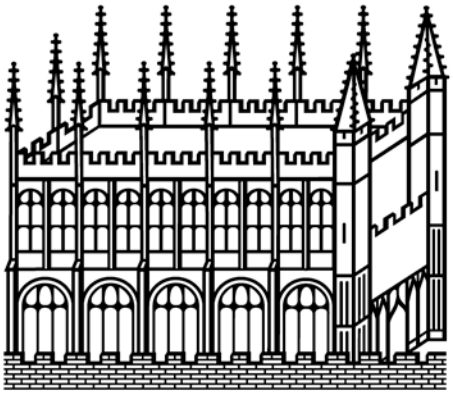


Bodleian Libraries

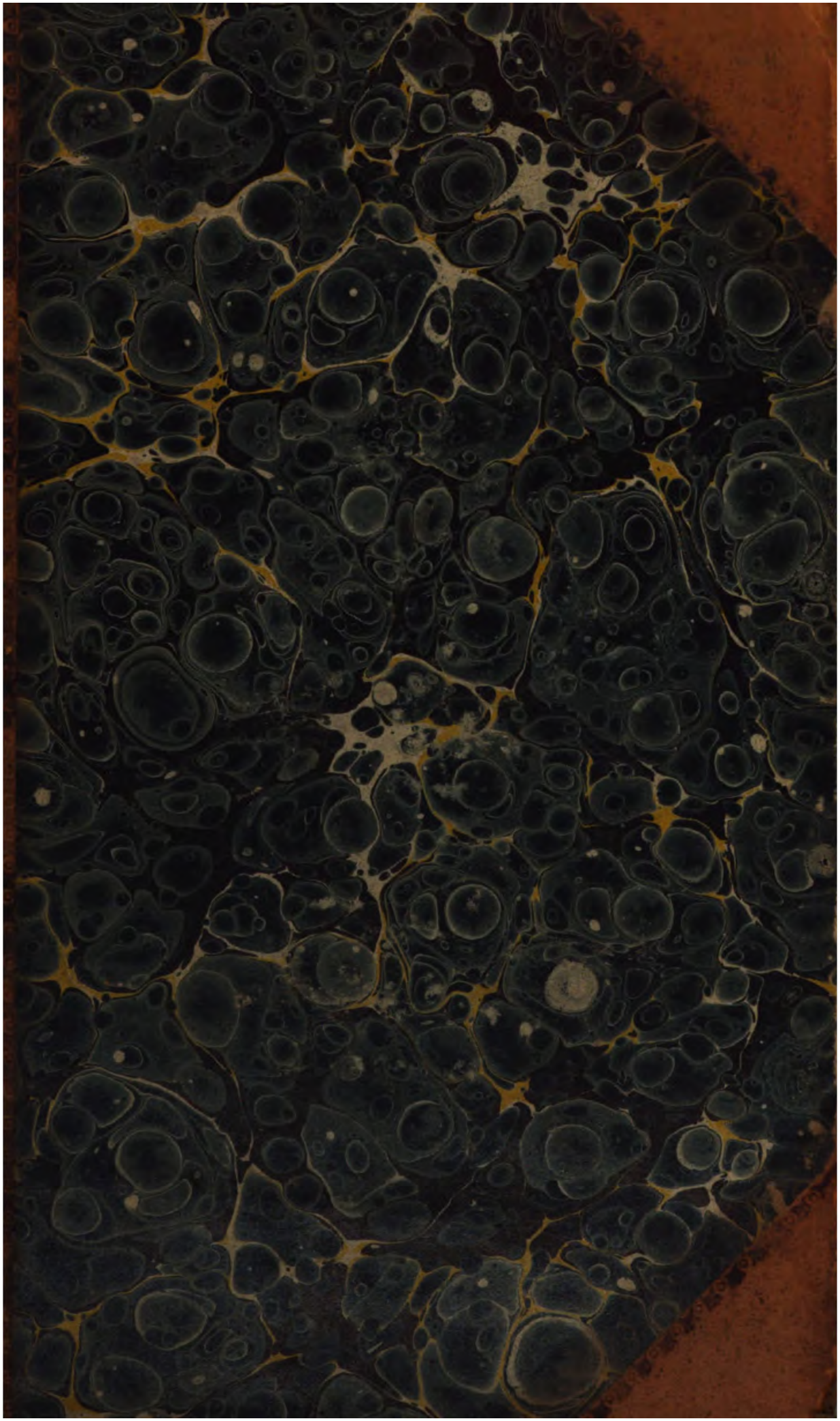
UNIVERSITY OF OXFORD

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

For more information see:

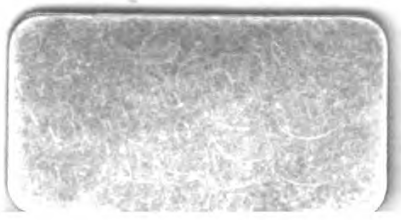
http://www.bodleian.ox.ac.uk/dbooks

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



675

Per. 2621 . . 178
36-8



# Pädagogische Revue.

## Centralorgan

für

**Wissenschaft, Geschichte und Kunst**

der

## Haus=, 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.

---

**Sechsunddreißigster Band.**

**(Januar—Juni der ersten Abtheilung.)**

---


Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

**1854.**

# Vorwort (Januarheft 1854).

Was wir gewollt? Wenn darauf derjenige, deſſen Thun aller Welt vorliegt, erſt ſelber antworten ſoll, ſo ſcheint er mit Worten für die That eintreten zu wollen. Wenn aber Andere ein Anderes erwarten, als er gewollt, ſo bedarf es der Verſtändigung.

Die Revue ſollte eine pädagogiſche ſein. Iſt die Klage wahr, daß die Univerſitäten und ſelbſt die Probejahre unſerm jüngern Lehrſtande wenig in der Pädagogik bieten; iſt es unläugbar, daß verwandte Zeitſchriften dieß Feld nach und nach verließen oder doch nur ſeltener berührten; zeigte die geringe Beihülfe unſerer Mitarbeiter, daß die wiſſenſchaftliche und auch praktiſche Pädagogik wohl nur als ein unfruchtbares Feld angeſehen werde; bezeugten die erſchienenen pädagogiſchen Werke bei aller Tüchtigkeit, daß die Schulpädagogik weder vor- noch durchgearbeitet ſei: ſo war das Mahnung, die Vorarbeiten für eine Schulpädagogik zu liefern. Daß wir allein ſtanden, iſt nicht unſere Schuld; daß wir den Schein einer Vormundſchaftsanmaßung erhielten, lag im Schweigen Anderer; daß wir nur Bruchſtücke gaben, lag im Mißverhältniſſe der Kraft zum unverarbeiteten Material; daß wir mit dem Obenaufliegenden begannen, gebot der Umſtand eines erſten Anfangens.

Die Revue ſollte den Leſern ein Bild der Entwickelung der Pädagogik und Didaktik geben. Das Ephemere ward darum als ſolches bezeichnet, das Ausſchreitende charakteriſirt, das Alltägliche nur berührt, das Eigenthümliche möglichſt hervorgehoben, das Verwandte als Verwandtes eingereiht. Dieß forderte von Zeit zu Zeit vielleicht unzeitige Artikel, um Beurtheilten und Leſern unſern Maßſtab hinzuſtellen. Hat es den Schein gewonnen, als träten beſondere Richtungen hervor, ſo liegt das in den Strömungen der heutigen Pädagogik und Didaktik. Wir durften die Augen nicht verſchließen vor dem, was man vielleicht nicht gerne ſieht, aber durch Augenzudrücken nicht wegläugnen kann; wir mußten unſere Leſer ſehen laſſen, was vorgeht, wenn wir ſie nicht trügeriſch um die Zeitſtrömung hinwegführen wollten. Wem die Richtung nicht gefällt, klage nicht uns an, oder er dichtet uns einen Einfluß an, auf den wir nicht Anſpruch machen.

Die Revue ſollte im Kampfe zwiſchen der höhern Bürgerſchule und dem Gymnaſium mitkämpfen. Wir ſind in dem Kampfe vor der Macht der Umſtände erlegen, nicht aber erkennen wir uns beſiegt. Undeutlichkeit unſererſeits hat uns Mitkämpfer entzogen, denn nur ſie kann Ur-

ſache ſein, wenn die ſeit 1847 verfochtene Idee heute als neu gilt. Unſere Idee mögen ſich Andere aneignen, glücklichern Kämpfern ſoll unſer Glückwunſch nicht fehlen.

Die Revue ſollte den Blick in die Schulzuſtände und Schulentwicklungen anderer Länder und Völker eröffnen. Die Arbeit war mühevoll. Dank den treuen Mitarbeitern, daß die Mühe nicht ohne Frucht war. Ausſichten ins Weite heben Kurzſichtigkeit.

Was wir **nicht** gewollt? Nirgend Regeln geben, denn die haben für uns ſelbſt im Schülerunterrichte wenig Werth; nirgend Methoden angeben, denn die muß ſich der Lehrer ſuchen; nirgend Material für den Unterricht geben, denn wer ſich das nicht ſelber ſuchen kann, der kann es auch nicht als Bildungsmittel handhaben. Nicht erleichtern wollten wir die Arbeit, ſondern Schwierigkeiten aufweiſen und ſo die Arbeit erſchweren. Nirgend haben wir uns wollen von der nackten Wirklichkeit die Hände binden und die Idee von ihr erſticken laſſen, ſondern vielmehr die Idee in die Wirklichkeit hineinarbeiten, denn ſie iſt der Geiſt, welcher der ſtofflichen Wirklichkeit ein organiſches Leben gibt. Nirgend haben wir den Handſchuh zum Kampfe und zur Polemik aufgenommen, nicht aus Furcht vor den Gegnern, ſondern aus Achtung vor unſerer höhern Aufgabe. Nirgend haben wir unſer Eigenthum reclamirt, wie oft wir auch daran gemahnt wurden, denn wir ſuchten nicht unſere Ehre. Nirgend, ſo meinen wir, haben wir unſere Ueberzeugung verhehlt und haben Scheelblick und Scheelwort geduldig hingenommen. Auch im Irrthume gilt noch Charakterwahrheit.

Was wir fernerhin wollen? Den Materialismus aufdecken, wie und wo er ſich zeigen mag; für die höhern und höchſten Ideen ſtreiten, wo wir ſie von der Wirklichkeit bei Seite geſchoben und erſtickt ſehen; für die Erziehung durch die Schulen kämpfen, wo das Intelligenzlicht im Kronleuchter blendet und die Augen verwirrt; für die Bedeutung des Lehrſtandes eintreten, wo man ihn in guter oder böſer Abſicht nur auf den Lehrſeſſel verweiſen möchte. Wir wollen nach wie vor nach Kräften der Anſicht entgegen treten, welche die Wirklichkeit nach doctrinären Anſichten geſtalten und ſie in Feſſeln ſchlagen und ſo ihre Entwickelung hemmen will, nicht aber minder der Anſicht, die uns die rudem indigestamque molem der Wirklichkeit als geſetzgeberiſche Idee aufdringen will. Vor allem aber wird unſer Tummelplatz ſein und bleiben der Hausherd der Schule, und können wir das heilige Feuer auf ihm ſchüren, ſo wird das unſer Lohn ſein.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar 1854.

# I. Abhandlungen.

## Griechiſche Schulgrammatiken und Formenlehren, zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechiſchen Sprachunterrichts in Gymnaſien, beſonders in Hinſicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer baſirt werden könne.

Von Profeſſor Dr. Ameis in Mühlhauſen.

Seitdem die Gymnaſien immer mehr in Lehranſtalten verwandelt worden ſind, hat man auch, als nothwendige Folge davon, von Jahr zu Jahr ein größeres Gewicht auf die Lehrbücher gelegt. Dieß trifft bei Behandlung der alten Sprachen beſonders die Schulgrammatik. Daher ſind auf dieſem Gebiete eine Reihe von Syſtemen und Methoden zum Vorſchein gekommen, alle in der Abſicht aufgeſtellt, das immer reſultatloſer gewordene Studium dieſer Sprachen in Gymnaſien von neuem in Aufſchwung zu bringen und mit beſſern Erfolgen zu krönen. Da haben denn die Einen ſich beeilt, die gewonnenen Ergebniſſe der Wiſſenſchaft, wie ſie ſich ausdrücken, baldmöglichſt der Schuljugend in einem handlichen Lehrbuch zuzuführen, ohne zu bedenken, daß die Aufgabe der wahren Pädagogik nur die ſein kann, aus den ſichern Reſultaten philologiſcher Forſcher die **praktiſchen** Regeln herauszuziehen und dieſe in einfachſter Klarheit und Kürze zugänglich zu machen. Andere haben den abſtracten Schematismus des logiſch conſtruirten Becker'ſchen Satzbaues zum Grunde gelegt und in dieſen Rahmen die Erſcheinungen der alten Sprachen „zum Nutzen der Gymnaſien" eingezwängt. Wieder Andere haben nach ſelbſtgeſchaffenem, theilweiſe aprioriſchem Syſteme, Parallelgrammatiken erſcheinen laſſen und damit gemeint, das Richtige getroffen zu haben. Von noch Andern ſind noch

ſelben eben ſo gut, wenn nicht noch beſſer als durch manche gelehrteren Werke, das Hauptziel des griechiſchen Unterrichts in Gymnaſien ſich erreichen läßt, nämlich der Jugend ein leichtes und ſicheres Verſtändniß der griechiſchen Autoren zu vermitteln Dieß bleibt der Kernpunct. Nur durch tüchtige Lectüre wird Einſicht in den Sprachgeiſt gewonnen, nicht durch Theorieen der Grammatik. Das haben unſere Vorfahren gewußt und dürfen unſere heutigen Pädagogen niemals vergeſſen. Was auf dieſem Wege an geiſtiger Bildung überhaupt gewonnen wird, das bekommt die Jugend mit in den Kauf, ohne daß man dafür ängſtlich zu ſorgen braucht. Es geſchieht ebenſo, wie ſich Speiſe und Trank des Körpers in Saft und Blut verwandelt, ohne daß man erſt nöthig hat, ſchon der Jugend dieſen chemiſchen Proceß mit Hülfe der Wiſſenſchaft zu verdeutlichen. Man hat nur dafür zu ſorgen, daß die Speiſe einfach und nahrhaft ſei und den Magen nicht beſchwere oder überreize.

Nach dieſem Eingange will ich, auf den Wunſch der verehrten Redaction, eine Anzahl der neueſten griechiſchen Schulgrammatiken und griechiſchen Formenlehren beſprechen, indem ich die von den Verfaſſern derſelben befolgten Principien oder Grundſätze pädagogiſch ins Auge faſſe. Das bedeutendſte Werk dieſer Art, weil reformatoriſcher Natur, iſt die Leiſtung von Ahrens in folgenden zwei Büchern:

1. **Griechiſches Elementarbuch aus Homer.** Von Dr. Heinrich Ludolf Ahrens, Director des Lyceums zu Hannover. Erſter Curſus. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht. 1850. XLIV und 108 Seiten in gr. 8.
2. **Griechiſche Formenlehre** des Homeriſchen und attiſchen Dialektes zum Gebrauche bei dem Elementarunterrichte, aber auch als Grundlage für eine hiſtoriſch-wiſſenſchaftliche Behandlung der griechiſchen Grammatik. Von Heinrich Ludolf Ahrens, Dr. phil., Director des Lyceums zu Hannover. Göttingen, bei Vandenhöck und Ruprecht. 1852. XII und 280 Seiten in gr. 8.

Beide Schriften bilden ſo zu ſagen eine Auflehnung gegen die bisherige Praxis, indem ſie den griechiſchen Elementarunterricht auf Homer und eine ſelbſtſtändige, den attiſchen Dialekt nicht vorausſetzende Behandlung der Homeriſchen Sprache baſiren wollen. Die Zweckmäßigkeit dieſes Verfahrens ſucht der Verfaſſer im Vorworte zum Elementarbuche ausführlich zu begründen. Dabei kommen eine Reihe pädagogiſcher Sätze zum Vorſchein, denen kein Pädagog widerſprechen wird. Aber — das iſt mein erſter Einwand — aus den Prämiſſen des Herrn Ahrens laſſen ſich für die Praxis ganz andere Schlußfolgen ziehen, als der Verfaſſer gezogen hat. Sodann reizen zum Widerſpruch alle diejenigen Stellen, in welchen der philologiſche Forſcher Ahrens eine derartige Geltung behauptet, daß darüber die Jugend und die Geſchichte der Gymnaſien aus den Augen ſchwinden. Endlich trägt Vieles den Charakter des Ge-

künſtelten an ſich, während die herkömmliche Praxis das Natürlichere iſt. Dieſe drei Einwände will ich jetzt zu begründen verſuchen, indem ich die Bedenken gegen die Zweckmäßigkeit, den griechiſchen Unterricht mit dem Homer zu beginnen, auf einzelne Puncte zurückführe und dabei die Gründe des Herrn Ahrens in Erwägung ziehe.

1. Bei Erlernung einer jeden gebildeten Sprache pflegt man das Zeitalter ihrer höchſten Ausbildung, den eigentlichen Höhepunct ihrer claſſiſchen Periode zu Grunde zu legen. Und das hat ſeinen guten Grund. Denn gerade aus dieſer Periode gewinnt die Grammatik das Beſtimmte, Feſte, Normalmäßige, von wo aus man am ſicherſten und erfolgreichſten das Rückwärts und Vorwärts der Sprachentwicklung überblicken kann. Nun iſt Athen im Zeitalter des Perikles anerkanntermaßen der Höhepunct des helleniſchen Lebens, alſo haben die erſten griechiſchen Grammatiker für Gymnaſien mit richtigem Gefühle die Formenbildung der κανόνες φράσεως Ἀττικῆς zur Grundlage genommen. Denn wenn die Jugend in dieſem einfachen, feſtſtehenden, ſicher begrenzten Formengebiete erſt die nöthige Sicherheit gewonnen hat, ſo kann ſie mit Leichtigkeit und mit größerem Intereſſe auf den Homer zurückgehen. Dieſe Feſtigkeit aber in den Formen muß gleich Anfangs bis zur abſoluten Sicherheit eingeübt werden, wenn man das ſprachliche Gebäude in den jugendlichen Seelen erfolgreich aufführen will. Dieſen Grund, der die Sprachen aller gebildeten Völker betrifft, hat Herr Ahrens durchaus nicht genügend gewürdigt. Daher finden ſich Sätze, die pädagogiſch betrachtet ſehr bedenklich ſind. So ſagt er über die grammatiſchen Vorkenntniſſe beim vorbereitenden Studium des griechiſchen Unterrichts (Element. S. XIX): „Natürlich wird der Lehrer noch keine abſolute Sicherheit in allem Vorgekommenen erwarten, ſondern auf die nachfolgende vielfältige Uebung rechnen“, und ſpricht anderwärts (S. IX) von einer „verhältnißmäßigen Sicherheit“, die der Schüler „in der Grammatik des Homeriſchen Dialektes erlangt“ habe. Das ſind gefährliche Sätze, die Herr A. leicht noch in der Prima büßen kann. Man darf nicht den zweiten Stein drauf ſetzen, bevor der erſte unerſchütterlich feſtliegt. Das iſt die erſte Bedingung für ein glückliches Fortſchreiten, und dieß um ſo mehr, wenn das Griechiſche, wie Herr A. für zweckmäßig hält, erſt in Tertia begonnen werden ſoll. Der Verfaſſer nennt nämlich den Beginn des griechiſchen Unterrichts in Quarta oder in dem dritten Jahrescurſus eines neunjährigen Geſammtcurſus ſechsclaſſiger Gymnaſien geradezu „einen offenbaren pädagogiſchen Fehler“ (Element. S. XVII), und ſetzt dann hinzu: „man ſcheine jetzt ſehr allgemein von dieſem Irrthum zurück-

geſtattet, die den Anfängern unentbehrlich ſind. Der Verfaſſer ſagt ſelbſt im Element. S. VIII: „Allerdings bietet der Homeriſche Dialekt in ziemlich vielen Fällen mehrfache Geſtalten der Formen, wo der attiſche Dialekt ſich mit einer einzigen begnügt", mit Anführung einiger Beiſpiele. Und wie ſucht er dieſes pädagogiſch unwiderlegbare Bedenken zu beſeitigen? a. durch die Waffe, die wir ſchon kennen, nämlich: „dieſer Reichthum bringe nur ein geringes Mehr von Anſtrengung und Uebung für das Gedächtniß und das Urtheil des Schülers". Aber abgeſehen davon, wie es mit dem Urtheile der wirklichen Tertianer ſtehe, iſt dieß ein Argument, wodurch man alles Mögliche beweiſen, alles Mögliche durchſetzen kann; b. durch den Ausſpruch, daß wegen der Erwerbung dieſes Reichthums „eine nicht geringe Maſſe eigenthümlich attiſcher Formenbildung dem Anfänger zunächſt erſpart bleibe": ein Satz, den man mit gleichem pädagogiſchen Rechte umdrehen kann, daß nämlich durch Beginn mit dem attiſchen Dialekte „eine nicht geringe Maſſe eigenthümlich Homeriſcher Formenbildung" vom Anfänger zugleich mit erlernt werde; c. durch künſtliche Vereinfachung der Homeriſchen Formen, indem nach Formenl. S. V „dem Anfänger in den Paradigmen unter mehrern Geſtalten einer Form in der Regel nur eine vorgeführt wird", und dazu „bald die urſprünglichſte und einfachſte" [d. h. nach der ſubjectiven Anſicht des Herrn Ahrens, denn die Philologen ſind darüber nicht überall einig], „bald auch die im attiſchen Dialekte wiederkehrende" gewählt worden iſt. Eine andere Seite dieſer künſtlichen Vereinfachung liegt in manchen gewagten Hypotheſen, die mehr als zweifelhaft ſind. So wird z. B. in § 35 Anmerkung 1 die Form *κρᾶτα* Od. *ϑ*, 92 für den Plural erklärt, was aus Homer nicht bewieſen werden kann und durch die folgenden Dichter nicht beſtätigt wird. Im Dat. Plur. der dritten Declination wird § 16 Anm. 2 die Form *-εσι* aus Homer verbannt durch Aenderung von Od. *o*. 386, 557, *οἴεσιν* in *οἴεσσ'* und *ἀνάκτεσιν* in *ἀνάκτεσσ'*. Andere werden mit Aufrecht annehmen, daß die Form *-σι* mit dazwiſchen ſtehendem Digamma die älteſte ſei und daß ſich daraus vermittelſt der Aſſimilation die Form *-σσι* gebildet habe. Doch alle dieſe Vereinfachungen ſind in Hinſicht auf den Charakter des Ganzen nur vereinzelte Kleinigkeiten, die pädagogiſch gleichgültig ſind. Daher kann auch die Entfernung von einigen andern „nicht eben zahlreichen Erſcheinungen des Homeriſchen Dialektes", die als „unorganiſche Wandelungen eine unerklärliche Sprachwillkür" documentiren würden, wenn ſie echt wären (Element. S. VIII), der einmal mißlichen Sache nicht aufhelfen, abgeſehen von den problematiſchen Verbeſſerungen. Ja die ganze künſtliche Abhülfe, „daß in dem Homeriſchen Texte, welcher dem

Anfänger in die Hände gegeben wird, ſolche verderbte Formen auf ihre echte (?) und geſetzmäßige Geſtalt zurückgeführt werden", könnte entbehrt werden, wenn nur ſonſt die Homeriſche Sprache für den Anfang geeignet wäre. Denn wenn das ſchulmäßige Verſtändniß des Homer von einigen „nicht eben zahlreichen Erſcheinungen unorganiſcher Wandelung" wirklich zerſtört würde, ſo hieße das über die ganze Vergangenheit der Gymnaſien den Stab brechen, weil jene Formen bis jetzt noch von Niemand genügend erklärt werden konnten. Aber Gründlichkeit im Kleinen und Erbärmlichkeit im Großen wird kein Pädagog zur praktiſchen Parole der Gymnaſien machen.

Wie ſteht es nun aber mit dem Gegentheil des Homeriſchen Reichthums in der Formenbildung, mit Homers Formenarmuth, um daraus die nöthigen Belege zu gewinnen? Antwort: da finden wir andere Kunſtſtückchen, dem eben beſchriebenen Verfahren entgegengeſetzte Manipulationen, indem die fehlenden Formen fingirt werden. Der Verfaſſer erkennt, was bei ſeinem glänzenden Scharfſinne nicht anders zu erwarten war, in der Formenl. S. V als nothwendig die praktiſche Rückſicht, „die Paradigmen u. dgl. in einer gewiſſen Vollſtändigkeit zu geben, während doch die Homeriſchen Gedichte nicht für alle Formen Beiſpiele liefern". Und wie hat er ſich geholfen? „Ich habe in ſolchen Fällen die fehlenden Formen nach der Analogie gebildet; jedoch ſind diejenigen Formen und Wörter, die bei Homer ſelbſt nicht vorkommen, wo mir dieß bemerkenswerth erſchien, mit einem Sternchen bezeichnet, vielleicht nicht conſequent genug." Nach Analogie gebildete Formen haben ihr Gutes, wenn ſie der gereiftere Schüler ſelbſt findet; denn ſie beweiſen, wie weit derſelbe im Verſtändniß der Sprache fortgeſchritten ſei. So freute ich mich — um eine Kleinigkeit eigener Erfahrung nebenbei anzuführen —, als ein Primaner in einem griechiſchen Gedichte über die Schifffahrt der Phönicier einen Herameter mit κερδόφρονες ἄνδρες ſchloß und ich nur nöthig hatte, πολυκερδέες darüber zu ſchreiben, und als ein anderer die Form Φοινίκεσι gebraucht und zur Rechtfertigung am Rande das Homeriſche ἀνάκτεσιν beigeſchrieben hatte. Solche Dinge, die mir öfters in den poetiſchen Arbeiten der Primaner begegnen, bringen einen Nutzen, weil ſie ſelbſtgeſchaffene Erzeugniſſe ſind: aber fertig präparirte Analogieen zum Auswendiglernen dem Anfänger vorzulegen, alſo das Gedächtniß der Anfänger mit Dingen zu beſchweren, die in der Wirklichkeit gar nicht vorhanden ſind, das kann ich nicht für pädagogiſche Weisheit halten, wohl aber für einen der ſicherſten Beweiſe, daß man mit Homer nicht beginnen könne. Der Schüler hat genug an vorhandener Sprache zu lernen, der Lehrer darf ihn nicht

erſt mit ſelbſtgeſchaffenen Formen behelligen, die in dem übriggebliebenen Sprachſchatze niemals geleſen werden. Hierzu kommt noch ein anderer Uebelſtand, der freilich bloß Nebenſache iſt, daß nämlich manche der aufgeſtellten Analogieen keineswegs jedem Zweifel überhoben ſind. So wird z. B. § 24 der Nom. sing. *ὀδών*, in § 77 der Imperat. *ἔσθι* von *εἰμί* und manche andere Form, die des Sternchens ermangelt, nicht Jedermanns Beifall finden. Auch der durch das ganze Buch hindurch gehende Gen. und Dat. des Dual in der erſten Declination auf *-ην* ſteht auf ſchwachen Füßen. Die Notiz nämlich, welche zu Il. *Α*, 431 der Schol. A. gibt: *Ἱππασίδησιν, γράφεται Ἱππασίδην* hat Herr A. in ſeiner Verlegenheit wegen der mangelnden Dualform mit iota subscr. geſchrieben und ohne Weiteres als den richtigen Homeriſchen Dual angenommen, ohne auch nur mit einem Worte die Verbindung der Pluralform *δοιοῖσιν* mit dem vermeintlichen Dualis in jener Stelle aus Homer zu begründen, und ohne die Harmonie dieſer Bildung mit dem Gen. plur. auf *—αων* zu berühren. Eine ſolche aus Verlegenheit entſtandene Kühnheit ſollte wahrlich den Verfaſſer an ſeinem ganzen Verfahren bedenklich machen. Jedenfalls hat er kein Recht, S. IV die Grammatiker zu tadeln, welche den Schüler „für alle Zukunft, ſelbſt wohl für Schriftſteller, die ihm nie zu Geſichte kommen werden, mit ſpeciellſter Kunde ausrüſten". Denn dieſe haben wenigens Formen angegeben, die nicht als Phantaſiegebilde der Analogie herumwandeln, ſondern die einmal in der Wirklichkeit exiſtirt haben

Um jedoch nichts zu übergehen, betrachte ich noch den hierher gehörigen dritten Grund, den Herr A. (Element. S. VI) für ſein Verfahren in folgenden Worten ausführt: „In der Formenlehre gewährt die Homeriſche Sprache den Vortheil vor der Attiſchen, daß ſie vielfach die urſprünglichern, z. B. die uncontrahirten Formen darbietet, deren Kenntniß zum Verſtändniß der ſpätern Attiſchen Formen unentbehrlich iſt." Richtig! allein in jeder Schulgrammatik werden bekanntlich die uncontrahirten und contrahirten Formen zum Auswendiglernen mit einander verbunden, wodurch der Vortheil entſteht, daß zugleich die Geſetze der Contraction praktiſch an concreten Beiſpielen eingeübt werden, während Herr A. auf unpraktiſche Weiſe beides getrennt hat. Er fährt fort: „Auch iſt die Homeriſche Sprache frei von manchen Schwierigkeiten der attiſchen Formenlehre. Um z. B. nur die Declination der Subſtantiva zu erwähnen, ſo fällt bei der erſten Declination das $\bar{\alpha}$ als Kennlaut weg (mit Ausnahme ſehr weniger Wörter) und damit die verwickelte Frage, wo $\eta$ oder $\bar{\alpha}$ ſtehen müſſe und wo das $\alpha$ lang oder kurz ſei." Aber das iſt erſtens ein Scheingrund. Denn wenn auch nur

„ſehr wenige Wörter" eine Ausnahme bilden ſollten, ſo müßte doch bei dieſen wenigen Ausnahmen vom Kennlaute $\bar{\alpha}$ die Rede ſein: es wäre alſo die Regel nur in eine nothwendig zu beachtende Anmerkung verwieſen, was der Sache nach gleich iſt. Indeſſen dürfte zweitens das ganze Verhältniß ein anderes ſein und hier wieder der Philologe Ahrens mit ſeiner ſubjectiven Anſicht in den Vordergrund treten. Er pflegt nämlich in der erſten Declination § 12 Stamm und Endung nicht ſcharf von einander zu trennen, ſondern beides mit dem Namen „Ausgänge" zu bezeichnen, und hat nun für Schüler z. B. *μάχη* als Stamm angeführt. Aber wie von einem Stamme *μάχη* die Formen *μάχαι* und *μαχάων* abzuleiten ſeien, wird ſich ſchwerlich verdeutlichen laſſen, ohne daß man den Stamm *μαχα* annimmt und in *μάχη* das *η* als joniſch gedehntes $\bar{\alpha}$ berührt. Endlich bemerkt Herr Ahrens als Vorzug der Homeriſchen Sprache: „in der zweiten Declination fehlt die attiſche Declination; in der dritten gleichfalls die attiſche Flexion der Wörter auf *ις*, *υς*, *ευς* u. ſ. w." Dagegen Folgendes: a. das Angeführte ſind Kleinigkeiten, die gegen den Formenreichthum des Homeriſchen Dialektes, der „in ziemlich vielen Fällen mehrfache Geſtalten der Formen bietet" (wie oben geſagt war), gar nicht in Betracht kommen können. Uebrigens gehören alle dieſe Formen zu einem einfachen und abgeſchloſſenen Syſteme, das zum praktiſchen Gebrauche nicht erſt nach Analogie fingirter Ergänzung bedarf. b. Die Erlernung dieſer attiſchen Declination wird durch das Verfahren des Verfaſſers dem Schüler auch nicht — was allein von Gewicht wäre — erſpart, ſondern nur verſpart, bis ſie ſpäter an die Reihe kommt; ein reeller Gewinn iſt alſo nicht vorhanden. c. Daß endlich der Schüler dieſe Formen — was wiederum einiges Gewicht hätte — ſpäterhin leichter, ſicherer, feſter erlernte, wenn mit der Homeriſchen Sprache begonnen wird, iſt auch nicht erwieſen.

Nach dem allem möchte der Grund vom vermeintlichen „Vortheil der Homeriſchen Formenlehre" für Anfänger, genauer betrachtet, in ſich ſelbſt zerfallen, ſo wie aus der ganzen bisherigen Betrachtung folgendes Reſultat hervorgehen dürfte: Herr Ahrens hat alle möglichen künſtlichen Rüſtzeuge in Bewegung geſetzt, um die einmal erfaßte philologiſche Lieblingsidee, daß das Griechiſche mit Homer begonnen werde, für die Durchführung nur erſt zu ermöglichen, und um das augenſcheinlichſte Bedenken nur einigermaßen unſchädlich zu machen. Mehr hat nach meiner Ueberzeugung die innere Beſchaffenheit der Sache nicht erreichen laſſen. Ein anderes für den praktiſchen Erfolg nicht unweſentliches Bedenken iſt:

3. Der Anfang mit dem Homeriſchen Dialekte geſtattet keine naturgemäßen Uebungen durch ſchriftliche Arbeiten, indem er das zum ſicheren Schriftſtellerverſtändniß nothwendige Griechiſchſchreiben ausſchließt. Der Verfaſſer ſpricht verächtlich in dem Element S. VII gegen diejenigen Lehrer, welche „griechiſche Exercitia in reinem attiſchen Dialekte ſo ſehr als Zweck des Unterrichtes betrachten, daß ſie ein großes Unheil darin ſehen, wenn ſich (was bei der Baſirung des griechiſchen Unterrichts auf Homer allerdings leicht geſchehen dürfte) in die ſpäteren attiſchen Scripta zuweilen eine homeriſche Form einſchleichen ſollte". Hier dürfte aber Herr A. nicht reelle, ſondern ideelle Gegner im Sinne haben. Denn Leute, welche „griechiſche Exercitia als **Zweck** betrachten", ſind mir wenigſtens weder in der Litteratur noch im Leben bekannt geworden: ich habe überall nur von Exercitien als von **Mitteln** zum Zwecke, d. i. zum ſicheren Sprachverſtändniß der Autoren, reden gehört. Daß aber dieſelben, ſo weit ſie die Proſa betreffen, in attiſchem Dialekte abzufaſſen ſeien und daß ein „allerdings leicht geſchehendes Einſchleichen" Homeriſcher Formen „in die ſpäteren attiſchen Scripta" kein Zeichen einer geſicherten und nachhaltigen Kenntniß ſei, das wird doch Niemand abläugnen können. Man ſehe ſich wohl vor, daß nicht mit vorzeitiger Potenzirung des Dialektiſchen das allgemein Griechiſche im Schulunterrichte verloren gehe. Die Gefahr iſt um ſo näher gerückt, je mehr dieſes ganze Verfahren aufs Gymnaſium als eine **Lehr**anſtalt der Intelligenz ſich ſtützt und den Begriff der einfachen Arbeitsſchule noch weiter zurückſchiebt. Nur für Anſtalten, welche auf Lehren und Dociren das Schwergewicht legen, paſſen Urtheile wie Seite XXIII: „Die unterſtützenden Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Griechiſche ſind nicht ſowohl, wozu ſie überhaupt wenig nützen, zur Einübung kleinerer Formencomplexe als zur befeſtigenden Repetition größerer Abſchnitte zu benutzen." Wie man indeß die nöthige Sicherheit in den Formen, im Setzen der richtigen Accente und in den elementaren Lautveränderungen feſt erreichen könne, ohne daß man gleich Anfangs kleine, der Schülerkraft angemeſſene Sätzchen aus dem Deutſchen ins Griechiſche überſetzen läßt und auf dieſe an die Elementarlectüre eng angeſchloſſenen Uebungen ein weit größeres Gewicht legt als auf alle theoretiſche, die bloße „Kenntniß der Geneſis" erzielende Grammatik, davon habe ich kein Verſtändniß. Können ſteht überall höher als Wiſſen!

Seltſamer Weiſe aber geräth der Verfaſſer, ſo viel ich wenigſtens ſehe, mit ſich ſelbſt in Widerſpruch, indem er Seite XX bemerkt: „Fleißige mündliche und ſchriftliche Uebungen in der Formenbildung und im Analyſiren gehen fortwährend der Lectüre zur Seite." Oder beſtehen dieſe „münd-

lichen und ſchriftlichen Uebungen" bloß im Nachbilden und Analyſiren abſtracter Schemata, ohne daß deutſche Sätzchen hierzu gewählt werden? Das ſcheint nicht der Fall zu ſein, weil man Seite XXI lieſt: „Zum Zwecke der Repetition iſt es ſehr dienlich, wenn der Lehrer etwa wöchentlich ein kleines Exercitium im Homeriſchen Dialekte unter Benutzung des vorhandenen Wörterſchatzes mit angemeſſener Stufenfolge arbeiten läßt." An beiden Stellen nämlich iſt die Rede vom erſten Jahrescurſus des griechiſchen Unterrichts. Da werden doch wohl bei „wöchentlichen" Exercitien „unter Benutzung des vorhandenen Wörterſchatzes mit angemeſſener Stufenfolge" auch die „unterſtützenden Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Griechiſche zu verſtehen ſein", dieſe aber bei griechiſchen Schülern des erſten Jahres in der Wirklichkeit nur „zur Einübung kleinerer Formencomplexe" dienen können. Ich weiß daher beide Ausſprüche mit einander nicht recht zu vereinigen. Nur das ſieht man daraus, daß Herr A. auch bei ſeinem Verfahren „mündliche und ſchriftliche" Uebungen in den erſten Elementen für nothwendig hält. Aber von welcher Art ſind dieſe? Das „etwa wöchentlich" gearbeitete „kleine Exercitium im Homeriſchen Dialekte" hat mich wahrlich von neuem in Erſtaunen geſetzt. Denn dieß iſt ein künſtliches Product, da bekanntlich eine rein Homeriſche Proſa in der Wirklichkeit nie exiſtirt hat. Hat ſich denn das philologiſche Gewiſſen des Herrn Ahrens nicht dagegen geſträubt, die Jugend auf ſprachlichem Gebiete in gekünſtelten Phantaſiegebilden, die in der Welt kein Vorbild gehabt haben, ſich herumtummeln zu laſſen? Und dabei — was unvermeidlich iſt — zur Nachbildung Formen aufzugeben, deren Gebrauch nicht erwieſen iſt und deren Analogie noch zweifelhaft bleibt? Wo bleibt denn bei ſolchen Geſtaltungen in Proſa, um anderes zu übergehen, der liebliche Schmelz der homeriſchen Geſänge, der prachtvolle Partikelngebrauch? Und dieß alles wird vorgeſchlagen, während Uebungen im Atticismus bei aller Anfängerſchaft doch naturgemäß ſind? Ich geſtehe offen, daß mir proſaiſche Exercitien im homeriſchen Dialekte — Herr Ahrens möge mir den Ausdruck verzeihen — geradezu wie Carricaturſkizzen der homeriſchen Gedichte erſcheinen.

Nachdem der Kraftausdruck pädagogiſchen Zornes von der Leber hinweg iſt, gehe ich in den Bedenken gegen den Anfang mit Homer wieder einen ruhigen Schritt weiter und ſage:

4. Homer ſteht für die griechiſche Litteratur zu hoch, als daß man ihn zum **Abc-Buch** der griechiſch lernenden Schuljugend erniedrigen darf. Hier habe ich es mit dem fünften Grunde zu thun, den Herr A. für ſein Verfahren (Element. S. VII) angeführt hat Er lautet: „Die Homeriſchen Gedichte bilden durch In-

halt, Sprache und Geiſt die Grundlage der geſammten griechiſchen Litteratur, ja den Schlüſſel zum Verſtändniß des ganzen griechiſchen Weſens.“ Nun, was folgt daraus? Ich denke nach jeder Logik, daß ihn der Schüler genau kennen lernen müſſe, oder daß er vor jenen Gedichten Reſpect bekomme, oder daß man dafür zu ſorgen habe, ihm jenen Dichter nicht zuwider zu machen. Dieß alles wären meiner Anſicht nach Schlußfolgen, die ſich pädagogiſch rechtfertigen ließen. Aber daß man aus jenen Prämiſſen ſchließen müſſe, man habe im Elementarunterrichte des Griechiſchen den allererſten Anfang mit Homer zu machen, das iſt eine reine petitio principii oder ein Schluß philologiſcher Liebhaberei. Den Verfaſſer trifft beſonders das zweite, indem er jene Eigenſchaft den Homeriſchen Gedichten „in einem ſolchen Maße“ zuſchreibt, „daß der Schüler zur geiſtbildenden Bekanntſchaft mit dem griechiſchen Alterthum auf einem naturgemäßeren Wege als an der Hand des Homer nicht angeleitet werden kann“. Hier iſt ſtatt „Schüler“ nur Philologe zu ſetzen und — alles hat ſeine Richtigkeit. Denn beim Anfange des Griechiſchen mit Schülern wird noch nicht auf die „geſammte griechiſche Litteratur“ oder auf das „Verſtändniß des ganzen griechiſchen Weſens“ losgeſteuert. Das ſind mit Rückſicht auf Schüler vornehme und überſchwängliche Redeweiſen. Will man indeß im Charakter der Gymnaſien als „vornehmer Lehranſtalten“ auch vornehme Rede gebrauchen, ſo kann man zur Noth das Wort „Schüler“ unangetaſtet laſſen; denn es handelt ſich in der pädagogiſchen Frage um den Beweis für den erſten Anfänger, für den eine hiſtoriſche Litteraturwahrheit wie die obige nichts beweiſen kann. Herr Ahrens hat daher vorſichtig dieſen Ausdruck vermieden und dafür den unbeſtimmteren „Schüler“ geſetzt. Für dieſen muß allerdings in den beiden obern Claſſen der Homer, ſo zu ſagen, das tägliche Brod ſein, aber man darf ihn nicht zu einer Anfängerkoſt herabwürdigen wollen Wie man nämlich das Kind zuerſt mit Milch und Milchſpeiſen auffüttern muß, bevor es das tägliche Brod zu verdauen vermag, ſo muß auch der jugendliche Geiſt, der zuerſt an das Griechiſche herantritt, mit einfacherer Nahrung als mit Homer geſpeist werden, weil hier alle die Momente ins Spiel kommen, die unter den vorigen Puncten beſprochen wurden.

Ich will die Sache noch von einer andern Seite mit einer andern Parallele zu verdeutlichen ſuchen. Homer hat bekanntlich für die alten Hellenen dieſelbe Bedeutung wie für uns die Bibel. Wollte Gott, daß unſer heutiges Leben ſo vom bibliſchen Chriſtenthum durchdrungen wäre, wie noch der letzte heidniſche Hellene von ſeinem Homer erfüllt iſt! In der chriſtlichen Volksſchule aber pflegt man die Buchſtaben, das erſte Schreiben und Leſen nicht an der Bibel zu lehren und einzuüben,

ſondern man benutzt dazu ein im chriſtlichen Geiſte verfaßtes Leſebuch, einen derartigen Kinderfreund oder den lutheriſchen Katechismus. Erſt wenn die Kräfte erſtarkt ſind, gibt man der Jugend die Bibel in die Hand. Und dieſes Verfahren hat noch kein Pädagog der Bürger- und Volksſchule getadelt, wohl aber hat jeder das Gegentheil für einen vorzeitigen Fehlgriff erklärt. Ganz ähnlich verhält es ſich bei den Elementen des Griechiſchen mit dem Homer. Dieſen Dichter von den Anfängern zerpflücken und zerzupfen zu laſſen, das werden ſicherlich viele als Verletzung der Auctorität erkennen, die jenem Sänger auf litterariſchem Gebiete zukommt. Dieſe einfache Wahrheit iſt um ſo beachtenswerther, weil die Achtung vor der Auctorität überhaupt nicht zu den hervorragenden Erſcheinungen der Gegenwart gehört. Außerdem muß eine Kenntniß des Dichters dürftig und ſtümperhaft bleiben, die kaum begonnen ſchon wieder hinter der Beſchäftigung mit dem Atticismus zurücktritt. Man gebe doch der Jugend den Dichter erſt dann in die Hand, wenn dieſelbe bis zur höchſten Stufe des Gymnaſialunterrichts in der Kenntniß desſelben ununterbrochen fortſchreiten kann.

Dann braucht man auch keine gekünſtelten Uebungen in einer Homeriſchen Proſa, die nie exiſtirt hat, wiewohl ſchriftliche Uebungen rechter Art das Schülerverſtändniß des Dichters weſentlich fördern. Natürlich ſind dieſe keine künſtlich aus Homeriſcher Dichtung deſtillirte Proſa, ſondern es können naturgemäß für die obern Claſſen nur **Verſsübungen** in homeriſcher Sprache ſein. Dieſe ſind aber die praktiſche Probe, wie tief die Schüler in das ſprachliche Verſtändniß des Dichters eingedrungen ſind. Ohne dieſe Uebungen wüßte ich Ilias und Odyſſee mit Secunda binnen zwei Jahren für das erſte Verſtändniß nicht ganz zu bewältigen, überhaupt keine nachhaltigen Erfolge zu erzielen, die mehr wären als dilettantiſche Routine. Dieſe kann man freilich mit der erſten beſten Ueberſetzung gewinnen. Allein wo poetiſche Uebungen und mündlicher Gebrauch des Griechiſchen mit den Vorgerückteren für Homer im Hintergrund ſtehen, da ſind jene Faulkiſſen gar nicht zu brauchen: ſie ſind gleich vom Anfang herein vernichtet. * Doch die weitere Erörterung

---

* Wie das gemeint ſei, darüber hat mein Aufſatz im October- und Novemberheft 1852 der Pädag. Revue das Nöthigſte angedeutet, was vielleicht ſpäter einmal mit Rückſicht auf Homer genauer erörtert und mit concreten Beiſpielen beleuchtet wird. Uebrigens haben die dort ausgeſprochenen Gedanken einige Gegner gefunden, deren Urtheil mir nicht gleichgültig iſt. Ich werde daher die Einwände derſelben, beſonders die Gegenbemerkungen des Herrn Director Dr. Ellendt (im Programm zu Eisleben 1853) und des Herrn Profeſſor Dr. Dietſch (in ſeinen Jahrb. 1853, Bd. 67 S. 349 ff.) nächſtens in einem Artikelchen dieſer Revue im Intereſſe der Sache prüfend

würde mich hier auf Abwege führen: ich kehre zu Herrn Ahrens zurück und erwähne gegen deſſen Verfahren noch einen Nebengrund, nämlich

5. Homer iſt nicht der Zweck des griechiſchen Unterrichts in den Gymnaſien, wenn man auf deren Urſprung ſieht. Die alte Wahrheit: „ein Reich wird am ſicherſten durch die Mittel erhalten, durch die es begründet iſt," gilt auch dem Gymnaſium und in demſelben jedem einzelnen Gegenſtande des Unterrichts. Nun ſind die Gymnaſien Anſtalten der Kirche: ſie dürfen von dieſem hiſtoriſchen Boden niemals herabtreten, müſſen vielmehr nach jeder Abirrung auf denſelben zurückkehren, wenn ſie nicht ganz in die Luft geſtellt oder vom vermeintlichen Zeitgeiſte überfluthet ſein wollen. Das Griechiſche aber iſt in dieſelben eingeführt worden, damit beſonders der künftige Theologe ſein neues Teſtament und die griechiſchen Kirchenväter in der Urſprache leſen könne. Daher halte ich es — nebenbei bemerkt — für einen weſentlichen Vorzug der Tholuck'ſchen Commentare zum neuen Teſtament, daß häufige Auszüge aus den Kirchenvätern gegeben ſind. Dadurch wird nämlich der junge Theologe frühzeitig auf eine Quelle ſeiner chriſtlichen Wiſſenſchaft hingewieſen, in welcher das chriſtliche Leben reiner und von fremdartigen Elementen weit weniger zerſetzt erſcheint als in vielen der neuern Schriften. Daß ferner der künftige Juriſt die Basilica und der Mediciner die griechiſchen Aerzte nicht ohne vielfachen Nutzen leſen werde, wird Niemand beſtreiten. Wenn dieß letztere in der Wirklichkeit ſelten geſchieht, ſo liegt ein Hauptgrund in der einfachen Erſcheinung, daß die Schüler beim Abgange von dem Gymnaſium nicht ſo viel Griechiſch gelernt haben, um jene Autoren mit Leichtigkeit leſen zu können. Dahin aber muß und kann es das heutige Gymnaſium bringen.

Alle dieſe realen Grundlagen der Wiſſenſchaften aber führen auf die Proſa, alſo auf tüchtige Kenntniß des Atticismus, weil ohne dieſen ein Verſtändniß der *κοινή* und des ſpätern Hellenismus nicht zu ermöglichen iſt. Wer dagegen die Bedeutung des Homer für die Litteratur auch pädagogiſch bis zu dem Grade in den Vordergrund ſtellt, daß er ſchon durch die erſten Elementarſchüler des Griechiſchen den Dichter zerarbeiten läßt; wer keine Gefahr darin ſieht, daß der ſpätere Schüler Attiſches und Homeriſches bunt durch einander miſcht, weil die Macht des erſten Eindrucks immer ihr Recht behauptet; wer endlich conſequent ſeiner philologiſchen Lieblingsidee geradezu behauptet, daß die Hauptaufgabe des griechi-

---

durchgehen. Das beſte Kriterium der Wahrheit bleibt freilich überall, mit eigenen Augen zu ſehen und mit eigenen Ohren zu hören, wo irgend ein Verfahren von der herkömmlichen Straße abweicht. Collegen können ihre Collegen am beſten beurtheilen, und dieß mit beiderſeitigem Nutzen, ohne daß Mißverſtändniſſe dazwiſchen treten.

ſchen Unterrichts ſei, „durch den griechiſchen Geiſt, wie er ſich in der Litteratur und Sprache offenbart, bildend auf die Jugend einzuwirken", — wer dieß alles zum Princip ſeines praktiſchen Wirkens erhebt, der entfernt ſich vom hiſtoriſchen Boden der Gymnaſien. Denn er ſetzt Philologie an die Stelle der Pädagogik, erhebt zum Zweck was nur Mittel ſein kann, hofft „durch griechiſchen Geiſt" zu erreichen, was nur durch chriſtlichen Geiſt erreichbar iſt, lehrt daher mit vorzeitigem Eifer den Sprachgeiſt philoſophiſch begreifen oder genetiſch begründen, anſtatt die Sprache ſelbſt auf einfachſte Weiſe lernen zu laſſen und zu einem realen Stoffe der ſtetigen Uebung zu machen; kurz man betritt mit dieſer ganzen Methodik der Neuzeit einen Standpunct, der vom urſprünglichen Ziele der Gymnaſien um ganze Himmelsweiten entfernt liegt. Und dann hat man kein Recht mehr, die Geſchichte als Schutzwehr der Gymnaſien in die Schranken zu rufen: denn man hat ſein Gymnaſium unter dem Charakter der bloßen Lehranſtalt bewußt oder unbewußt in die Lebensluft des modernen Zeitgeiſtes hineingeführt.

Die weitere Erörterung dieſes Punctes würde nöthig machen, auf das urſprüngliche Ziel der Gymnaſien näher einzugehen und dabei Dinge zu berühren, die mit der vorliegenden Frage nicht unmittelbar in Verbindung ſtehen. Hier ſollte das Ganze nur als Nebengrund angedeutet werden, weil ich recht gut weiß, was mir von Seiten des ſogenannten „Humanismus" oder der geprieſenen „Allgemeinbildung" erwiedert wird. Näher liegend, weil unmittelbar in der Praxis begründet, iſt das letzte Bedenken, das ich noch durchgehen will, ich meine

6. der letzte Erfolg des Anfangs mit dem Homer wird ſchon bei dem Eintritt des Schülers in die Prima, **im glücklichſten Falle**, der Wirklichkeit nach ganz derſelbe ſein, als wenn man mit dem Atticismus begonnen hätte. Abgeſehen von allen den Uebelſtänden, die im Vorhergehenden beſprochen wurden, und angenommen, daß alle Bedingungen des Herrn Ahrens von Lehrern und Schülern vollſtändig erfüllt werden, iſt noch gar nicht bewieſen — was die Hauptſache iſt —, worin die großen Vortheile des Homeriſchen Anfangs im Endreſultate beſtehen ſollen. Mit dem Anfange der homeriſchen Sprache lernt der Schüler zugleich ſehr vieles für den Atticismus, und mit dem Anfange des Atticismus lernt der Schüler zugleich ſehr vieles für Homer. Der Verf. ſagt ſelbſt, was ſchon oben erwähnt wurde, im Element. S. VIII, daß durch den Anfang mit Homer „eine nicht geringe Maſſe eigenthümlich attiſcher Formenbildung dem Anfänger zunächſt erſpart bleibe", und noch deutlicher heißt es S. XXIII, daß „die Homeriſche und die attiſche Formenlehre im Grunde doch nur in

geringen Einzelheiten differiren". Da dieß nun ſtattfindet, ſo iſt die nothwendige Folge, daß, wenn beides, Homeriſches und Attiſches, ordentlich gelernt worden iſt, alſo etwa beim Eintritt in die Prima, in den Seelen der Schüler kein Unterſchied wahrnehmbar wird, womit man begonnen habe, alſo der letzte Erfolg de facto derſelbe bleibt. Womit man aber den Anfang machen müſſe, das hängt von Erwägung der Bedenken ab, die vorher behandelt wurden. Daß der Anfang mit Homer ein ſchwierigerer ſei, daß er nicht die nothwendige Sicherheit und Abgeſchloſſenheit einfacher Formen gebe, daß er mancherlei Künſteleien nöthig mache, um ihn überhaupt nur zu ermöglichen, das alles denke ich im Obigen gezeigt zu haben. Was gibt es alſo noch für ſtichhaltige Gründe, aus welchen das Beginnen mit Homer einen beſſern Erfolg ſichern ſoll? Ich ſehe keine.

Doch Herr Ahrens erwähnt noch drei Gründe, durch die er ſein Verfahren zu ſtützen ſucht. Wir wollen ſie betrachten. a. Es wird der intereſſante Inhalt der Odyſſee berührt, vermöge deſſen „der Knabe ſich der mühſeligeren grammatiſchen Arbeit mit mehr Luſt und Liebe und folglich mit mehr Erfolg unterzieht". Aber wenn ſchon beim Anfänger der Inhalt ſo gewaltig betont wird, ſo kann man zunächſt die erſte beſte deutſche Bearbeitung von Becker, Atzerodt, Kapp oder irgend einem Andern der Jugend in die Hand geben; zweitens muß ja doch die „mühſeligere grammatiſche Arbeit" in den Elementen vorausgehen, ehe ans Leſen des Homer gedacht werden kann; drittens wird wahrlich vom Inhalte nicht viel genoſſen, wenn, wie Seite XX und XXI geſagt iſt, „anfangs in der Stunde fünf Verſe genommen" und auch „im zweiten Semeſter" nur „etwa zwanzig, ſpäter etwa dreißig Verſe in der Stunde" bewältigt werden können. Ein ſolches Zerbröckeln des Inhalts, wie es nothwendig wird, iſt eher geeignet, den Genuß eines Inhalts zu zerſtören als zu befördern. Ein wahrer Genuß des Inhalts entſteht erſt, wenn die Schülerkraft ſo weit erſtarkt iſt, daß ſie größere Abſchnitte des zuſammenhängenden Ganzen bewältigen kann. Und dieß iſt bei Homer vor Secunda nicht möglich. Viertens hat die maßloſe Betonung des intereſſanten Inhalts die gefährliche Seite, daß ſchon für Anfänger auch auf geiſtigem Gebiete die vorzeitige Genußſucht Princip wird. Der Verfaſſer fügt außerdem hinzu, daß „die zuſammenhangloſen Sätzchen, die Aeſopiſchen Fabelchen, die naturgeſchichtlichen und geographiſchen Notizen, welche jetzt die Elementarbücher darbieten, dem Knaben, deſſen geiſtige Kraft bereits am Lateiniſchen und übrigen Unterrichte erſtarkt iſt, eine übermäßig magere und unſchmackhafte Koſt gewähren". Allein dieß iſt Geſchmacksſache, jedenfalls ſubjectives Urtheil des gereifteren Alters. Was nämlich der

geiſtreichen Philologen, der tief in den Schacht der Homeriſchen Forſchung ſteigt, wohl „mager und unſchmackhaft“ ſein mag, iſt dennoch für „Knaben“ eine hinlänglich fette und ſchmackhafte Koſt, die zugleich vor dem Schaden einer vorzeitigen Ueberſättigung ſchützt. Denn ſelbſt wenn in Wahrheit des Knaben „geiſtige Kraft bereits am Lateiniſchen und übrigen Unterrichte erſtarkt“ ſein ſollte, ſo geht ihm doch im Griechiſchen eine ganz neue Welt auf, ſo daß er ſich wahrhaft freut, recht bald „die Aeſopiſchen Fabelchen, die naturgeſchichtlichen und geographiſchen Notizen“ als leicht überſehbare Ganze auf realem Grunde geläufig überſetzen und analyſiren zu können. Endlich haben die Prädicate „übermäßig mager und unſchmackhaft“, welchen Unterrichtsgegenſtand man auch ins Auge faßt, in der wahren Pädagogik keine reelle Exiſtenz. Denn die Jugend treibt alles gern, wofür ſie der Lehrer zu intereſſiren weiß. Und dahin ſtrebt jeder, den Gott aus Liebe und nicht im Zorne zum Pädagogen geſchaffen hat, wie ſchwer auch in vereinzelten Fällen dieſe Aufgabe ſein mag. Aber dafür iſt Pädagogik eine Kunſt, in der man nie auslernt. So viel zum erſten Grunde; wir kommen zum zweiten. b. Hier empfiehlt der Verfaſſer mit Recht ſchon beim Elementarunterricht eine ſorgfältige Beachtung der Onomatik; nur meint er, daß dieſelbe am beſten durch Homer begründet werde. Seine Worte lauten Seite VI: „Im Homer finden ſich die Stammwörter ſammt ihren Ableitungen und Zuſammenſetzungen entweder noch in ihren urſprünglichen ſinnlichen Bedeutungen oder in leicht verfolgbaren Anwendungen und Uebertragungen.“ Das iſt einerſeits richtig und bleibt unbeſtreitbare Grundlage für die Unterſuchung des rein wiſſenſchaftlichen Lexikographen; andererſeits aber folgt daraus nicht der Schluß, den Herr Ahrens für den griechiſchen Elementarunterricht gezogen hat. In dieſem nämlich hat der Schüler, wenn er glücklich und naturgemäß fortſchreiten will, nicht die urſprüngliche, ſondern die gewöhnlichſte Bedeutung der Wörter zuerſt zu lernen. Darauf führt, wie ich meine, die Analogie in allen andern irdiſchen Dingen. Denn überall lernt der Menſch auf den niedern Stufen der Entwicklung zuerſt die Erſcheinung kennen, und erſt ſpäter folgt der Urſprung oder die Geneſis derſelben, ſo weit dieß überhaupt erreichbar iſt. Ganz ähnlich in der Spracherlernung: die einfache Erſcheinung iſt in der gewöhnlichen Bedeutung der Wörter gegeben, die urſprüngliche dagegen wird erſt durch genetiſche Entwicklung der Begriffe gewonnen. Wenn daher letztere am leichteſten im Homer ſich findet, ſo folgt daraus nur, daß dieſer der Anfangspunct für den Forſcher ſein müſſe, nicht für den Schüler. Für dieſen wird vielmehr, pädagogiſcher Folgerung gemäß, die Lectüre des Dichters in eine etwas ſpätere

Zeit verlegt. Hierzu kommt zweitens, daß die anfängliche Erlernung der gewöhnlichen Wörterbedeutungen, welche am häufigſten im Atticismus erſcheinen, das Praktiſche iſt, weil der Schüler nur mit dieſen in praktiſcher Uebung etwas anfangen kann, während die urſprüngliche Bedeutung nicht ſelten ins Gebiet der bloßen Theorie gehört. Wie viele Wörter Homers ſind von zweifelhafter Deutung und beruhen auf bloß traditioneller Annahme, ſo daß man über urſprüngliche Bedeutung derſelben nicht ſicher entſcheiden kann! Wie ſelten aber iſt dieß im Atticismus der Fall! Daher möchte auch von dieſer Seite der attiſche Dialekt für den Anfang ſich ſelbſt empfehlen. Endlich iſt ja ſehr vieles aus Homer Gemeingut für die ganze Gräcität geworden, ſo daß das aus dem Dichter für Anfänger wirklich Brauchbare ſchon im Atticismus enthalten iſt. Wollte Gott, daß alle Tertianer nur „die Stammwörter ſammt ihren Ableitungen und Zuſammenſetzungen", die z. B. Xenophons Anabaſis „entweder noch in ihren urſprünglichen ſinnlichen Bedeutungen oder in leicht verfolgbaren Anwendungen und Uebertragungen" darbietet, beim Austritt aus der Claſſe ordentlich gelernt hätten, der Lehrer der Secunda würde ſich wahrlich gratuliren können! Die ἅπαξ εἰρημένα des Homer dagegen und vieles andere, was höchſtens in den ſpätern Epikern ſich erhalten hat oder in Dichtern ſeine weitere Fortbildung findet, ſind doch für Anfänger ein unverdaulicher Nahrungsſtoff. Aller dieſer Uebelſtände iſt man beim Beginn mit dem attiſchen Dialekte überhoben.

Noch iſt c. ein dritter Grund übrig, der alſo lautet: „Die Bedeutungen der Formen, z. B. der Caſus und Modi, laſſen ſich auf wenige auch dem Anfänger leicht faßliche Sätze zurückführen." Das kann nicht im Ernſte gemeint ſein. Denn die erſte beſte Seite eines Leſebuches oder der Anabaſis bietet eine genügende Einſicht der „Bedeutungen der Caſus und Modi", ſo weit dieſelbe dem Anfänger nothwendig iſt. Wer freilich dieſe Lehren für die wiſſenſchaftliche Philologie unterſuchen und behandeln will, der muß natürlich von Homer ſeinen Ausgang nehmen. Auch der folgende Satz, der ſich unmittelbar anreiht: „die ganze Syntax der Satz- und Periodenbildung iſt einfach und überſichtlich, ſo daß ſie dem des Lateiniſchen einigermaßen kundigen Schüler faſt gar keine Schwierigkeiten macht", kann für die Zweckmäßigkeit eines Anfangs mit Homer nichts beweiſen. Denn „dem des Lateiniſchen einigermaßen kundigen Schüler" macht auch die attiſche Syntax, wenn ſie nur für Anfänger auf die einfachſte Nothwendigkeit in der Praxis zurückgeführt wird, „faſt gar keine Schwierigkeit", und dem etwas weiter Gebildeten wird, wenn er ſpäter an Homer herantritt, noch außerdem das „faſt" pleonaſtiſch, weil

ihm dann die Homeriſche Parataxis in der Wirklichkeit „gar keine Schwierigkeiten macht", ſondern wie eine reife Herbſtfrucht gleichſam zur Belohnung von ſelbſt in die Hand fällt.

Was daher Herr Ahrens in den unter b und c erwähnten Gründen dem Homeriſchen Dialekte ausſchließlich oder vorzugsweiſe vindicirt hat, das iſt nur zu Gunſten ſeines Verfahrens auf die wiſſenſchaftliche Spitze geſtellt; in der wirklichen Praxis mit Anfängern läßt ſich dieß alles eben ſo gut und in mancher Hinſicht noch beſſer beim Atticismus erreichen. Der Verf. beruft ſich nebenbei auf die günſtige Erfahrung, die er mit der Anwendung ſeines Verfahrens an zwei Gymnaſien gemacht habe, und bemerkt in dem Element. S. XXV in Hinſicht auf Gegengründe: „Meine Rechtfertigung muß ich hauptſächlich von der Erfahrung erwarten." Ich werde mich niemals erkühnen, an den angeführten Erfahrungen auch nur ein Titelchen in Zweifel zu ziehen, aber das muß ich zu ſagen mir erlauben, daß mit dem Erwähnten noch nicht viel gewonnen iſt, weil es zur Zeit am finis coronat opus fehlt, an den letzten Erfolgen in den oberen Claſſen. Denn der Verf. ſagt ſelbſt Seite XXIII, daß „die gemachten Erfahrungen ſo weit noch nicht reichen". Will aber Herr Ahrens alle Einwände gänzlich entkräften, alle Angriffe ſiegreich zurückſchlagen, ſo gibt es dazu nach meiner Ueberzeugung nur ein Mittel, daß nämlich Herr A. im Stande ſei, den nähern und entferntern Collegen gereifte Primaner aufzuweiſen, welche mehr Griechiſch gelernt haben, daher die griechiſchen Schulautoren leichter und ſicherer verſtehen, als es bei zeitheriger Methode der Fall war. Gelingt ihm dieſes durch die That zu bewähren und auch dann noch als praktiſche Wahrheit zu zeigen, nachdem er die griechiſchen Leiſtungen der Primaner auf den beſſern Gymnaſien, wo man der herkömmlichen Methode treu geblieben iſt, in der Nähe betrachtet und mit denen ſeiner Schüler verglichen hat: dann hat er trotz aller theoretiſchen Gegengründe den Sieg erlangt. Bis dahin aber wird es erlaubt ſein, daß jeder Pädagog ſeine kalte oder warme Beſonnenheit in zögernder Zuſtimmung wahre, wie zuverſichtlich auch die Siegesgewißheit und Hoffnungserfüllung im Verf. ſich ausſpreche. So heißt es Seite XXIII: „ich kann nur die zuverſichtliche Erwartung ausſprechen, daß die Reſultate des auf dem bezeichneten Wege geleiteten Elementarunterrichts der beiden erſten Jahre gerade auf den höhern Stufen in recht erfreulicher Weiſe hervortreten werden." Wollen's abwarten, es hat keine Eile! Und Seite XXV wird geſagt: „So zuverſichtlich ich erwarte, daß dereinſt die Zweckmäßigkeit des Verfahrens, den griechiſchen Unterricht" (d. h. doch den griechiſchen Elementarunterricht) „auf Homer zu begründen, allgemein wird anerkannt

werden, ſo wenig wage ich zunächſt auf zahlreiche Zuſtimmung und Nachfolge zu rechnen." Dieſe Sprache, in ehrliches Deutſch überſetzt, bezeichnet ein ziemlich ſtolzes Selbſtvertrauen. Ich will von den frühern dürftigen Verſuchen dieſer Art, die Diſſen, Rautenberg („Homeriſche Fibel" Schnepfenthal 1816), Marx („Anleitung, das Griechiſche mit der Odyſſee zu beginnen", Carlsruhe 1822) angeſtellt haben, kein Prognoſtikon entlehnen, weil das Verfahren des Herrn Ahrens viel tiefer und geiſtreicher iſt, aber das nochmalige „Wollen's abwarten" möge wiederholt werden. Der gleich folgende Zuſatz endlich: „Die meiſten werden dieſes Büchlein ignoriren, andere Gründe über Gründe gegen ſeinen Gebrauch vorzubringen wiſſen", kann nunmehr dem erſten Theile nach auf dieſe Revue keine Anwendung finden. Was aber die „Gründe über Gründe" betrifft, ſo wird eine ſorgſame Prüfung zu entſcheiden haben, ob die jedesmal angeführten pädagogiſch ſtichhaltig ſind und auf praktiſcher Grundlage ruhen. Ins Gebiet dieſer Prüfung fällt ſchließlich die einfache Wahrheit, daß, wie überall auf der Erde nach den einzelnen Gegenden, ſo nach den Ruinen Athens verſchiedene Wege führen, auch Umwege und Irrwege, die aber dennoch, wenn der Wanderer Mühe und Ausdauer anwendet, zuletzt an dasſelbe Ziel bringen. In der Pädagogik dagegen fragt man, welches der nächſte, ſicherſte und erfolgreichſte Weg ſei.

Ich bin mit meinen Bedenken zu Ende und glaube keinen weſentlichen Punct übergangen zu haben. Die ausführliche Erörterung aber möge durch die Wichtigkeit der Sache entſchuldigt werden. Dabei konnte ich zugleich mit rückſichtsloſer Offenheit ſprechen, weil der Urheber des Verfahrens in der philologiſchen Wiſſenſchaft bereits ſo hoch ſteht, daß er durch Lob nichts gewinnen und durch Tadel nichts verlieren kann.

Schließlich möge noch Einiges über den Charakter der Formenlehre ſelbſt hinzukommen. Dieſes Buch hat zwei Dinge zu vereinigen geſucht, die nun und nimmermehr in einem Werke ſich vereinigen laſſen: die pädagogiſche Praxis und die wiſſenſchaftliche Forſchung. In Ausgaben der Claſſiker für obere Claſſen mag K. W. Krügers Entſchuldigung: * „in unſern Tagen iſt der Abſatz ſolcher Werke zu beſchränkt, als daß der Buchhändler ſeine Rechnung finden könnte, wenn der Schriftſteller nur auf eine Claſſe von Leſern Bedacht nimmt", allenfalls zuläſſig ſein, aber in Schulbüchern für Anfänger iſt ſolche Vereinigung ein entſchiedener Mißgriff, deſſen Folgen faſt in jedem Para-

* In Beziehung auf ſeine Ausgabe des Thukydides hinter dem »Regiſter zur griechiſchen Sprachlehre für Schulen«. Berlin 1852.

graphen ſich geltend machen. Daher findet ſich in dieſem Buche für Schüler 1. viel zu viel Gelehrſamkeit, eine Menge der feinſten Diſtinctionen, die kaum in der Prima praktiſch zu verwerthen ſein möchten. Wenn man ſo viel gelehrten Apparat brauchte, um ein ſchulmäßiges Verſtändniß des Homer zu erzielen, ſo wüßte ich mit der Faſſungskraft der Jugend, ſo weit mir wenigſtens dieſelbe bekannt iſt, nicht auszukommen. Und wenn wirklich dieſe ſprachlichen Feinheiten alle ins Bewußtſein der Schüler gebracht werden ſollen, was bleibt denn dann noch zum Studium des Homer in formeller Hinſicht dem eigentlichen Philologen übrig? Ich weiß keine Antwort und täuſche mich nicht gern mit Illuſionen. Gegen den praktiſchen Gebrauch dieſes Buches ſpricht 2. die fortlaufende Unterſcheidung von Text und ſpäter zu beachtenden Anmerkungen, was die Auffaſſung für Schüler ſchwieriger macht. Man vermißt den geebneten Boden, den die erſte Jugend zum Tummelplatz braucht. Die vielerlei Regeln, Ausnahmen, Nebenbeſtimmungen und dergleichen, — das gibt keine feſte Baſis, keinen haltbaren Boden, ſondern in jugendlichen Köpfen nur Confuſion. Für den Anfänger muß alles ſo einfach, klar und durchſichtig ſein wie der Bach, der im ſommerlichen Sonnenſcheine über Kieſeln rinnt. Dieß iſt freilich, ſo viel ich ſehe, nur im Atticismus zu ermöglichen. Ich erwähne 3. den Mangel an Ueberſichtlichkeit, indem der attiſche Dialekt auf den Homeriſchen bezogen und dadurch manche Lehre, die gleich im erſten Schuljahre nothwendig iſt, entweder in einen Anhang oder an eine Stelle verwieſen wird, wo man ſie nicht ſucht. Ein Schüler wird in dieſem Buche ſich ſehr ſchwer orientiren können. Dabei fürchte ich zugleich, daß durch fortwährende Betonung dialektiſcher Verſchiedenheit das klare Verſtändniß des allgemein Griechiſchen im Schulunterrichte beeinträchtigt werde. Nicht minder unzweckmäßig für den Schulgebrauch ſind 4. die maßloſe Anzahl künſtlicher Syſteme in der Aufſtellung der Verbalformen und der Modi, ſo wie die neue Terminologie. Der Verfaſſer hat nämlich für den Homeriſchen Dialekt zwölf, für den attiſchen fünfzehn Syſteme angenommen. Sodann hat er das Wort „Modi“ in ganz anderer Bedeutung gebraucht, indem er § 46 bemerkt: „Jedes Syſtem enthält wieder eine Anzahl „Modi“, deren es im Ganzen ſieben gibt: Primarium, Präteritum, Conjunctivus, Optativus, Imperativus, Infinitivus, Participium.“ Er hat alſo die herkömmliche Unterſcheidung zwiſchen Modus und Tempus wieder vernichtet. Endlich gebraucht er die neue Terminologie aus ſeinen frühern Werken hier für die Schuljugend, ſo daß überall von Objectivum und Subjectivum ſtatt von Activum und Paſ-

ſivum u. ſ. w. die Rede iſt, und der Schüler erſt in § 180, 4 Anm. 2 die Belehrung erhält: „Gewöhnlich iſt bei der Conjugation eine andere Terminologie üblich, die man ſich merken muß, um in den Lexiken und in andern Grammatiken die Ausdrücke zu verſtehen; nämlich“ ꝛc. Nun folgt die Erklärung. Aber abgeſehen von der wiſſenſchaftlichen Richtigkeit, bieten alle dieſe Dinge für Schüler nur verwirrende Schwierigkeiten. Hierzu kommt noch in der Flexionslehre § 48 die Anwendung der Namen „ſchwache“ und „ſtarke Flexion“ in einem den deutſchen Grammatiken entgegengeſetzten Sinne, ſo wie in der Verbalformation die ſtetige Unterſcheidung zwiſchen Wurzel und Stamm. Wie man nun durch dieſes ganze Verfahren dem Anfänger eine klare und feſte Einſicht in die Flexion und Formation der Verba beibringen könne, davon habe ich kein Verſtändniß. Die techniſchen Namen ſind außerdem ſo tief in die Grammatiken und Lexika ſämmtlicher Sprachen übergegangen, daß eine Neuerung darin von **unabweisbarer** Nothwendigkeit geſchützt ſein müßte. Und dieſe hat der Verfaſſer noch nicht dargelegt. Er behauptet in der Formenlehre Seite VI, daß er die alte Terminologie nicht gebrauchen könne, „ohne die Einfachheit und Klarheit und zugleich die wiſſenſchaftliche Richtigkeit der Darſtellung aufzugeben“. Das letztere hat er mit den Männern der Wiſſenſchaft abzumachen, bei denen er bis jetzt, ſo viel mir bekannt iſt, in dieſer Beziehung keine Beiſtimmung findet. Was aber die vermeintliche „Einfachheit und Klarheit“ wenigſtens für die Schule betrifft, ſo iſt dieß philologiſche Selbſttäuſchung. Im Elementarbuche Seite XXVI lieſt man: „Am meiſten, fürchte ich, wird die neue Terminologie in der Conjugationslehre Anſtoß erregen, und ich hätte dieſe gern vermieden, wenn es ohne Aufopferung der weſentlichſten Vortheile für den Unterricht hätte geſchehen können.“ Aber man beweiſe doch erſt „die weſentlichſten Vortheile“, die ein junger Menſch für ſeine geiſtige Bildung gewinne, wenn er eine ſprachliche Erſcheinung mit dieſem oder jenem Namen benennt. Dieß ſind winzige Kleinigkeiten, die für Pädagogik keine Geltung haben, philologiſche Quisquilien, die die Schulpraxis nutzlos erſchweren. Endlich halte ich das Buch für den Schulunterricht auch deßhalb unzweckmäßig, weil es 5. überhaupt ein gelehrtes Bruchſtück, eine bloße Formenlehre iſt, mit welcher keine andere Syntax ſich paſſend verbinden läßt. Das Buch iſt ſo eigenthümlich eingerichtet, hat eine ſo ſelbſtſtändige Anordnung, baut ſo künſtliche Syſteme und befolgt endlich eine von dem Herkommen ſo abweichende Terminologie, daß ich in der That nicht weiß, wie man die Syntax von irgend einer andern Grammatik auf geeignete Weiſe anreihen ſolle. Denn Syntax und Formenlehre müſſen für die Praxis

der Schule in die engſte Beziehung treten und harmoniſch zuſammenſtimmen.

Dieß ſind in der Kürze die Gründe, aus denen ich das Buch für die Schule nicht brauchbar finde, und der Behauptung des Verfaſſers, „daß die praktiſche Beſtimmung für den Elementarunterricht der weſentliche Zweck des Buches iſt“, in Hinſicht des Zweckes nicht beiſtimmen kann.

Es bleibt noch die **rein wiſſenſchaftliche** Seite zur Betrachtung übrig. Bei dieſer wird jeder Pädagog, dem das Griechiſche am Herzen liegt, eine ganz andere Sprache führen, weil er vor einer ſolchen Leiſtung den Hut zieht. In dieſer Wiſſenſchaftlichkeit, auf deren Gebiete der Verfaſſer ſeine längſt bewährte Meiſterſchaft von neuem bekundet hat, liegt der Werth, liegt die eigentliche Größe dieſes Werkes. Ueber den Charakter desſelben möge der Verfaſſer ſelbſt reden Seite VI: „Dieß Buch gibt den erſten Verſuch einer hiſtoriſchen Behandlung der griechiſchen Grammatik nach dem Muſter von Jacob Grimm's Meiſterwerke der deutſchen Grammatik. Es iſt dieß auf dem Titel ausdrücklich angedeutet, damit nicht mancher das Büchlein als eine der zahlloſen Schulgrammatiken, welche nur auf praktiſche Nutzbarkeit Anſpruch machen, unbeachtet zur Seite ſchiebe.“ Dieſer Gedanke iſt vollkommen begründet und die Ausführung wird dem Verfaſſer einen ungetheilten Dank erwerben. Denn kein Lehrer des Griechiſchen darf dieſes Buch ohne die ſorgſamſte Beachtung laſſen. Ich geſtehe Herrn Ahrens ohne Rückhalt, daß ich ſeit langer Zeit aus keinem Werke für das tiefere Verſtändniß der homeriſchen Sprache ſo viel gelernt habe als aus dieſer Formenlehre und aus Döderleins Gloſſarium (über letzteres anderwärts mehr). Man hat nur zu bedauern, daß dieſe Formenlehre nicht zu einer vollſtändigen Grammatik des Homer erweitert und daß nicht auch die Ilias mit gleichmäßiger Gründlichkeit beachtet worden iſt.

Doch darüber mit Herrn Ahrens zu rechten, würde Undank ſein. Man tröſtet ſich lieber mit dem allbekannten Satze: was noch nicht iſt, kann werden. Darf ich mir indeß eine allgemeine Bemerkung erlauben, die ſich bei Betrachtung mancher Stellen aufdrängen will, ſo iſt es der Eindruck, als wenn die lang genährte Lieblingsidee, den griechiſchen Elementarunterricht auf Homer zu baſiren, nicht ohne Einfluß auf die Forſchung geblieben wäre, indem Herr Ahrens bisweilen einerſeits den lebendigen Fluß der Sprache durch ſtarre Regeln zu dämmen ſucht und zur Emendation des Textes ſeine Zuflucht nimmt, andererſeits durch vereinzelte Fälle zur Aufſtellung allgemeiner Regeln ſich beſtimmen läßt. So wird in erſterer Beziehung z. B. § 28 Anm. 8 bemerkt: „Für ἔρως iſt an

den wenigen Stellen, wo dieſe Form ſteht, die richtigere Lesart ἔρος, ſo daß das Wort ganz der zweiten Declination folgt; ebenſo ſcheinen bei γέλως die echten Homeriſchen Formen γέλος, γέλῳ, γέλον zu ſein"; eine Anſicht, die auch Grashof aufgeſtellt hat. Aber worin liegt die zwingende Nothwendigkeit, dem Dichter die andere Bildung abzuſprechen? Ich ſehe keine, wohl aber die Möglichkeit, daß ſchon im älteſten Sprachbewußtſein ein Unterſchied zwiſchen beiden Bildungen ſtattgefunden habe, wenn auch Döderlein (Gloſſarium § 76 u. 559) das Rechte noch nicht ganz getroffen haben ſollte. In § 32 Anm. 4 läßt die vermeintliche Irrthümlichkeit der Form ὄεσσι durch Analogieen mit ähnlichem Ausfall des ι ſich ſtützen. In § 49 Anm. 6 ſoll der Conjunctiv des Präſens mit verkürztem Modusvocal ναυτίλλεται Od. δ, 672 und πλάζομαι Od. ν, 204 (hier kann πλάζομαι auch Indicativ ſein) durch Conjectur entfernt werden, ohne daß man einen anderen Grund ſieht als Streben nach Vereinfachung. Dasſelbe gilt von Anm. 7, wo dem Dichter der Optativ des Futuri entzogen werden ſoll. In den Regeln der Distraction § 51 Anm. lieſt man am Schluſſe: „Dieſen Regeln widerſpricht ἀλόω Od. ε, 377"; und nun wird ſogleich mit Kühnheit conjicirt, um die Regelmäßigkeit hier herzuſtellen, anſtatt dem ſprachlichen Fluſſe ſein Recht zu laſſen. Das Leben einer freieren Geſtaltung wird ferner dem ſtarren Geſetze unterworfen, indem § 52 Anm. 3 geſagt iſt: „Eine unrichtige Art der Contraction hat ſich eingeſchlichen in ποντοπορούσης Od. λ, 11 ſtatt ποντοπορεύσης aus -εούσης," welche Conjectur gerade für jene Rhapſodie zu gewagt iſt, zumal da Homer (was Herr Ahrens § 77 Anm. 8 übergangen hat) neben ἐοῦσα auch οὔσης hat Od. τ, 489 Warum weiter § 54 Anm. 2 die Bildung ἴξον, ἐβήσετο, ἐδύσετο nur dem „Aoriſtus I" zukommen und die herkömmliche Lehre von den Miſchlingsformen verſchwinden ſolle, davon ſehe ich weder für die Wiſſenſchaft einen Grund, noch für die Praxis einen Nutzen. Das ebendaſelbſt angeführte ἐνείκοι ſtützt ſich übrigens bloß auf Il. 6, 147, wo Spitzner und Bekker ἐνείκαι aufgenommen haben. Ob die Formen ἔθηκα, ἧκα, ἔδωκα wirklich, wie § 76 gelehrt wird, als „Aoriſti II" zu verſtehen ſeien, iſt wenigſtens für die Schule ganz gleichgültig, weil von ſyntaktiſcher Seite zwiſchen erſtem und zweitem Aoriſt kein Unterſchied vorliegt und die Bemerkung, daß außer dem Homeriſchen ἐνήκαμεν die ähnlichen Formen in der ſpätern Gräcität „gegen das urſprüngliche Sprachgeſetz nach der ſcheinbaren Analogie des Singulars gebildet" ſeien, nichts weiter enthält, als bloße Behauptung normirender Geſetzmäßigkeit Dieſelbe Vorliebe zu ſtarrer Regulirung bei Behandlung der E-Stämme zeigt Anm. 2. die Note: „Θέωμεν Od. ω, 485 iſt falſche Lesart für θέομεν," während doch jedem στέωμεν

(Il. λ, 348. χ, 231. ω, 231), φθέωμεν (Od. π, 383) und Aehnliches als freie Geſtaltung entgegentritt. In § 90 Anm. 1 werden die Formen ἕσπεσθαι, ἕσπωνται, ἑσποίμην (auch wohl ἑσπέσθω Il. μ, 350, 363 und ἑσπόμενος Il. κ, 246. μ, 395. ν, 570) ohne Weiteres durch Conjectur aus Homer entfernt, weil darin „das Augment ganz unregelmäßiger Weiſe" beibehalten ſei. Aber wenn der Spir. asper eine Abſchwächung oder Beſeitigung des urſprünglich anlautenden σ iſt, wie Herr Ahrens hier und § 83 trefflich erläutert, ſo liegt doch für Gedichte, in denen das Leben der Sprachformen noch keine erſtarrte Kryſtalliſation beſitzt, die Annahme ſehr nahe, daß im Aor. II. Med. eine Reduplication ihre Wirkung übe, indem die Form eigentlich σεσεπόμην oder ſynkopirt σεσπόμην gelautet habe, nach Abſchwächung des σ in den spir. asper aber das ἑσπόμην natürlich ſeine Reduplication auch „in den anderen Modis" behalten mußte. Nur in Compoſitis iſt dieſelbe wieder weggefallen, wie in ἐπισπέσθαι, ἐπισπόμενος, μετασπόμενος. Im Activ dagegen hat die alte Sprache nur ἔσπον (aus ἔσεπον) aus Ausbildung gebracht. Nach der Annahme § 95 Anm. 2: „Ein Präſens ἕζομαι gibt es in der beſſeren Gräcität nicht; für ἕζεαι Od. κ, 378 iſt ἕζεο zu leſen", was früher ſchon Grashof vorgeſchlagen hat, möchte es Vielen ſchwer werden, ein ἕζεο an jener Stelle mit dem folgenden ἅπτεαι in Einklang zu bringen. Daher mußte wenigſtens Grashofs feine Erörterung in der Kürze hinzukommen. Die Behauptungen § 100, daß „ἔσχεθον = ἔσχον", „ἐκίαθον = ἔκιον", und § 101, daß τρωπάω = τρέπω, στρωφάω = στρέφω, τρωχάω = τρέχω" ſei, ſcheinen mir durch die gründliche Behandlung dieſer Puncte von Wentzel, mit dem Lobeck im Reſultate übereinſtimmt, ſattſam widerlegt zu ſein, ſo daß derartige Regeln nicht mehr zurückkehren ſollten.

Ich wollte nur Einiges andeuten, um deutlich zu machen, daß Herr Ahrens durch das Streben, die Homeriſche Formenwelt für die Praxis zu vereinfachen, in ſeinen gründlichen Forſchungen bisweilen zu weit geführt worden ſei, indem er für alles feſte Regeln ſucht und Schranken ſelbſt da errichtet, wo die freiere Bewegung der Sprache durch heterogene Geſtalten oder vereinzelte Anſätze zu neuen Bildungen ihr Recht behauptet. Damit hängt dann der Umſtand zuſammen, daß wiederum vereinzelte Erſcheinungen zur Aufſtellung beſchränkender Geſetze Veranlaſſung werden. Auch hiervon einige Beiſpiele. Beim Pronomen indefinitum τίς wird § 44 Anm. 3 gelehrt, daß die „ſonderbare Nebenform ἄσσα nur vorkomme, wenn das vorhergehende Wort ein α durch Elision verliert, z. B. ὁππoῖ' ἄσσα". Aber es iſt ſehr kühn, auf das einmalige Vorkommen dieſer Verbindung in Od. τ, 218 ſogleich eine

beſchränkende Regel zu bauen. Sicherlich würde dann auch die Form ἄσσα vom Interrogativum dieſe Feſſel tragen. Und wenn Herr A. ſeine Regel § 179 Anm. 2 ſogar dem Atticismus beilegt, ſo wird hier die Beſchränkung durch entſchiedene Stellen widerlegt, wie ſchon ein Blick in Aſt's Lexic. Platon. I. S. 304 ff. lehrt, wo nach neuerer Kritik noch außerdem zwei Stellen mit vorhergehenden Conſonanten hinzuzufügen ſind. Für φημί heißt es § 72 Anm. 3: „Das Iterativum hat gewöhnlich das Augment, alſo ἔφασκον[a], wogegen die augmentloſen Iterativformen entſchiedenen Einſpruch erheben. Man hat vielmehr in den betreffenden Stellen theils ein neues Präſens φάσκω nothwendiger Weiſe anzunehmen, theils das Augment zu tilgen; aber eine neue Regel, die dem ſonſtigen Gebrauche der Iterativen widerſtrebt, darf man nicht aufſtellen. Zu raſches Verfahren dürfte auch § 82 Anm. das Geſetz über das Perfectum πέπονθα enthalten in den Worten: „Davon kommen nämlich bei Homer vor πέπονθα, πέπονθας, ἐπεπόνθει, aber anderſeits Part. Fem. πεπαθυῖα und Primar. Plur. 2 πέπασθε (denn ſo iſt mit Ariſtarchus ſtatt πέποσθε zu leſen), was nach § 57 Anm. 8 für πέπαστε ſteht aus πέπαθ-τε.[a] Aber in den letztern Formen iſt der a-Laut noch nicht gerechtfertigt worden. Betrachtet man nun in Od. ρ, 555 die auffällige Conſtruction des Dativs πεπαθυίῃ, die aus Homer nicht begründet werden kann, und die alte Variante πεπαθοίης, ſo wird man aus beiden Lesarten die Vermuthung wagen, daß der alte Sänger das παθοῦσα (Il. χ, 431) reduplicirt und urſprünglich πεπαθούσης geſungen habe und daß hiermit analog auch Ariſtarch's πέπασθε als reduplicirter Aoriſtus zu verſtehen ſei Neu und ſcharfſinnig iſt § 84 die Regel über das ſcheinbare Augmentum syllabicum ε ſtatt der Reduplication, daß nämlich in den mit σ und folgendem Conſonanten anlautenden Verben „das σ urſprünglich reduplicirt wurde, daß aber bei denſelben das erſte σ dann in den spir. len. anſtatt in den asper verwandelt iſt." Aber bedenklich macht doch der Umſtand, daß erſtens nicht die leiſeſte Spur jener „urſprünglichen" Reduplication ſich erhalten habe, wie etwa vom anlautenden ρ ein ῥερυπωμένος ſich vorfindet, daß zweitens auch die nächſte Verwandlungsſtufe, der spiritus asper, in gebräuchlichen Perfecten nicht nachweisbar iſt, daß endlich der ſigmatiſche Anlaut mit folgendem Conſonanten, ſtatiſtiſch betrachtet, keine ſo überwiegende Mehrzahl von wirklichen Perfecten bildet, um für die ganze Bildungsgeſchichte der doppelten Conſonanz im Anlaute maßgebend zu ſein. Denn für Homer iſt außer den erwähnten vier Beiſpielen nur noch ἔστρωτο (Il. κ, 155) anzuführen, von der zweiten Claſſe dagegen kommen zum Vorſchein ἐφθίατο (Il. α, 251), ἐκτῆσθαι (Il. ι, 402), ἐζευγμέ-

νεν (Il. σ, 276) und zu den § 85 erwähnten Verben noch ἐρράδαται und ἐρράδατο. Für die übrige Gräcität aber ſtellt ſich das Verhältniß noch günſtiger. Die Anführung des Einzelnen würde hier zu viel Raum koſten und ungehörig ſein; ich wiederhole die Hauptſache: wenn das obige Geſetz nicht durch die Sprachvergleichung ſich feſtſtellen läßt, was ich nicht weiß, ſondern wenn daſſelbe nur in ἕστηκα und ἵστημι ſeine Stütze ſucht, ſo halte ich die ganze Regel für zweifelhaft. Von neuem lieſt man § 96 Anm. 4 die Bemerkung, die auch § 195 zurückkehrt, das χρή ſei „eigentlich ein Nomen indeclinabile = χρεώ, χρειώ Bedürfniß, Noth, welches aber wie ein Verbum impersonale gebraucht wird im Sinne von opus est, necesse est.“ Dieſe Regel enthält, wie ich meine, eine petitio principii. Denn um χρή als Nomen indeclinabile hinſtellen zu können, mußte erſt χρεώ ſeiner Formation nach evident erläutert ſein, abgeſehen von andern Schwierigkeiten in der Erklärung der homeriſchen Stellen, die Herr A. noch nicht gelöst hat. Wo der Verfaſſer § 131 von metriſcher Dehnung redet, hätte ich nicht ohne weiteres für dieſelbe εἰλάτινος, εἰαρινός, εἰρεσίη als Beiſpiele erwartet, da die Forſchungen K. A. J. Hoffmann's zur Vorſicht rathen, auch nicht geglaubt, daß er durch bloß „metriſche Dehnung in der Theſis“ mit den Lesarten δυσαήων und ἀπήωροι ſich abfinden würde. Denn — um nur vom Letztern zu reden, da das Erſtere zur Ausführlichkeit nöthigte — das wäre ein ſchlechter Dichter, dem ἀπήοροι für den Herameter Schwierigkeit machte. Döderlein (Gloſſar. § 16) hat wenigſtens die Analogieen ἄωρτο für ἤορτο und das Heſiodeiſche ἀπηωρεῦντο angeführt. Ob aber damit das ἀπήωροι in Hinſicht der Analogieen μετήορος, παρήορος, συνήορος, τετράοροι gerechtfertigt ſei, das wird man bezweifeln müſſen. Bothe's Conjectur ἀπηόριοι wird wohl das Rechte getroffen haben, da ἀπηόριος und παρηόριος wenigſtens aus der Anthologie nachweisbar ſind. Doch genug. Die Regeln über „metriſche Dehnung in Arſis und Theſis“ möchten einer kleinen Reform bedürftig ſein. Die Lehre in § 163, c., daß „die verſtärkten Formen διέξ, παρέξ, ὑπέξ nicht als Compoſita mit ἐξ zu betrachten ſind, ſondern im Weſentlichen nur die Bedeutung jener einfachen Präpoſitionen haben, z. B. διέξ = διά, παρεξελθεῖν = παρελθεῖν,“ — dieſe Lehre halte ich weder für die Wiſſenſchaft noch für die Praxis erſprießlich. Denn bei genauerer Anſicht der betreffenden Stellen geben beide Präpoſitionen in ihrer vollen Bedeutung dem Gedanken ſeine ſchöne Nuancirung, und ſelbſt an zwei Stellen, wo beim erſten Anblick der Schein für jene Annahme ſpricht, muß bei ſchärferer Beachtung des Zuſammenhangs dieſer moderne Schein dem antiken Gefühle für plaſtiſche Schönheit weichen.

Ins einzelne Detail einzugehen, ist nicht meine Absicht, ich wollt nur andeuten, daß Herr A. bisweilen zu rasch aus vereinzelten Fälle eine allgemeine Regel abstrahirt, und zwar aus bewußtem oder unbe wußtem Streben, den Anfang des Griechischen mit Homer zu erleichtern Noch einige Kleinigkeiten mögen hinzukommen, die sich kurz abmache lassen, weil sie nur Nebendinge berühren und auf den Werth des Gan zen keinen Einfluß üben. In § 14 ist von der sedes des Accents di Rede mit dem Zusatze: „man hält die sedes am sichersten ohne Irrthu n fest, wenn man im Nom. sing. zählt, die wievielte Sylbe von An fang des Wortes den Accent hat". Da ist erstens etwas auffällig daß der Reichthum unserer Muttersprache beim römischen Volke fü Namenbezeichnung eine Aushülfe sucht; sodann hat der Verfasser sein eigene Regel überall außer Acht gelassen und nur in der herkömmliche Weise geredet, indem er z. B. Anm. 3 bei *ὄργυια* und *ἄγυια* vom „Accente auf der drittletzten Sylbe" spricht, in § 25 Anm. 2 be merkt, daß gewisse Adjectiva „den Accent möglichst weit zurückziehen" in § 27 c ebenfalls, daß „der Accent möglichst zurückgezogen wird' u. s. w. In § 15 b liest man die gewöhnliche Deutung von „*εὐπλό καμος, ον* schön **lockig**". Aber auf keinem Toilettentische der Homerische Damen findet man die Locken bezeichnet, auch nirgends ein Wort das irgendwie auf den Lockenapparat sich bezöge, endlich kein Composi tum, das darauf hinführte. Denn in den meisten Wörtern ist *πλέκα* flechten enthalten, in andern, wie in *ἠΰκομος*, wird nur das schön Haar angedeutet. Man darf daher den Frauen und Mädchen de Homerischen Helden das schöne Haar oder die schönen Haar **flechten** nicht in Locken verdrehen, wie sie den Hetären in Athen (man denke an die Beschreibung der alten Maske *τὸ τέλειον ἑταιρικόν*) eigen thümlich waren, so häufig auch die Lexika und Uebersetzungen, und dem zufolge die Bearbeitungen des Homerischen Sagenkreises für die Jugend von Locken reden. In § 16 Anm. 2 wird, wie schon oben erwähnt, das *οἵεσιν* und *ἀνάκτεσιν* aus dem Homerischen Texte entfernt. Sollte denn die zahlreichen Beispiele dieser Endung in *αἴγεσιν, ἄλγεσι, ἄνθεσι ἵνεσι, ἴχνεσι, λιμέσι, ξίφεσι, ὄξεσι, ὄρεσι* (*οὔρεσι*), *ποδώκεσι, ποιμέσι πολέσι, ῥάκεσι, σάκεσι, τεύχεσι, τοῖςδεσι, κείρεσι* in keiner Beziehung einen analogen Anknüpfungspunct für die zwei obigen Beispiele ent halten? Ich habe Aufrechts scharfsinnige Ansicht schon oben berührt Zu § 36 b „*ἐῆος* und *ἑάων*, auch *ἑῆος* und *ἑάων* geschrieben" wa doch beizufügen, daß der spir. asper nach einer ganz andern Ableitung eintrete. In § 37 vermißt man die streitigen Beispiele *δεξιόφιν* und *ἀριστερόφιν*. In der Angabe § 40 Anm. 2, daß die demonstrativ ge

brauchten Formen ὁ, ἡ, οἱ, αἱ „richtiger mit Accent geſchrieben“ würden, bedurfte wohl der Plural einer beſondern Note zur Begründung, ſo wie § 45 bei der „Diaſtole, die einem Komma gleich ſieht“, auch der bloße Zwiſchenraum zu erwähnen war, den dafür die neuern Ausgaben bieten. Nicht recht klar iſt § 50 a der Ausdruck in den Worten: „Der Infin. object., wie τιμᾶν wird ohne Jota subscr. geſchrieben, welches man bei der Contraction aus τιμάειν erwarten ſollte, weil dieſes auch erſt aus τιμα-ε-εν entſtanden, und das Jota alſo nicht urſprünglich iſt.“ Denn der letzte Cauſalſatz hat hier doppelte Function: Begründung des Hauptſatzes und Widerlegung des Zwiſchenſatzes, wie das auf τιμάειν bezügliche „dieſes“ beweiſt. Deutlicher wäre jedenfalls: „aber dieſes iſt auch erſt .... entſtanden“. Auch die Sprechweiſe § 176 b: „Bei Homer findet ſich das Wort überall nicht“, ſtatt des einfachen nirgends iſt auffällig. Die Erläuterung § 71 a: „Perf. πέφευγα, ich bin geflohen und folglich nicht mehr in Gefahr“ gehört nicht hierher, weil ſie nur materiell iſt: das formelle Princip der Grammatik verlangte wenigſtens: und bin noch auf der Flucht. In § 76 Anm. 5 ſteht Il. τ, 239 ſt. 209. Auffällig iſt das § 108 Anm. 2 und anderwärts bei εἴκοσι angereihte ν ἐφελκ., da dieſes bekanntlich bei Homer im einfachen Worte niemals gebraucht wird. Die § 109 Anm. 5 befolgte Anſicht, daß πρόμαχος nur „eine verlängerte Form“ von πρόμος ſei, wie νηπίαχος von νήπιος, wird in beiden Worten nicht Jedermanns Beifall finden: ich halte es mit Döderlein. Dahin gehört auch § 116 d das über ἀργαλέος Geſagte, ſo wie § 128 C die Fiction δίζυξ, wogegen ich in den Leipziger Jahrbb. (B. 65, S. 364 ff.) geſprochen habe, und einiges Andere. Der herkömmlichen Gewohnheit folgt der Verf. auch ebendaſelbſt Anm. 2 in βαρυστενάχων und δακρυχέων als ein Wort geſchrieben. Aber wer beim erſten Worte erwägt, daß Homer noch βαρέα στενάχων (Il. ϑ, 334. ν, 423. 538. ξ, 432. Od. ε, 420. κ, 76) und βαρὺ δὲ στενάχων (Od. ϑ, 95. 534) geſagt habe, der wird auch bei βαρυστενάχων die Trennung für nothwendig halten, und dieſelbe bei δακρυχέων in Anwendung bringen, weil beim Dichter κατὰ δάκρυ χέουσα (Il. α, 414. ζ, 459.) ϑαλερὸν κατὰ δάκρυ χέουσα (Il. ζ, 496. Od. δ, 556. κ, 201. 409. 570. λ, 5. 466. μ, 12. χ, 447.) τέρεν κατὰ δάκρυ χέουσα (Il. γ, 142) neben δάκρυα ϑερμὰ χέων (Il. η, 426. π, 3. σ, 17. 235. Od. δ, 523. ω, 46) gefunden wird.

Doch genug ſolcher winzigen Kleinigkeiten, die das Weſen des Buches nicht berühren: denn der wiſſenſchaftliche Werth dieſes Werkes im Ganzen nnd Großen bleibt bei jeder Gegenbemerkung un-

angetaſtet. Es wurde daher — was in dieſe Zeitſchrift gehört — hauptſächlich die pädagogiſche Seite ins Auge gefaßt. Wenn ich dabei meine Feder nicht in Honig getaucht habe, weil ich keinen Lurus der Zunge befördern, ſondern praktiſche Wahrheit mit der Wärme pädagogiſcher Ueberzeugung ausſprechen wollte: ſo werde ich hoffentlich bei einem ſo gründlichen Gelehrten und geiſtreichen Manne, als welcher Herr Ahrens bekannt iſt, keiner Mißdeutung ausgeſetzt ſein. In dieſer Hoffnung ſchließe ich auch mit folgendem Gedanken: Wenn Herr Ahrens die Feſſeln, an denen er ſich bereits wund getragen hat, die Feſſeln ſeiner vorgefaßten Lieblingsidee, das Griechiſche der Schüler mit Homer zu beginnen, ganz abſtreifen und nur die rein wiſſenſchaftliche Seite mit der ganzen Energie ſeiner tiefen Gelehrſamkeit ergreifen wollte, ſo würden wir von ihm ein Werk über Homeriſche Sprache erhalten, das als wahre Bereicherung der Litteratur zu betrachten wäre und für das er auf allſeitigen unbedingten Dank zu rechnen hätte. Denn es würde dann Theſe und Antitheſe zur ſchönſten Syntheſe ſich auflöſen.

# Die mathematiſchen Aufgaben.

Von C. G. Scheibert.

Die mathematiſchen Aufgaben in den höhern Bürgerſchulen (vielleicht auch in den Gymnaſien *) haben, wie es ſcheint, eine Ausdehnung gewonnen und ſind bis zu ſolchen Schwierigkeiten geſteigert, daß wohl einmal die Sache auch in der Revue wieder zur Sprache gebracht werden darf. Sie iſt von Langbein in der Revue, Jahrgang 1846, Februarheft: „Verlauf und Ziel des mathematiſchen Unterrichtes in der höhern Bürgerſchule“ beſprochen worden, in welchem Aufſatze auch die Stellung der mathematiſchen Aufgabe ſehr genau bezeichnet iſt. Es ſei erlaubt, die hier niedergelegten Gedanken in Erinnerung zu bringen. „Da ſich hier die Nothwendigkeit mathematiſcher Aufgaben ergeben hat, ſo müſſen wir unterſuchen, welche Ausdehnung wir dieſen Vorübungen zuzuſprechen haben. Sie ſollen eben nur Vorübungen ſein für die hier nothwendige Geläufigkeit und Sicherheit; an dieſer Forderung haben ſie ihr Maß nach der einen Seite hin; andererſeits haben ſie es an dem ſyſtematiſchen, ſynthetiſchen Unterricht in der Arithmetik und Geometrie, dem ſie zur Seite gehen müſſen. Ihnen einen ganz ſelbſtſtändigen, abſoluten Werth beizulegen, erſcheint zunächſt aus dem Gedanken her gerechtfertigt, daß, wenn irgendwo, ſo in und durch Aufgaben eine freie, ſelbſtſtändige Thätigkeit und Arbeit des Schülers möglich und nothwendig ſein müſſe. Man würde einen vollſtändigen Curſus der Arithmetik und Geometrie in dieß Gewand einkleiden können, und wenn wir oben von der ſynthetiſchen Methode es verneinen mußten, daß ſie von vorn herein den Schüler ſelbſtthätig und gewiſſermaßen ſchöpferiſch fortſchreiten ließe, wenn vielmehr in jeder neu eintretenden Sphäre von Begriffen und Gebilden die Zurückführung oder Subſumtion derſelben unter die Grundbegriffe und Grundanſchauungen nur durch Vermittlung des Lehrers für den Schüler möglich iſt: ſo würde offenbar die Behandlung der Mathematik in ſyſtematiſch auf einander folgenden Aufgaben unbedingt den Vorzug ver-

* Man kann über das, was die Gymnaſien auf dieſem Felde thun, kaum noch urtheilen, da die Zeitſchriften für die Gymnaſien ſeit einiger Zeit wenigſtens dieſe Seite wenig berühren und man doch billiger Weiſe nur das auf dem Felde der Litteratur Sichtbar Gewordene auch nur auf dieſem Felde zur Sprache bringen darf. Nicht eine Anklage ſoll das ſein, ſondern eine Entſchuldigung und Verwahrung, daß die etwa im Folgenden ausgeſprochenen Bedenken nicht als Anklagen und Beſchuldigungen dem aufgefaßt werden, welche nicht ſolche Wege einſchlagen.

dienen. Denn die logiſchen Uebungen, die formale Bildung alſo, ſind bei den Aufgaben genau dieſelben wie bei den Lehrſätzen, nämlich ſcharfes Auffaſſen des Begriffes, Erkennen des Beſondern in dem Allgemeinen und des Allgemeinen für das Beſondere, umſichtiges, den Weg der Entwicklung mit ſteter Hinſicht auf das Ziel durchlaufendes Combiniren, zweckmäßiges, ſcharfes, erſchöpfendes Schließen. — Aber die Selbſtthätigkeit des Schülers tritt hier keinen Augenblick früher ein als auf dem andern Gebiete. Man kann den Schüler nicht befähigen, jede ſich auf die ihm bekannten Sätze gründende Aufgabe ohne Hülfe richtig zu behandeln; der Lehrer muß den Schüler einüben, den beſondern Fall unter das allgemeine Geſetz unterzuordnen, ihn auf die Grundanſchauung, den Grundbegriff zurückzuführen; er muß dieſe Einübung für jeden neu eintretenden Grundbegriff, für jede neue Grundanſchauung von vorne anfangen. Die Sicherheit auf einem Gebiete von Aufgaben iſt ohne Einfluß ſelbſt auf das nächſtliegende neue; weiß der Schüler in einer, ja in mehrern ganz verſchiedenen Reihen von Aufgaben am Ende auch bei jeder neuen dahin gehörenden noch ſo ſicher und richtig den Punct zu treffen, von dem die Betrachtung auszugehen hat: ſo wird er doch, vor eine wieder anders geſtaltete und einen neuen Ausgangspunct fordernde Aufgabe hingeſtellt, nur entweder durch ein glückliches Ungefähr, oder durch hundert mühſelige verfehlte Verſuche ſie zuerſt ſelbſtſtändig zu löſen im Stande ſein. Das aber iſt nicht eine Ausſicht, auf Grund deren man eine Anforderung an einen Schüler zu einer ſelbſtſtändigen That machen darf. Oder ſollen wir nun auf einmal auf den Schulbänken ſogleich lauter mathematiſche Genies vermuthen und nach ihnen unſern Maßſtab nehmen, nachdem kaum der alte Aberglaube vertrieben iſt, daß überhaupt zur Mathematik Genie gehöre? Die Befähigung für die ſelbſtſtändige Löſung von Aufgaben bleibt in der Reihe von verwandten, aus der ſie kommt; jede neue Reihe muß vom Lehrer aufs neue vorbereitet werden. Es gibt auch in dieſem beſchränkten Kreiſe keine allgemeine formale Bildung. So bleibt ja überhaupt die formale Bildung, an der Mathematik, oder an der Grammatik, oder an ſonſt irgend etwas gewonnen, eben auch in der Mathematik und in der Grammatik und in ſonſt irgend etwas ſtecken, und wird nicht etwa ein Hauptſchlüſſel, der jede Thür zu jedem andern Gebiete auch öffnet. — Da nun noch viel weniger die Schlauheit und Pfiffigkeit, oder die Umſicht, die an mathematiſchen Aufgaben gewonnen iſt, auch ſchon abſolute Schlauheit und Pfiffigkeit, oder Umſicht und Einſicht iſt, da kurz und gut die mathematiſchen Aufgaben nicht als Endzweck und Prüfſtein hingeſtellt werden dürfen — oder welches

ſind die mathematiſchen Aufgaben, die ein gebildeter Menſch als ſolcher muß löſen können? — ſo haben ſie nur in den Dienſt zu treten einmal des Fortſchrittes in der ſynthetiſchen Behandlung der Mathematik; dann in den der Vermittelung und Verknüpfung ihrer verſchiedenen Zweige. Sie dürfen alſo nur die Ausdehnung für ſich in Anſpruch nehmen, daß die Fundamentalconſtructionen und Operationen geübt werden, die für den Fortſchritt nothwendig ſind; und daß ſie Anwendungen des Wiſſens auf einen einzelnen vorgelegten Fall ſind, an denen ſich die vollſtändige Durchdringung und Aneignung der gewonnenen Begriffe und Anſchauungen erweist" — So weit Langbein. Dieſe Anſicht ſcheint nicht die allgemeine zu ſein, denn was an Aufgabenſammlungen wie in Algebra ſo in Geometrie erſcheint, was Grunert in ſeinem Archiv als Aufgaben für Schüler darbietet, was die Abiturientenaufgaben, welche von mehrern Schulen veröffentlicht ſind, aufweiſen, das alles ſchlägt über dieß Ziel hinweg. Dieſe Erſcheinung zu erklären, iſt wohl nicht ſchwer. Die höhern Bürgerſchulen, denen man ſo oft den Vorwurf einer mangelhaften Bildung machte und noch macht, ſuchten in der Mathematik und Phyſik mindeſtens die Leiſtungen der Gymnaſien zu überragen und im Allgemeinen haben ſie dieſes Ziel wohl erreicht. Da nun aber die Abiturientenprüfung nur das Feld der Aufgaben zur Prüfung anwies, ſo wurden die Schulen gezwungen, dieß Feld vor allem mit anzubauen, um auf demſelben ihre Thätigkeit nachzuweiſen. Andrerſeits war es die Erfahrung der mathematiſchen Lehrer, daß mancher Schüler für die Mathematik und in ihr mit lebhaftem Intereſſe erhalten wurde, wenn er nur bis zur Löſung auch der anfänglich unbedeutendſten Aufgabe geführt werden konnte, und daß die Schüler aus dem berechtigten Triebe nach ſelbſtſtändigem Thun in dieſem Aufgabenlöſen eine große Befriedigung finden und nicht ſelten einen großen Fleiß wie überraſchende Kraftentwicklung an den Tag legen. So ſteigerte ſich nun gegenſeitig die Forderung der Abiturienteninſtruction, das Ziel der Schule und der Wunſch der Schüler zu einer Höhe, welche nicht ganz gerechtfertigt zu ſein ſcheint. Solche allmälige durch die Schüler hervorgerufene Steigerung zeigt ſich auf andern Unterrichtsgebieten, und ohne alle Widerrede wird man einräumen, daß ein viel bedeutenderer Fortſchritt in dem ſynthetiſchen Gange der Schule und ein weiteres Ziel auf demſelben erreicht werden würde, wenn man Schul- und Arbeitszeit des Schülers vom Aufgabenlöſen ab- und dem eigentlichen Arbeiten in dem fortſchreitenden Gange der Wiſſenſchaft zuwenden könnte. Es dürfte ferner nicht gar ſchwer nachweisbar ſein, daß man den Schülern gewiß eine höhere Befähigung mitgegeben hat, wenn ſie von einem

gegebenen Begriffe aus durch eine Reihe von Schlüſſen conſtruirend (ſyſtematiſch) weiter ſchreiten können, als wenn ſie ſchwierige, vereinzelt ſtehende, nur durch reiche Combination und durch glückliche Einfälle oder gar erlernte Kunſtgriffe lösbare Aufgaben zu bewältigen geübt ſind. Nicht minder dürfte der Gewinn, mit den Schülern dieß und jenes Gebiet noch durchwandert zu haben (z. B. ſphäriſche Trigonometrie, analytiſche Geometrie, Functionslehre, ſelbſt die Anfänge der Differential- und Integralrechnung), größer ſein als der, welcher ihnen aus der Fertigkeit, pfiffige und knifflige Aufgaben zu löſen, erwachſen dürfte. Das Verhältniß iſt ungefähr dem in der Betreibung der alten Sprachen ſehr ähnlich. Jedermann dürfte es für vortheilhafter und geiſtbildender erachten, den mit Vocabel- und Grammatikkenntniß ausgerüſteten Schüler tiefer und weiter in das Gebiet der alten Litteratur einzuführen, als ihn für ſcharfſinnige und ſpitzfindige grammatiſche Unterſuchungen zu befähigen. Wie in dieſem angezogenen Verhältniſſe ſich die Stimme der Pädagogik hinlänglich und entſchieden dafür ausgeſprochen hat, nicht der Grammatik und den Feinheiten der Sprachgeſetze ein gutes Stück der alten Litteraturkenntniß zum Opfer zu bringen; wie man ziemlich allgemein zugeſtanden hat, daß nicht die Grammatik Ziel und Zweck, ſondern nur Mittel ſein dürfe: ſo dürfte auch für die Mathematik ganz entſchieden ſich das pädagogiſche Urtheil auf die Seite neigen müſſen, nicht die Kraft zu verwenden auf Löſung von Aufgaben als das letzte Ziel, ſondern auf den Fortſchritt im Syſteme. Auch darf man ſich nicht von der ſo ſehr verlockenden Freude der Schüler an ſolchem Aufgabenlöſen zu weit beſtechen und beſtimmen laſſen. Die Schüler haben auch, wenn ſie erſt geübt ſind, eine große Freude an ſelbſtſtändigen grammatiſchen (im weiteſten Sinne genommen) Unterſuchungen, und doch darf man dieſe nicht zum Ausgangspunct des Lernens der alten Sprachen machen, wenn man nicht Philologen im engen, ja engſten Sinne des Wortes bilden will. So und nicht anders iſt es auch mit den mathematiſchen Aufgaben. Nur dann dürfen ſie Ziel und Ausgangspunct werden, wenn man Mathematiker in dem engſten Sinne des Wortes bilden oder doch für ein Studium der Mathematik vorbilden will. Das Vergnügen der Schüler an ſolchem Thun darf nicht den Lehrer und die Schule verführen, denn der Schule Aufgabe iſt und bleibt die Arbeit. Auch in der Prima und in der ganz freien Unterrichtsform darf noch nicht das Vergnügen des Schülers allein oder auch nur vorwiegend der Beſtimmungsgrund werden.

Außerdem iſt aber noch ein gar wichtiges und vor dem pädagogiſchen Gewiſſen nicht ſo obenhin abzufertigendes Bedenken gegen die zu weit getriebene Uebung in Löſung ſchwieriger mathematiſcher Aufgaben. Man

kann ſich freilich faſt keine idealere Beſchäftigung als dieſe denken, und wenn die Eitelkeit und Ehrſucht aus dem Spiele iſt, ſo darf man in der Regel verſichert ſein, daß die Schüler zu den reinern und reinſten an Gemüth gehören, welche ſo recht mit Freude in dieſen Aufgaben arbeiten und an deren Löſung ein ſo recht inniges Vergnügen finden; aber dennoch zeigt ſich auch hierin eine Befriedigung am Einzelnen und Vereinzelten, ein Mangel an Streben nach Einheit in der Kenntniß oder an Streben nach ſyſtematiſcher Bildung. Jede Aufgabe, wenn ſie ſolche Schüler recht locken ſoll, muß eine neue Pointe haben, und zwar eine ſolche, welche den innern ſyſtematiſchen Zuſammenhang mit den frühern Aufgaben verdeckt. Eine neue Aufgabe ſoll ſie ſein, nur dann reizt ſie. Unſere langjährigen Erfahrungen ſagen uns dieß ganz ausdrücklich und unwiderleglich. Ob man nun eine ſolche geiſtige Mitgift, die ſich in der Bearbeitung des Einzelnen genügt, als eine gute von der Schule überkommene Erbſchaft bezeichnen kann? Man darf wohl zweifeln. Sammlung, Streben nach Einheit, Streben nach dem Aufſuchen des Gemeinſamen in dem Beſondern: das thut entſchieden noth, mindeſtens auf der höchſten Stufe des Unterrichtes. Umarbeitung der Satzfolge in einem ſyſtematiſchen Gange eines Zweiges der Mathematik iſt gewiß bildender als das Löſen von ſolchen feinen Aufgaben.

Zu dem Obigen kommt noch, daß alle dieſe mathematiſchen Aufgaben, wenn ſie gelöst ſind, für den Schüler kein anderes Intereſſe haben als das Bewußtſein, ſie gelöst zu haben, alſo das Gefühl ſeiner Arbeitskraft auf dieſem Felde. Was von dieſer Arbeitskraft als ſolcher zu halten, das iſt in der Revue 1847 Juniheft S. 385 ff. des Weitern dargethan. Sie kann und darf nun und nimmermehr der Ausgangspunct der Schulen werden. Es muß ein anderer und höherer Zweck als der letzte daſtehen, und für den Schüler wird ſolche mathematiſche Aufgabe gleichſam faſt ein Gegenſtand, der für ſich ſelbſt ſeinen Zweck hat. Ja ſie iſt ſo abgeſchloſſen, daß ſie nicht einmal für die freie Unterrichtsform bequem verwandt werden kann. Sie kann nur dann gebraucht werden, wenn ſie einen Fortſchritt im Syſteme machen läßt oder ihn vorbereiten oder erleichtern hilft.

Demgemäß dürften vornehmlich wünſchenswerth ſein

1. eine reiche Sammlung von elementaren, den ſynthetiſchen Gang des mathematiſchen Unterrichts Schritt für Schritt begleitenden Aufgaben;
2. eine Reihe von Aufgaben, welche in den ſyſtematiſchen Unterrichtsgang eingreifen;
3. eine Reihe von Aufgaben, welche aus den verſchiedenen Gebieten

des Wiſſens und namentlich der Phyſik einen gleichſam zu erſchließenden realen Inhalt haben.

Die Aufgaben der erſten Art finden ſich freilich in den Büchern von M. Hirſch, Heis und ähnlichen für die Algebra, doch ſind dieſelben für den beregten Zweck noch nicht ausreichend. * Soll die Mathematik ſicher gelingen, ſo müſſen gleichſam mathematiſche Exercitienbücher den Schülern in die Hände gegeben werden können, wie die Lehrer der Sprachen ſolche für alle Unterrichtsſtufen haben, in denen ſich eine und dieſelbe Operation ſo oft wiederholt, bis der Schüler ſie mechaniſch ſo richtig macht, wie er das Object des Satzes ſogleich richtig behandelt. Jede dieſer Aufgaben muß zunächſt nur ein mathematiſches Geſetz (einen Satz) im Auge haben, gleichſam ein einfacher Satz ſein, dann erſt dürfen nach und nach mehrere Sätze in Anwendung kommen, vergleichbar den Beiſpielen über den erweiterten Satz, und dann erſt dürfen ſie Schlußreihen enthalten von einem Satze auf andere, gleichſam Periodenbaue. Um dieß einigermaßen deutlich zu machen, mögen hier einige Beiſpiele für einen ganz kleinen Umfang ſtehen, und zwar für die Addition: $a + a$; $a + 2a$; $2a + 3a$; $ab + ab$; $ab + 3ab$; $3ab + 5ab$; $\frac{a}{b} + \frac{a}{b}$; $\frac{a}{b} + 4\frac{a}{b}$; $5\frac{a}{b} + 7\frac{a}{b}$; $a+b+a+b$; $a+b+6(a+b)$; $7(a+b)+8(a+b)$; $a-b+a-b$; $a-b+9(a-b)$; $4(a-b)+5(a-b)$; $a^2 + a^2$; $a^2 + 8a^2$; $8a^2 + 9a^2$; $\sqrt{a} + \sqrt{a}$; $\sqrt{a} + 4\sqrt{a}$; $5\sqrt{a} + 7\sqrt{a}$; $a\sqrt{b} + a\sqrt{b}$; $a\sqrt{b} + 3a\sqrt{b}$; $4a\sqrt{b} + 8a\sqrt{b}$ ꝛc. So würde allerdings die Mathematik auf jeder Stufe ein Exercitienbuch für mündliches Löſen ſolcher Aufgaben verlangen. Daneben dürften dann auch Aufgaben, welche mehr Nachdenken und mehrere Operationen verlangten, für häusliche und ſchriftliche Aufgaben an geeigneter Stelle eingeſtreut werden müſſen. Langjährige Erfahrung und ein auch nicht bloß von Selbſtliebe beurtheilter Erfolg hat uns ſolche Uebungsreihen an die Hand gegeben und in die Hand wachſen laſſen, deren Druck nur darum verſchoben iſt, weil die Schüler einer Schule die Koſten desſelben nicht decken und noch von keiner andern Seite her das Bedürfniß nach ſolchen mathematiſchen Exercitienbüchern laut geworden iſt. So möge auch hier eine Andeutung des Exercitienbuchs für die Geometrie einen Platz gewinnen.

Nenne man die drei Winkel eines Dreiecks: A, B, C, die ihnen gegenüberliegenden Seiten: a, b, c; die auf ſie

---

* Für die Geometrie iſt uns nur bekannt geworden: das Schulbuch zu Graßmanns Raumlehre, zweiter Theil, und die Geometrie der Alten in 824 Aufgaben ꝛc. von Dr. Lorenz Woeckel. Zweite Auflage. Nürnberg 1847.

gezogenen Höhen: $h_1$, h, $h_2$; die nach ihnen gezogenen Schwerlinien: $s_1$, s, $s_2$; die nach ihnen gezogenen Linien, welche die gegenüberſtehenden Winkel halbiren: $s_1$, s, $s_2$; die Höhenabſchnitte $m_1$, $n_1$; m, n; $m_2$, $n_2$; die Abſchnitte, welche die Strecken s bilden: m', n' ꝛc.; den Radius des umgeſchriebenen und eingeſchriebenen Kreiſes r und $\varrho$, den Inhalt: i; den Winkel, welchen zwei ſolche Strecken, z. B. $s_1$ und $s_2$ mit einander machen, mit: $s_1 s_2$; eine beliebige Strecke von einer Winkelſpitze mit: $\sigma_1$, $\sigma$, $\sigma_2$ und die Seitenabſchnitte mit: $\mu$, $\nu$ ꝛc. *

Seien nun die Sätze über die Beſtimmung der Dreiecke (Congruenz) gewählt und zwar in der Folge, daß es beſtimmt ſei 1. durch zwei Seiten und den eingeſchloſſenen Winkel, 2. durch eine Seite und zwei Winkel, 3. durch drei Seiten, 4. durch zwei Seiten und den der größern gegenüberliegenden Winkel. So dürften folgende Aufgaben im Exercitienbuche (mathematiſchem Leſebuche) ſtehen: ad 1. Iſt das Dreieck beſtimmt durch: m, h, b; m, h, n; c, a, sc; $s_1$, b, $s_1 b$; s, m', sb; c, $s_1$, $s_1 c$; c, a, A + C; c, s, A + C ꝛc.; — ad 2. durch: h, ha, hc; b, B, hc; s, B, sb; h, A, B; h, A, C; m, ha, B; m, B, C; m, ha, B; m', C, sc; m, C, hs; a, ha, hs; m, C, $hs_1$; a, ha, $s_1 b$; $s_1$, $s_1 h$, $s_1 c$; a, B, sa'; ꝛc.; — ad 1 und 2 durch: m, h, $s_1 h$; m, h, sb; h, n', sb; b, s, sb; m, h, hc; m, h, B; a, s, B; m', s, sb; ꝛc.? — Dieſe Aufgaben laſſen ſich leicht für ein ſolches Leſebuch vermehren. Wie ſie für die Fälle ad 3 und 4 und dann für die Verbindung derſelben zu ſtellen ſind, iſt ja leicht zu ſehen, und ſo brechen wir hier ab. Wie der Fortſchritt zu Summen und Unterſchieden und auch andern Elementen der Dreiecke nach und nach vorzuſchreiten habe, das hängt von dem zu nehmenden ſyſtematiſchen Gange ab. Eine zweckmäßige und gleichförmig durch alle Aufgaben hindurch gehende Bezeichnung dürfte auf einen kleinen Raum viele Aufgaben zuſammendrängen laſſen.

Die zweite Reihe von Aufgaben, die um der freien Unterrichtsform willen vermißt werden, ſind nur von den in den Syſtemen hergebrachten und in ihnen gewöhnlich mitgenommenen vertreten, als: einen Winkel zu halbiren, eine Strecke zu halbiren, einen Perpendikel zu fällen und zu errichten, einen Winkel anzutragen, eine Parallellinie zu ziehen,

---

* Es ſei erlaubt, dieſe von Prof. Buchner in Elbing entlehnte Bezeichnungsweiſe den mathematiſchen Leſern zu proponiren. Die Schüler gewöhnen ſich leicht daran, und eine Aufgabe iſt leicht ertheilt. Man läßt ſie immer erſt durch die Schüler in die Vertſprache überſetzen.

eine Strecke einzutheilen und einige andere. Die Nothwendigkeit der Vermehrung ſolcher Aufgaben läßt die erfahrenen Lehrer der Mathematik immer entſchiedener auf einen Vorcurſus der Mathematik in den Schulen hindrängen, in welchem nach ihrer Meinung der Gebrauch des Cirkels und Lineals geübt und Bekanntſchaft mit den räumlichen Gebilden erreicht werden ſoll. Ohne einem ſolchen Vorcurſus irgendwie ſeinen Werth abſprechen zu wollen, ſo haben doch alle bis jetzt dargebotenen Lehrmittel ſich noch keine rechte Anerkennung in den höhern Schulen ſchaffen können. Graßmanns Raumlehre zweiter Theil iſt noch immer unübertroffen, und doch hat ſie mit Recht und aus einem vielleicht richtigen Tacte ihre Geltung mehr nur in den eigentlichen Bürgerſchulen finden können.

Es wird in den höhern Schulen zum Theil durch die Schüler, zum Theil durch die eigenſte wiſſenſchaftliche Richtung des Lehrers immer gar bald dieß rein conſtruirende Gebiet verlaſſen und zu einem Beweiſen aus Begriffen übergegangen. Nach den Sätzen über die Beſtimmung des Dreiecks könnten etwa folgende Aufgaben ſtatthaben:

Nach 1. Welche Größenverhältniſſe finden in einem Dreiecke ſtatt, wenn $m = n$; $h \overline{\sphericalangle} f$*; $m = \frac{b}{2}$; Lehrſatz: wenn $a = c$, ſo iſt $m' = n'$, $[A = C]$, $s \overline{\sphericalangle} b$, $s \overline{\sphericalangle} f$, $m' \overline{\sphericalangle} m$, $m' = \frac{b}{2}$, $^{sb} = R, fb = R$ ꝛc. (der eingeklammerte Satz wird als Satz fixirt und eingeprägt).

Ueber b ſind zwei gleichſchenklige Dreiecke beſchrieben und die Spitzen verbunden, es ſollen alle Größenbezeichnungen aufgeſucht werden. [Einen Winkel, eine Strecke zu halbiren, ein Loth zu fällen, zu errichten.] Ziehe $\sigma$ ſo, daß $\nu = 2n$ wird, was folgt für das Verhältniß der Winkel A u. C, hc u. ha, der $m'$ u. $n'$, $\sigma$ und c? Ziehe $\sigma_1$ ſo, daß $\mu_1 = c$ wird, was folgt für A u. C, um wie viel iſt $A \gtrless C$? — Wenn $a \gtrless c$, ſo iſt $[A \gtrless C]$ (der Satz wird wieder fixirt und eingeprägt). Wenn $a \gtrless c$, ſo $m \gtrless n$; $ha \gtrless hc$; $m' \angle m$; $m \gtrless \frac{b}{2}$. Kehre die Sätze um. Wenn $A \gtrless C$, ſo iſt $ha \gtrless hc$, $m \gtrless n$; $[a \gtrless c]$; $m' \angle m$; $m \gtrless \frac{b}{2}$. Wenn $f = \frac{1}{2}b$, ſo iſt $B = R$. Wenn $B = R$, ſo iſt $f = \frac{1}{2}b$. Wenn $s = \frac{b}{2}$ ſo iſt $B = R$, $a = c$, $A = 45^0$. Die Diagonalen in einer Raute halbiren ſich, die Winkel und ſtehen ſenkrecht auf einander. Wenn in einem Vierecke ſich die Diagonalen unter rechten Winkeln halbiren, ſo iſt es eine Raute. Zu gleichen Centriwinkeln gehören gleiche Sehnen. Die Strecke, welche den Centriwinkel halbirt, halbirt auch die Sehne und ſteht auf

* Wenn die Höhe zugleich die Grundſeite halbirt.

ihr ſenkrecht ꝛc. Wie man nach dem zweiten Satze der Dreiecksbeſtimmung und nach dem dritten und dann in Verbindung je zweier derſelben Uebungsaufgaben dieſer Art zu ſtellen hat, das iſt hienach wohl deutlich geworden. Wie nun hiemit 1. der freie Unterricht auf dieſem ſpeciellen und gar engen Gebiete dargelegt iſt und 2. durch ſolche Aufgaben ein ſicheres und bequemes Fortſchreiten im ſyſtematiſchen Gange vorbereitet werde, ja manche Schritte wirklich ganz ſelbſtſtändig von den Schülern gemacht werden, das braucht keiner Erinnerung.

Leider kann nicht ſo kurz dargelegt werden, wie auf dem algebraiſchen Gebiete die Aufgabenſammlung einzurichten iſt, da die gewöhnliche Behandlungsweiſe dieſes Gegenſtandes nicht dazu gemacht iſt und hier an dieſem Orte nicht eine Darlegung eines zweckmäßigen Syſtems gegeben werden kann. Indem man auf dem gewöhnlichen Wege gar zu bald das Gebiet der Gleichung betritt und nur noch umformt, ſo verliert man auch bald die geiſtbildende Seite desſelben und namentlich eine Begriffsentwicklung. Wenn man ſich der Operationen durch Gleichungen ſo lange wie möglich entſchlägt, ſo kann man nach den feſtgeſtellten Begriffen der drei Zählſtufen die größte Menge der algebraiſchen Lehrſätze durch eine ſolche Reihe von Aufgaben gewinnen, an deren Auffindung die Schüler ein nicht geringeres Intereſſe haben als an dem Finden und Beweiſen der geometriſchen Sätze und in deren Handhabung man ein eben ſo reiches Material für den freien Unterricht gewinnen kann.

Die dritte Reihe der Aufgaben würden vornehmlich für die Prima zu bearbeiten ſein. Sie müßten Feldmeſſen, mathematiſche Geographie, Aſtronomie, Mechanik, Statik, Optik, Akuſtik, Wärmelehre umfaſſen. Durch eine ſolche Aufgabenſammlung muß, wie das ſchon ſo oft angedeutet iſt, ein von der Mathematik geſonderter phyſikaliſcher Unterricht in der Prima überflüſſig gemacht werden, n. b. wenn die Experimentalphyſik in der Secunda ganz abgemacht iſt. Wie die Sache jetzt liegt, ſo fallen ſich Mathematiker und Phyſiker oft in den Kram. Der Mathematiker greift mit ſeinen Aufgaben in das Gebiet des Phyſikers und dieſer übt wörtlich mit ſeinen Aufgaben Mathematik, und beide zerſplittern dem Schüler Zeit und Kraft und trennen ohne Noth und zum Schaden einer höhern einheitlichen Entwicklung dasjenige, was eben ſchon in der Vorſtellung des Geiſtes zu einem Einheitlichen ſich geſtaltet haben ſoll. Allerdings muß erſt, wenn das in den Schulen geſchehen darf,

ein anderes Reglement für die Abiturientenprüfung

gemacht werden, welches nicht mehr die Trennung der zuſammengehörigen Disciplinen und ſo Zerſplitterung, ſondern Einheitlichkeit derſelben

(als Ausgangspunct der Schulbildung) feſtſetzt. Ein ſehr wichtiger Beitrag für dieſe Reihe von Aufgaben iſt geliefert von

Dr. H. Emsmann, Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin. Phyſikaliſche Aufgaben nebſt ihrer Auflöſung. Eine Sammlung zum Gebrauche auf höhern Unterrichtsanſtalten und beim Selbſtunterrichte. Mit 3 Figurentafeln. Leipzig bei Wiegand 1852. 189 S. 8°.

Dieß Werk umfaßt alle Zweige der Phyſik, in welche und ſo weit nur irgend die Mathematik ohne höhern Calcul eingedrungen iſt; es hat auf allen Gebieten die zweckmäßigſten Aufgaben in einer zweckmäßigen und inſtructiven Folge zuſammengeſtellt; es löst durch den Gang der Aufgaben Schwierigkeiten, welche ſonſt nicht leicht zu heben ſind; es nimmt Rückſicht auf die freie Unterrichtsform inſoweit, als verſchiedene Aufgaben an verſchiedene Schüler vertheilt in ihrer Geſammtlöſung zu einem Schluſſe führen, der dann ein höheres Geſetz ausſpricht. Es kann, wenn erſt Mathematik und Phyſik in der Prima zu ihrer richtigen Stellung, d. h. zu ihrer Vereinigung gekommen ſind, dieß Werk nicht nur gebraucht werden, um in ſeinen Aufgaben die in der vorigen Claſſe durch Anſchauung gewonnenen Geſetze ſtets präſent zu erhalten und weiter zu entwickeln, ſondern es kann recht eigentlich — unter der unerläßlichen Vorausſetzung der Vereinigung beider Zweige zu einem Unterrichtsgegenſtande — das Buch für die freie Unterrichtsform werden, da ein jeder Primaner jeden Abſchnitt muß für ſich durcharbeiten und ſeinen Mitſchülern vortragen können, wenn der Lehrer nur darauf merkt, daß jedem Schüler nicht mehr Mathematik zugemuthet werde, als er nach ſeinem Aufenthalte in der Prima haben kann. In der Schulſtube entſtanden und für Schüler bereits ſeit Jahren erprobt, iſt es ein Hülfsmittel für den Unterricht, wie man es für die andern beregten Zweige nur irgend wünſchen kann. Denn daß ſich nicht von der Feldmeßkunſt, Geodäſie, Aſtronomie, mathematiſchen Geographie bei wenigen eingewobenen Erklärungen ein ähnlicher Gang von Aufgaben zuſammenſtellen ließe, das wird wohl keinem Zweifel unterliegen.

Will man nun neben dieſen Aufgabenreihen noch andere Aufgaben löſen laſſen, welche gleichſam mehr für die mathematiſchen Köpfe berechnet ſind, ſo iſt an ſolchen Aufgaben in der neuern Zeit ein großer Schatz aufgehäuft worden und namentlich auf dem Felde der Conſtruction. Es ſei nur an Jacobi, Holleben, Richter, Unger, Dieſterweg, Nagel, Adams erinnert. Die Algebra hat eine reiche Ausbeute in den ſchon oben genannten Werken von Hirſch, Heis und andern. Am wenigſten iſt für die eigentlich trigonometriſche Behandlung der Aufgaben geſchehen. Außer den trigonometriſchen Aufgaben von Rolla de Roſey und v. Gra-

bowski, Königsberg 1822, und Aufgaben über das geradlinige Dreieck, trigonometriſch gelöst von Aug. Richter, Elbing 1835, ſind keine derartigen Arbeiten erſchienen, welche für Schulzwecke ſo recht geeignet wären. Dieſem Mangel hat nun abzuhelfen geſucht

Dr. Aug. Wiegand, Oberlehrer der Mathematik und erſter College an der Realſchule zu Halle, Mitglied des naturwiſſenſchaftlichen Vereines daſelbſt: Sammlung trigonometriſcher Aufgaben aus der reinen und angewandten Mathematik. Mit Auflöſungen und vielen Zahlenbeiſpielen. Mit 61 Figuren. Leipzig 1852 bei Reclam jun. 215 S.

Der Herr Verf., ein fruchtbarer Schriftſteller für die Schulen und deren Bedürfniſſe, möge die voranſtehenden Worte freundlichſt als eine Vorrede zur Anzeige ſeines Buches anſehen, wodurch wir ihn, neben andern Arbeitern auf dem Felde der Methodik, haben auffordern wollen, auch noch eine andere Seite der Schülerbeſchäftigung ins Auge zu faſſen als die, welche in der Löſung ſolcher feinen Aufgaben beſteht. Vielleicht findet unſer Gedanke bei ihm Anklang. Möge er aber nicht dieß ſo verſtehen, als wäre dieſe vorliegende Arbeit nicht dankenswerth. So lange die Schulen noch ſolche Exercitien treiben müſſen für ihre Abiturientenexamina, ſo lange wird man auch ſolche Beiträge willkommen heißen. Zweckmäßige Aufgaben zu erfinden iſt nicht ſo leicht, man muß viele Arbeit umſonſt thun, ehe eine gelingt. Nicht minder dankenswerth iſt, daß der Herr Verf. die Aufgaben vollſtändig gelöst gibt, denn dem Lehrer wird Arbeit erſpart, und geſtehe man ſich es nur, man fällt nicht immer ſogleich auf den Weg, der zur Löſung am bequemſten führt, und findet ihn wohl auch bisweilen gar nicht. Das liegt in dem Weſen ſolcher vereinzelten Aufgaben, namentlich wenn ſie eine gewiſſe Pointe haben, weßhalb ſie ja eben für die Schule als allgemeines Beſchäftigungs- und Uebungsmittel einen mehr untergeordneten Werth (nach unſerer Anſicht) haben ſollten. Das Buch enthält: 64 Formeln der ebnen Trigonometrie ohne Beweis, als Formentafeln zuſammengeſtellt, 29 Umwandlungen trigonometriſcher Formeln, 35 trigonometriſche Gleichungen, 19 Aufgaben aus dem rechtwinkligen Dreieck und eine Tafel von 131 pythagoräiſchen Dreiecken, für welche die Seiten, der Inhalt und die Winkel in Zahlen berechnet ſind; 61 Aufgaben über Verhältniſſe einzelner Winkelfunctionen, Seiten und anderer Strecken und namentlich der Radien des ein- und umgeſchriebenen Kreiſes; 27 Aufgaben über Berechnung des ſchiefwinkligen Dreiecks mit ausgerechneten Zahlenbeiſpielen und dazu noch eine Tabelle über 50 Dreiecke, deren Seiten, Winkel, Radien und Inhalt in Zahlen gegeben iſt; 9 Aufgaben aus dem Polygon, 13 Aufgaben aus dem Kreiſe, 17 Aufgaben aus der an-

gewandten ebnen Trigonometrie, 12 Aufgaben über goniometriſche Reihen 16 vermiſchte Aufgaben. So iſt eine reiche Auswahl geboten. Nach der Verſicherung des Herrn Verf. ſind dieſe Aufgaben von ſeinen Schülern gelöst und ſo in der Zweckmäßigkeit bereits erprobt. Beſondern Dank verdient der Herr Verf. für die Zahlenbeiſpiele.

Nach ſelbſteigener Durcharbeitung aller dieſer Aufgaben kann ver ſichert werden, daß die meiſten Aufgaben ſehr zweckmäßig gewählt ſind und von leichteren zu ſchwierigern fortſchreiten und wohl auch meiſt ſich in der Sphäre der Schüler einer höhern Bürgerſchule halten. Immerhin dürfte es Schulen geben, welche die eine oder andere von den Aufgaben berührte Seite weniger cultiviren; aber da hat der Herr Verf. durch die ſorgfältige Scheidung nach Materien den Fingerzeig in das Buch ſelbſt hineingelegt. Ebenſo darf hinzugefügt werden, daß die gegebenen Auflöſungen meiſt immer einen ſehr zweckmäßigen, oft auch überraſchend den und eleganten Weg einſchlagen.

Da gewiß bei dem fühlbaren Mangel ſolcher Hülfsmittel für viele beſchäftigte Lehrer das Buch über kurz oder lang eine neue Auflage erleben wird, da auch den Schülern nicht lange verborgen bleiben wird daß die Auflöſungen gedruckt zu haben ſind, zumal wenn ein Lehrer unvorſichtig genug ſein ſollte, ſeinen Schülern

den vom Verf. herausgegebenen Abdruck der Aufgaben ohne Auflöſungen in die Hände zu geben,

ſo dürfte es der Herr Verf. im Intereſſe der Sache nicht übel nehmen wenn hier einige Winke über Beſſerungen und Vervollkommnungen gegeben werden.

Die Umwandlungen der Formeln im erſten Capitel dürften nur dann von Intereſſe ſein, wenn ſie ein Aggregat irgendwie in eine logarithmiſch zu behandelnde Form bringen, denn nur ſo hat man einen nennbaren Zweck. Die Aufgaben, welche wirklich auf einem Kniffe beruhen, welche zu finden die Aufgabe kein Moment bietet, bleiben wohl beſſer ausgeſchloſſen. Es ſind dahin nach unſerer Anſicht zu rechnen Nro. 1, 3, 8, 10, 19, 29, 30, 41, 84, 114, 141, 143. Manche ſonſt artige Aufgaben bieten eine gar zu unbequeme Faſſung dar und ſcheinen (?) darum nicht recht ein Intereſſe der Schüler zu wecken, z. B. 36, 65, 67, 89, 91, 109, 112, 119, 121, 131, 144, 184, 206. Unbequem iſt, daß in den Gleichungen nicht immer die Unbekannte mit x, y bezeichnet iſt und da nicht durch alle Aufgaben eine durchgehende Bezeichnung derſelben Größe feſtgehalten iſt. Vielleicht gewinnt es der Herr Verf. über ſich, die oben vorgeſchlagene zu wählen, wodurch ein großer Raum für andere Aufgaben gewonnen wird. Für manche Aufgaben dürfte es leichtere Löſungen

geben, z. B. in Nro. 9. Man erwäge, daß $\frac{\sin x}{1+\cos x} = \operatorname{tg}\frac{1}{2}x$ und $\frac{1+\sin x}{\cos x} = \operatorname{tg}(45 + \frac{1}{2}x)$. In Nro. 65 wird $\cos 2B = \cos(180-2A) = -\cos 2A$ ꝛc. leichter zum Ziele führen und, wie es ſcheint, näher liegen. — In Nro. 82 hat man auch leicht $b = \varrho(\operatorname{ctg}\frac{A}{2} + \operatorname{ctg} 4s)$. In Nro. 103 hat man nach der Figur

$$EF : FB = \sin ABE : \sin FEB$$

oder $EF : a \cdot \cos B = \cos A : \sin BAD\ [= \cos B]$

alſo $EF = a \cdot \cos A = 2R \sin A \cdot \cos A = R \sin 2A$.

In Nro. 210 liegt doch nahe, daß $\psi = [360^0 - c - \gamma] - \varphi = \vartheta - \varphi$, wodurch nur eine Unbekannte $\varphi$ zu ſuchen bleibt. Möge hieraus der Herr Verf. und Leſer entnehmen, mit welchem Intereſſe wir den Aufgaben nachgegangen ſind. An Druckfehlern iſt ſtörend S. 78 Z. 14 A C′ B′ ſtatt A C′ B und die Aufgabe 118. Schließlich ſei unſer Dank ausgeſprochen durch Hinzufügung einiger leichten und auch für die Schüler intereſſanten Aufgaben nach der obigen Bezeichnungsart. Es ſoll das Dreieck berechnet werden, wenn gegeben iſt: B = R, a, n (der von a abliegende Höhenabſchnitt); B = R, a, h; B = R, b $f_1$; B = R, $f_1$, $f_2$; B = R, b $\pm$ c, n; B = R, a $\pm$ m, b; B = R, m $\pm$ h, b; B = R, b $\pm$ a, n; B = R, b $\pm$ a, m; B = R, a $\pm$ n, m; B = R, n — m, a (c) (h); B = R, a : n, m; B = R, a : n, b; B = R, b : h, n (c); — B, b, $a^2 + c^2$ (s) (h) (i) (m : n) (a + c : a — c) (h $\pm$ m) ($a^2 - c^2$) ($f^2$) ($\varrho$) (ac) $b^2$ = ac) (a $\pm$ c); B, i, b $\pm$ h (b : h) [(b + h) : (b — h)] (a : c) (a : h) [(a $\pm$ c) : b] [b — a = a — c] [(a $\pm$ h) : m]; B, a, h $\pm$ m (b $\pm$ c) (i) (s : m); B, m, a $\pm$ h; B, m $\times$ n, m : n; B, bn, m : n; B, mh, m $\pm$ h; B, h, m : n (b : m) (a + c — b) (ac); B, m : n, am (hm); B, b $\pm$ a, b $\pm$ c; C, n, a $\pm$ h (n iſt der von a abliegende Höhenabſchnitt); h, s, r; b, h, a : c; a, b + h, bh; b, r, $a^2 - c^2$ ($a^2 + c^2$); b, s, a : c; h, s, a : c; b : h, ac, i; h, c, b $\pm$ a; a, c, s; B = R, a + b + c, c : b = b : a. — Auch dieſe Aufgaben ſind alle von Schülern gelöst worden und dürfen daher auch eine Empfehlung für ſich haben.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

Beiträge zu einer Umgeſtaltung der griechiſchen Grammatik. Erſtes Heft. Die Flexion des griechiſchen Verbums in der attiſchen und gemeinen Proſa. Dargeſtellt von Dr. Auguſt Haacke. Nordhauſen 1850.

Es iſt der Triumph, aber auch der Troſt der Wiſſenſchaft, daß, was entſagungsvoller Eifer und raſtloſe, uneigennützige Thätigkeit aus verborgenem Dunkel an das Licht menſchlicher Geiſteshelle gebracht, früh oder ſpät von Allen anerkannt werden und im Leben die ihm gebührende Stelle einnehmen muß, ja muß. Denn es iſt wahrhaftig eben ſo ſchwer, den Sonnenblick der Wahrheit, wo immer er aufgeblitzt, zu erdrücken oder der ihm eigenthümlichen Sphäre zu entziehen, als es wahnſinniger Verſuch wäre, eine Mauer zu errichten gegen die phyſiſchen Sonnenſtrahlen. Und wenn wir fragen, was treibt den Gelehrten an, jahrelang bei nächtlicher Lampe über ſeinen Büchern zu grübeln, was hält ihn aufrecht, wenn er ſich vom Unverſtand mißachtet und bei Seite geſchoben, vom böſen Willen abſichtlich verkannt ſieht? Es iſt die ſichere Zuverſicht, daß er wenn auch nur ein Körnchen Wahrheit den harten Erzſtufen entlocken werde und daß dieß Körnchen — wenn er lange verſchieden iſt — ein herrlich glänzendes Metall zur Freude der Nachwelt ſein wird und daß denn mancher auch ſegnend ſein gedenken werde. Iſt es nun unſerer Zeit vorbehalten, echter Wiſſenſchaftlichkeit — wie Niemand verkennen wird — einen großartigen Schwung zu geben, ſo hat ſich dieſer Drang auch auf einem Gebiete geäußert, welches, wie es von jeher der Stapelplatz der Vorurtheile und, was mindeſtens eben ſo gefährlich, unberufener Verſuche, daher Schlimmbeſſerungen war, ſo auch jetzt zu ſeiner vollſtändigen Reinigung eines Herkules bedarf, wir meinen die Grammatik und insbeſondere ihre Anwendung auf die Schule. Was in den letzten fünfzig Jahren Sprachvergleichung mühſam zu Tage gefördert, Lichtblicke, die in bisher unergründete Tiefen fielen, Aufklärungen über Verhältniſſe, die bisher noch unbekannt oder nur geahnt — alles dieß ſollte von den Lehrbüchern fern gehalten werden, man ſtellte Wächter aus, um jeden unbefugten Eingriff zu verhüten und eine vollkommen hermetiſche Abſchließung zu erzielen, aber furca expellas, trotz alles Bekreuzens heiligen Schauers, verächtlichen Lächelns mußte ſich mancher grauhaarige

Schulmann noch bequemen, ſtatt ſeiner alten Grammatica mit ihren erbaulichen Capiteleintheilungen, wie: „Von Casibus bei Städtenamen. Auch etwas vom Supino“, eine nach vernünftigeren Grundſätzen aufgebaute, wenn auch mit Kopfſchütteln zur Hand zu nehmen. Wie viel Unſinn auch jetzt noch in den renommirteſten Grammatiken ſpukt, iſt jedermänniglich bekannt; wie viele Ausnahmsverſchen, mit denen die Köpfe der armen Jungen vollgepfropft werden, wegfallen könnten; wie viel unzuſammenhängende Dinge auch nur bei einem erleuchteten Lehrvortrage Geſtalt und Anſehen gewinnen würden; wie Verſtand und Scharfſinn durch ſelbſtthätige Combination nicht manchmal, nein fortwährend durch eine vernunftgemäße Auffaſſung der Grammatik geübt werden, das wird die Zukunft zeigen. Wir machen uns keine Illuſionen über die Schwierigkeiten, ſowohl was die rechte Accommodation der gefundenen Reſultate betrifft, als auch — und das iſt das ſchwerſte — was das Beſiegen hartköpfiger Gegner anbelangt. Daß die gewonnenen Wahrheiten wirklich für die Schule geeignet ſind, das kann nur der bezweifeln, der in ſeinen alten Trödel ſo eingeroſtet iſt, daß er Fleiſch von ſeinem Fleiſch und Bein von ſeinem Bein geworden iſt, oder der blind für alle geſchichtliche Entwicklung iſt. Kann es doch kaum geläugnet werden, daß das, was eben noch als tiefe ſpeculative Wahrheit gilt, in hundert Jahren durch Hin- und Herrütteln, durch Inbezugſetzen auf die innerſten Tiefen menſchlicher Verhältniſſe populär geworden ſein muß, wenn es von ächtem Korn iſt. Dieß beweiſen alle, ja alle Errungenſchaften und Eigenthümlichkeiten der Neuzeit: und wohl dem, der berufen, eine heilſame Wahrheit ins Werk zu ſetzen und zur Geſtaltung zu bringen; ſeine Bemühung darf eben ſo verdienſtlich genannt werden als deſſen, dem die Wahrheit zuerſt geleuchtet. Uns Schulmännern iſt auf unſerem Gebiete dieſes Ziel jetzt geſteckt: die Redlichen werden rüſtig darauf losſteuern, ohne ſich um die Stehenbleibenden oder Rückwärtsgehenden zu bekümmern. Es iſt unſere Ueberzeugung, daß in den claſſiſchen Studien die Erlernung der alten Sprachen als ſolche einen außerordentlichen Einfluß auf Geiſtesbildung hat und ihre vernunftgemäße Betreibung eine der nächſtliegenden Aufgaben des Gymnaſiallehrers ſein muß.

Von dieſem Standpuncte ausgehend begrüßten wir immer freudig jede neue in dieſem Sinne wirkende Erſcheinung, begrüßen wir auch jetzt oben genannte Schrift. Der Verf., der bereits in einer 1848 erſchienenen Schrift: „Andeutungen über Sprache und Sprachunterricht auf Gymnaſien“ viel Treffendes und Beachtenswerthes über die Methode des Sprachunterrichts geſagt, hat ſich in vorliegendem Schriftchen die Aufgabe geſetzt, nun auch das Stoffliche zur Begründung einer etwa neu

zu ſchaffenden Grammatik zu liefern, indem er beſonders die Ergebniſſe eines in dieſen Studien rühmlichſt bekannten Mannes, G. Curtius, und das Material der ausgezeichneten Krüger'ſchen Grammatik benutzte: und wir müſſen von vorn herein ihm die Anerkennung zollen, daß, was er bietet, mit großem Tacte ausgewählt und ausgeführt iſt. Wir würden dem Verf. in der Beurtheilung gewiß zu nahe treten, wenn wir ein vollſtändiges Syſtem der organiſchen Entwicklung des griechiſchen Zeitwortes erwarteten: er nennt die Schrift ſelbſt eine Fortſetzung ſeiner Andeutungen, er will nur Umriſſe geben und zwar die markanteſten, da wo am meiſten zu beſſern war. Sein Buch hält die Mitte zwiſchen wiſſenſchaftlichen Sprachunterſuchungen und ſchulgerechten Bearbeitungen: es iſt ein Buch für den Lehrer, der den tiefen Unterſuchungen der neuern Sprachforſchung nicht zu folgen vermag, er kann daſelbſt mit leichter Mühe ſich Belehrung über die wichtigſten Erſcheinungen verſchaffen. Die Methode, die der Verf. im Gange ſeiner Darſtellung befolgt, iſt die allein wiſſenſchaftliche, genetiſche Methode. Die Entſtehung, den Zuſammenhang der Formen kennen zu lernen, ſich bei jeder Erſcheinung zugleich des Grundes bewußt zu werden und aus der Aehnlichkeit und Verwandtſchaft der Formen einen unmittelbaren Schluß auf das Auseinanderfolgen oder Nebeneinanderhergehen des Geiſtigen, der Bedeutungen und Beziehungen zu machen, beſonders ferner die Selbſtſtändigkeit und Berechtigung aller Sprachformen ſchonend anzuerkennen und ja nicht durch ſubjectives Befangenſein von der Mutterſprache alles von einſeitigem Standpuncte aus zu beurtheilen: dieſe vom Verf. zum Theil in der Vorrede ausgeſprochenen Principien verleihen, wenn ſie einmal zur Geltung gebracht ſind, dem Sprachunterrichte ſeinen eigenthümlichen Vorzug, ſeine eigenthümliche Würde, indem ſie demſelben zugleich eine philoſophiſche Grundlage geben und ihn außerordentlich vereinfachen. Das erſte Capitel der Grammatik wird daher nothwendig von den ſinnlichen Mitteln, deren ſich die Sprache bedient, alſo von den Wohllautsgeſetzen, abgeſehen von allem Zuſammenhang mit dem Geiſtigen, handeln müſſen: in einem folgenden Capitel muß die Verwerthung dieſer ſinnlichen Mittel in den allgemeinſten Zügen gegeben ſein, worauf dann die einzelnen Denkformen mit den entſprechenden Zeichen in einfachſter Geſtalt mit beſtändiger Bezugnahme auf das bereits Gegebene in naturgemäßer Entwicklung folgen müſſen. Wir haben mit Freude die Anerkennung dieſes Verfahrens in dem vorliegenden Schriftchen wahrgenommen, indem der Verf. bei der Erklärung der Flexionsformen des Zeitworts ſtets zeigt, wie in der Wortbildung, einem in der Grammatik bis jetzt leider ſtiefmütterlich behandelten Abſchnitte, ganz die gleichen Mittel angewandt wurden, natürlich aus gleichen Gründen, wäh-

rend eine oberflächliche, unphiloſophiſche Anſchauung das Eine aus dem Andern herzuleiten bisher immer geneigt war, wie es denn Eigenthümlichkeit der Menge iſt, da, wo ſie zwei verwandte Erſcheinungen ſieht, dieſelben in das Verhältniß von Urſache und Folge zu ſetzen, während ſie oft einem einzigen aus beiden zu combinirenden, alſo tiefer gelegenen Grunde zuzuſchreiben ſind. Mit derſelben befriedigten Theilnahme ſahen wir, wie der Verf., wo es immer thunlich, die Entſtehung der Verbalendungen herzuleiten verſucht, d. h. wo die Wiſſenſchaft die Acten darüber abgeſchloſſen oder wo er ſelbſt etwas Stichhaltiges vorzubringen im Stande war, ſolche Erörterungen aber, die entweder noch gar nicht aufgehellt oder für Schulzwecke ungeeignet, nur kurz andeutet oder in den Anmerkungen ausführt.

Nach der Einleitung, in welcher der Verf. über die Stellung der Flexionslehre und den attiſchen Dialekt kurz abhandelt, folgt die erſte Abtheilung, welche von der Bezeichnung der Verbalmodificationen, d. h. den ſinnlichen Mitteln redet. Nach dem erſten Capitel, das von der griechiſch-römiſchen Terminologie handelt und das wir gern entbehrt hätten, weil es eigentlich in faſt keiner Beziehung zu dem Titel und Umfang des Werkchens ſteht, handelt der Verf. vom Thema der Zeitwörter und ihrer damit in Verbindung ſtehenden Eintheilung. „Die Bildung des Themas an ſich gehört der Wortbildungslehre an: nur inſofern kommt ſie hier zur Sprache, als innerhalb der Flexion eines Zeitwortes das Thema einer Veränderung fähig iſt.“ Dieſe innerhalb der Flexion entſtehenden Verſchiedenheiten hält der Verf., und zwar mit Recht, aus einander, ſie bilden kein Flexionsganzes: nur die Gleichheit der Bedeutung nöthigt uns, ſie zuſammenzuſtellen. So wenig aber als facio und facesso, adoleo und adolesco, ſo wenig kann *εὑρίσκω* und *εὗρον* oder *εὕρηκα*, *ἀπεχθάνομαι* und *ἀπήχθημαι* als ein und dasſelbe Wort gelten. Der Unterſchied in den angeführten Beiſpielen iſt nur der, daß von den letztern die vollſtändige Durchbildung der zuſammengehörigen Verba fehlt, d. h. mit der Zeit ſie für den Gebrauch ergänzend zuſammengeſchmolzen oder getrennt nur noch dichteriſch vorkommen. Dieſes Verfahren entfernt den größten Theil der Anomala aus den Verzeichniſſen, und dem geweckteren Schüler wird die Klarheit und Leichtigkeit der Gruppirung jetzt eben ſo viel Genuß bereiten, als ihn früher die anſcheinende Willkür und Geſetzloſigkeit der Bildungen gewiß zur Verzweiflung brachten. Wir hätten nur gewünſcht, daß dieſe Modificationen des Stammes je nach der Veranlaſſung ihres Eintretens in gewiſſe Kategorieen eingetheilt worden wären. Denn einige Vocalwechſel dienen doch z. B. offenbar der Flexion, ohne daß in der materiellen Bedeutung des Themas die geringſte Veränderung vorge-

gangen wäre, und es entſteht nur die Frage: Iſt die Vocalveränderung an ſich bedeutſam oder nur euphoniſch durch das Antreten von Flexionsendungen veranlaßt? Der Wechſel von ε und α, z. B. in ἔτραπον zu τρέπω, in ἔταμον zu τέμνω, iſt doch gewiß eben ſo bedeutungslos und rein lautlich wie ἄτρεπτος neben ἄτραπος, occido neben cado; während wieder andere Veränderungen dazu dienen, Beziehungen auszudrücken. Dahin gehört z. B. die Verſtärkung des Präſens durch Verlängerung des Vocals, durch Einſchub eines ν ꝛc. Daß die Metatheſis von βαλ in βλα, μολ in μέμβλωκα, θαν in θνα ꝛc. wirklich nur durch die Flexionsendungen veranlaßt iſt, während die angehängte Endung σκω gewiß urſprünglich ihre Bedeutung gehabt, liegt außer allem Zweifel. Wir können daher keineswegs den vom Verf. gegen die geiſtvolle Erklärungsweiſe Curtius' erhobenen Bedenken beiſtimmen, da das in ſolchen primitiven Fragen immer zu Rathe zu ziehende Sanscrit mit ſeinen ſchweren und leichten Endungen unbedingt für dieſe Theorie ſpricht. Daß dieſelben Veränderungen auch in der Nominalbildung vorkommen, iſt nur ein Beweis, daß hier ähnliche Einflüſſe obgewaltet haben, deren Ergründung weiterem Forſchen überlaſſen bleibt. Wir hätten alſo von vorn herein eine in den Worten Modification und Verſtärkung nur verſteckt enthaltene, deutlich ausgeſprochene Unterſcheidung verlangt zwiſchen den Lautveränderungen, die durch bloß euphoniſchen Einfluß bedingt ſind, und denjenigen, welche an und für ſich Bedeutſamkeit haben und Theile der Flexion ſind. Auch in der folgenden Trennung zwiſchen Verſtärkung und Weiterbildung können wir nicht ganz mit dem Verf. übereinſtimmen. Wir können nämlich den Eintheilungsgrund nicht begreifen, der zwiſchen dem Einſchub oder der Anfügung eines Naſals wie λαμβ von λαβ oder κορεν-νυ von κορες und der Anfügung eines τ wie βλαπτ von βλαβ eintreten könnte. Beide Incremente dienen offenbar demſelben Zwecke — Verſtärkung des Präſens. Höchſtens würden wir unter das Capitel der Weiterbildung die auch von Curtius beſonders geſtellten Verba denominativa gerechnet haben, deren Herleitung von Nomm. oder doch urſprünglich ſelbſtſtändigen Stämmen durch die Endungen άω, όω, ύω, έω — αινω, αζω, ιζω augenfällig iſt. Für Schulzwecke wäre eine genaue Gruppirung dieſer Verbalverſtärkungen und Weiterbildungen mit beſonderer Berückſichtigung des dem Laute und Sinne nach Zuſammengehörigen ſehr wünſchenswerth.

Cap. 3 behandelt Perſonalendungen und Bindevocal, wobei der Verf. von den urſprünglichen Endungen, ſo weit ſie die griechiſche Litteratur noch aufweist, ausgeht, ihre Entſtehung und ihren Zuſammenhang kurz andeutet, z. B. daß die Dual- und Pluralendungen nur durch Verſtärkung aus dem Singular entſtanden ſind: μεν für μες, τε für τες, vrgl. lat. tis

ſscr. tas, nur durch das Pluralſuffix s: ein ſehr intereſſantes Reſultat der Sprachvergleichung, das in der Declination ſeine Begründung und Erweiterung findet, wo auch, wie Schleicher neulich ſchlagend nachgewieſen, die Pluralſuffixe nur durch Anhängung von ς aus den Singularendungen entſtanden ſind.

Dem Bindevocal weist der Verf. mit Recht rein lautliche Geltung zu, während eine Anzahl Verba aus der früheſten Sprachperiode desſelben entbehren. Er dient dazu, den Stamm gegen die Einflüſſe allzu harter oder gewichtiger Suffixe zu ſichern.

Die Verbindung des Verbalſtammes mit den Perſonalſuffixen iſt das Eigenthümliche des Verbums, wodurch es ſich auch hauptſächlich von dem Subſtantiv, das mit ihm in Bezug auf den Stamm oft ganz zuſammenfällt, unterſcheidet. Dieſe Verbindung iſt das eigentlich motoriſche Element, welches, indem ein fortwährendes Durchdringen des Subjects mit der Verbalſubſtanz ſtattfindet, dieſe in Fluß und Bewegung ſetzt, während das ſchon auf abſtracterer Denkweiſe beruhende Subſtantiv Intenſität und Feſtigkeit — aus geiſtiger Kraft und Beharrlichkeit des Denkens hervorgehend — erlangt hat Das Vorherrſchen des Verbums in der Ausdrucksweiſe eines Volkes deutet auf entſchieden concrete Auffaſſung: z. B. das Lateiniſche bis auf das Auguſtiſche Zeitalter: Reichthum an Adjectiven, Participialconſtructionen, Subſtantivbildungen und in höchſter Potenz. Compoſitionsfähigkeit beſtimmt den abſtracten Charakter des Sprachausdrucks, wie es z. B. die griechiſche Sprache in höchſter Vollendung aufweist, wie wir im nachauguſtiſchen Zeitalter die ganze Richtung des Sprachtriebes in der Entwicklung eines mehr abſtracten Ausdrucks finden. Beſonders lehrreich iſt in dieſer Hinſicht Tacitus, deſſen Geiſtesenergie in fortwährendem Titanenkampf mit der überall ausgleitenden und ſich verflüchtigenden Sprache ringt und mit ſichtbarer Anſtrengung das Zuſammenballen der ſprachlichen Formen zum entſprechenden Ausdruck ſeiner concentrirten innern geiſtigen Anſchauung zu Stande bringt. — Mit Recht vertheidigt Seite 75 der Verf. die Anſicht, daß die urſprünglichen Wurzeln in der entſtehenden Sprache gegen die Unterſcheidung in Subſtantiva und Verba durchaus indifferent ſind, was die neuere Sprachforſchung durch Herzuziehung der einſilbigen Sprachen bis zur Evidenz erwieſen hat.

Die Unterſcheidung der Genera, die lediglich ſich nach den Suffixen zu richten hat, wird auf der ariſtoteliſchen Grundeintheilung in *ποιεῖν* und *πάσχειν* belaſſen, jedoch mit der ſehr richtigen Einſchränkung, daß jedes Thun auch ein Leiden des Subjects und jedes Leiden ein Thun einſchließt; je nachdem der Antheil des Subjects oder Objects an

der Thätigkeitsäußerung hervorgehoben werden ſoll, gebraucht die Sprach das Activ oder Paſſiv: die hieher einſchlagenden Sprachverſchiedenheite beruhen alſo lediglich auf der verſchiedenen Einzelanſchauung, die gram matiſchen Kategorieen dagegen ſind dieſelben. Die auf dieſem Gebiete ent ſtandenen Irrthümer beruhen auf der in der Sprache ſehr gewöhnliche optiſchen Täuſchung, indem wir die andern Sprachen nur durch da Mittel unſerer eigenen anſchauen. Ohne die feſte, unerſchütterliche Gewiß heit, daß überall, wo die Sprache gleiche Zeichen anwandte, ſie auc wenigſtens in der Zeit der Entſtehung derſelben Gleiches ausdrücken wollte iſt eine Sprachwiſſenſchaft unmöglich. Wir wiſſen es alſo dem Verf ſehr zu Dank, daß er Activ und Paſſiv nach ihren Endungen mit ſtren ger Conſequenz aus einander hält und alſo die Aoriſte auf *ην* und *θην* dem Activ zuweiſt. Unbeſtritten bleibt es immer, daß in der ſpätern Periode der Sprache, wo die Geſtaltungsfähigkeit der ſinnlichen Mittel abgenom men oder ganz aufgehört hatte, der Grieche ſelbſt durch Zunahme der Abſtraction die Sprachformen geiſtig anders gruppirte als es urſprüng lich im Geiſte der Sprachbildung gelegen, daß man reflexive, reciproke (Ariſtotel. *διακεῖσθαι. σοφ. ἐλεγχ.* 4) Bedeutungen nicht nur annahm, ſondern auch empfand: aber dieß geſchah zu einer Zeit, wo das urſprüng liche Sprachbewußtſein ſchon ganz zurückgetreten war, und hat daher für den Bearbeiter der Formenlehre nur ein ſecundäres Intereſſe. Wer alſo in *ἐλείφθην* und *ἐῤῥάφην* der Bedeutung halber ein Paſſivum findet, muß es auch in *πάσχειν*, vapulo, veneo u. A. annehmen, und wer glaubt, daß *μαίνομαι*, patior etc. urſprünglich Deponentia geweſen ſeien, wird in denſelben Widerſpruch gerathen. Oder iſt ein Unterſchied zwiſchen versor und quatior? Für den Deutſchen, freilich: — für den Griechen, wenn er erſteres mit *κινοῦμαι* oder *πέλομαι* gab, aber nicht. Wer ſich noch auf dieſem Standpuncte befindet und nicht die Sprache als die allerinnerlichſte, ſelbſtſtändigſte Lebensäußerung der Volksindividualität anerkennt — habeat sibi.

Cap. 4 behandelt die Tempora mit ſteter Berückſichtigung der Per ſonalſuffixe. Das Präſens wird vorangeſtellt, weil hier die Flexion die einfachſte iſt, nicht als ob es vorherrſchend ſei und die übrigen Tempora erſt durch ſeine Vermittlung hervorgegangen ſeien: vielmehr gehen alle (Plusquamperf. und Imperf. ausgenommen) unmittelbar vom Stamme aus, ſo daß aus dem Vorhandenſein eines Tempus durchaus kein Rückſchluß auf das der übrigen gemacht werden kann. — Die Unterſcheidung der Augment präterita ergibt ſich aus der Verſchiedenheit des zu Grunde gelegten Themas. Ein dritter und vierter Aoriſt Act. durch Weiterbildung des Stammes ver mittelſt *θε* und *ε*, nach welcher die Perſonalſuffixe ohne Bindevocal an-

gefügt werden: im Imperf. und Aor. 2 ſteht ε und ο, urſprünglich, aber ſelten erhalten α ἔα — ἔσαν, ἐτίθεα Hom. Der ſogenannte Aor. I wird durch Annahme der Silbe σα, nach welcher Ind. I Sg. das ν ausfällt, gebildet, die dritte hat zum Unterſchied α in ε geſchwächt. In der Lehre vom Perfect werden zuerſt die alterthümlichen Formen, in welchen die Wiederholung des ganzen Stammes die Entſtehung der Reduplication genetiſch erläutert, aufgeführt, ſodann der Erſatz derſelben, wo ſie lautlich unmöglich war, angegeben. Das Plusquamperf. wird, um es von dem Perfectum, das ſeiner ſchweren Geſtalt wegen ſchon die abgeſtumpften Endungen angenommen hat, beſſer zu unterſcheiden, durch Verſchmelzung mit dem verb. subst. gebildet, ein Verfahren, das nicht einzeln daſteht (vrgl. die 3. pl. σαν und das ſscr. Auxiliarfuturum) und auf einen Uebergang der flectirenden Sprachen zu den analytiſchen hinweist. Das Bildungsſuffix des Futurums war urſprünglich σι, welches nach einem dem Griechiſchen und Lateiniſchen eigenthümlichen Streben, dieſem Vocal Widerſtandsfähigkeit gegen einen folgenden Vocal zu verleihen (vrgl. eo, ei, πόλεως), das ι in ε verwandelte oder ganz unterdrückte: im erſteren Falle entſteht das Fut. contractum. Das Futur. pass., ebenfalls durch θε gebildet, weist wie der entſprechende Aor. auf ein Auxiliarverbum θέω hin (vrgl. die Ableitung des Gerundiums. Weißenborn de gerundio S. 29). Hierauf werden die Präſentia, Präterita und Futura dem Sinne nach gruppirt und letzteren eine ſpätere Entſtehungszeit angewieſen, was auch ſchon ſeine wahrſcheinliche Bildung durch den Optativ des verb. subst. beweist.

Cap. 5 behandelt die Modi. Wie das Präſens nur durch den Gegenſatz der Vergangenheit zum Tempus, ſo wird der Indicativ nur durch das Bewußtſein anderer Modalitäten zum wirklichen Modus. Der Conjunctiv iſt der griechiſchen Sprache eigenthümlich, der lat. Conj. entſpricht dem Optativ. Erſterer ſchließt ſich in ſeiner Flexion an das Präſens an, letzterer an die Nebentempora und wird bald mit, bald ohne Bindevocal gebildet. Die Perſonalſuffixe ſind die abgeſtumpften mit Ausnahme der erſten S. bei der Bildung vermittelſt Bindevocals, wo nur die Tragiker τρέφοιν, λάβοιν haben.

Cap. 6 behandelt den Infinitiv und die Participien, welche eigentlich zur Wortbildung gehören. Einfachſtes Suffix iſt ι im Inf. aor. auf σαι: ſonſt ναι mit Bindevocal εναι nur im Pf. erhalten, gewöhnlich mit Abfall des αι — ειν ſtatt εν.

Suffix der Partic. iſt ντ (Perf. allein ροτ mit Ausfall des Bindevocals): entweder weicht τ mit dem Nominativ ς, bei vorhergehendem Bindevocal ο, oder das Suffix ντ vor letzterem, wobei zum Erſatz immer der Vocal verlängert wird. Das Femininum wird durch das Suffix ια

gebildet: mit dem Digamma des perfectiſchen οτ = *υια*; ſonſt übt es ſeinen ſchärfenden Einfluß auf das vorhergehende τ aus. *ουσα*, *εισα*, *ασα* ſtatt *οντια*, *εντια*, *αντια*.

Cap. 7 gibt ganz kurze Regeln über das *ν ἐφελκ.* und die Accentuation des Verbi: gedrängt und überſichtlich, wie es die Methode jeder Schulgrammatik ſein muß, z. B. die Lehre vom Accent in einer Hauptregel und vier Einſchränkungen.

Doch genug davon: wir glauben in dem Vorausgehenden hinlänglich gezeigt zu haben, von welchem Standpuncte aus das vorliegende Werkchen, deſſen zweites Heft jetzt erſchienen iſt, beurtheilt ſein will. Und ſo ſprechen wir denn zum Schluſſe unſern herzlichſten Wunſch aus, daß dieſes Streben, welches der Verfaſſer auf ein Gebiet zu übertragen bemüht iſt, dem es bis jetzt mehr oder weniger fremd geweſen iſt, den Erfolg haben möge, der ihm gebührt. Namentlich und vor allem möchten wir aber zum Schluſſe den Wunſch ausſprechen, es möchten die Leute, welche einen unbezwinglichen Trieb zur Buchmacherei in ſich fühlen und jede Meſſe eine Fluth von Sprachlehren und Grammatiken, deren Entſtehungsgrund lediglich in buchhändleriſcher Speculation oder eigener Eitelkeit liegt, ähnliche Studien betreiben und das Metall, das die um die Wiſſenſchaft hochverdienten Männer mühſam aus den Erzgängen gewonnen, dem allgemeinen Gebrauche zugänglich machen. Wir meinen nicht das jetzt ſo beliebte Populariſiren, was oft nur in einem höchſt oberflächlichen, übereilten Extrahiren beſteht, ſondern daß ſie das, was zur wahren Verbeſſerung, d. h. Vereinfachung des Lehrſtoffes gehört, unter die gehörige Form der Methode bringen und auf dieſe Weiſe ihren Antheil an der Wiſſenſchaft, ihr wiſſenſchaftliches Streben überhaupt beurkunden.

Mainz. Dr. Noiré

## II.

**Titi Livi ab urbe condita libri. Erklärt von W. Weißenborn. Erſter Band. Erſtes und zweites Buch. Leipzig, Weidmann'ſche Buchhandlung. 1853. S. 314.**

Eine Geſammtausgabe des Livius, die in Hinſicht der Kritik wie der hiſtoriſchen und ſprachlichen Erklärung dem gegenwärtigen Standpuncte der Wiſſenſchaft entſpricht, war ſchon längſther ein namentlich für die Schule fühlbares Bedürfniß. Wie ſehr und allgemein man auch den Verluſt des bei weitem größten Theils des Livianiſchen Geſchichtswerkes beklagt, ſo findet man doch, wenn man die Verzeichniſſe der Lehrpenſa in den Gymnaſialprogrammen durchſieht, daß verhältnißmäßig nur

wenige und einzelne Theile des vorhandenen Reſtes des Livius in Schulen geleſen und erklärt werden, meiſt nur einzelne Bücher aus der erſten und dritten Dekade. Selbſt für gewiſſe Seiten der Sprachwiſſenſchaft, z. B. für die Lexikographie, auch für die Stiliſtik, iſt Livius beſonders in den letzten Dekaden noch nicht gebührend ausgebeutet worden. Mögen die Gründe für dieſe noch unvollſtändige Benutzung des Schriftſtellers zum Theil verſchieden ſein, zum Theil auch berechtigt erſcheinen, ein Hauptgrund dafür liegt gewiß mit darin, daß es bis jetzt an gehörig ausgeſtatteten Erklärungsſchriften des geſammten Livius gefehlt hat; denn in dieſer Beziehung iſt bekanntlich ſeit langer Zeit mit wenigen Ausnahmen blutwenig geſchehen oder geleiſtet worden. Um ſo mehr muß man ſich freuen, daß endlich mit dem oben genannten Buche — und auch hier iſt die Hoffnung ziemlich lange hingehalten worden — der Anfang gemacht worden iſt zu einer Geſammtausgabe des Livius, welche, zunächſt berechnet für den Schulgebrauch des Lehrers wie des Schülers und eingerichtet nach den der Weidmann'ſchen Sammlung zu Grunde liegenden wiſſenſchaftlichen und methodiſchen Grundſätzen, und beſorgt von einem ganz beſonders dazu befähigten und berufenen Gelehrten und Schulmanne, ein tieferes Studium des Livius, eine genauere Kenntniß ſeiner Sprache und Geſchichtsdarſtellung vermitteln und befördern wird.

Wiewohl die Ausgaben der Weidmann'ſchen Sammlung in der Erklärung des Schriftſtellers ihre weſentliche Aufgabe haben, auf die kritiſche Behandlung und Erörterung aber in den Anmerkungen nur in einzelnen ſchwierigeren Fällen Rückſicht nehmen, ſo liegt es doch in der Pflicht des Recenſenten irgend einer ſolchen Erklärungsſchrift, zunächſt zu unterſuchen, wie der Text beſchaffen iſt, welcher derſelben zu Grunde liegt, und zu prüfen, ob auch von dieſer Seite der Schriftſteller oder die Wiſſenſchaft als ſolche gefördert worden iſt. Dieſe Rückſicht iſt um ſo mehr geboten und nothwendig, wenn man gerade die Arbeit eines Mannes zu beſprechen hat, der, wie Herr Weiſſenborn, ſchon ſeit langer Zeit der kritiſchen Behandlung des L. die größte Aufmerkſamkeit zugewendet, in dieſer Beziehung ſich weſentliche Verdienſte erworben und noch vor Kurzem einen mit aller Sorgfalt kritiſch revidirten Text edirt hat.

Es war deßhalb zu erwarten, daß der Text der neuen oben genannten, zunächſt die beiden erſten Bücher des Livius umfaſſenden Ausgabe ſich an den erſt vor zwei Jahren erſchienenen Text in der bibliotheca script. Gr. et Rom. Teubneriana anſchließen werde, und wir verweiſen daher auf die in den Einleitungen zu dieſer Ausgabe ausgeſprochenen Grundſätze und mitgetheilten Bemerkungen, ſo wie auf un-

ſere Beſprechung derſelben N. Jahrb. für Phil. und Päd. Bd. LXII, Hft. 4, S. 362—373. Doch hat nichts deſto weniger auch jetzt nach ſo kurzem Zwiſchenraume hinſichtlich des Textes eine erneute Prüfung ſtattgefunden und die Benutzung neuer Hülfsmittel hat an manchen Stellen zu anderen Reſultaten geführt. (Vorrede dieſer Ausg.) Vornehmlich iſt es in letzterer Beziehung dem Herrn Herausgeber verſtattet geweſen, durch Vermittlung des Bibliothekars des Kloſters Einſiedeln, Herrn Pater Gall Morell, und des Herrn Prof. Haupt eine Collation der Einſiedler Handſchrift zu benutzen, welche die Recenſion des Nicomachus Dexter mit vielfachen Verbeſſerungen einer ſpätern Hand enthält und ſich am meiſten an die von Alſchefski verglichene Pariſer Handſchrift anſchließt, vrgl. Alſchefski in der Vorrede zum erſten Bande des L. S. IX und XIII. Ebenſo hat der Herr Herausgeber durch Herrn Prof. Heerwagen die Collation einer Bamberger Handſchrift aus dem elften Jahrhundert zu II, 1—2, 5—21 erhalten. Eine weitere Charakteriſtik dieſer beiden kritiſchen Hülfsmittel finden wir nicht, ebenſo vermiſſen wir eine umſtändlichere Angabe, wo und wie weit dieſelben für unſere Ausgabe benutzt worden ſind; vielleicht gibt Herr W. in einem ſpätern Bande ſeines L. darüber erwünſchten Nachweis. Für jetzt hat er nur ein Verzeichniß derjenigen Stellen beigegeben, an welchen Conjecturen von älteren oder neueren Gelehrten aufgenommen worden ſind; es ſind deren im Ganzen wenige und die meiſten ſind ſchon im Teubner'ſchen Texte aufgenommen. Neue und eigene Conjectur des Verf. iſt z. B. I, 18, 8 *quoad* longissime conspectum oculi ferebant, bei Teubn. *quo*, Ms. *quod;* I, 43, 13 regionibus*que et*, Teubn. — *ac.* II, 3, 6 deinde legati [alii] alia —, ſo daß Herr W. alii für unächt hält. Uns ſcheint dieſe Ausſtoßung nicht nöthig; alii alia legati moliri bedeutet, daß immer neue Geſandte andere (neue) Verſuche machten, alſo nicht neue Forderungen ſtellten, aber neue (heimliche) Wege einſchlugen. I, 24, 4 ſchreibt jetzt Herr W. *tum tu* mit Muret und Alſchefski, in der Teubn. *tum;* I, 25, 12 jetzt tertium causæ huius belli — dabo mit J. Fr. Gronov, in der Teubn. in causam; I, 34, 4 ea *quo* innupsisset wie früher; I, 48, 4 iſt auch jetzt semianimis regio comitatu in Parentheſe geſtellt; II, 5, 1 *ibi* victi geändert; II, 21, 4 mit Haupt nec qui consules secundum *quosnam;* II, 59, 3 *alibi* gaudere. In der ſchwierigen Stelle II, 9, 6: salis quoque vendendi arbitrium — ademptum privatis ſchreibt Herr W. auch jetzt wieder, allerdings nach der handſchriftlichen Ueberlieferung, in publicum *omni sumptu* ademptum. Aber die Erklärung, „zu in-sumptu iſt ein Begriff wie recepto zu denken, welcher durch in mit dem Accuſativ angedeutet iſt", dünkt uns hart und

bedenklich, jedenfalls bedenklicher als eine der beiden gangbaren Conjecturen. Die von Herrn W zur Begründung ſeiner Anſicht angeführten Stellen laſſen ſich auf anderem Wege expediren, IX, 28, 3 nocturna Samnitium fuga ſcheint gar nicht hieher zu gehören. Alſchefski's Lesart omni sumpto (ex coniectura Divæi) ſcheint deßhalb bedenklich, weil für sumpto aus salis vendendi als Subject sale zu entnehmen wäre und dieſes dann bedeuten müßte omnis copia salis, quæ Romæ erat. Dennoch halten wir Gronov's Emendation omne sumptum unter den vorliegenden Umſtänden für das entſprechendſte Heilmittel der Stelle. Es handelt ſich nur um das arbitrium salis vendendi „die Freiheit, Salz zu verkaufen", dieſes wurde in publicum sumptum „dem Staate zugeeignet, d. h. zur öffentlichen Verwaltung gezogen", und zwar omne „in ſeiner ganzen Ausdehnung", was hinſichtlich des vorher erwähnten Getreideverkaufs nicht der Fall war, welcher nebenbei auch von Privaten beſorgt werden konnte. Die Auslaſſung des est iſt livianiſch und durch das unmittelbar vorhergehende (data, habita, missi) beſtätigt, beſonders bei kürzeren Aufzählungen. Ebenſo iſt dem Livius eigenthümlich die Nebeneinanderſtellung gegenſätzlicher Verbalbegriffe: sumptum, ademptum, und der Chiasmus in publicum sumptum, ademptum privatis. I, 43, 11 ſchlägt Referent vor, ſtatt nec fere unquam infra ita descenderent zu leſen descend*erunt*.

Wenden wir uns nun zum hauptſächlichen Theile der neuen Ausgabe, zur Erklärung, und zwar zunächſt zur hiſtoriſchen Seite derſelben. Die hiſtoriſche Erklärung iſt für das Verſtändniß des Livius eben ſo wichtig als ſchwierig. Theils nämlich iſt das hiſtoriſche Material, welches ſich bei der Lectüre des L. darbietet, ſo umfangreich und erſtreckt ſich auf ſo reiche und complicirte Formen und Verhältniſſe des geſammten römiſchen Lebens, theils ſind die Sachen an und für ſich dunkel und ſtreitig, insbeſondere auch die Angaben des L. in einzelnen Beziehungen ungenau, lückenhaft, widerſprechend, der Ausdruck und die Bezeichnungen für gewiſſe Verhältniſſe wechſelnd und unbeſtimmt, daß Erläuterungen, Ergänzungen, Berichtigungen vielfach nöthig ſind. Dabei entſtehen für den Erklärer durch manche andere Fragen und Erwägungen nicht geringe Schwierigkeiten, wie viel nämlich überhaupt in hiſtoriſcher Hinſicht dem Schüler erklärt werden darf, in welcher Ausdehnung ihm die Streitfragen vorgelegt, inwieweit derſelbe mit widerſprechenden Anſichten und Behauptungen anderer Schriftſteller oder neuerer Gelehrten bekannt gemacht werden ſoll u. ſ. w. Obgleich die beregten Schwierigkeiten gerade in der Darſtellung der erſten Jahrhunderte der römiſchen Geſchichte in noch erhöhterem Grade eintreten, ſo hat doch Herr Weiſſen-

born theils in der vorausgeſchickten Einleitung (S. 1—45), theils in den Anmerkungen alles das, was zur Charakteriſtik unſers Hiſtorikers und zum Verſtändniß einzelner Stellen nothwendig war, dargelegt, zugleich aber auch ein angemeſſenes Maß eingehalten, eine zweckmäßige Methode und entſprechende Darſtellungsform gewählt. Im Allgemeinen ſind an den betreffenden Stellen die Reſultate der Forſchungen im Gebiete der Geſchichte und des Alterthums von Niebuhr, Peter, Becker und Marquardt kurz dargeboten, hin und wieder auch die betreffenden Werke, ſo wie Pauly's Realencyklopädie zum weiteren Nachleſen citirt.

In der Einleitung wird nach einem kurzen charakeriſirenden Ueberblick über die Anfänge der Geſchichtſchreibung bei den Römern ſofort auf Livius übergegangen. Herr W. verbreitet ſich über den Geburtsort, das Geburtsjahr, die früheſte Bildung, die Ueberſiedlung nach Rom und die ſonſtigen Lebensverhältniſſe des L., dann über die wiſſenſchaftliche Thätigkeit desſelben, über die Ausdehnung und den Titel des Geſchichtswerkes (ab urbe condita libri), über die Dekadeneintheilung, die Fragmente und epitomæ und über die Zeit der Abfaſſung. Weiter wird in der Einleitung erörtert, welche Zwecke und Beweggründe den L. bei Abfaſſung ſeines Geſchichtswerkes geleitet haben. „Gerade die Verherrlichung ſeines Volkes und Vaterlandes betrachtet er als ſeine Aufgabe, — auf eine nachhaltige geiſtige Wirkung auf ſeine Zeit und eine Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart war das Streben des L. gerichtet. Es iſt die religiös ſittliche Bedeutung und Würde des Geſchichtsſtudiums, welche Livius auf das tiefſte fühlt und zur Anerkennung zu bringen ſtrebt, nicht durch moraliſche Betrachtungen und Ermahnungen, ſondern indem er durch lebensvolle Schilderung von Perſonen und Zuſtänden für die Ideale der Tugend begeiſtert, durch die Hinweiſung auf die bald verborgenen, bald ſichtbaren Wege des Schickſals die Ahnung des göttlichen Waltens erweckt und dadurch ſeiner Darſtellung die Wärme, Kraft und Weihe verleiht, von der er ſelbſt durchdrungen und gehoben war." S. 10. Ferner wird ziemlich ausführlich geſprochen über die geiſtigen Anlagen, den dichteriſchen Sinn, das Geſchick in der Schilderung und Charakteriſtik, die ſittlich religiöſe Richtung, die religiöſen und politiſchen Anſichten des Schriftſtellers. Nach der Darſtellung aber der bewunderungswerthen Eigenſchaften des Livius beſpricht Herr W. auch alle Schattenſeiten und Mängel desſelben. S. 20. „Den Anforderungen der Hiſtoriker, welche die Darlegung der Urſachen und Wirkungen, ein gründliches Quellenſtudium vor der Abfaſſung der Geſchichtswerke, genaue Kenntniß der geographiſchen Verhältniſſe, eine lebendige Anſchauung der Staatsverfaſſung und des bürgerlichen Lebens

verlangen, hat L. zum Theil nicht entſprechen können, nur zum Theil entſprechen wollen.“ Die dieſen Mängeln zu Grunde liegenden Umſtände werden nachgewieſen, dann über die Mangelhaftigkeit und Einſeitigkeit des Quellenſtudiums, über Lückenhaftigkeiten und Ungenauigkeiten der Angaben, über die Unſicherheit des kritiſchen Urtheils, über die eigenthümliche Behandlung der früheſten Sagengeſchichte bei L. ausführlicher gehandelt. Trotz der beſprochenen Mängel aber wird dem L. die erſte Tugend eines Geſchichtſchreibers, die hiſtoriſche Treue, nicht abgeſprochen, vielmehr hervorgehoben, daß er frei von Parteiabſichten, Gewinnſucht, Schmeichelei immer nur von Vaterlandsliebe und bei ſeiner allzu großen Abhängigkeit von ſeinen Quellen von der Ueberzeugung geleitet worden ſei, daß in denſelben die Geſchichte des römiſchen Staates, ſo weit ſie ſich erkennen laſſe, enthalten ſei. Endlich wird S. 35 bis 45 mit großer Fachkenntniß, Ausführlichkeit und Wärme die glänzendſte und hervorragendſte Eigenthümlichkeit des L., ſeine Darſtellung, beſprochen (die Verſchiedenheit derſelben in den verſchiedenen Theilen des Werkes, die künſtleriſche, poetiſche, rhetoriſche Darſtellung im Zuſammenhange mit dem Charakter der Zeit, die Fülle und die Kürze, das Weſen der eingeſchalteten Reden, die Mannigfaltigkeit der Perioden, die patavinitas). — Das ungefähr iſt der reiche Inhalt der Einleitung; alle einzelnen Momente ſind mit ſolcher Wahrheit, Gründlichkeit und Sicherheit, zugleich in ſo ſchöner Form dargeſtellt, daß ſich kaum etwas hinzuthun oder wegwünſchen läßt, und dem Referenten gereicht es zu beſonderer Freude und Genugthuung, daß die Anſichten und Urtheile, die er früher ſchon und jetzt in einem faſt gleichzeitig mit der vorliegenden Ausgabe erſchienenen Programme ausgeſprochen hat, in vielen Stücken mit denen des Herrn W. zuſammentreffen. Vielleicht wäre es wünſchenswerth, daß gerade für die Lectüre der erſten Bücher des L. dem Schüler die Anſichten Niebuhr's über die nationalen Epen etwas ausführlicher mitgetheilt wären (vrgl. dagegen Schweglers Röm. Geſch. S. 53 ff.), daß das Verhältniß des L. zu dem gleichzeitigen Dionyſius und im Zuſammenhange damit die Frage berührt worden wäre, wann L. zuerſt Theile ſeines Werkes öffentlich bekannt gemacht habe; daß darauf hingedeutet worden wäre, daß L. in den ſpätern Büchern etwas breiter und geſchwätziger werde. Auch dürfte es zu noch größerer Nützlichkeit der Ausgabe gereichen, wenn eine Karte von dem älteſten Italien mit einem Plane des alten Roms beigegeben würde.

Was nun die hiſtoriſchen Erklärungen in den Anmerkungen betrifft, ſo zeichnen ſich dieſelben nicht minder durch Gründlichkeit, Klarheit und Zweckmäßigkeit aus und reichen vollſtändig für den Schulgebrauch aus.

Nützlich und wichtig für die Erleichterung der Ueberſicht iſt auch die Abtheilung des geſchichtlichen Stoffes nach größeren Gruppen nebſt der Angabe des Inhaltes der Capitel oder ganzer Abſchnitte; ebenſo müſſen wir es als zweckmäßig bezeichnen, daß andere Quellen und Schriften angeführt werden, da dem Schüler, der den Livius lieſt, jedenfalls zugemuthet werden darf, wenigſtens in einzelnen Fällen und für beſondere Zwecke nachzuleſen und zu vergleichen. Bei I, 13, 5 hätte außer der Angabe der verſchiedenen Etymologieen des Wortes Quirites und der üblichen Verbindungen, zu denen noch Quirites Romani V, 41; XXVI, 2 kommen kann, ſogleich noch das politiſche Verhältniß der Romani und Quirites zu einander erwähnt, auch ſchon auf die Bemerkung zu II, 56, 11 wegen des Gebrauchs von Quirites als Geſammtbezeichnung des ganzen römiſchen Volks hingewieſen werden können. Ebenſo konnte zu der Bemerkung I, 34, 7 „die Sitte der Nobilität, die Bilder ihrer Ahnen, welche curuliſche Aemter bekleidet hatten, im Atrium aufzuſtellen" der Begriff der Nobilität mit dem ius imaginum dem Schüler noch etwas näher erklärt werden.

Zu I, 17, 5 ita rem inter se centum patres — consociant bemerkt Herr W., da ſchon vor der Vereinigung mit den Sabinern 100 Senatoren geweſen ſeien (I, 8, 7), nach derſelben alſo 200 hätten ſein müſſen (geminata urbe c. 13), ſo ſei entweder eine Ungenauigkeit L. anzunehmen oder, was wahrſcheinlicher ſei, c. 18, 5, er habe die Andeutung in den Quellen gefunden, daß nach dem Tode des Königs nur die 100 Ramnes die Regierung fortgeſetzt und dann die Wahl vollzogen hätten. Referent erlaubt ſich über die Stelle im Folgenden ſeine Anſicht mitzutheilen. Eine Ungenauigkeit des Ausdrucks liegt wohl allerdings vor, indem L. nicht ausdrücklich erwähnt, daß die getroffene Einrichtung und das zunächſt von den 100 ramnenſiſchen Senatoren ausgeübte Recht des Interregnums nach dieſen in gleicher Weiſe auch auf die Tities, die zweite, aber gleichberechtigte Abtheilung des Senats, überging. Es ſind alſo immerhin unter den centum patres die 100 Senatoren jeder der beiden Tribus zu verſtehen. Vergleiche übrigens noch über dieſe Stelle F. Bamberger, de interregibus Romanis, Brunsvigæ 1844, S. 13. Die vom Herausgeber noch angeführte Anſicht, daß für jede Decurie ein Repräſentant gewählt worden und 10 bleibende Regenten geweſen ſeien, wird wohl auch durch die Worte centum pro uno dominos factos unhaltbar gemacht. Es mußte die Möglichkeit gegeben ſein, daß alle Senatoren an die Reihe kamen. — Zu I, 43, 1 bemerken wir, daß die Dienſtzeit von den Hiſtorikern außer Dionyſius bis zum vollendeten 46ſten Lebensjahre gerechnet wird und ſomit die eigentliche

Kriegspflicht 30 volle Jahre dauerte vom Eintritt ins 17te bis zu Ende des 46ſten Jahres. — Ebendaſelbſt § 9 nimmt Herr W. an, daß die 6 Centurien equites (sex item alias centurias — fecit) nur eine Hinzufügung zu den vorher genannten 12 (duodecim scripsit centurias), oder die 12 Centurien als die urſprünglichen zu betrachten ſeien. Denn die 12 Centurien ſeien ex primoribus civitatis, alſo aus den Bürgern des höchſten Cenſus, entnommen worden nach den ausdrücklichen Worten des L., während dieß von den 6 Centurien nicht bemerkt ſei; ferner ſei fecit paſſender für eine neue Einrichtung; endlich ſei nur bei neuen Centurien die Bemerkung nothwendig geweſen, daß ſie die Namen der alten erhalten hätten (sub iisdem quibus inauguratæ erant nominibus) was bei den 12 als ſich von ſelbſt verſtehend vorausgeſetzt werde. Darauf ſtützt Herr W. die Vermuthung, daß L. in ſeinen Quellen die Andeutung gefunden habe, daß die 6 Centurien eine Schöpfung des Servius ſeien, die 12 dagegen eine Umgeſtaltung des alten Inſtituts, welches, nun nicht mehr auf die drei patriciſchen Stämme beſchränkt, die umfaßt hätte, welche den höchſten Cenſus gehabt hätten. Dieſe weſentlich auf Göttlings Unterſuchung (Geſch. der röm. Staatsverf. S. 254) geſtützte, von der gewöhnlichen Erklärung (vrgl. Beckers Handb. der röm. Alterth. II, 1, 245 ff.) abweichende Anſicht ſcheint wenigſtens in den Worten des L. keine Begründung zu haben, namentlich wenn man die Bemerkung bei Becker (Anmerkung 502) über die Verbindungen centurias facere und cent. scribere berückſichtigt und unſere Stelle mit I, 36, 8 in Verbindung ſetzt: posteriores modo sub iisdem nominibus qui additi erant appellati sunt — quas nunc, quia geminatæ sunt, sex vocant centurias „die Hinzugefügten behielten unter Beibehaltung der alten Namen (Ramnes, Tities, Luceres) die Bezeichnung posteriores, d. i. secundi (gleichſam zweite Abtheilung); ſie bezeichnet man auch heute noch, weil ihre Zahl ums Doppelte erhöht iſt, als 6 Centurien". So wie alſo Servius die 12 neuen Centurien Ritter ſchuf — scripsit — ex prioribus civitatis (Patricier und Plebejer), ſo bildete er — fecit — aus den drei alten Centurien deren 6 (Patricier), „denen nichts deſto weniger die ihre Dreitheiligkeit bezeichnenden Namen blieben". Für den Ref. ſind, wie geſagt, nur die Worte des Textes entſcheidend, die doch ziemlich deutlich ſind; auf abweichende Angaben (bei Festus) darf bei einer Schulausgabe zumal bei einer ſo ſchwierigen Frage wohl kaum Rückſicht genommen werden; wenigſtens würden wir nur eine ganz einfache Mittheilung der gegentheiligen Anſicht empfehlen, nicht aber einen Vermittlungsverſuch zwiſchen entgegengeſetzten Anſichten auf Grund einer Vermuthung hinſichtlich der Quellenmittheilung, welche dem L. zu Gebote ſtand.

Bei II, 16, 4 war bereits eine Verweiſung auf die Bemerkung zu II, 35, 4 über das Weſen der Clientel zu wünſchen. — Die Bemerkung zu II, 56, 10 submoveri Lætorius iubet præterquam qui suffragium ineant „der Sinn der Worte kann ſein, daß die, welche nicht ſtimmen wollen, ſich entfernen ſollen, da es ganz allgemein heißt: qui suffragium non ineant; nicht nothwendig, daß die Patricier nicht ſtimmen dürfen, ſ. c. 60, 5", ſcheint anzudeuten, daß der Herr Herausgeber annimmt, reſp. die Worte des L. ſo deutet, als habe damals ſchon den Patriciern die Theilnahme und das Abſtimmungsrecht in den Tribuscomitien zugeſtanden. Wir faſſen die Worte qui suffragium ineant nur in dem Sinne: welche an der Abſtimmung theilzunehmen hätten, ſtimmberechtigt wären (alſo die Plebejer). Die zahlreiche Anweſenheit der Patricier bei den Verhandlungen auf dem Forum beweist noch nicht, daß dieſe berechtigt geweſen ſeien zur Abſtimmung, ſondern ſie hatte hier einen ganz anderen Zweck, nämlich ad impediendam legem. Eine Zweideutigkeit liegt allerdings in suffragia ineant, vielleicht wollte Livius gerade eine ſolche den Lätorius ausſprechen laſſen. Die Stelle II, 60, 5, auf welche Herr W. ſich beruft, nöthigt nicht zu der von demſelben angenommenen Erklärung: „Liv. ſcheint hier die Anſicht auszuſprechen, daß die Patricier das Recht, in den Tribus zu ſtimmen, gehabt, aber jetzt, wenigſtens bei den Wahlen, verloren haben u. ſ. w." Liv. faßt nämlich am Schluſſe des 60ſten Capitels den ganzen Vorgang hinſichtlich ſeiner politiſchen Bedeutung zuſammen: res maior victoria suscepti certaminis quam usu, d. h. der Sieg beſtand nicht ſowohl in einem reellen Gewinne für die Plebejer, ſondern in einem moraliſchen; denn die Stimmen, welche etwa die Patricier in den Tribuscomitien hätten abgeben können, gaben wenigſtens numeriſch nicht leicht den Ausſchlag; deßwegen kann auch L. ſogleich ſagen, die Plebejer hätten an Macht dadurch nicht viel gewonnen, die Patricier nicht viel verloren. Unter dignitas muß man wohl „würdige Haltung oder würdiges Ausſehen" verſtehen, was durch die Anweſenheit der Patricier bei den Tribuscomitien hätte gewahrt werden können, nun aber durch deren Wegweiſung verloren ging. Es liegt in dieſen Worten etwas von der ariſtokratiſchen Geſinnung des L. Zu dignitas in dem von uns angegebenen Sinne vergleiche I, 44, 3 ut loco dignitas fieret, ibi habitat.

Nicht minder hat Herr W. hinſichtlich der ſprachlichen Erklärung Tüchtiges geleiſtet, auch hier mit ſicherem Tacte die rechte Mitte zwiſchen dem Zuviel und Zuwenig beobachtet und eine meiſtens zwar knappe, aber ſtets deutliche Darſtellung gewählt. Das einzelne Wort wie der Zuſammenhang der Sätze, die Grammatik im Allgemeinen wie der beſondere Sprach-

gebrauch des Livius, die Phraſeologie, die Verbindung, die Wortſtellung finden am rechten Orte entſprechende Berückſichtigung. Referent erlaubt ſich im Nachſtehenden eine Reihe theils vervollſtändigender, theils berichtigender Bemerkungen beizufügen.

Præfat. Der Inhalt „Gründe, welche den Livius beſtimmt haben, die Geſchichte des römiſchen Volkes zu ſchreiben, zunächſt die auf ſeine Perſon ſich beziehenden § 1—8, dann die in der Bedeutung der Geſchichte liegenden § 9—13" iſt wohl nicht ganz vollſtändig angegeben, da ſich L. auch über die Art und Weiſe ſeiner Geſchichtsdarſtellung und über den Geſichtspunct ausſpricht, von dem aus er gearbeitet hat und beurtheilt ſein will. — Vielleicht wäre es gut geweſen, wenn gerade in der præf. der Zuſammenhang der einzelnen Sätze noch mehr vermittelt worden wäre, ſo § 5: während L. vorher bezüglich ſeiner Perſon nur Zweifel ausſpricht, tritt er hier bereits mit poſitiveren Anſprüchen auf und vindicirt ſich außer dem et ipsum consuluisse § 3 auch ein ethiſches Verdienſt. § 6. Zu decora ſagt Herr W, „decora faſt wie decorata aufzufaſſen, gehört nicht zu den Worten incorruptis monumentis". Wir nehmen dec. im Sinne von geziemend, paſſend, eigentlich zur Ausſchmückung gehörend, und deßwegen gehört es auch zu incorrupt. mon. „das was mehr als Schmuck für dichteriſche Darſtellungen als für —". Der Erklärung der Worte ante conditam condendamve „ehe gegründet werden ſollte, indem es nur auf das ſich bezieht, was nach dem Fatum, c. 1, 4, der Gründung der Stadt vorhergehen mußte, wie die Ankunft des Aeneas, die Erbauung und Herrſchaft Alba's u. ſ. w." möchten wir lieber die Madvig'ſche, lat. Gram. § 414, oder die Krüger'ſche, lat. Gram. 488, vorziehen. — Zu utcunque animadversa aut existimata erunt § 8 wünſchten wir eine erklärende Bemerkung; die Begriffe ſind vorſichtig gewählt und in prägnantem Sinne, etwa „mögen ſie immerhin tadelnd oder lobend angeſehen werden". — Iſt vielleicht § 9 in den Worten nec vitia nostra nec remedia pati der Sinn von pati ein doppelter: dulden, daß man die Fehler uns vorhält und dulden, daß man remedia vorſchlägt? — Die Worte § 12 hoc illud est — intueri bedürfen einer genaueren Erläuterung, „das nämlich iſt die vornehmlich fruchtbringende und heilſame Maxime beim Geſchichtsſtudium, daß man die Lehren jedweden Beiſpiels, die in deutlich ſprechenden Denkmalen niedergelegt ſind, eindringlich betrachte".

I, 7, 1 zu regnum trahebant hätten wir hinzugeſetzt: trahere = vindicare, i. e. vindicare, alſo simplex pro compos.; ebenſo zu facinus facinorisque causam I, 7, 9, daß dieſer Redeweiſe eine ähnliche Steigerung und Erweiterung der einzelnen Begriffsvorſtellung zu Grunde liegt

wie in capere captumque tradere oder in venerabilis — venerabilior, oder in cum factis vir magnificus tum factorum ostentator. — Den Ablat. augurio ſtellen wir in Parallele mit dem bekannten adventu, discessu, alſo = augurio facto. — Zu audeat deinde talia alius, nisi — I, 28, 6 wäre wohl eine grammatiſche Bemerkung nöthig geweſen; Ref. verſteht den Conjunct. in potentialem Sinne. Die Verbindung primum ultimumque supplicium apud Romanos exempli und 31, 3 ex summi cacuminis luco war als eine Art Hypallage zu bezeichnen. — Bei I, 40, 4 sed et iniuriæ dolor — et quia gravior — tum Servio —, wo Herr W. ſagt, der dritte Grund ſei mit tum angefügt, als ob primum und deinde vorausginge, denken wir uns die Auffaſſung und Beziehung der Wörter et — et — tum in etwas anderer Weiſe. Wir ordnen nämlich den Satz mit tum dem zweiten et unter und wiederholen dazu quia, ſetzen alſo vor tum nur ein Komma. — Mirari I' 41, 1 iſt zunächſt „befremdlich finden, nicht begreifen können". In den Worten zu I, 43, 2 „prima classis, auch vorzugsweiſe classis genannt, daher classicus (claſſiſch)" dürfte das in Parentheſe geſtellte Wort claſſiſch zu einem Mißverſtändniſſe Veranlaſſung geben. — Zu II, 1, 4 bemerkt Herr W., „L. ſchildert hier Verhältniſſe und eine Geſtalt der libertas, die nicht bei der Gründung der Republik, ſondern erſt dann eintraten, als die Demokratie ſich entwickelte." Es iſt aber dabei zu bedenken, daß, wenn die Republik überhaupt früher eingeführt worden wäre, die wilde Demokratie um ſo raſcher und zügelloſer um ſich gegriffen haben würde und dann die von Livius angedeuteten Zuſtände auch früher eingetreten ſein würden. § 9 konnte avidus durch „eiferſüchtig" einfach erklärt werden. — Bei den Worten id officere, id obstare libertati II, 2, 6 könnte man fragen, ob die doppelte Bezeichnung eines und desſelben Begriffes nur rhetoriſche und tautologiſche Häufung ſei, oder ob officere abſolut ſtehe und ſomit eine Gradation in den Worten enthalten ſei. Verdoppelt hat L. den Ausdruck jedenfalls wegen des regium genus, regium nomen. — Beim Uebergange der orat. obl. in die or. recta ebendaſelbſt hunc tu etc. ſagt Herr W., „der wichtigere Punct ſteht in der orat. rect." Beſtimmter und richtiger vielleicht: von der Betrachtung der Umſtände wird unmittelbar zu einer directen Aufforderung an die betreffende Perſon übergegangen; vrgl. III, 9, 11. — Zu incluserat vocem § 8 hätte neben dem Beiſpiele aus Cicero noch ein Beiſpiel aus L. citirt werden ſollen: XXI, 58, 4 includere vocem. — II, 3, 3 regem esse hominem, a quo impetres, ubi ius, ubi iniuria opus sit erklärt Herr W., „man könne alles erlangen, es möge recht oder unrecht ſein. Wir: wo man Recht oder Gewaltthätigkeit (Gewalt) nöthig habe, d. i.

anwenden müſſe, um ſeinen Zweck zu erreichen. — Die Erklärung zu et consules magis non confidere quam non credere suis militibus II, 45, 4 „non confidere dem timor entſprechend, ſie hätten kein Vertrauen zu der Tapferkeit und Kraft der Legionen; non credere, der intestina discordia parallel, ſie trauten nicht auf die Treue und gute Geſinnung derſelben", bleibt dem Schüler vielleicht etwas unklar. Etwa: zu non confidere und non credere ſind die Beziehungswörter zu ergänzen, nämlich bei non confidere ergänze viribus, bei non credere ergänze voluntati militum; non confidere = Mißtrauen, non credere = keinen Glauben haben, zweifeln; alſo „mehr Mißtrauen auf ihre Kraft, als Zweifel an ihrer Geſinnung". — Der Begriff medium II, 49, 5 iſt ſchwierig, es bildet den Gegenſatz zu immensa omnia, ähnlich II, 27, 3 medius und præceps, demnach iſt nihil medium etc. = nichts ſchwankendes, wie Furcht oder Hoffnung, ſondern lauter gewaltiges (keine ſchwankende Geſinnung). II, 52, 5 temperare = bewenden laſſen. — Permittere II, 56, 2 bedurfte vielleicht einer Erklärung, ebendaſelbſt würden wir § 13 zu privatum esse der Erklärung halber hinzuſetzen: ihm, dem Conſul, gegenüber ſei er ein Privatmann. c. 58, 7 war die Beziehung des sua sponte auf motam zu erwähnen. c. 61, 7 trahere entſpricht unſerm „verſchleppen" im gewöhnlichen Leben. — Suprema dies 61, 9 iſt nicht eigentlich der Todes-, ſondern der Begräbnißtag. 64, 6 impetu facto, dum se putant vincere, vicere heißt: erſt nach erfolgtem Angriffe wurden ſie Sieger, während ſie glaubten, es ſchon zu ſein. — Die Nebeneinanderſtellung des fretus und fidens 65, 3 war der Beachtung werth.

Als eine Eigenthümlichkeit der neuen Ausgabe bemerken wir endlich, daß Herr W. bei den Etymologieen, beſonders der nomina propria aus der älteſten Zeit, Rückſicht nimmt auf die durch die neueren Sprachforſchungen gewonnenen Reſultate, z. B. bei Tiberinus und Albula, Ruminalis, Roma, Palatium. I, 4, 4 durfte wohl nicht geordnet werden Romulus Roma, ſondern Roma Romulus, denn Romulus iſt von Roma abgeleitet = Romanus. Nothwendig war es, daß die Grundbedeutungen der Wurzeln Rum (Roma) oder pa (Palatium) mit angegeben wurden. Doch wird Gradivus I, 20, 3 noch mit gravis deus oder gradior zuſammengeſtellt; durch den Zuſatz „oder gramine ortus" wird der Schüler noch nicht auf das Etymon gra hingewieſen. Es wird überhaupt nicht immer gelingen oder wenigſtens nicht immer gerathen ſein, dem Schüler die mit ſolchen Etymologieen verbundenen ſchwierigen und weitläufigen Combinationen begreiflich zu machen; und es dürfte noch als eine offene Frage zu betrachten ſein, ob man vom Standpuncte des

Gymnaſiums aus im Allgemeinen jene neueren Forſchungen benutze oder ob man nur in einzelnen Fällen, wie es auch bei Herrn W. nu geſchieht, durch ſolche etymologiſche Behandlungsweiſe den Schüler eine Blick in die Ferne, in das weite Gebiet der Sprachforſchung thun laſſe darf.

Wir ſchließen unſere Anzeige und unſere Bemerkungen mit der dank barſten Anerkennung des vielen Trefflichen, was die neue Bearbeitun des Livius darbietet, und mit dem herzlichen Wunſche, daß es dem ſeh geehrten Herrn Verf. vergönnt ſein möge, rüſtig und ungeſtört an de Fortſetzung des langwierigen und mühſeligen Unternehmens arbeiten z können.

Sondershauſen. G. Queck.

---

## III.

Indem Unterzeichneter nachſtehende Geſchichts- und geographiſch Werke den Leſern der Revue vorzuführen beabſichtigt, glaubt er ſie nich beſſer einführen zu können als mit der Hinweiſung auf die von Herrn Dr. Campe bei der Beſprechung mehrerer Geſchichtswerke im Juliheft der Revue von 1851 vorgebrachten Maximen für den Geſchichtsunterricht

Wir erlauben uns nur noch einige Zuſätze. Das endlich, wie es ſcheint, durchgedrungene Princip, daß die Unterrichtsmittel aller Schulen welche nicht bloße Fachſchulen ſein wollen, primo loco Erziehungsmittel ſein ſollen, hat auch die Methode des Geſchichtsunterrichts auf den richtigen Weg des Anſchluſſes an die Erziehungsbedürfniſſe der Schüler geführt.

Iſt man hiermit einverſtanden — und das muß ein jeder, wie bei vielen pädagogiſchen Fragen, wenn ſonſt ein fruchtbringender Streit ent ſtehen ſoll — ſo kann man ſich ſchwerlich folgenden Folgerungen ent ziehen.

1. Der Geſchichtsunterricht richte ſich nach den letzten Zwecken der Schule und den Altersbedürfniſſen der Schüler, ſowohl hinſichtlich der Erziehungs- als Unterrichtsbedürfniſſe.

2. Wer alſo Geſchichte unterrichten oder Lehrbücher dafür ſchreiben will, der mache zu ſeinem oberſten Principe bei der Auswahl und An ordnung des Stoffes die klare Anſchauung des Schülerkreiſes, für den er ſein Werk beſtimmt. Freilich werden in manchen Fällen die Bedürf niſſe principiell verſchiedener Schulen und mehrerer Altersſtufen ſo ähn lich ſein, daß, wenn auch nicht der Unterricht, doch die Unterrichtsmittel dieſelben ſein können; ſo werden biographiſche Darſtellungen den Be

dürfniſſen höherer Bürgerſchulen und der Gymnaſien entſprechen, aber nicht auch denen der Volksſchule; ſo werden die Mittelclaſſen der Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen mit Nutzen dieſelben ethnographiſchen Darſtellungen aus der griechiſchen, römiſchen und deutſchen Geſchichte als Leſe- und Lehrbücher gebrauchen können, aber die Lehrer an beiden Schulen nicht denſelben Unterricht ertheilen dürfen.

3. Aus 1 und 2 folgt, daß der erziehende Stoff des Geſchichtsunterrichts auf den unterſten Stufen am directeſten wirken, weiterhin in ſeiner Abſichtlichkeit abnehmen ſoll, um unabſichtlich deſto entſchiedener und nachhaltiger zu wirken.

Alſo zum Anfange Biographiſches, was kleine, geſchloſſene Gedankenkreiſe erzeugt, die vermöge ihrer äſthetiſch-ſittlichen Anordnung den Willen ſittlich beſtimmen, daraus folgt vorherrſchende Beſchränkung auf die alte und mittlere Geſchichte und faſt völlige auf das Perſönliche und Thatſächliche. Je höher die Stufe, um ſo mehr trete das früher dem Strome der Weltgeſchichte entrückte Biographiſche in denſelben zurück; zuerſt auf der ethnographiſchen Stufe, in die Beſchränkung, welche die Exiſtenz des Einzelweſens durch die Nationalgeſchicke erleidet; zuletzt auf der weltgeſchichtlichen in den Fluß der weltgeſchichtlichen Entwicklung; je höher die Stufe, um ſo weitläufiger die Anordnung der die äſthetiſch-ſittlichen Ideen erzeugenden Gedankenkreiſe, um ſo indirecter ihre Wirkung alſo Zurücktreten des Biographiſchen, des rein Menſchlichen, Vortreten des Ethnographiſchen, Pragmatiſchen; endlich — wir fürchten zwar vielen Widerſpruch — des Ständiſchen; darum Ueberwiegen der mittleren und neueren Geſchichte. Aber auch der neueſten und allerneueſten? Daß wir dieſelbe auf der unteren Stufe gar nicht und auf der mittleren nur bis zu dem prächtigen Abſchluſſe der Freiheitskriege gebrauchen können, ergibt ſich aus dem Vorigen. Denn wir verlangen vor allen Dingen von dem Geſchichtsunterrichte, daß er die ethiſche Ideen erzeugenden Gedankenkreiſe ſchaffe, was nur bei völliger Abgeſchloſſenheit und innerer Ruhe der Gedankenfügungen möglich iſt. Deßhalb haben wir uns auch allenthalben — freilich unter vielen Widerſprüchen und noch mehreren Mißverſtändniſſen — gegen den ſogenannten pſychologiſchen, moraliſchen, culturpolitiſirenden Geſchichtsunterricht ausgeſprochen, weil wir in dieſen Richtungen geradezu die Vereitelung deſſen ſahen, was man und auch wir beabſichtigten, nämlich die Erzeugung der äſthetiſch-ſittlichen Bildung. Handelte es ſich alſo um das erziehende Element der Geſchichte, ſo würden auch wir keinen Augenblick anſtehen, auch auf der letzten Stufe die unruhige Gegenwart mit ihren verwirrenden Wirren, ungelösten Fragen und Ruinen von Verſuchen aus dem Geſchichtsunterrichte wegzulaſſen.

Aber wir fürchten die Einflüſſe des Lebens zu ſehr, als daß wir denſelben den Unterricht in der geſchichtlichen Gegenwart überlaſſen möchten ohne eine andere Bürgſchaft als die der ganzen Schulerziehung. Die erziehende Kraft einer guten Schule iſt auch nach unſerer Anſicht ſehr groß, aber nicht ſo groß, daß man in jetziger Zeit irgend Jemanden auf Grund der allgemeinen Bildung mit Sicherheit dem Leben übergeben kann, ohne ihm einen Ariadnefaden durch ſeine Irrgänge mitgegeben zu haben. Dieſen ſollen aber nach unſerer Ueberzeugung der Religionsunterricht — zu dem wir noch eine Einleitung in das philoſophiſche Problem von der Veränderung ſetzen — und der Unterricht in der Geſchichte der neueſten Zeit bilden.

Dabei bleibt die eigentliche Schulzeit ganz unberührt von dem unruhigen, der Bildung der ethiſchen Begriffe ſo verderblichen Leben; es treffen nur zuſammen Vorbereitung auf das Leben und beabſichtigter Eintritt. Sodann liegt bei unſerer Auffaſſung die Gefahr des kecken, kenntniß- und autoritätsloſen Raiſonnements völlig ferne, da dieſes nur aus der kahlen Heide der Weltgeſchichte und der ſogenannten pſychologiſchen, moraliſchen Geſchichtsdarſtellungen, nicht aus dem fruchtbaren Acker reinlicher und reinigender geſchloſſener Gedankenkreiſe erwächst.

Wir fürchten dann die Gefahren des Unterrichts in der geſchichtlichen Gegenwart nicht, weil unſere ganze Schulzeit den Gefahren vorgebaut hat, und wollen deßhalb dem Zufalle nicht überlaſſen, was wir ohne große Gefahr ſelbſt entwirren können. Dazu aber benutzen wir keine culturpolitiſche Weltgeſchichte, die allen Fortſchritt für vortrefflich oder gar für nothwendig, allen Rückſchritt für verderblich erklärt, den Menſchen und Völkern eine urſprüngliche Güte, einen völlig freien Willen zur Tugend beilegt, die nur von der Dummheit oder Bosheit unterdrückt, zeitweilig zurückgehalten werden, ſondern eine Geſchichte der Stände, die nachweist, wie Glück und gute Regierungen eben ſo gut *erworben* werden müſſen wie der freie Wille und die Tugend, und alle ſchließlich *Reſultate der Gedankenkreiſe* ſeien. Das Genauere über das Wie? haben wir freilich an einem andern Orte zu erörtern; das Beigebrachte genügt aber zur Feſtſetzung des Standpunctes, von dem wir bei der Anzeige nachfolgender Lehrmittel ausgegangen ſind.

1. Ueberſicht der merkwürdigſten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeſchichte für die unteren und mittleren Claſſen höherer Lehranſtalten, ſynchroniſtiſch dargeſtellt von P. *Hauſer*, Lehrer in Elberfeld. Dritte, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Elberfeld, Büſchler.

Enthält eine chronologiſche Ueberſicht von Facten, die als Leit- und Memorirfäden dem gewöhnlichen Weltgeſchichtsunterrichte auf der oberſten

Stufe genügen könnten, jedenfalls für die unterſte Stufe zu viele ſind. Zu einem Memorirfaden für den biographiſchen Unterricht würden wir das Büchelchen wegen des überſchwenglichen Materials und der weltgeſchichtlichen bis in die jüngſte Gegenwart ſich verlaufenden Richtung nicht gebrauchen können; vielleicht läßt es ſich bei dem ethnographiſchen Unterrichte benutzen. Neues in der Methode haben wir eben ſo wenig wie der darum geſcholtene Recenſent in der allgemeinen Schulzeitung von 1836 Nro. 89 entdecken können; es iſt die Weiſe der Kohlrauſchiſchen und ähnlicher Tabellen, und nur die größere Wohlfeilheit würde die Herausgabe rechtfertigen können, denn es koſtet nur 4 gGr.

2. Leitfaden beim erſten Schulunterricht in der Geſchichte und Geographie von Dr. E. Kapp, vormaligem Profeſſor am Gymnaſium zu Minden. Fünfte,* ſorgfältig verbeſſerte Auflage von Dr. Alex. Kapp, Profeſſor am Gymnaſium zu Soeſt. Braunſchweig, G. Weſtermann.

iſt der Titel eines Lehrmittels, welches einer genaueren Beſprechung würdig iſt, da es ſich ſowohl durch einen wiſſenſchaftlichen Inhalt als auch durch eine originelle Methode auszeichnet. Der Verfaſſer unterſcheidet drei Curſe des geſchichtlichen Unterrichts, die er dem hiſtoriſchen Entwicklungsgange der geographiſchen und geſchichtlichen Wiſſenſchaften entnimmt. Er ſagt: „Auf der erſten Stufe, der urſprünglichen Berichterſtattung, waren Geſchichte und Geographie mit einander verwachſen und ungeſchieden (z. B. Herodot). Auf der zweiten Stufe trennten ſie ſich und bildeten ſich einſeitig weiter aus in der Aufnahme des Einzelnen. Auf der dritten Stufe reichten ſie ſich zu gegenſeitiger Ergänzung und Durchdringung wieder die Hand.“ Bekanntlich hat der Verfaſſer in einem größern Werke dieſe Anſicht von der Erde als Wohn- und Erziehungshaus der Menſchheit durchgeführt, und es iſt hier nicht der Ort, die Uebertreibungen und Einſeitigkeiten dieſer ſonſt fruchtreichen und vom Verfaſſer mit vielem Glücke durchgeführten Anſicht nachzuweiſen, da wir es hier nur mit der pädagogiſchen Seite der Sache zu thun haben. Wir können den Satz des Verfaſſers nicht zugeben, daß das menſchliche Denken ſich nach den drei Stufen der Anſchauung (beim Kinde), des Vorſtellens (beim Jünglinge), des begreifenden Denkens (beim Manne) entwickelt, weil wir ihn weder philoſophiſch noch pädagogiſch für allgemein richtig halten; wohl aber verführt derſelbe wie ähnliche logiſche Gerüſte zu einſeitigen und voreiligen Ausführungen. So kann die Lehre von dem anſchauenden Unterrichte auf der unterſten Stufe leicht dahin führen, wohin ſie auch den Verfaſſer gebracht hat, nämlich das große Bild der geographiſchen Ge-

* Seitdem iſt die ſechſte Auflage erſchienen. L.

kraft bewahrt haben, höchſt willkommen ſein wird; auch wird der Lehrer, beſonders der Volksſchullehrer es trefflich zur Umkleidung ſeiner oft ſo dürren Geſchichtsſchemata gebrauchen können.

Möchte der Verfaſſer bald einen zweiten Theil liefern, aber ſich mehr auf die hiſtoriſchen Perſonen und das wirklich Herzliche beſchränken und ſtets ausgemalte Bilder liefern, wie z. B. Franz von Sickingen ꝛc., welche einen geſchloſſenen, die Seele beſtimmenden Gedankenkreis vorführen; in den feinſten Strichen liegt der größte Theil des Ausdruckes.

4. Deutſche Geſchichten in deutſchen Gedichten. Ein nationales Leſebuch für die Jugend des deutſchen Volkes mit beſonderer Rückſicht auf den Unterricht in der vaterländiſchen Geſchichte verfaßt von A. W. Grube

bezweckt nach der Vorrede Beiträge zur Förderung der nationalen Richtung der deutſchen Pädagogik. Durch den politiſchen Umſchwung ſei auch der Geſchichtsunterricht aus ſeinem Starrkrampfe (?) erwacht, um als ein Hauptmoment für die nationale Erziehung wirkſam zu ſein. Zu der dazu nöthigen Verlebendigung und Individualiſirung ſei die zur Poeſie verklärte Geſchichte eines der beſten Hülfsmittel. Verfaſſer hat ſein Buch hauptſächlich für Volksſchüler, aber auch für die untern Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen beſtimmt. Folgender Theil des Inhalts wird einen hinlänglichen Begriff von der Anlage und Ausführung geben.

Die Hermannsſchlacht. Der Geſang Rhyngulphs des Barden, als Varus geſchlagen war, von Kretſchmann. Hermann und Thusnelda von Klopſtock.

Aus der Völkerwanderung. Das Grab im Buſento von Platen.

Bonifacius, der Apoſtel der Deutſchen. Bonifaciusfeld von Bechſtein. Legende vom heiligen Bonifacius von Bube.

Bilder aus der Ritterzeit. Götz von Berlichingen aus Goethe's Götz von Berlichingen.

Der dreißigjährige Krieg. Wallenſtein aus Schillers Wallenſteins Lager.

Sonette für Schleswig-Holſtein von Geibel. Germania von Herder.

Recenſent iſt als eifriger Nationaliſt ſelbſt vor mehreren Jahren auf dieſe Idee verfallen und hat einen Verſuch ihrer Ausführung mit Quintanern gemacht, ihn aber ſammt der Idee wieder aufgegeben und zwar aus folgenden Gründen:

1. Der bei jedem Unterrichtsmittel erforderliche Ernſt, das per aspera ad astra, iſt bei einer ſolchen poetiſchen Behandlung der Geſchichte nicht hinlänglich zu bewahren. Die ernſte Geſchichte wird zur märchenhaften Unterhaltung, die beſte Vorbereitung auf eine dereinſtige Unterjochung durch hiſtoriſche Romane und Geſchichtſchreibung à la Lamartine.

2. Hat die poetiſche Litteratur nur für wenige Perioden paſſende Darſtellungen, wie z. B. in dem vorliegenden Buche mehr als zwei Drittheile der gelieferten Stücke der Volksſchule und dem Knabenalter überhaupt unverſtändlich ſind, ja unverſtanden bleiben ſollen.

3. Soll ein Leſebuch für die Volksſchule und das Knabenalter nie eine einſeitige Anregung des Willens und Wiſſens geben; wir erinnern an das Geſetz der harmoniſchen Ausbildung, an das allſeitige Intereſſe Herbarts.

4. So hoch wir die Nationalität ſchätzen, ſo wenig wollen wir den Menſchen im Bürger untergehen laſſen, am allerwenigſten aber die Jugend durch eine künſtliche Pflege und Ueberreizung ihrer nationalen Gefühle direct in die Politik treiben. Leider ſcheint man uns ſelbſt hierin bei Gelegenheit unſerer Schrift: wie wird die Volksſchule national? mißverſtanden zu haben, von welchem Mißverſtändniſſe wir uns durch unſere Darſtellungen aus dem Bauernweſen zu befreien hoffen.

Wir fürchten, daß Herr Grube durch ſeine nationale Geſchichtspoeſie Schwärmer erzeugt, die ihren Staat entweder in Utopien oder im Mittelalter ſuchen werden.

Den ehrenwerthen Geſinnungen und Abſichten des Verfaſſers wird Niemand ſeinen vollen Beifall verſagen können, und wenn er auch das ganze Buch ſeinem Unterrichte nicht zu Grunde legen will, einzelne Stücke mit großem Nutzen gebrauchen können. Dann aber rathen wir aus unſerer Erfahrung, beim deutſchen Unterrichte die ſprachliche Nutzung mit der geſchichtlichen, äſthetiſchen nicht zuſammen zu werfen; man muß vorwiegend das eine Stück zu dieſem, das andere zu jenem Zwecke benutzen. Ein Kinderkopf will gerne gerundete Gedankenkreiſe, wenn ſie ins Herz dringen oder im Kopfe verbleiben ſollen.

5. Kleiner hiſtoriſcher geographiſcher Atlas als Grundlage für den Geſchichtsunterricht bearbeitet und mit erläuternden Texten verſehen von Friedrich Reinhold Schaarſchmidt, ordentlichem Lehrer am Gymnaſium zu Budiſſin. Zweite, berichtigte, durch zwei die neueſten Ereigniſſe betreffende Karten, ſo wie durch ein Regiſter vermehrte Auflage. Leipzig, F. W. Goedſche.

Verfaſſer behauptet mit Recht, daß es noch an wohlfeilen und hinlänglichen Stoff liefernden hiſtoriſch-geographiſchen Atlanten fehle. Dem letzteren hat Verfaſſer durch die 18 Haupt- und zahlreichen Nebenkarten gewiß vollkommen entſprochen; hinſichtlich des Preiſes iſt Referent nicht unterrichtet, was freilich für Schulbücher eine Hauptſache iſt, da die theuern, vielen und vielwechſelnden Bücher eine allgemeine und oft gerechte Klage der Eltern ſind. Wir glauben aber, daß das vorliegende Buch ein Compendium der Geſchichte für aufmerkſame Schüler ziemlich

entbehrlich macht, wenigſtens den ſtändigen Beſitz; und der vorliegend Atlas wird auch jedem abgegangenen Schüler ein angenehmer Beſitz ſein

Die Ausführung der Karten iſt ſehr befriedigend; vorzüglich habe uns die Karten über die Völkerwanderung, Handelswege und Entdeckungs reiſen gefallen; trotz des vielen Materials ſind ſie bei der guten Wah der Farben und dem deutlichen Drucke nur ſehr ſelten für das Aug verwirrend.

Der beigegebene Text enthält das Nothwendige und das Regiſte erleichtert den Gebrauch des Werkes.

Wir empfehlen deßhalb das Buch angelegentlich.

6. Hiſtoriſch-geographiſcher Handatlas zur alten, mittleren und neueren Geſchichte b arbeitet von Theophil König. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage. Hol in Wolfenbüttel.

Beſteht aus zwei Heften, von denen das erſte zum Preiſe von 12½ Ng 12 Karten zur alten Geſchichte, das zweite zum Preiſe von 22½ Ng 16 Karten zur mittleren und neueren Geſchichte enthält.

Wenn gleich dieſer Atlas den von Schaarſchmidt durch Umfang d Karten und Schönheit des Druckes übertrifft, ſo finden wir ſeine Anlag doch nicht ſo zweckmäßig; auch iſt des gegebenen Materials bei weite ſo viel nicht als in jenem. Vorzüglich aber vermiſſen wir eine größe Berückſichtigung Deutſchlands. So dürften in einem deutſchen Schulatla die Bezeichnung der Hanſa, des rheiniſchen Bundes, die Kreiseintheilun nicht fehlen, während dagegen die franzöſiſche Geſchichte übermäßig b dacht iſt.

Vor allem haben wir eine Karte über die Zeit des nordiſchen Kri ges vermißt. Häufig iſt auch das Minderwichtige ſtatt des Nothwendig gegeben, z. B. in der Karte zum dreißigjährigen Kriege der Zug Herzo Chriſtian von Braunſchweig ſtatt des intereſſanteren von Torſtenſoh und dürfte z. B. der Siegesort Tilly's nicht fehlen.

Auch gefällt uns die conſequentere Durchführung Schaarſchmidt nur die Namen der betreffenden Geſchichtszeit in die Karte aufzunehme beſſer als die in dieſem Atlas nur theilweiſe geſchehene Befolgung. So iſt die Ausſtattung ſo ſchön, daß abgeſehen von den Mängeln der Metho dieſelbe ein recht gutes Hülfsmittel für den Unterricht ſein wird.

7. Lehrbuch der Weltgeſchichte nebſt einem Anhange zur Geſchichte der alten We Hiſtoriſch-politiſch-topographiſche Geographie des Alterthums für höhere Le anſtalten und jeden denkenden Geſchichtsfreund. Zweite, bis auf die neueſte Z fortgeſetzte, vermehrte und berichtigte Auflage von Carl Winderlich. Leipz Verlag von Otto Wigand 1852.

Das Werk iſt unſchwer zu charakteriſiren. Der Verfaſſer iſt ein g

müthiger Fortſchrittsmann, deßhalb die blaue Republik ſein Ideal allüberall; die Ariſtokraten und rothen Wühler ſeine gebornen Feinde. Dieſes Ideal begleitet ihn von der Schöpfung der Welt bis zum Jahre 1850 und läßt ihn den blaurepublikaniſchen Maßſtab ſo gut an den Kampf der Plebejer und Patricier als an den der Parteien im deutſchen Parlamemi, ſo gut an den Ariſtokraten Sulla als an den altrömiſchen Republikaner Cavaignac legen. Darum hat man während der ganzen 626 Seiten, in welchen das Tableau der ganzen Weltgeſchichte „nach allen Beziehungen des menſchlichen Daſeins" entrollt wird, ſtets das Gefühl, als ſolle man zu irgend einer politiſchen That aufgehetzt werden. Referent iſt wahrhaftig kein Freiheitsfeind, aber eine ſolche Tendenzgeſchichte, ſolch ein freches Angreifen des Volkes und Verleumden jeglicher Ariſtokratie iſt entweder Wahnſinn oder Verbrechen. Wir haben keine Luſt, des Verfaſſers demokratiſchen Theſen unſere entgegen zu ſtellen, aber wir wollen nur einige von den unzähligen Beiſpielen dem Verfaſſer zum Beweis vorlegen, daß es für ihn ein zu gewagtes Unternehmen war, eine Weltgeſchichte zu ſchreiben, und eine zu ſtarke Anmuthung an die Lehrer, ſie der Jugend zu empfehlen.

Seite 32. Romulus errichtete als Alleinherrſcher einen Senat und theilte das Volk (?) in Tribus oder Zünfte (!) und legte ſo (?) den Grund zu dem ſpäter oft ſo grell hervortretenden Unterſchiede der Patricier (Adel) und Plebejer (Volk). — Seite 31. Die Einwohner Alba Longa's wurden auf den coeliſchen Hügel verpflanzt (Luceres [!] — trotz dem theilt ſchon Romulus Seite 119 das Volk in drei Tribus (Stämme, nämlich Luceres, Prieſter [?], Ramnenſer, Krieger [?], Titier). Wer begreift die Speculation der Eleaten über das Sein aus folgenden Worten des Verfaſſers: Aus der pythagoreiſchen Schule (?) ging die Eleatiſche, durch Xenophanes von Colophon geſtiftet, hervor. Dieſem tiefen Denker war die Welt ein einziges, ewiges, unveränderliches Ganze und dieſes die Gottheit.

Ueber Karl den Großen wird alſo demokratiſirt:

„Statt ſich durch Herſtellung der zum Theil ſchon untergegangenen Allodialfreiheit und dadurch geſunkenen Demokratie in einem ſtarken und freien Volke einen mächtigen Bundesgenoſſen zu verſchaffen, oder durch conſtitutionelle Grundſätze oder Einrichtungen die Ariſtokratie zu ſchwächen, glaubte er durch Maßregelung daſſelbe Ziel zu erreichen; ſtatt durch Nationalverſammlungen oder, weil das Reich dazu zu groß war, durch ein Repräſentativſyſtem oder, wenn daſſelbe für ſeine Zeit noch zu ſubtil war, durch Ermöglichung einer vom Könige wie vom Adel unabhängigen Volksmeinung dem Adel ein Gegengewicht zu geben, ſtellte er ihm nur

ſeine angemaßten Herrſcherrechte entgegen und ließ auch die etwaigen Volksfreiheiten nur aus königlicher Machtvollkommenheit und Gnade beſtehen. In ihm lag demnach ein ſo engherziger Egoismus, welcher (!) nur des Ausdruckes l'état c'est moi bedurfte."

Seite 506. „Das Königthum (in Frankreich 1789) büßte, weil es in verblendeter Kurzſichtigkeit den Freiheitsdrang zu unterdrücken vermeinte; der Adel büßte, weil er nicht laſſen wollte von ſeinen verroſteten Privilegien; die Geiſtlichkeit, weil ſie dem Streben des Volksgeiſtes nach einer nationalen Kirche entgegen ſich deſto enger mit Rom verband; die Mittelclaſſe, weil ſie die Errungenſchaft als ihr alleiniges Erbe betrachtete, ſo daß Baboeuf ihr ins Ohr donnern mußte, daß die Güter der Erden für alle geſchaffen ſeien; die Schreckensmänner büßten, weil ſie das Leben, das heiligſte Gut der Menſchen, nicht achteten; und Napoleon büßte, weil er in frevelndem Uebermuthe wähnte, das Blut von zwei Millionen ſei vergoſſen, um ihm den Purpur zu färben."

F. W. Miquel.

---

## VI.

Leitfaden für den Unterricht in der Phyſik. Von Albert Trappe, Oberlehrer an der Realſchule zu Breslau. Mit 193 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau, Hirt. 1853. VIII u. 208 S. 8°.

Der Herr Verfaſſer iſt bei der Bearbeitung des vorliegenden Leitfadens nach eigener Erklärung bemüht geweſen, ihn ſo einzurichten, daß der Schüler durch denſelben im Aneignen poſitiver Kenntniſſe unterſtützt werde und Gelegenheit und Anregung erhalte, ſeine geiſtige Kraft zu üben. Es iſt dieß auf die glücklichſte Weiſe gelungen, wie dieß auch von einem ſo bewährten Lehrer nicht anders zu erwarten war. Jede Seite gibt ein Beleg dafür, daß der Herr Verfaſſer gerade die Weiſe zu finden gewußt hat, welche für die Schule die zweckmäßigſte ſein möchte. Wir ſind weit entfernt, einen Vorwurf davon herzunehmen, daß nicht eine Methode einſeitig durchgeführt worden iſt, wie in neueren Zeiten von manchen Seiten empfohlen und zum Theil zur Ausführung gebracht worden iſt; wir erkennen vielmehr darin gerade den nicht genug zu ſchätzenden praktiſchen Blick, der das Zweckmäßige zu treffen weiß und auf den ſo Manche in einer gewiſſen Verſeſſenheit auf ihre theoretiſchen Abſtractionen nichts geben wollen. Der Herr Verf. ſpricht ſich in ſeinem Vorworte, wie es ſcheint, mit einer gewiſſen Befangenheit darüber aus, daß er den naturgemäßen Gang, nämlich erſt die Erſcheinungen vorzuführen und dann die Geſetze aus ihnen zu entwickeln, nicht conſequent durchgeführt hat; wir halten es daher für nöthig, uns mit ihm in dieſem

Puncte gänzlich einverſtanden zu erklären, wie es denn auch von unſerer Seite in der Päd. Revue bereits mehrfach, z. B. bei Beurtheilung des Lehrbuchs der Phyſik von Greiß, ausgeſprochen iſt. Daß die pädagogiſchen Rückſichten ſtets vorwaltend geweſen ſind, gibt dem Leitfaden gerade ſeinen gewiß bald allſeitig anerkannten Werth, und Referent empfiehlt daher denſelben als beſonders beachtenswerth.

Für eine neue Ausgabe hat Ref. einige Wünſche, welche der Herr Verf. gewiß als billige und wohlgemeinte anerkennen wird, da das Buch durch deren Berückſichtigung offenbar gewinnen würde, wiewohl wir damit keinen Tadel auszuſprechen gewilligt ſind.

Bei der ſchiefen Ebene, § 20, ſollte der allgemeine Fall Aufnahme finden, während jetzt nur die beiden Fälle, wenn die Kraft parallel der Länge und parallel der Baſis iſt, zur Sprache gebracht ſind.

In § 69 vermiſſen wir ungern die Ableitung der conſonirenden Dreiklinge.

In der Katoptrik könnten und ſollten die Erſcheinungen aufgenommen ſein, welche Spiegel zeigen, die unter einem Winkel zu einander ſtehen, ebenſo die in einem Spiegel, der ſich um ſeine Axe dreht. Dann hätte wohl auch der Apparat von Wheatſtone und der Sextant eine Stelle gefunden.

Die Beſtimmung der ſpecifiſchen Wärme, § 118, hätte eine größere Ausführlichkeit verdient.

Warum in § 138 nur eine Linie ohne magnetiſche Abweichung angegeben iſt, iſt uns nicht klar geworden; ebenſo dürfte § 139 eine nähere Angabe über die Conſtruction der Inclinationsnadel wünſchenswerth machen.

Wenn es § 108 heißt: „die Wärme bringt zwei phyſikaliſche Wirkungen hervor", nämlich Volumen- und Aggregatsänderungen, ſo ſcheint uns dieß nicht vollſtändig, denn die § 182 angeführte Thermoelektricität iſt doch auch eine phyſikaliſche Wirkung der Wärme.

In § 24 iſt der Hebel als ein unbiegſamer Stab erklärt worden, während die Ausführung doch nur von dem mathematiſchen Hebel handelt. Statt des Stabes wäre alſo wohl Linie beſſer geweſen.

Schließlich müſſen wir anerkennen, daß die Verlagshandlung dem Leitfaden eine ſehr ſaubere Ausſtattung hat zu Theil werden laſſen.

Die Naturlehre methodiſch bearbeitet für den elementaren Unterricht von **Dr. Hermann Kern**, Profeſſor am herzoglichen Gymnaſium Caſimirianum zu Coburg. Mit 64 eingedruckten Holzſchnitten. Halle, Druck und Verlag von H. W. Schmidt. 1853. X u. 158 S. gr. 8°.

Soll der Unterricht in der Phyſik auf Gymnaſien und Realſchulen

die rechte Frucht bringen, ſo iſt es nothwendig, daß dem eigentlich wiſſenſchaftlichen Unterrichte ein vorbereitender Curſus vorausgehe. Ref. hat ſich bereits früher (vrgl. Päd. Revue Bd. XXVIII S. 380) hierüber ausgeſprochen und begegnet hier zu ſeiner Freude einem Geſinnungsgenoſſen. Der Herr Verf. anerkennt, daß bereits auf manchen Realſchulen der Unterricht in dieſer Weiſe eingerichtet ſei, vermißt ein Gleiches aber bei den meiſten Gymnaſien und ſpricht ſich nun in beherzigenswerther Weiſe darüber aus, daß darin eine Aenderung nothwendig ſei. Wir müſſen hier auf die Auseinanderſetzung des Herrn Verf. ſelbſt verweiſen, ſo gern wir auch durch Aufnahme derſelben an dieſer Stelle etwas zur Verbreitung beigetragen hätten. Wir haben es ja hier zunächſt nur mit der vorliegenden Schrift zu thun. Ueber dieſe aber müſſen wir uns dahin ausſprechen, daß ſie für den elementaren Unterricht in der Phyſik jedenfalls die empfehlenswertheſte Schrift iſt unter allen in den letzten Jahren erſchienenen. Der Stoff iſt mit Geſchick und Sachkenntniß verarbeitet und zweckmäßig ausgewählt, nur § 56: „der Regenbogen" ſcheint zu hoch gegriffen zu ſein und hätte entweder wegbleiben oder eine weniger eingehende Behandlung erhalten ſollen.

Allgemeine Anerkennung dieſer Schrift wird nicht ausbleiben.

1. Der kleine Kosmos. Allgemein verſtändliche Weltbeſchreibung und eine Verwahrung gegen irrige Anſichten und Rückſchritte, welche im neueſten Werke eines großen kosmiſchen Gelehrten vorkommen. Von J. W. Schmitz. Köln, 1852. Verlag des Verfaſſers. — 104 S. 8°. — Preis 10 Sgr.
2. Anſicht der Natur, populäre Erklärung ihrer großen Erſcheinungen und Wirkungen, nebſt phyſiſchen und mathematiſchen Beweiſen der Entſtehung der Weltkörper und der Veränderungen, welche die Erde erleidet. Von J. W. Schmitz. Köln, 1853. Verlag des Verfaſſers. 86 S. 8°.

In beiden Schriften tritt der Herr Verf. als Reformator auf. Er hat es gefunden, daß die Weltluft, welche den unendlichen Raum ausfüllt, ſich in Bewegung befindet. Hören wir den Herrn Verf. ſelbſt:

„Iſt eine ätheriſche Flüſſigkeit im unendlichen Weltraume wie an der Oberfläche der Erde vorhanden und wir ſehen, daß Entzündungen als Blitze und Meteorerſcheinungen vorkommen, ſo muß auch der Aether im Weltraume bei immer fortſchreitender Verdunſtung endlich den Grad der Brennbarkeit erlangen und kann den Sonnen zur Nahrung dienen. Die Wärme, welche jede Sonne um ſich in den Weltraum ergießt, unterhält und ſteigert die Verdunſtung und führt ihr ewig neue Nahrung zu. Gleich wie durch die fortwährende Verdunſtung des Meeres das Waſſer aller Ströme dem Meere unaufhörlich wieder zufließt, ſo ſtrömt auch der Weltäther ewig den Sonnen zu und fließt unaufhörlich in den durch die Verbrennung entſtehenden leeren Raum. Dieſe mächtige

und nothwendige Ausfüllung des immer entstehenden leeren Raumes gibt der Weltluft diese allgemeine Bewegung u. s. w."

Eine große Zahl von Erscheinungen wird mit dieser Lehre in Verbindung gebracht, und Naturforscher jeglicher Branche, namentlich die Astronomen, können dem Herrn Verf. nur dankbar sein, daß er ihnen eine so hellleuchtende Fackel angezündet hat, mit deren Hülfe endlich jedes Dunkel aufgeklärt wird, welches bisher undurchdringlich zu sein schien. Selbst der große kosmische Gelehrte, der hier oft anders verstanden worden ist, als er es wohl gewünscht und erwartet hat, wird der Reform gewiß nicht hinderlich in den Weg treten; und da beide Schriften Jedem empfohlen werden können, der eine leere Stunde auf amüsante Weise ausfüllen will, so steht zu erwarten, daß die neuen Lehren sich auch bald die verdiente Würdigung erwerben werden.

Die Elemente der Physik von C. Cabart, Repetent an der polytechnischen Schule in Paris. Deutsch bearbeitet zum Gebrauche bei Vorlesungen an Universitäten, polytechnischen und Gewerbschulen, Real- und Militärschulen, so wie zum Selbstunterrichte als Vorbereitung fürs Examen für angehende Mediciner u. s. w. Mit über 200 in den Text gedruckten Abbildungen. Leipzig, Verlag von Ambr. Abel. 1852. VIII u. 294 S. 8°. 1 1/3 Thlr.

Selten tritt ein Buch so keck in die Welt wie das vorliegende. Daß ein physikalisches Lehrbuch aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt wurde, bedurfte doch wohl einer Rechtfertigung; aber wo ist diese zu finden? Eine Vorrede des Verfassers fehlt; der Uebersetzer hat sich nicht einmal genannt; und selbst das Original scheint ohne Vorwort des Herrn Verf. geschrieben zu sein, denn auch nach diesem sieht man sich vergeblich um. Wenn unter solchen Umständen den Referenten ein gewisses Mißtrauen beschlich, so ist dieß wohl nicht zu verwundern. Anonymität ist jedenfalls verdächtig.

Zur Basis einer Beurtheilung fehlt, abgesehen von der auf dem Titel weitläufig angegebenen Gebrauchsanweisung, jeder Anhalt. Diese Gebrauchsanweisung des Titels erscheint indessen fast wie ein Zusatz der deutschen Bearbeitung, so daß wir auch auf diese nicht viel geben können; oder sollte Herr Cabart wirklich der Meinung sein, daß sich diese Elemente bei Vorlesungen an Universitäten gebrauchen ließen? Zu einem solchen Gebrauche fehlen fast alle neueren Entdeckungen, oder es finden sich nur kurze Notizen, die durchaus nicht ausreichend erscheinen. Der Elektromagnetismus wird in einem einzigen Paragraphen abgefertigt; den inducirenden Wirkungen des elektrischen Stromes sind fünf Zeilen gewidmet; von der Beugung des Lichtes, von der Polarisation, von der doppelten Strahlenbrechung u. s. w. findet sich gar nichts.

Hiermit wäre eigentlich genug geſagt, wenn wir nicht geſtehen müßten, daß das Buch in dem, was es bietet, ganz brauchbar ſich erweist. Denen alſo, welche ſich begnügen wollen und können mit dem, was nicht zu den neueren Forſchungen gehört, können dieſe Elemente als ganz zweckmäßig empfohlen werden. Doch müſſen wir noch auf Einiges aufmerkſam machen, was allerdings als eine Verſchuldung des deutſchen Bearbeiters ſich herausſtellt.

Auf Seite 16 und 27 leſen wir Ordonaten ſtatt Ordinaten; S. 182 leſen wir Eklipſen des erſten Jupitertrabanten, während wir doch den ſehr guten Ausdruck Verfinſterung beſitzen; auf S. 37 ſteht mehrmals $\sqrt{\Theta}$ ſtatt $V\Theta$; S. 101 enthält einen Fehler in der Formel $\gamma = \frac{9}{4}(\beta + 32)$, wofür es $\frac{9}{4}\beta + 32$ heißen muß. „Die Verwandlung der Centigrade in Fahrenheit'ſche ebendaſelbſt iſt ganz unrichtig; es heißt nämlich: „man braucht nur die Zahl, welche die Centigrade ausdrückt, mit $\frac{18}{10}$ zu multipliciren". Auf S. 33 wird, um das Geſetz in Bezug auf die Länge der Pendel zu bewahrheiten, angegeben, man ſolle zwei Pendel von verſchiedener Länge nehmen, das eine z B. ein Mal ſo lang als das andere u. ſ. w. Der Text zeigt, daß dieß Pendel vier Mal ſo lang ſein muß.

Wenn Herr Cabart zur Bezeichnung der durchlaufenen Räume den Buchſtaben E (espace) und zur Bezeichnung der Kräfte F (force) wählt, ſo können wir das nur billigen; in einer deutſchen Bearbeitung hätte dieß aber abgeändert werden müſſen. Ueberhaupt macht ſo Manches den Gedanken rege, als ob der deutſche Bearbeiter von einem richtigen Tacte bei der Verſchweigung ſeines Charakters geleitet worden ſei.

Dr. H. Emsmann.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 2. Februar 1854.

# I. Abhandlungen.

## Bruchſtücke über den grundlegenden Unterricht, beſonders für die Sprache (den ſprachlichen Elementarunterricht).

Von Schulrath Graßmann in Stettin.

Seit einer langen Reihe von Jahren habe ich die mannigfachen und oft ſich durchkreuzenden Beſtrebungen auf dem Gebiete des Volksſchulweſens, wie es Pflicht und Beruf von mir forderten, mit ſteter Aufmerkſamkeit und innerer Theilnahme verfolgt; aber es iſt mir nicht vergönnt geweſen, mich, wie dieß in frühern Jahren der Fall war, in ſchriftſtelleriſchen Arbeiten daran ſelbſtthätig zu betheiligen. Die Berufspflichten meines doppelten Amtes als Seminardirector und als Schulrath haben meine Kraft fortwährend ſo in Anſpruch genommen, daß ich meine Thätigkeit über den Kreis dieſer Berufspflichten nicht auszudehnen vermochte und nur mit Mühe die Zeit gewinnen konnte, um bei eintretenden neuen Auflagen der von mir in früherer Zeit abgefaßten kleinen Schulſchriften die nothwendigſten Veränderungen und Verbeſſerungen vorzunehmen. Jetzt da ich durch das Aufgeben meines Amtes als Seminardirector, und nur noch als Schulrath in amtlicher Thätigkeit verblieben, einige Muße auch für außeramtliche Geſchäfte gewonnen zu haben glaube, fühle ich mich gedrungen, über einige Hauptpuncte im Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtsweſens, welche viele Federn in Bewegung ſetzen, um neuen Anſichten und Beſtrebungen Geltung zu verſchaffen, wenigſtens meine Meinung öffentlich auszuſprechen, ſei es auch nur, um darzulegen, daß das Alte und jetzt zum Theil als veraltet Betrachtete, welches einſt auch neu war, zu ſeiner Zeit nicht ohne tiefere Begründung aufgetreten iſt, und um manches Neue, welches jetzt mit jugendlichem Uebermuthe, als ſei es das Alleingültige, einherſchreitet, zu größerer Vorſicht und mehr beſonnener Einkehr zu veranlaſſen. Die Redaction dieſer Zeitſchrift will zu einzelnen Bruchſtücken dieſer Art gütigſt den Raum darbieten.

## Die Schreibleſemethode.

Als Ch. G. Scholz in ſeinem „Sprech-, Schreib- und Leſelehrer 1827“ zuerſt mit Wärme für die Schreibleſemethode auftrat, hat er mich mit Harniſch, Graſer und einem H. B., der ſich im Januarſtück der Rheiniſch-Weſtphäliſchen Zeitſchrift Jahrgang 1826 darüber hatte vernehmen laſſen, als Autoritäten für die Behauptung aufgeführt, daß in unſern Volksſchulen die Uebung im Schreiben und Leſen des Geſchriebenen der Uebung im Leſen des Gedruckten voraufgehen und die erſtere der letzteren zur Unterlage dienen müſſe und durch Aushebung einiger Stellen aus meiner Anleitung zu Denk- und Sprechübungen den Nachweis darüber zu führen geſucht. Die weitere Folge davon iſt geweſen, daß Herausgeber neuer Fibeln, bei welchen die Schreibleſemethode in Anwendung gebracht werden ſollte, und der dazu gehörigen Anleitungen ſich mehr als ein Mal an mich, als an einen von ihnen unzweifelhaft angenommenen Gönner und Beförderer ihrer Sache, gewandt und meine Mitwirkung zur Verbreitung ihrer Leitfäden in Anſpruch genommen haben.

Nun darf und werde ich es nicht in Abrede ſtellen, daß ich die Behauptung, die Uebung im Schreiben müſſe beim naturgemäßen Gange des Unterrichtes der Uebung im Leſen des Gedruckten voraufgehen, in der jener Anleitung zu Denk- und Sprechübungen voraufgeſtellten Abhandlung „über die naturgemäße Behandlung des Sprachunterrichtes in Volksſchulen und über deſſen Zuſammenhang mit andern Lehrgegenſtänden der Volksſchule“ ausgeſprochen und in den nachfolgenden neuen Auflagen jener Anleitung, zuletzt noch im Jahre 1850, wiederholt habe, und ich ſpreche bereitwillig auch hier meine Ueberzeugung von der Richtigkeit jener Behauptung aus, wenn nur die Vorausſetzungen gelten, auf welchen ſie beruht. Es iſt dabei aber ausdrücklich vorausgeſetzt, daß der geſammte eigentliche Sprachunterricht, dem ja auch Leſen und Schreiben angehören, noch auf einige Jahre nach dem Eintritte der Kinder in die Schule ausgeſetzt werde.

Unſere Schrift, eine Buchſtabenſchrift, gründet ſich auf eine fortgeſetzte Zerlegung der geſprochenen hörbaren Rede in ihre kleineren Beſtandtheile bis auf ihre letzten unzerlegbaren Grundbeſtandtheile (Sprachgrundtheile, einfachen Sprachtöne). Ein naturgemäß fortſchreitender Gang des Unterrichtes, bei welchem die Kinder nicht bloß zu einem beſtimmten Thun abgerichtet, ſondern dabei auch angeleitet werden, zu wiſſen, was ſie thun, wie und warum ſie es thun, fordert, daß ſie, nur mit Vermeidung aller Ab- und Irrwege, weſentlich in demſelben Gange zur Schrift geführt werden, wie die Menſchheit einſt dazu gelangt iſt, daß ſie alſo angeleitet werden, die geſprochene Rede in Sätze, die Sätze in Wörter,

die Wörter in Sylben und die Sylben in ihre letzten nicht mehr zuſammengeſetzten, ſondern ganz einfachen Sprachgrundtheile zu zerlegen. Die Begründer von Leſelehrmethoden, auch diejenigen, welche dabei das Schreibleſen in Anwendung bringen, haben dieß großentheils auch dadurch anerkannt, daß ſie die Forderung ſtellen, der Lehrer ſolle die Kinder vor aller weiteren Uebung aus geſprochenen Wörtern die einfachen Laute (Sprachgrundtheile, Sprachelemente) heraushören laſſen und erſt dann, wenn ſie dieſe gefunden haben, ihnen die ſichtbaren Zeichen für dieſelben vorführen. Zu einem ſolchen Zerlegen der geſprochenen hörbaren Rede bis in ihre Grundbeſtandtheile ſind aber fünf- bis ſechsjährige Kinder, wie ſie in unſere Schulen treten, durchaus noch unfähig, wie es denn überhaupt im Entwicklungsgange des kindlichen Geiſtes nicht liegt, ſein eigenes Thun, insbeſondere da, wo es nicht ſichtbar vors Auge tritt, ſo frühzeitig zum Gegenſtande aufmerkender Betrachtung zu machen. Des Kindes geiſtige Thätigkeit iſt anfangs ganz nach außen gerichtet und ſtrebt dahin, ſich vermittelſt der Sinnenwahrnehmungen mit der Außenwelt in Zuſammenhang zu bringen, oder die Außenwelt, ſo weit es dieſelbe vermittelſt der Sinnenwahrnehmung zu erfaſſen vermag, als eine innere Vorſtellungswelt in ſich aufzunehmen und bildend zu geſtalten. Auch jenes ſogenannte Heraushören der Laute aus geſprochenen Wörtern beruht nur auf einer Täuſchung; es iſt nicht ein Selbſtfinden der Sprachgrundtheile, ſondern nur ein Nachſprechen des mehr oder weniger verdeckt Vorgeſprochenen und hat keinen Werth, wenigſtens für keinen, dem die entwickelnde Lehrform etwas gilt. — Nun verzweifle ich aber noch jetzt ebenſo wie im Jahre 1825, dem Jahre des erſten Erſcheinens meiner Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, daran, daß es dem Lehrer gelingen werde, den Lehrgang in unſern Grundſchulen dahin abzuändern, daß die Unterweiſung im Leſen und Schreiben auf einige Jahre, alſo bis zum achten oder gar neunten Jahre, ausgeſetzt werden könnte. Die Forderung, daß das Kind ſo bald als möglich wenigſtens zum Leſen gebracht werden ſolle, iſt eine zu allgemein verbreitete und hängt zu ſehr mit allen unter Gebildeten und Ungebildeten herrſchenden Vorſtellungen über den Gang des grundlegenden (Elementar-) Unterrichtes zuſammen, als daß man davon abweichen könnte, ohne mit Eltern, Gemeindegliedern und vorgeſetzten Perſonen und Behörden in einen Gegenſatz zu treten, der, als aller eingeführten und herrſchend gewordenen Ordnung des geſellſchaftlichen Lebens widerſtreitend, viel ſchlimmere Folgen herbeiführen würde als eine von der naturgemäßen Entwickelung anfänglich abweichende Anordnung des Unterrichtes, wobei das jetzt noch Mangel- und Lückenhafte in ſpäterer Zeit ergänzt und alles ins rechte Geleiſe gebracht werden

kann. Auch in vielen anderen Lebensverhältniſſen ſind wir oft genöthig das von uns als mangelhaft, unzweckmäßig oder gar irrthümlich E kannte nicht bloß zuzulaſſen, ſondern uns ihm ſelbſt mitwirkend anz ſchließen, um durch unſer gerade entgegentretendes Widerſtreben nic größeres Uebel herbeizuführen, wobei wir aber innerlich uns wohl vo behalten, nach unſerm beſten Vermögen das Unrichtige ſpäterhin z berichtigen, die nachtheiligen Folgen nach Möglichkeit zu verhüten u für diejenigen, auf welche unſer Einfluß reicht, alles mit der Zeit i richtige Verhältniß zu ſtellen.

Nach der jetzt beſtehenden Anordnung des Lehrganges in unſer Grundſchulen iſt alſo auf die erſte Begründung des Sprachunterricht durch Zerlegung des Geſprochenen bis auf ſeine Grundbeſtandtheile verzichten und es muß ein nicht im Gange naturgemäßer Entwicklu begründeter, ſondern durch menſchliche Feſtſetzung nach äußeren Verhä niſſen beſtimmter Anfangspunct für den beginnenden Sprachunterri vorgeführt werden, und dieſer kann nicht füglich ein anderer ſein, a mit Uebergehung des auflöſenden Verfahrens, der Anfang der Zuſamme ſetzung der Schrift und Sprache aus ihren gegebenen Grundbeſtandtheile alſo die Bekanntmachung des Lernenden mit den Buchſtaben, als d ſichtbaren Zeichen für die hörbaren Grundbeſtandtheile aller Rede, ſei daß dieſe letzteren nur ſcheinbar aus willkürlich aufgeführten und v geſprochenen Wörtern entnommen und durch Vor- und Nachſprechen e geübt, oder daß ſie von vorn herein den Kindern mit und an den Bu ſtaben übergeben und daß vor ihren Augen und Ohren durch Verbindu der Buchſtaben und mittelſt ihrer der hörbaren Sprachgrundtheile Sylben und Wörter der Rede gebildet werden. Unter den gegenwärtig Umſtänden ziehe ich das letztere als das einfachere und durch kein bloß äußeren Schein einer in der Wirklichkeit gar nicht vorhandenen E wickelung willkürlich hingeſtellte dem erſteren vor und beginne daher a mit dem Vorführen und Bekanntmachen der gedruckten Buchſtaben, n ſie dem Kinde in beſtimmteren, derberen und daher leichter faßba Zügen vor Augen ſtehen. Mit dem Schreiben und zwar erſt mit Vorübungen des Schreibens, dann mit dem Nachbilden vorgezeichne Buchſtaben mag das Kind ebenfalls bei ſeinem erſten Eintritte in Schule beginnen; nur ſollen beide Uebungen nicht ſo mit einander Verbindung geſetzt werden, daß die Fortſchritte in der einen Fertig von den in der anderen erzielten Fortſchritten abhängig gemacht werd

Für jeden Lehrgegenſtand der Schule muß ſich die Methode fei Behandlung aus ſeinem eigenen Weſen, mit ſtetem Hinblicke auf d naturgemäßen inneren Entwickelungsgang des kindlichen Geiſtes, hera

bilden. Wenn Nothstände der Schule, wie die Kürze der Schulzeit, die Unregelmäßigkeit des Schulbesuches, das Zusammensein zu vieler und zu ungleich fortgeschrittener Kinder und ähnliche Mängel, ein Abweichen von der reinen Methode unbedingt fordern, weil auch ein nur durch Abrichten erworbener geistiger Gewinn, wie die nur auf diesem Wege erworbene Lesefertigkeit, einen unendlich großen Werth haben kann und es thöricht sein würde, darauf ganz zu verzichten und gar nichts zu geben, weil es nicht nach reiner Methode übergeben werden kann; so sind dieß eben Nothzustände, nach deren unvermeidlichem Vorhandensein die Lehrform sich abändernd bestimmen muß. Die aus dem inneren Wesen des Gegenstandes selbst sich herausbildende Methode, so weit sie nach den vorhandenen äußeren Umständen frei in Anwendung gebracht werden kann, bleibt darum doch das feste Richtmaß für die unterrichtliche Behandlung jedes Lehrgegenstandes.

Nun sind Lesen und Schreiben, wie fest sie auch innerlich für den Zweck der Sprache zusammenhangen, zwei doch auf ganz verschiedenem Grunde einzuübende Fertigkeiten. Durch das erstere wollen wir das von Anderen innerlich Gedachte oder Empfundene und dann äußerlich sichtbar Dargestellte in uns aufnehmen und nachbilden, durch das letztere Selbstgedachtes oder Selbstempfundenes sichtbar darstellen, damit es von Andern aufgenommen, nachgedacht und nachempfunden werde. Die Methode des Leseunterrichtes gründet sich auf eine vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren fortschreitende Aneinanderfügung der Sprachgrundtheile *, während beim Schreibunterrichte, als der Einübung einer mechanischen Fertigkeit, die Bildung der Schriftzüge nach ihrer für die Nachbildung leichteren oder schwereren Form die Richtung und das Maß des Fortschreitens bestimmt. Bei der unmittelbaren Verbindung beider Uebungen wirkt eine auf die andere störend ein und hindert die klare Auffassung, so wie den aus dem inneren Wesen des Gegenstandes sich ergebenden Lehrgang, indem das Fortschreiten in einer Uebung nicht selten nach der Stufe, welche in der anderen erreicht ist, entweder aufgehalten oder beschleunigt werden muß; namentlich ist es auf den ersten Blick einleuchtend, daß man bei der Uebung im Schreiben mit den Fortschritten beim Lesen des Gedruckten nicht gleichen Schritt halten kann, daß man den Schüler beim Lesen zurückhalten, beim Schreiben ungebührlich treiben muß, wobei keiner von beiden Gegenständen zu seinem vollen Rechte gelangt.

Anstatt beide Uebungen von Anfang her in unmittelbare Verbindung

* Warum ich nicht La'ute sage, darüber vielleicht ein ander Mal.

zu bringen und die Fortſchritte in beiden gegenſeitig von einander ab
hängig zu machen, fange man zwar mit beiden Uebungen ſogleich bei
Eintreten der Kinder in die Schule an, behandle aber jede nach ihr
Eigenthümlichkeit. Beim Leſen werden, nachdem den neu eintretende
Kindern durch einige ihrem Alter und ihren übrigen Verhältniſſen en
ſprechende Unterredungen der Mund geöffnet iſt, ſogleich die gedruckte
Buchſtaben an der Wandtafel, Wandfibel und Leſemaſchine, und zwe
nach allgemeinem und wohlbegründetem Gebrauche zuerſt die Vocale (Laute
vorgeführt und eingeübt. Beim Schreiben müſſen einige Vorübunge
voraufgehen, durch welche die Kinder mit den Grundformen der Schri
züge, mit den verſchiedenen Richtungen der Striche, mit Grundſtriche
Haarſtrichen u. ſ. w. bekannt gemacht werden. Dadurch gewinnen d
Kinder beim Leſen einen Vorſprung, ſo daß, wenn es zum Schreibe
der Buchſtaben kommt, dieſe ihnen als ihrer Ausſprache nach ſchon b
kannte, aber nach einer andern für das Schreiben bequemern Form au
gebildete Zeichen vorgeführt werden können. Die einzelnen Buchſtabe
werden nun, ohne weitere Berückſichtigung der für die Leſefertigkeit, e
reichten Stufe, in ſolcher Aufeinanderfolge eingeübt, wie die Zeichenkun
das Fortſchreiten vom Leichteren zum Schwereren und die Herausbildun
der künſtlicheren und zuſammengeſetzteren Schriftzüge aus den einfachere
Grundzügen fordert, wobei dann natürlich die Bedeutung und Ausſprach
wie ſie die Kinder bei den voraufgegangenen Leſeübungen kennen gelern
haben, wiederholt und tiefer eingeprägt werden. Daß von Kinderhänden
welchen immer noch die zum Schreiben erforderliche Feſtigkeit und Siche
heit in den kleinſten Bewegungen fehlt, die höchſte Vollkommenheit i
Nachbilden der Schriftzüge nicht ſogleich gefordert werden kann, ſonder
daß man ſich dabei mit einer gewiſſen relativen, dem Alter und der ganze
übrigen Bildungsſtufe der Kinder entſprechenden Vollendung begnüge
muß, iſt jedem in dieſem Fache erfahrenen Lehrer bekannt; ein har
näckiges Beſtehen darauf, daß ſogleich die höchſte Sauberkeit, Genaui
keit und Vollendung im Nachbilden der Formen erzielt werde, würd
ohnedieß vergeblich ſein und große Zeitverluſte unausbleiblich herbeiführe
weil die Feſtigkeit und Sicherheit der Handſchrift erſt mit den Jahre
kommt. Wenn die Kinder die ausreichende Fertigkeit im Nachbilden d
Buchſtaben erworben haben, ſo treten nun Leſen und Schreiben in genau
Verbindung mit einander und werden gemeinſam behandelt. Ob bei
Schreiben erſt alle Buchſtaben einzeln eingeübt werden ſollen, oder o
nicht vielmehr, nachdem erſt die leichteren eingeübt ſind (i, n, m ꝛc.)
dieſe in Zuſammenhang zu bringen und ſogleich zu leichten Sylben z
verbinden ſind, und in welcher Ordnung dieß geſchehen ſolle, mag de

Beurtheilung des Schreiblehrers im Schulleben ſelbſt überlaſſen bleiben, welche in dieſer Hinſicht in verſchiedenen Schulen, ja vielleicht zu verſchiedenen Zeiten in derſelben Schule, eine verſchiedene Behandlung der Sache, ohne Nachtheil für den Hauptzweck, herbeiführen wird. Wenn die Schreibfertigkeit in ausreichendem Maße erworben iſt und die Kinder alle Buchſtaben, große und kleine, einzeln und im Zuſammenhange ſchreiben können, treten die Schreibübungen mit den Leſeübungen in immer nähere Verbindung und gehen nun Hand in Hand, ſich gegenſeitig unterſtützend. Zu den fortgeſetzten Uebungen im Schönſchreiben, welche in einigen Stunden der Woche wohl noch längere Zeit fortdauern müſſen, treten nun Uebungen im Abſchreiben, im Aufſchreiben des Vorgeſprochenen, ja ſelbſt im Niederſchreiben des Selbſtgedachten hinzu, wie ſie nach dem Maße der gewonnenen Fertigkeit und nach dem Wachsthume der zur Entwicklung geförderten geiſtigen Kraft in Anwendung gebracht werden können. —

Nur bis hieher reicht meine abweichende Anſicht über die Anfänge des Leſe- und Schreibunterrichtes; von hier ab kann ich mit den Gegnern wieder auf dem gleichen Wege gehen, wenn nicht andere Puncte der Abweichung uns wieder in verſchiedene Richtungen und damit abermals aus einander führen.

Die Berufung auf gemachte Erfahrungen über ſchnellere und mehr geſicherte Fortſchritte nach der Schreibleſemethode zum Ziele der Rechtſchreibung hin, nachdem die erſten Schwierigkeiten überwunden ſind und man über die erſten Verzögerungen der Leſefertigkeit durch die langſamer zu erwerbende Fertigkeit im Schreiben hinweggekommen iſt, können mich in meiner Ueberzeugung von dem größeren Werthe des von mir vorgezeichneten Lehrganges nicht irre machen. Die Berufung auf die Erfahrung iſt allemal eine ſehr mißliche Beweisführung, welcher gewöhnlich alle überzeugende Kraft fehlt. Den Erfahrungen von der einen Seite werden Erfahrungen von der andern Seite mit gleicher Sicherheit der Behauptung gegenübergeſtellt, und es fehlt dann der von beiden Seiten her anerkannte Obmann, der die ſchiedsrichterliche Entſcheidung auszuüben hat. Selbſt die durch den Augenſchein beim Beſuche der nach einem oder dem andern Lehrgange eingerichteten Schulen und die durch eigene Anſchauung der hier oder da ſich zeigenden größeren oder geringeren Fortſchritte gewonnene Erfahrung übt hier keine beweiſende Kraft, da die Grundlagen, Bedingungen und äußeren Umſtände, unter welchen jeder der beiden Lehrgänge in Anwendung gebracht iſt, nie gehörig feſtgeſtellt und mit einander verglichen werden können. Von dem thätigen, eifrigen und durch eigene Lebendigkeit die Jugend anregenden, zu ſich erhebenden und mit ſich fortziehenden Lehrer wird überall, auch bei Anwendung einer an ſich

ganz ſchlechten Methode, Bedeutendes geleiſtet, während unter der Leitun des ſchlaffen, matten und höchſtens einer äußeren Pflichtmäßigkeit g nügenden Lehrers, auch bei Anwendung der beſtgeprüften und als wertl voll anerkannten Methode, nur geringe und unſichere Fortſchritte gemac werden. In wie vielen Schulen, in welchen durch den gröbſten Mechanie mus des Buchſtabirens zum Leſen geführt wird, treten doch im weitere Verfolge die erfreulichſten Ergebniſſe des Unterrichtes hervor, während i andern nach den beſten Methoden und Lehrformen geordneten Schule die Fortſchritte der Kinder weit hinter jenen zurückbleiben! Die inne Begeiſterung des Lehrers für ſeine Sache und ſeine aus dem tiefſte Grunde der Seele hervortretende und immer neu ſich belebende Beruf treue können durch keine äußeren Methoden und Einrichtungen erſe werden. Beim Beginnen der von Peſtalozzi ausgegangenen methodiſche Beſtrebungen zur Umwandlung des bisherigen Unterrichtes wurde vo Burgdorf, Münchenbuchſee und Ifferten her immer und immer der R wiederholt: Komm und ſiehe! Und Tauſende, unter ihnen auch vie Sachkundige mit offenen Augen und für das Beſſerwerden der Menſch heit warm ſchlagenden Herzen, kamen aus andern Ländern Europa und ſahen und bewunderten und erzählten bewundernd von dem, wa ſie mit freudiger Theilnahme gehört und geſehen hatten, und ihre Re erſcholl durch ganz Europa, und in ganz Europa hoffte man, von Iffe ten ausgehend, eine Wiedergeburt der Menſchheit, insbeſondere hoffte ma in dem damals zu tiefem Verfall und tiefer Trauer herabgeſunkenen Pre ßen eine Wiedergeburt des preußiſchen und des deutſchen Volkes dur das Emporkommen eines in Erkenntniß, Geſinnung und Leben kräftig aufwachſenden und heranreifenden Geſchlechtes. Und jetzt, nach wenige Jahrzehnten, ſind alle jene Freudenrufe verklungen, jene Hoffnung verblüht und der damals ſo hochgefeierte Name Peſtalozzi wird kau noch gehört, ſelbſt unter den neu hinzutretenden jüngern Gliedern d Lehrſtandes ſelten noch genannt, und keiner von ihnen weiß mit dem Au drucke „Peſtalozziſche Methode“ irgend eine deutliche Vorſtellung zu ve binden. Gewiß haben jene Augen- und Ohrenzeugen der methodiſch Beſtrebungen in den Peſtalozziſchen Lehranſtalten, ungeachtet manch Täuſchungen über den dem menſchlichen Auge verborgen gebliebenen inne Kern der ſich zeitigenden Frucht, dort Erfreuliches geſehen und geh und mit wahrer inneren Herzenstheilnahme davon in weiteren Kreiſe verkündet. Was aber das Erzeugniß einer inneren Begeiſterung in eine Kreiſe um Peſtalozzi's ehrwürdige Geſtalt geſchaarter jugendlich empo ſtrebender Lehrer war, die ſich in edlem Wetteifer für die Förderung ein ihnen heiligen Sache gegenſeitig anregten und fortriſſen, wurde von de

Zeugen als die Wirkung der dort geübten Methode betrachtet und die Peſtalozziſche Methode, ſelbſt in ihren äußern Formen, als unfehlbares Heilmittel für alle Gebrechen der Zeit und des lebenden Geſchlechtes empfohlen. — Der Werth einer Lehrmethode in Beziehung auf einen beſtimmten Unterrichtsgegenſtand kann nicht nach den äußeren Erfolgen des von dieſem oder jenem Lehrer nach derſelben ertheilten Unterrichtes beurtheilt, ſondern muß nach dem Gange ihres Herausbildens aus dem Gegenſtande ſelbſt und nach ihrer Uebereinſtimmung mit dem inneren Weſen desſelben, bezogen auf die fortſchreitende Entwicklung des kindlichen Geiſtes, abgeſchätzt werden Durch ihre Anwendung in der Schule ſelbſt und die dadurch erzielten Fortſchritte der nach ihr unterrichteten Jugend wird dann die Probe zu der geſtellten Aufgabe gemacht und darüber entſchieden, ob das zum voraus gefällte Urtheil über den Werth der Methode in der Wirklichkeit ſich bewähre oder ob es ganz oder im Einzelnen auf Trugſchlüſſen und aus Lieblingsvorſtellungen hervorgegangener Täuſchung beruhe. Was aber wirklich im Gange naturgemäßer Entwicklung, wenn auch mit weniger glänzendem äußeren Scheine, für den Geiſt gewonnen wird, trägt ſeinen höhern Werth ſo gewiß in ſich, als die in rechter Jahreszeit und in natürlicher Sonnenwärme gezeitigte Frucht vor der durch künſtliche Mittel zur Reife gebrachten Treibhausfrucht den Vorzug verdient.

## Buchſtabiren oder Lautiren?

Antwort: Buchſtabiren **und** Lautiren, aber jedes von Beiden zu rechten Zeit und am rechten Orte.

Unſere Schrift iſt Buchſtabenſchrift, nicht Zeichenſchrift, Bilderſchrift, Wortſchrift u. ſ. w. Sie gründet ſich auf eine voraufgegangene Zerlegung der geſprochenen hörbaren Rede in ihre größeren und kleineren Beſtandtheile, bis man zuletzt auf Unzerlegbares kommt, auf die nichts Zuſammengeſetztes enthaltenden, ganz einfachen Sprachgrundtheile. Der Zweck, zu welchem wir die Schrift gebrauchen, iſt ein zweifacher, entweder um unſer Inneres, unſere Vorſtellungen, Gedanken und Empfindungen Anderen mitzutheilen, beim Schreiben, — oder um die Vorſtellungen, Gedanken und Empfindungen Anderer in uns aufzunehmen, nachzubilden und dann vielleicht wieder Anderen in hörbarer Rede mitzutheilen, beim Leſen.

Beim Schreiben wollen wir unſer Inneres, die Zuſtände und Vorgänge in unſerer Seele, oder auch was Andere uns zur Mittheilung vorgeſprochen und was wir von ihnen erſt in uns aufgenommen haben (beim Dictiren), ſichtbar darſtellen und dadurch Andern, namentlich entfernten Abweſenden oder nach uns Kommenden, mittheilen. Wenn hiebei alles, was wir in Folge der frühzeitig mit uns vorgenommenen Ge-

## Die bedeutungsloſen Sylben.

In den meiſten der in neueren Zeiten, ſeit einigen Jahrzehnten, herausgegebenen Leſelehren wird es als Grundſatz ausgeſprochen, daß den Kindern keine bedeutungsloſen Sylben vorgeführt werden ſollen. Auch das Kind, ſagt man, iſt ſchon ein denkendes Weſen, wenn auch ſeine Denkkraft noch unentwickelt iſt, und ihm ſoll daher ſchon beim Beginnen der erſten Vorübungen zum Leſen Stoff zum Denken übergeben werden. Die Beſchäftigung mit nichtsſagenden, bedeutungsloſen Sylben iſt geiſttödtend, macht das Kind ſtumpfſinnig und füllt es mit Langeweile, — und wie die zum Theil mit eben ſo großer Sicherheit als mit ſcharf abſprechendem Eifer aufgeführten Gründe für die Behauptung weiter lauten. Es werden daher in den zu ſolchen Leſelehren gehörigen Fibeln ſogleich nach angeeigneter Buchſtabenkenntniß nur einſylbige Wörter aufgeführt, mit welchen das Kind ſeine Vorübungen zum Leſen anzuſtellen hat. Weiterhin werden dann wohl ganze Sätze, von Einigen ſogar ganze und ziemlich lange und ausführliche Erzählungen aus lauter einſylbigen Wörtern zuſammengeſtellt. — Weit entfernt, dieſe Anſicht über das Vorführen bedeutungsloſer Sylben bei den erſten Vorübungen zum Leſen zu theilen, halte ich vielmehr die Beſchäftigung mit bedeutungsloſen Sylben bei dieſen Vorübungen nicht bloß für zuläſſig, ſondern ſogar für nothwendig, weil ſie ſich aus dem ganzen Weſen der Buchſtabenſchrift ergibt.

Zur Buchſtabenſchrift iſt man nämlich gelangt, indem man die geſprochene Rede in Sätze, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben und die Sylben in Sprachgrundtheile zerlegte. Das Element der Rede, inſoweit dieſelbe Bedeutung hat, iſt das Wort. Mit der Zerlegung des Wortes hört die Bedeutung auf, da die Sylbe als ſolche, d. h. inſofern ſie nicht zugleich ein Wort iſt, bedeutungslos iſt, und man kommt zu dem bedeutungsloſen Sprachſtoff, aus deſſen Verbindung zu größeren Ganzen die ſinnvolle lebendige Rede ſich ebenſo herausbildet wie aus den zwar ſchon geformten, aber noch unverbundenen Baumaterialien, aus Balken, Sparren, Latten, aus Quadern, Mauerſteinen, Dachſteinen ꝛc. Dome und Kirchen mit hochragenden Thürmen, Schlöſſer, öffentliche und Privatgebäude mannigfachſter Art für Wohnungs- und Wirthſchaftsbedürfniſſe, erbaut werden. — Das Kind muß, um zur Leſefertigkeit zu gelangen, im Weſentlichen auf dem umgekehrten Wege vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten geführt werden und alſo dabei auch eine Stufe durchſchreiten, auf welcher aus der Verbindung von Sprachgrundtheilen bedeutungsloſe Sylben entſtehen. Die einſylbigen Wörter, zu welchen es dabei faſt in den erſten Schritten ſeiner neuen Laufbahn gelangt (hau,

Heu, **da, wo, sie, Ohr, — weiterhin doch, fein, Tisch, — breit,** treu, **Korn, Frucht, treibst** u. ſ. w.) **bieten dabei von ſelbſt, und zwar ungeſucht und ganz im Gange naturgemäßer Entwicklung, ohne etwas Fremdes willkürlich herbeiholen zu dürfen,** den Uebergang zum Worte und zur ſprachlichen Bedeutung. Wenn der Lehrer, nachdem er eine Reihe in dem Gange des Unterrichtes geordneter Sylben durchgeſprochen hat, die Kinder nun fragt, ob ſie unter dieſen Sylben wohl einige herausfinden, bei deren Angabe ſie ſich etwas vorſtellen können oder welche etwas bedeuten, ſo werden die Kinder mit großem Eifer danach ſuchen, und dieß wird zu großer Anregung und Belebung ihrer Aufmerkſamkeit führen, dem Lehrer wird es aber Gelegenheit geben, daran die Erläuterung zu knüpfen: „Wenn eine Sylbe etwas angibt, wobei man ſich etwas vorſtellen kann, oder wenn ſie etwas bedeutet, ſo iſt ſie zugleich ein Wort“, und von da ab ſie auf die Wörter genau merken zu laſſen, welche in den nachfolgenden Uebungen vorkommen. — Zugleich muß das Kind nothwendig die Fertigkeit erwerben, die auszuſprechenden Sylben und einſylbigen Wörter lediglich aus den an einander gefügten Sprachgrundtheilen, auf welche die gegebenen Buchſtaben hinführen, entſtehen zu laſſen. Wenn die Kinder zum voraus wiſſen, daß jede ihnen vor Augen ſtehende Sylbe etwas bedeutet, ſo werden ſie bald ſich nicht mehr die Mühe geben wollen, aus den gegebenen Buchſtaben die Sprachgrundtheile aufzuſuchen und aus deren Zuſammenſtellung und Verbindung zur Einheit die dargeſtellte Sylbe oder das dargeſtellte Wort zu entnehmen, ſondern frühzeitig dahin ſtreben, aus dem geſammten Umriſſe und der äußeren Geſtalt des ihnen vor Augen ſtehenden Wortbildes das Wort ſelbſt errathen zu wollen, was auf dieſer Stufe durchaus nicht zu geſtatten iſt, weil es zu jenem oberflächlichen und leichtfertigen Leſen führt, woran noch immer ſo viele, vielleicht die meiſten unſerer Volksſchulen kranken, wobei um mit und, vor mit von, nun mit nur und viele ähnliche Wortbilder alle Augenblicke verwechſelt werden und darauf getroſt und ohne den gemachten Fehler irgend zu bemerken, darüber fortgegangen wird. Nicht bloß wird dadurch ein gedankenloſes Leſen ungemein befördert, ſondern es erklärt ſich daraus auch, warum ſo viele in unſern Volksſchulen gebildete Leſer mit der größten Fertigkeit leſen, ſo lange ſie die gewohnten Wortbilder vor ſich haben, aber ſogleich faſt rathlos ſtocken, ſobald ihnen in einem Eigennamen oder einem fremden Worte eine ungewohnte Buchſtabenverbindung vor Augen ſteht. Die allerdings auch unerläßlich nothwendige Fertigkeit, ganze Wortbilder, ja weiterhin längere Wortfügungen, die mehr als eine Zeile ausfüllen, mit Einem Blicke zu umfaſſen und auszuſprechen, kann erſt weiterhin

und nur dann gründlich angeeignet werden, wenn mit dem Leſen einzelner Sylben und Wörter zuvor recht genau verfahren iſt.

Daß das Kind bei ſolcher Beſchäftigung mit bedeutungsloſen Sylben ſich langweilen und in Stumpfſinn verfallen werde, iſt eine leere und unbegründete Beſorgniß, wenn der Lehrer überhaupt nur das Intereſſe des Kindes am Unterrichte zu erwecken und zu beleben verſteht und es nicht durch ſeine eigene Schlaffheit in Stumpfſinn und geiſtigen Schlaf einwiegt. Wo Letzteres der Fall iſt, da wird auch der intereſſanteſte Lehrſtoff nicht vor Langeweile und Verſinken in Stumpfſinn und Gedankenloſigkeit bewahren, während der ſelbſt geiſtvolle und von freudigem Eifer für ſeinen Beruf erfüllte Lehrer auch dem trockenſten Leſeſtoffe eine Seite abzugewinnen weiß, von welcher her er von dem Schüler mit Intereſſe und Theilnahme erfaßt wird und indem er ſolchen Stoff auf dieſe Weiſe aus ſeinem eigenen Innern her geiſtig erfüllt und belebt. Auch die Bildung der Sylben aus an einander gefügten Vocalen und Conſonanten und der Abſchluß der dahin gehörigen Uebungen innerhalb einer nach dem kindlichen Auffaſſungsvermögen abgemeſſenen Gränze bis zu einer gewiſſen Vollſtändigkeit, die auch dem Kinde überſehbar gemacht und zum Bewußtſein gebracht werden kann, gewährt dem Kinde ein gewiſſes Verſtandesintereſſe, welches ihm ſchon ohne weiteres eine Befriedigung gewährt, und wenn dann im einfachen, durch keine Willkür herbeigeführten Gange der Uebung ſelbſt einzelne Sylben vorkommen, welche Bedeutung haben und ihm als Wörter bekannt werden, wenn ſo das Bedeutungsvolle aus dem Bedeutungsloſen, wie von ſelbſt aus eigenem innern Bildungstriebe, hervorkeimt und nach und nach zu einem immer weiter ſich ausbreitenden Stamme emporwächst, der ſich in ſtetiger fortſchreitenden Entfaltung mit Zweigen und Laub bekleidet, ſo wird das Kind daran eine immer wachſende Freude haben, und das Gefundene kann, gerade weil es auf dem Wege des Unterrichtes ſich wie von ſelbſt darbietet und eben deßwegen nur ſelten vorkommt, von dem Lehrer zu großer Belebung des Intereſſes am Unterrichte benutzt werden. Nicht ſelten iſt es mir vorgekommen, daß Kinder gerade an einer Reihenfolge bedeutungsloſer Sylben, in geordnetem Gange vorgeführt, wegen des Ungewöhnlichen größeres Intereſſe nahmen als an denjenigen Leſeſtücken, welche ihnen Sinn und Bedeutung darboten. Dem Kinde, welches ſich täglich an derber Hausmannskoſt und geſundem Brode ſättigt, gewährt die Zuckernuß, welche ihm bei außerordentlichen Veranlaſſungen und feſtlichen Gelegenheiten dargeboten wird, große Freude und Wohlgefallen, während es gegen alle Leckereien dieſer Art gleichgültig wird und dabei unbefriedigt bleibt, ja

ſich dabei noch den Magen verdirbt, wenn es ſie ohne Mühe und zu jeder Zeit erwerben und als tägliche Koſt genießen kann. — Uebrigens mögen die bedeutungsloſen Sylben mehr noch an der Leſemaſchine und Wandfibel, wo ſie dem Auge der Kinder bald wieder verſchwinden, als im Buche (in der Fibel) vorgeführt werden, obgleich ſie auch in dieſem nicht ganz fehlen dürfen.

Die Zuſammenſtellung der einſylbigen Wörter zu kurzen Sätzen, um ſo bald als möglich zu Redeausdrücken zu gelangen, welche einen vollſtändigen Gedanken enthalten, etwa: Lies nur das Buch; — das Buch iſt gut u. ſ. w., erſcheint mir als völlig werthlos, und dieſes Bemühen ſteigert ſich ſogar bis zum Lächerlichen, wenn es darauf ausgeht, ganze Erzählungen aus ſolchen Beſtandtheilen zuſammenzuſetzen, wie etwa: Ich ging aufs Feld, da lief ein Reh, ſchnell griff ich nach der Flint' und rief den Hund u. ſ. w. Solche Zuſammenſtellungen können nur geſchmacklos ausfallen und wirken daher verbildend, wie ſie oft auch ſchon von den Kindern als ungeeignet erkannt und nicht ſelten mit kindiſchem Spotte behandelt werden.

Schließlich wird nur noch bemerkt, daß, ſo wie in dem bisher dargelegten Gange das Bedeutungsvolle aus dem Bedeutungsloſen von ſelbſt hervorkeimt und ſo das Sylbenleſen zum Wörterleſen ungeſucht hinüberführt, ſo auch auf allen nachfolgenden Stufen des Leſeunterrichtes das Vorangehende dem Nachfolgenden zur Unterlage und Vorbereitung dienen, das Nachfolgende in dem Voraufgegangenen ſich gleichſam als ſchon im Keime enthalten zeigen und dann demſelben wie von ſelbſt entwachſen muß. Aus Sylben, welche durch Uebungen an der Wandfibel, an der Leſemaſchine und im Buche bekannt geworden ſind, bilden ſich im weiteren Verfolge die zwei- und mehrſylbigen Wörter. Dieſe werden demnächſt den Kindern erſt einzeln und unverbunden vorgeführt, jedoch möglichſt unter Umſtänden, wo auch durch den Zuſammenhang ſeine Ausſagen gefordert werden, z. B. durch Aufzählungen der Gegenſtände in der Schulſtube, im Garten, auf dem Felde, der Farben, welche die Dinge an ſich tragen u. drgl. Den ſo unverbundenen Wörtern reihen ſich von ſelbſt und nur zu richtiger Auffaſſung der Namen erſt kurze Wortverbindungen (Griffel oder Schieferſtifte), dann kleine und kurze Sätze ein (Ich ſehe mit den Augen), deuten ſo auf die folgende höhere Stufe hin und bereiten dieſelbe vor, wie die Natur in dem fortſchreitenden Gange ihrer Entwickelungen auf jeder Stufe in den Gebilden derſelben über ſie hinausgeht und in einzelnen keimend hervortretenden Zügen ſchon auf eine nachfolgende höhere Stufe hinweiſet.

**Mit Bewußtſein, — oder ohne Bewußtſein des Lernenden über das Was? Wie? und Warum?**

Von den meiſten Schriftſtellern der Neuzeit über das Unterrichtsweſen der Volksſchule, beſonders ſeit Peſtalozzi, wird ein beſonderer Werth darauf gelegt, daß die Kinder bei allem Unterrichte zum Bewußtſein deſſen geführt werden, was ſie thun, wie ſie es thun und warum ſie es thun. Das Menſchenkind, ſo ſpricht man von dieſer Seite her, iſt ein zum Denken beſtimmtes und ſchon jetzt denkendes Weſen. Durch das Denken, als einen ihm eigenthümlich verliehenen Vorzug, unterſcheidet ſich der Menſch von allen ſeinen Mitgeſchöpfen auf Erden und darum muß das Kind ſo früh als möglich zum Denken angeregt und die Denkkraft in ihm entwickelt und ausgebildet werden. Nur was der Menſch denkend erfaßt, begriffen und durchdrungen hat, iſt ſein bleibendes Eigenthum und nur von ſo erworbenem Gute weiß er überall die richtige Anwendung zu machen. Nicht umſonſt hat die Natur ſchon dem Kinde den Trieb eingepflanzt, bei allen neuen Wahrnehmungen, Erſcheinungen und Erlebniſſen auf die Fragen Wer? Was? und Wie? auch die Fragen Woher? und Warum? folgen zu laſſen. Nur durch die Erkenntniß der Dinge nach ihrem inneren Zuſammenhange, als Urſache und Wirkung, Mittel und Zweck u. ſ. w., gelangt der Menſch zu einer feſten und geſicherten Erkenntniß. Daher ſoll er von Anfang her bei jedem Unterrichte zum deutlichen Bewußtſein ſeines Thuns und der Gründe ſeines Thuns geführt werden; das bloße Abrichten zu gewiſſen Thätigkeiten durch äußere Gewöhnung ſetzt den Menſchen in ſeiner Beſtimmung herab und entſpricht nicht ſeiner wahren Menſchenwürde.

Von einer andern Seite her wird dieſes Beſtreben, das Kind zum Bewußtſein ſeines Thuns und der Gründe desſelben zu führen, faſt unbedingt verworfen. Das Kind, ſo hört man von dort her, lernt die wichtigſten und für ſein ganzes Leben einflußreichſten Fertigkeiten, ohne ſich des Was? Wie? und Warum? dabei bewußt zu werden. Es lernt eſſen, trinken, gehen, greifen u. drgl., ohne zu wiſſen, welche Glieder und wie es dieſelben bewegt. Es lernt ſprechen und ſingen, ohne zu wiſſen, welche Sprachwerkzeuge und Kehlmuskeln es dabei in Thätigkeit ſetzt, wie und warum es geſchieht. Lange Jahre würden verfließen, wenn es zu dieſen Fertigkeiten und Gewöhnungen nur mit begleitendem Bewußtſein gelangen ſollte, ja es würde auf dieſem Wege nicht nur ſehr ſpät, ſondern vielleicht gar nicht zu ihnen gelangen, auf jeden Fall ſie viel unſicherer und unbeholfener in Anwendung bringen lernen, als es zu ihrem Gebrauche auf dem Wege gelangt, auf welchem die Natur

ſelbſt das Kind führt. So lernt auch das Kind viel leichter, ſicherer und ausdrucksvoller leſen, wenn es von der Mutter, die von keinen Regeln und Gründen, wie von keiner planmäßigen Methode weiß, dazu angeleitet wird, als die Schule mit Anwendung der beſtangelegten und nach lückenloſeſter Stufenfolge ſorgfältigſt geordneten Methode ihm dazu verhilft. Dabei übt es auf die Sittlichkeit der Jugend einen verderblichen Einfluß, wenn ſie zu früh gewöhnt wird, überall mit der Frage Warum? zur Hand zu ſein; bald tritt ſie mit dieſer Frage auch dann hervor, wenn ihr Gebote und Verbote für das Leben gegeben werden, will ſich zur Befolgung derſelben auch nur dann verpflichtet fühlen, wenn ihr mit dem Gebote und Verbote zugleich auch die Gründe dafür gegeben werden, und wirft ſich ſomit zum Richter über den Werth und Unwerth, über die Zuläſſigkeit und Unzuläſſigkeit derſelben auf. So wachſen unfolgſame Kinder, in ihnen ſpäterhin auch naſeweiſe Raiſonneurs, ungehorſame und widerſpenſtige Unterthanen, Verächter menſchlicher und göttlicher Autorität, Communiſten und Gottesläugner heran, welche nachher auch zur Untergrabung aller bürgerlichen, ſittlichen und kirchlichen Ordnung mitwirken und Zuſtände herbeiführen helfen, wie wir ſie im Jahre 1848 mit Schauder und Entſetzen erfahren haben. Darum gelange überhaupt das Kind zu ſeiner höhern Erkenntniß und Bildung nicht auf dem Wege der Entwicklung von innen heraus, welche nur ungebührliches Selbſtvertrauen auf eigenes Vermögen und eigene Kraft und endlich Selbſtvergötterung erzeugt, ſondern überall durch die Macht der Autorität, damit es frühzeitig vor der Autorität ſich beugen lerne und nicht am Ende auch die höchſte Autorität, die Autorität Gottes, verkennen und verläugnen lerne.

Die Wahrheit mag wohl hier, wie gewöhnlich bei entſchiedenen Gegenſätzen der Meinungen und Anſichten, in der Mitte liegen, oder vielmehr in jeder der entgegengeſetzten ſind Wahrheit und Irrthum gemiſcht vorhanden und es kommt für den Wahrheitsforſcher darauf an, das Falſche auszuſcheiden, ohne das Wahre dabei mit verloren gehen zu laſſen. Auch im vorliegenden Falle gibt der Hinblick auf die Natur in dem Entwicklungsgange des kindlichen Geiſtes und in dem Weſen des mitzutheilenden Lehrgegenſtandes die Fingerzeige, um das Rechte zu treffen, und der Aufmerkende vernimmt von dorther etwa die Mahnung:

Führe das Kind bei der Einübung einer Fertigkeit auch zum Bewußtſein ſeines Thuns und der Gründe desſelben, ſo weit das innere Weſen des Gegenſtandes, worauf die Thätigkeit hingerichtet iſt, dem Kinde nach dem gewonnenen Grade ſeiner Erkenntniß zur Einſicht gebracht werden kann und ſeiner erreichten Bildungsſtufe entſpricht und

ſo weit das Kind von dieſer gewonnenen tieferen Einſicht wirkliche Gewinn hat; aber laſſe es bei der bloßen Gewöhnung und Abrichtung wo der Gegenſtand ſelbſt entweder die tiefere Einſicht ganz verbietet od wo letztere nur durch ein erkünſteltes Treiben, wie das Wachsthum d Pflanze in einer durch Kunſt erhöhten Temperatur, erzielt werden könnt Daß das Kind, was es mit ſeiner Faſſungskraft im naturgemäße Gange ſeiner Entwicklung zu erfaſſen vermag, auch wirklich ganz e faſſe und ergründe, entſpricht ſeiner Beſtimmung als denkendes Weſ und ſeiner wahren Menſchenwürde; aber ein verfrühetes und voreilig Hineindrängen in das dem Kinde noch verborgene innere Weſen d Dinge, deſſen Ergründung mit dem Verſtande eine höhere Reife d Faſſungskraft fordert, ſtört den harmoniſchen Gang ſeiner fortſchreite den Entwicklung und führt zu geiſtiger und ſittlicher Verbildung m allen weiter daraus hervorgehenden verderblichen Folgen.

Indem ich hier von denjenigen Gegenſtänden der Erkenntniß ga abſehe, welche die Grundlagen aller religiöſen und ſittlichen Ordnu im Menſchenleben bilden und welche in ihrem tiefſten Innern dem menſ lichen Begreifen überhaupt verborgen bleiben, weil nur der Geiſt Gott ſie zu erforſchen vermag und ſie für den Menſchen daher nur Gege ſtand des Glaubens bleiben, ſo wie von den letzten Gründen der nat lichen Dinge, wohin kein erſchaffener Geiſt dringt, welchen Gegenſtänd des Forſchens wir uns daher immer nur im demüthigſten Gefühle Beſchränktheit unſeres Erkennens nahen dürfen, bleibe ich hier nur den vorhin genannten Fertigkeiten des gewöhnlichen Lebens ſtehen. Eſſ trinken, gehen, laufen, greifen, halten u. ſ. w. ſind Grundfertigkeit ja Bedingungen des Lebens, für welche die Natur ſelbſt die Lehrmeiſte iſt, welche ſie dem Thiere eben ſo wohl als dem Menſchen mittheilt u bei deren Erlernung der erwachſene Menſch für das heranreifende Ki nur etwaige Hinderniſſe aus dem Wege räumen und helfend eintre kann. Es würde Thorheit ſein und fällt auch keinem Erzieher ein, d Kind, welches noch gar keiner darauf hingerichteten denkenden Betra tung fähig iſt, darüber zum Bewußtſein ſeines Thuns und der Grü desſelben führen zu wollen. Auch bedarf es deſſen nicht, denn jene Fer keiten treiben, vermöge des dem Kinde inwohnenden Bildungstriebes, a ſeinem innern Weſen hervor, wie das Laub, die jungen Schößlin die Blüthen und Früchte aus dem Innern des Baumes, wenn im Fr linge neue Lebensſäfte ſich in ihm regen. Wenige Menſchen gelan in ihrem ſpätern Leben überhaupt dahin, daß ſie ihre denkende Betra tung auf jene Lebensregungen hinrichten und die Gründe und dingungen derſelben zu erkennen ſuchen. — Ebenſo treibt die Na

ſelbſt von innen heraus den Menſchen zum Sprechen. Schon der allein ſtehende Menſch beginnt zu ſprechen, weil das Sprechen nothwendige Bedingung der fortſchreitenden Entwicklung ſeines geiſtigen Weſens iſt, indem er nur durch Sprechen zur Verdeutlichung ſeiner Vorſtellungen gelangt. Der erſte Menſch, im Paradieſe allein ſtehend, gab den Thieren Namen. Der Menſch in geſelliger Verbindung mit ſeinen Mitmenſchen fühlt ſich unaufhaltſam zur Mittheilung getrieben und das Sprechen des Einen ruft unaufhaltſam das Sprechen des Andern hervor. Auch der Menſch im roheſten Zuſtande thieriſcher Entartung, auch der Peſchereh, kann ſprechen nach dem Umfange ſeiner Erkenntniß der weltlichen Dinge und nach dem Maße ſeiner Lebensbedürfniſſe. Das Kind, wenn es in unſere Schule tritt, hat ſchon einige Fertigkeit im Sprechen erworben und iſt daher der Sprache in einem gewiſſen Grade mächtig geworden. Niemand denkt daran, es zum Sprechen dadurch anleiten zu wollen, daß man ihm die Bewegungen des Mundes, der Zunge, der Kehlwerkzeuge ſo einübt, wie ſie beim Sprechen gebraucht werden; auch kein Lehrer denkt daran, das Kind durch ſolche Uebungen zum Sprechen führen zu wollen. Wohl aber muß er mit ſolchen Uebungen, welche doch eine genaue Erforſchung der dazu nöthigen Bewegungen vorausſetzen, da eintreten, wo die Natur mit ihrer Triebkraft von innen heraus nicht zu Hülfe kommt oder vielmehr ſeinem Bemühen nicht voraufgeht, bei der Unterweiſung der Taubſtummen. Wenn der Lehrer in ſpätern Jahren bei gereifteren Verſtandeskräften der Kinder darauf zurückkommt, auch das Thun beim Sprechen denkend betrachten lehrt und es zu dem Ende gegliedert, ſo geſchieht dieß, um dem unläugbar im Menſchen vorhandenen Triebe nach Begründung und Sicherſtellung ſeiner Erkenntniß Befriedigung zu geben und darin ſeine Menſchenwürde zu ehren.

Ganz anders ſteht es mit der beim Leſen und Schreiben erforderlichen Einübung des Gebrauches der Buchſtaben. Die Schrift iſt nicht unmittelbares Erzeugniß des von innen heraus wirkenden natürlichen Bildungstriebes, ſondern ſie iſt ein durch ſinnende Betrachtung für die Menſchheit gewonnenes Eigenthum, Erzeugniß der Abſtraction, welches einmal gewonnen nur durch Ueberlieferung von Volk auf Volk, von Geſchlecht auf Geſchlecht übergeht. Während ſchon der erſte Menſch, auch noch allein ſtehend, ſprach, ſind Jahrtauſende vergangen, ehe die Schrift überhaupt als ſichtbares Abbild der hörbaren Rede für die Menſchheit erworben iſt, und zu einem großen Theil der jetzt auf Einen lebenden Menſchheit iſt ſie auch bis hieher noch nicht durchgedrungen. Als Erzeugniß ſinnender Betrachtung kann ſie, wenn der Unterricht auf die rechte Stufe der Entwicklung des kindlichen Geiſtes

geſtellt wird, in planmäßig lückenlos fortſchreitender Folge mit ſtets erwecktem, jedes Fortſchreiten begleitendem Bewußtſein der Gründe dem Kinde gelehrt werden. Beim jetzt zur Herrſchaft gelangten Gange des grundlegenden Unterrichtes kann dieß für Kinder in einem Alter von fünf oder ſechs Jahren nicht geſchehen; für ſie muß ein poſitiver, in voraufgegangenen Uebungen nicht begründeter Anfang hingeſtellt werden; aber von dieſem gegebenen Anfange aus kann jeder weitere Fortſchritt auch ſchon dem Kinde zum Bewußtſein gebracht werden, und wenn dieß im Gange naturgemäßer Entwicklung geſchehen kann, ſo ſoll es auch, wenigſtens in der Schule, geſchehen, und die zweckmäßige Durchführung trägt ihren Lohn als geiſtbildende Wirkung in ſich, wenn auch die Leſe- und Schreibfertigkeit nicht gerade in kürzeſter Friſt dabei gewonnen wird.

Das Verlangen der treuen Mutter, ihrem Kinde ſelbſt die Leſefertigkeit ohne Handhabung einer ſtrengen Methode einzuüben, ſoll damit nicht zurückgewieſen werden. Was die liebende Mutter mit ihrem hingebenden Mühen und Sorgen dem Kinde außer der erzielten Fertigkeit noch ſonſt mitgibt, hat einen unendlich höhern Werth als die beim methodiſchen Unterrichte etwa gewonnene tiefere Einſicht in den Zuſammenhang des Erkennens und Wiſſens, welche auch in einer ſpätern Zeit leicht nachgeholt werden kann. Anderes aber geziemt der Schule, welche oft eine große Zahl von Kindern gleichzeitig in verſchiedenen Gegenſtänden zu beſchäftigen hat, als der Mutter, welche in häuslicher Umgebung ihr Kind allein unterrichtet. Wie das Leben in der Schule überhaupt nach Geſetz und Regel geordnet ſein muß, ſo findet auch in ihr eine in wohlgeprüfter Reihenfolge fortſchreitende und in beſtimmten Formen, welche auch dem Kinde durchſichtig gemacht werden können, ſich bewegende Methode ihre rechte Stelle.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## B. Pädagogik.

Evangeliſche Pädagogik von Chriſtian Palmer, ordentlichem Profeſſor der Theologie in Tübingen. Stuttgart 1853 bei Steinkopf. In zwei Abtheilungen. Der evangeliſch-theologiſchen Facultät in Tübingen gewidmet.

Der Name des Herrn Verf. iſt auf dem Felde der theologiſchen und didaktiſchen Litteratur ein wohl bekannter und geſchätzter, und die Reihe von Abhandlungen über pädagogiſche Gegenſtände im ſüddeutſchen Schulboten haben ihm das Recht, in der Pädagogik ein wichtiges Wort mit zu reden, längſt geſichert.

So war der Herr Verf. vielleicht der Mann, der in einem Stadium der Umkehr im pädagogiſchen Weſen und Unweſen, der in dem Kampfe der Principien (Humanismus, Chriſtenthum, Intelligenz, Ethik, Aeſthetik ꝛc.) die Führerſchaft übernehmen, der in den Gährungsproceß der nach einer Einheitlichkeit ringenden Bildungsſtoffe das rechte Ferment hinzuthun, der in dem Eheproceß zwiſchen Staat, Kirche, Gemeinde, Haus und Schule den rechten Ehecontract entwerfen und der in der Schulen-Scheidungsklage das rechte annehmbare Dispoſitionsinſtrument aufſetzen konnte. Gehört nun ſchon ein Mann dazu, in ſolcher Kriſis das Wort zu nehmen, und gehört Muth dazu, im Parteienkampfe entſchieden Partei zu nehmen, ſo wird derjenige, welcher das entſcheidende Wort abzugeben übernehmen will, unwillkürlich die Augen und Ohren aller ſtreitenden Parteien auf ſich gerichtet ſehen und muß gefaßt ſein, daß es für ſeine Kühnheit nicht an prüfenden Steinen fehlen wird.

Vor allem aber wird man fragen, ob die Sache der Pädagogik heute ſchon ſpruchreif ſei. Bekanntlich gibt es Sühneverſuche, welche wirklich die ſtreitenden Parteien verſöhnen und doch ein Unrecht ſind und die in dem von den ſtreitenden Parteien angenommenen Vertrage den Keim zu fortdauernden Zwiſtigkeiten und Entzweiungen enthalten und gleichſam den Kampf verewigen. Solche Entſcheidungen werden meiſt da getroffen, wo der Proceß noch nicht gehörig inſtruirt iſt, die Sachlage nicht gehörig erforſcht und das Rechtsverhältniß nicht gehörig feſtgeſtellt iſt. Auch ein Gährungsproceß will ſeine Zeit haben, und wenn man ihn unterbricht und das Gebräu einflaſcht, ſo werden die Flaſchen gar leicht geſprengt, welche nur mit Gewalt die ſich entwickelnden Gaſe unter dem feſtgebundenen und überbundenen und verpichten Korke halten. Zwar haben wir es hier nur mit einem litterariſchen Producte zu thun, welches

keinen Endſpruch thun kann, und wenn es ihn thun wollte, denſelben nicht in Vollzug ſetzen kann; es iſt jedoch der Gedanke eines ſolchen Mannes immer ſo zu faſſen, als wolle er die Realiſirung desſelben. Wenn er nicht ſo gefaßt wird, dann verwieſe man ja denſelben unter die gewöhnlichen Sprecher, welche ſich auch gerne einmal hören wollen.

Erwägt man nun aber, was alles in dieſer Zeit in Frage ſteht, ſo kann man ſich des Schluſſes, jetzt komme eine Pädagogik zu frühe, kaum erwehren. Es ſei hier nur an folgende Fragen erinnert: 1. welche Stellung hat die Schule im Erziehungsgebiete? Wer ſie nur für eine litterariſche hält oder ſie gar nicht aufwirft, der hat wohl nicht in einer Schule gewirkt und den Kampf mit den Eltern oder dem Publicum geführt, und dem iſt der Conflict zwiſchen Pflicht und Recht nicht nahe getreten, oder er wird ſich müſſen zu denen rechnen laſſen, welche den lieben Gott einen guten Mann ſein laſſen. Mit dieſer Frage hängt zuſammen der Kampf zwiſchen Schule und Kirche, zwiſchen bürgerlicher und kirchlicher Gemeinde, zwiſchen Bürgerthum und Chriſtenthum, zwiſchen Staat und Kirche, der ſich in dem Ringen der Geſetzgebungen in Staat und Kirche, in Gemeinde und Schule kundgibt. Damit faſt identiſch iſt die Frage, wie weit Erziehung und Unterricht eins und verſchieden ſind, d. h. die nach der tiefern Bedeutung des Wortes „erziehender Unterricht". Mit ihr hängt zuſammen die Bedeutung einer Schulgemeinde und eines Schullebens, deren erſtere heute bald nicht mehr ein bloß wiſſenſchaftlicher Begriff ſein wird und deren letzteres auch von denen realiſirt wird, die dieſen Begriff vornehm belächeln.

Eine zweite eben ſo wichtige und ernſte und auch unentſchiedene Frage iſt die über die Gymnaſien und Realſchulen (im Sinne preußiſcher höhern Bürgerſchulen). Wer ihre Wichtigkeit nicht kennt, wer ſie mit einigen Schlagwörtern oder mit einer Erklärung pro oder contra abgethan zu haben meint, der verſteht die ganze Frage nicht und überſieht, daß ſie nicht im Materialismus, auch nicht im Bürgerthum und Induſtrialismus, ſondern in der nothwendigen Theilung der Arbeit ihren tiefern Grund hat; der merkt nicht einmal, daß die immer lauter und lauter werdende Forderung von Concentration und Vertiefung, die immer nothwendigere Forderung von Gründlichkeit, die immer dringlicher tönende Klage über Flachheit und Unproductivität, kurz daß alle die landläufigen Schlagwörter in den Schulſchriften nach einem und demſelben Scheidungsproceſſe hindrängen, welchen man mit abgeſtandenen Redensarten aufhalten zu können oder den man mit äußerer Macht hindern zu können vermeint; der verſteht nicht den Culturproceß, der neben einer theologiſchen auch noch eine profane Wiſſenſchaft und deren ſogar viele, neben

einer Kirchenmuſik und einem Kirchenliede auch eine profane Muſik und ein profanes Lied, der neben dem Altarbilde auch das Genrebild, neben einem Kirchenrecht auch ein Staatsrecht erwachſen machte und berechtigt hinſtellte; der ahnt nicht, daß jede angebaute und cultivirte Wiſſenſchaft ſich ein Wochenbett ſucht und finden muß, in welchem ſie ſich ſelber regenerirt, und merkt nicht, daß die neuere Pädagogik nicht mehr von den Schulwiſſenſchaften, d. h. vom Lehrobjecte aus, ſondern von dem zu belehrenden Subjecte aus ſich conſtruirt und in ganz directem Gegenſatze zu der Lehrkunſt ſteht, die heute durch Enderamina von den Schulen noch erpreßt wird.

Eine dritte eben ſo umfaſſende Frage iſt die über die Lehrerſtellung und Lehrerbildung. Dieſe Frage läßt ſich nicht eher beſtimmt beantworten, als bis jene beiden erſten mit allen ihren Nebenfragen, wie ſie oben zuſammengeſtellt ſind, beantwortet ſind; denn in ihr hat ſich formulirt das Ringen der Cultur mit dem Materialismus und der Bildung mit dem Beſitze. Ihre Entſcheidung hängt von dem aller Orten offen und im Stillen geführten Scheidungskampfe in der proteſtantiſchen Kirche ab, welche Entſcheidung dieſe Frage auf eine Weiſe beantworten wird, die die Streitereien über Seminariſten und Nichtſeminariſten zu ganz müßigen machen wird.

Neben dieſen offenen Hauptfragen mit allen Nebenfragen keimen andere auf und haben ſich bereits mit ihren Keimen ans Licht gewagt. Dahin gehört die Frage nach einer Schulpädagogik, für welche viele Vorarbeiten gemacht ſind, ohne daß man auch nur an ihren Namen gedacht haben mag. Den denkenden Pädagogen iſt wenigſtens ſchon ſo viel klar, daß eine Pädagogik, welche das Kind von der Wiege bis zum Altare führen und ſich aus einem einzigen Principe herleiten und an der Bildung Eines Zöglings ſich darlegen will, eine Wiſſenſchaft oder eine Lehre wird, welche ſich entweder im Rouſſeau oder in ganz allgemeinen Redensarten, Anweiſungen und Maximen verlieren muß. So viel iſt ſchon klar gemacht, daß ein Lehrer nicht bloß der Form nach anders in einer Claſſe den Unterricht handhaben muß als der Hauslehrer; es iſt nicht minder ſchon dargelegt, daß man in einer Schulclaſſe andere Individualitäten und andere Temperamente, andere Sünder und Sündhaftigkeiten zu berückſichtigen, zu leiten und zu bekämpfen hat als der Einzellehrer an dem Einzelzöglinge; es iſt ſchon nachgewieſen, wie zugefunden, daß die Schule als Gemeinſchaft Elemente der Erziehung wie Objecte für ſie enthält, welche weſentlich andere ſind, als die Pädagogik zu berückſichtigen pflegt, welche nach Herkommen ſich mit Einem Zöglinge im Lehrzimmer denkt. — Doch genug.

Man wird einräumen müſſen, daß Muth dazu gehört, Angeſichts ſolcher Fragen eine Pädagogik zu ſchreiben. Es iſt nicht viel anders, als in einer revolutionären Bewegungszeit Verfaſſungen und Staaten machen zu wollen. Man hat den in Preußen im Jahre 1849 gemachten Verſuch, das Schulweſen zu organiſiren, darum a priori für verfehlt erachtet, weil er in die Zeit der politiſchen Bewegung gefallen.

Hat man den Vorwurf ſtillſchweigend hingenommen als gewiſſermaßen berechtigt, obwohl man nicht recht ſieht, wie die politiſche Bewegung mit der Anzahl von griechiſchen und lateiniſchen Stunden auf dem Gymnaſium zuſammenhangen ſoll: ſo wird man die Beſorgniß gewiß gerechtfertigt anerkennen, die man beim Erſcheinen einer Pädagogik zur Zeit der größten Bewegung in der Pädagogik haben dürfte. Mindeſtens dürfte ſeit dem Ausklingen des Peſtalozzi-Heils und ſeit deſſen Eroberung in den Schulſtätten nicht eine ſolche Zeit der pädagogiſchen Bewegung wie die heutige nachweisbar ſein. Sie hat mit der politiſchen ganz und gar nichts zu thun, ja ſie war zur Zeit politiſcher Stürme natürlich gar nicht vorhanden. Das geiſtige Nationalcapital braucht noch mehr wie das ſilberne und reale den Frieden, um zur Entfaltung zu kommen.

Nach dieſem langen Eingange dürfte daher mit Recht die Frage aufgeworfen werden, ob die vorliegende Pädagogik denn nun zur ſichern Entſcheidung aller der Fragen und ſo den ſtreitenden Parteien zum Frieden geholfen habe. Und leider müſſen wir, wie es eben nach dem Eingange nicht anders ſein kann, dieſe Frage verneinen, weil ja eben viele Sachen noch gar nicht ſpruchreif ſind. Aber wir müſſen noch mehr ſagen. Dieſe Pädagogik hat die Hauptfragen der Zeit entweder nur obenhin oder gar nicht berührt oder ſetzt ſie in Verbindung mit den Forderungen gewiſſer pädagogiſchen Richtungen oder gar mit den politiſchen Auswüchſen vom Jahre 1848. Sie überſieht trotz der vielen und mannigfaltigen Citate aus Büchern und Abhandlungen aller Art und Farben, daß es außer der Richtung der rheiniſchen Blätter und des ſüddeutſchen Schulboten noch manche andere charakteriſtiſche gibt, hebt nicht genug hervor, daß die Pädagogik der Schule eine andere als die des Hauſes werden will, daß die Pädagogik das zu erziehende Subject in ſeiner Einzelperſönlichkeit und in ſeiner Eingliederung in die Gemeinſchaft zu ſondern beginnt, daß die Pädagogik in einem Proceſſe begriffen iſt, welcher die zu lehrenden Wiſſenſchaften für das zu lehrende Subject ſtatt das zu lehrende Subject für die zu lehrenden Wiſſenſchaften beſtimmen will, daß der Unterricht eine Wirkung auf den Willen und nicht bloß auf das Wiſſen oder gar die formale geiſtige Kraft gewinnen und in dieſem Sinne

ein erziehender werden will, daß die Schule ſich aus dem verengenden Hochmuthe einer Lehranſtalt zu entringen ſtrebt, daß die Schulgemeinde einerſeits und ein Schulleben andererſeits nach Geſtaltung ringen, daß einerſeits der Lehrinhalt nach Anerkennung und der Lehrſtoff um ſeine rechte Würdigung kämpft, aber auch die ethiſche Bedeutung des Stoffes der Unterſuchung anheim gefallen iſt, daß man im Aufgeben der ſogenannten Seelenkräfte und Seelenvermögen nach einem andern und neuen Kennzeichen der Zuſammenwirkung der Lehrgegenſtände ſucht, ja daß man den Begriff der Bildung und ihres Weſens ganz anders als bisher zu faſſen im Begriffe ſteht. Wie ſehr man auch die reiche Litteratur, die zerſtreut iſt, bewundern und der dargelegten Beleſenheit alle Anerkennung widerfahren laſſen muß, die ſich in ſo vielen Citaten kund gibt: ſie erſcheint doch mehr oder minder nur als ein gelehrter Apparat, den man von Univerſitätskathedern zu vernehmen gewohnt iſt Es iſt mindeſtens auffallend, daß Baur und Gräfe, Roſenkranz und Schleiermacher, Völter und Miquél, Kellner und Fichte, Bormann und Waitz ꝛc. neben und durch einander als Gewährsmänner auftreten und zum Theil mit ihren eigenen Worten die Deduction fortführen. Zwar reichen die Citate bis zu den neueſten Abhandlungen, Brochüren und Werken hinauf; ſollten dem Verfaſſer aber doch nicht die tiefern Richtungen eines ſchleſiſchen Schulblattes, einer Körner-Vogel'ſchen und einer Löw'ſchen Zeitſchrift und der Revue ſeit 1849 entgangen ſein? Sollte nicht die ganze pädagogiſche Schule Herbarts ſo ziemlich ganz und gar überſehen ſein? Wohl erkennt man mit Freuden einen redlichen und ernſt gemeinten Kampf gegen den pädagogiſchen Radicalismus, freut ſich auch der ewigen Mauern, Dämme und Wälle, welche dieſe Pädagogik gegen dieſelben aufwirft; aber man vermißt die Wehr gegen den Radicalismus in Glacéhandſchuhen, und dieſe Helden, welche den Barricadenkämpfern den Wein einſchenken, ſind die ſchlimmern, weil ſie hinter den Gardinen einer vieldeutigen Begriffswelt ja als gar verſtändige Männer und ſogar als Männer mit mäßigem Chriſtenthume gelten. Man durfte aber und mußte dieſen Kampf hier erwarten, da ja der Herr Verf. viel polemiſirt. Die pädagogiſche Bewegung, welche das Schreiben einer Pädagogik in dieſem Augenblicke ſo mißlich macht, liegt in der That tiefer, als ſie aus den vereinzelten Abhandlungen auf den erſten Blick in die Augen ſpringt oder gar aus Lehrerverſammlungen her ertönt. Man könnte heute faſt ſagen: mancher Verfaſſer ſolcher Abhandlung iſt trotz der Klarheit des Wortlautes ſich ſelber noch nicht klar, welches denn die tiefere Idee ſei, aus der er gerade ſo und nicht anders die Sache auffaßt. Wer es demnach unternahm, wie es der Herr Verf. unternommen hat, eine Pädagogik gleichſam ſo

aus der pädagogiſchen Litteratur aufzubauen, und wer die Litteraturſtückchen nicht bloß als Zierſteine anbringen will, der muß doch gar ſorgfältig auch den innern Kern des Materiales, was er verwenden will, unterſuchen, denn ſonſt dürfte manches morſche Stück ihm ſeinen Bau verderben; oder auch ſein Bau wird ein Moſaik, deſſen Buntheit durch Einen darüber gelegten Begriff nicht ganz verwiſcht und aufgehoben wird. Man wird mindeſtens eingeſtehen, daß es unter den oben aufgeführten pädagogiſchen Gewährsmännern doch gar manche gibt, denen der Begriff einer evangeliſchen Pädagogik etwas ferne liegen und dieſe auch ſelber ihm ziemlich ferne ſtehen dürften.

Dieſem gemäß kann eine Pädagogik heute faſt nur einen Beitrag zu den vielen liefern, die ſich an den Fragen der Zeit in dieſer pädagogiſchen Bewegung auch betheiligen und auf eine beſtimmte Weiſe eine Löſung nach einer Seite hin darbringen wollen.

Wenn es erlaubt iſt, dieſe evangeliſche Pädagogik ſo aufzufaſſen, dann wird ſie eine ſehr wichtige, verdienſtliche und einflußreiche Arbeit, die niemand, der ſich an der theoretiſchen wie praktiſchen Entwicklung der Pädagogik betheiligen will, überſehen darf. Sie bringt den Bauleuten einen rechten Eckſtein zum Gebäude, auf den die Eckſäule ſicher geſtellt werden kann, weil dieſer Eckſtein auf einen feſten gewachſenen Boden gelegt iſt, das iſt nämlich der Grund, den Jeſus Chriſtus ſelber gelegt hat. Er iſt freilich nicht neu und iſt auch für die Pädagogik hier nicht zum erſten Male dargelegt; aber er iſt ſo ſcharf umgränzt aus dem Geſteine herausgehauen, daß er ſelbſt von denen, welchen er ein Stein des Anſtoßes und Aergerniſſes iſt, als ein gar wichtiges Bauſtück entweder verwandt oder wenn möglich aus dem Wege geräumt werden muß, bevor ſie ſelber ihr Lehmhaus aufrichten können. Wir ſetzen hinzu, daß die pädagogiſche Litteratur ſtolz ſein kann auf dieſen Beitrag, denn die Wiſſenſchaft, welche ſolcher Arbeiten ſich erfreut, hat eine Zukunft, und die Verächter aller pädagogiſchen Wiſſenſchaft in Schule und Kirche, in Regiment und Volk, die werden an ſolchen Werken es inne werden, daß die Negation einer ſubjectiven Anſicht das Object nicht negiren kann. Vor allem aber dürfte dieſe Pädagogik eine heilſame Frucht für die Kirche und deren Diener ſein, die nur zu leicht ſich mit der Schule und der Pädagogik abfinden und im Hochobenſtehen über die Schule und ihre Beſtrebungen als ein Kinderſpielen hinwegſehen oder gar in dem Schulſtaube ſich zu beſudeln fürchten. Sie, dieſe Pädagogik, muß ein Hausbuch für die Candidaten und Paſtoren werden, wie es ehemals Niemeyers Pädagogik war, ſie wird den theologiſchen Facultäten beweiſen können, daß ſie eines Lehrſtuhles für Pädagogik nicht mehr

entbehren können. Sie könnte ihnen indirect ſagen, daß die Vernachläſſigung derſelben von Seiten der theologiſchen Facultät manches verſchuldet hat, was heute niedergekämpft werden muß.

Man wird nun vom Referenten verlangen, daß er für die erſtere Bemängelung und für die letztere Belobigung den Beweis führe. Da er jedoch auch die Pflicht erkennt, den Leſern den Gang der Darſtellung darzulegen, ſo wird er ſich nun erlauben, in dieſer Darſtellung die Belege für ſeinen Tadel wie für ſein Lob einzuſtreuen und anzudeuten.

Zunächſt in dem kurzen Vorworte leitet der Herr Verf. ſeinen Beruf zu dieſem Werke davon her, daß er ſeit einer Reihe von Jahren an der theologiſchen Facultät zu Tübingen habe öffentliche Vorleſungen über Pädagogik und Volksſchulkunde zu halten gehabt neben ſeinem kirchlichen Amte. Dieß dürfte den Citatenreichthum und die Behandlung der hieher gehörigen Litteratur erklären. Er fährt fort: „Obgleich die äußere Agitation „der Schule wider die Kirche im Augenblicke aufgehört hat, ſo dauert „der Kampf wider das chriſtliche und kirchliche Lebensprincip in der pädagogiſchen Litteratur deſto heftiger fort.“ Dieſe Aeußerung beweist, daß von dem Verf. ganze große Richtungen dieſer Litteratur ihrem Weſen nach nicht gehörig gewürdigt ſind. Denn es dürfte im Jahre 1853 geſagt werden müſſen, daß die vorherrſchende Richtung der pädagogiſchen Litteratur ſich nach der chriſtlichen Seite und das mit großer Entſchiedenheit gewandt hat. Steht nicht ſelbſt die Gemüthspädagogik an der Schwelle des Chriſtenthums? „Wie ſchon andere, ſagt der Herr „Verf., ſo möchte ich insbeſondere thatſächlich zeigen, daß die evangeliſche „Pädagogik einestheils mit feſtem und klarem Blicke in das wirkliche „Leben mit ſeinen Einzelnheiten und Thatſachen eingehe, andererſeits „allem, was irgend bis jetzt das pädagogiſche Denken, die Wiſſenſchaft „und die Erfahrung zu Tage gefördert hat, eine gewiſſenhafte Aufmerkſamkeit ſchenke und es treu zu Rathe ziehe, ſich auch ſelbſt befleißige, „den Forderungen wiſſenſchaftlicher Auffaſſung und Darſtellung zu genügen.“ Hienach will der Herr Verf. das Ganze der Erziehungslehre, mit Ausſchluß des Erſinnens neuer Methoden, umfaſſen und gewältigen, und das in einer ſehr umfaſſenden Weiſe. Bald darauf heißt es weiter: „Daß ich das Wort evangeliſch auf den Titel des Buches „ſetze, geſchieht aus demſelben Grunde, aus welchem ich auch meine frühern „Arbeiten mit dieſer Signatur bezeichnete; ſowohl der bibliſche als der „kirchliche, confeſſionelle Standpunct ſoll damit angezeigt werden.“ Wie will der Herr Verf. nun beide Aeußerungen vereinigen? Muß er nicht gegen alles das, was das pädagogiſche Denken und die pädagogiſche Erfahrung ans Licht gebracht hat, wenn er es nach obiger Aeußerung

berückſichtigen will, polemiſirend verfahren, wenn er es als von eine
andern und für einen andern Standpunct erdacht findet? Wird dieß nic
um ſo mehr der Fall ſein, da der Herr Verf. die Beſtrebungen der Päd
gogik in der Neuzeit vornehmlich nur als antichriſtliche und antikirchlic
will erkennt haben? Oder wie, kann dann eine Pädagogik, welche v
einem beſtimmten Standpuncte aus und alſo auch nur für dieſen geſchr
ben iſt, das Ganze umfaſſen? Müſſen ihr nicht ganze Seiten verde
und unſichtbar bleiben? Doch wir kommen alsbald hierauf zurück u
werden dann nachweiſen, daß wir hier nicht bloß Worte preſſen.

Das Werk ſelbſt wird mit Prolegomenis eröffnet, welche 80 Seit
einnehmen. In ihnen wird zunächſt eine ſehr klar geſchriebene, die groß
Phaſen der Entwicklung treffend bezeichnende Geſchichte der Pädago
als Kunſt und Wiſſenſchaft gegeben. Es iſt gerade ſo viel in der zwe
mäßigſten Auswahl geboten, als nach den hergebrachten Begriffen v
Geſchichte der Pädagogik von den Schulamtscandidaten verlangt
werden pflegt. Die Anreihung an einander iſt auch ſo klar, daß ein inner
Verſtändniß für den Leſer wohl gewonnen werden kann und der Litterat
nachweis iſt in ſo zweckmäßiger Auswahl getroffen, daß jeder ſich au
leicht die weitere Belehrung wird ſchaffen können. Aber dieſer aufrichtig
Anerkennung gegenüber darf doch nicht unausgeſprochen bleiben, daß
Charakteriſtik der neuern Richtungen faſt nur wie eine Zuſammenſtellu
im Sinne der Gelehrſamkeit erſcheint. Was iſt z. B. damit gewonn
oder welche Einſicht in den Gang der Entwicklung der Wiſſenſchaft
damit erzielt, wenn es in der Ueberſicht der pädagogiſchen Gegenw
heißt: „1. Die Pädagogik erſcheint in weſentlicher Verbindung mit d
„Philoſophie. Und zwar erſtens durch Männer, die von Haus aus Phil
„ſophen, durch dieſe Wiſſenſchaft aber mit der Pädagogik als Theil d
„ſelben geführt wurden. Hier begegnet uns a. die Schule Herbarts,
„bis heute noch durch Nachfolger desſelben — Strümpell, Oſterma
„Miquél — repräſentirt iſt, wie ſich auch neueſtens Waitz in ſeiner a
„gemeinen Pädagogik weſentlich an Herbart anſchließt, b. die Pädago
„von Beneke, gebaut auf ſein eigenthümliches pſychologiſches Syſte
„c. die Erziehungslehre von Schleiermacher, in welcher zwar kein
„ſtimmtes philoſophiſches Syſtem — noch weniger freilich ein theolo
„ſches — klar hervortritt, die aber wegen der dialektiſchen Form der
„handlung hieher gehört, d. einige Werke von Schülern Hegels, v
„welchen als das bedeutendſte, am meiſten poſitiven Gehalt darbiete
„die Pädagogik von Roſenkranz hervorzuheben iſt, während die li
„Seite der Hegel'ſchen Schule, wie ſie mit dem Namen Strauß bezeich
„wird, ſich unter andern in der Schrift von Dr. Anhalt repräſentir

Wenn Herbart nichts weiter erdacht hätte als den Begriff des erziehenden Unterrichtes, den so viele nachsprechen und so wenige verstehen, so dürfte man ihn nicht mehr mit der einfachen Nennung seines Namens abspeisen, wo es eine Geschichte der Pädagogik gilt. Diese Herbart'sche Pädagogik gibt einen Wendepunct, der nur darum unbedeutender erscheint, weil ihm nicht wie einstmals dem Pestalozzi sich das Staatsauge zugewandt hat. Oder ist etwa die Umgestaltung der Methodik in allen Unterrichtszweigen, wie sie sich unter dem Titel der genetischen Unterrichtsform ausspricht, eben nicht gar tief eingreifend und ist das nicht eine Frucht der Herbartischen Pädagogik? Wäre es nicht hier der Ort gewesen, nachzuweisen, wie die psychologische Pädagogik von Beneke in consequenter Durchführung zu der mechanischen Methodik führen müßte, die schließlich maschinenmäßig wirken müßte, wenn man nur den Hebel an der rechten Stelle anbrächte? Mußte nicht die Schleiermacher'sche Pädagogik nach andern Kennzeichen als nach der Form der Behandlung charakterisirt werden? Sie sprach, trotz der scheinbaren Unabhängigkeit, die Majoritätsansicht der Zeit über pädagogische Dinge aus und ist in dieser Beziehung für die Geschichte der Pädagogik ein gar bedeutendes Werk, wie denn Beneke's Pädagogik in der That nicht minder in einer gewissen Region der Lehrer eine gar wichtige Rolle auch heute noch spielt.

Doch nicht bloß in diesen Anführungen hätte man wohl mehr Ausführung zu wünschen, um Einsicht in den Stand der Pädagogik zu geben, sondern unserer Ansicht nach haben die Philosophieen von Kant und von Hegel und von Schelling, dann die Studien von Herder und Goethe und ihre Schriften, so wie in neuester Zeit die Werke von Ritter und Humboldt einen so wesentlichen Einfluß auf die Schulen und deren Unterricht geübt, daß man in einer Geschichte der Pädagogik diesen Einfluß nicht übersehen darf, ja nicht übersehen kann. Die Ueberschätzung der ästhetischen Litteraturen und, man darf wohl sagen, die Einführung der ganzen ästhetischen Richtung in den Unterricht, die Ueberschätzung und Einführung der Realien in den höhern Unterricht und die Behandlungsweise derselben hängt mehr mit jenen Männern zusammen, als man meint, und die Lessing'schen Schriften haben zu dem kritischen Geiste in den Schulen und zu einem noch andern mehr beigetragen als die kritischen Ausgaben der Classiker, wie auch Winkelmanns und seiner Nachfolger Arbeiten die Kunst in die Schulen eingeführt haben. Oder haben nicht die Arbeiten der Gebrüder Grimm den sogenannten deutschen Unterricht ganz umgeschaffen? Weil aber solche Momente immer übersehen werden, so kommt es denn auch, daß man in der Beurtheilung des Streites zwischen Realismus und Humanismus, ja über die realistische Rich-

tung der Schulen trotz der Verurtheilung ſolcher Realien nie ins Klar kommt, weil man den Urſprung ſucht, wo er gar nicht zu finden iſt, un die Nebenquellen für die Urſprungsquelle des Stromes hält. Die Schu len können und werden ſich nie und auch nie eher ſolchen Zeitſtrömunge entziehen können, als bis die Pflege der Pädagogik ihnen ein beſtimmte Feld der Thätigkeit wird nachgewieſen haben, wovon man freilich no weit entfernt iſt.

Nach dieſer Ueberſicht kommt der Verf. nun in den Prolegomen auf ſeine Arbeit zurück und ſagt: „Der Standpunct, von welchem gege wärtiges Buch die Pädagogik darbietet, iſt der des evangeliſchen The logen.“ Hiedurch wird demgemäß das Feld der Arbeit noch enger a oben, wo man noch meinen konnte, der Verf. beabſichtige eine Pädagog vom Standpuncte eines evangeliſchen Chriſten. Demgemäß führt er n auch die Unterſuchung über das Verhältniß der Pädagogik zur The logie und namentlich der praktiſchen Theologie; ermittelt, wie groß d Gebiet der Pädagogik für den Theologen ſei und findet deſſen Kern der Seelſorge und leitet den Umfang her aus dem Begriffe der An ſicht der Kirche über die Schule. Seine Deduction iſt etwa folgend „Erziehung ohne Religion iſt ein Unding, Religion exiſtirt aber nie u „nirgend als leeres Abſtractum, ſondern als Kirche, * als poſitive Gemei „ſchaft; die Kirche aber übt ihre Thätigkeit organiſch geordnet durch d „geiſtliche Amt aus; folglich muß das letztere mit der Erziehung in ein „Verbande ſtehen, der jene religiöſe Bildung ſichert, ſo d „dieſe als Mittelpunct zugleich auf den ganzen Kreis all „Bildungszwecke und Bildungsmittel Einfluß übt.“ ** D ſer letzte Satz iſt nun eigentlich der beſtrittene, er iſt der Kampfplan. dieſer Allgemeinheit ſagt er entſchieden zu viel und wird mit Recht zurü gewieſen, denn er muß in ſeiner Conſequenz zur Hierarchie im gan Schulunterrichts- und Erziehungsgebiete führen, was der Herr Ve auch nicht will. Inwieweit und in welchem Sinne dieſer Satz ſe Berechtigung habe, mit welchen Mitteln und Inſtitutionen er zur Wa heit werden könne, das war für eine evangeliſche Pädagogik die Hau frage, und damit trat ſie denn auch wirklich in den Kampf der Geg

---

* Die Unbeſtimmtheit und Schiefe dieſer Ausdrucksweiſe fällt bei dem Herrn B auf. Meint derſelbe Religioſität, religiöſes Leben?

** Man hat wohl den Sinn ſo zu faſſen, daß die religiöſe Bildung ſo gen und gekräftigt wird, daß ſie die übrigen Bildungsmittel und Bildungsziele durchläut oder man muß ſtatt religiöſer Bildung verſtehen: das Erziehen (Lehren, Bilden) Religioſität.

wart ein. Das iſt doch wirklich kein Conſervativismus, deſſen der Herr Verf. ſich öfters rühmt, das iſt kein Fortbilden der gewordenen Zuſtände, wenn man mit einem ſolchen allgemeinen Satze das anders Gewordene ſofort bei Seite ſchiebt. Die Schule hat einen Schulleib, der ſich als ſolcher gegen Chriſtenthum und Religion überhaupt vollkommen indifferent verhält, wie der Herr Verf. wohl weiß, und dieſer Schulleib iſt ſo angeſchwollen, und dieſe Geſchwulſt wird durch Schulinſpectionen noch fleißig genährt, ſo daß es die Aufgabe der evangeliſchen Pädagogik war, eine genaue Diät für dieſen Leib zu ermitteln, damit er durch die Warnung nicht geil werde. Mit der Löſung dieſer Aufgabe wäre der Herr Verf. unmittelbar in die Beſtrebungen der neuern Pädagogik einzutreten genöthigt worden, und dürfte manches Körnlein ſchon in ihr gefunden haben, was er als Nahrung hätte verordnen können. Dieſe Frage endlich, wie der evangeliſche Theologe oder wie die Kirche dieſe ihre beſtimmte Aufgabe löſen könne, ohne welche alles Behaupten ein Wünſchen und alles Verordnen ein Uebertünchen bleibt, hätte ihn auf die genaue Erörterung der Frage über Stellung der Schule zur Kirche, bürgerlicher Gemeinde und Familie, ja zu der tiefern Frage ſelbſt über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete führen müſſen, und er würde mit dieſer Frage mitten in der Zeitbewegung der Pädagogik ſtehen. Es dürfte auch da manche Vorarbeit gefunden werden, welche in der Richtung des Herrn Verf. laufend ihm die Unterſuchung ſelbſt hätte mitführen helfen.

Der Herr Verf. fühlt auch ſehr wohl die Nothwendigkeit dieſer Unterſuchung, wenn er nach einigen Nebenbetrachtungen fortfährt: „Das „doch folgern wir aus dem Angeführten (aus Nitzſch). Wenn gleich „nicht das ganze Gebiet der Erziehung innerhalb der kirchlichen Thätig„keit, ſomit in den Bereich der praktiſchen Theologie fällt — weil Staat „und Familie ihr gleichberechtigt zur Seite ſtehen“ (und fügt in der An„merkung hinzu, „dieß wird auch von uns ſpäter bei der Frage über die „Schulaufſicht geltend gemacht werden“), „ſo muß die Kirche doch, um „in geſegnetem Einklange mit beiden zu wirken, um ihrer univerſellen „Beſtimmung gemäß beiden zu dienen und zugleich ihre ſpecielle Aufgabe „erfüllen zu können, des ganzen Erziehungsweſens kundig und mächtig „ſein; insbeſondere aber bedarf ſie dieſer pädagogiſchen Kunſt und Wiſſen„ſchaft in vollem Umfange, um bei ihrer erziehenden paſtoralen Thätig„keit eben ſo ſehr das Recht der beiden andern Potenzen zu wahren als „ihre eigenen Zwecke zu erreichen.“ Hier in dieſen Sätzen zeigt, ja man könnte ſagen rächt ſich die mangelhafte Begriffsbeſtimmung und das Nichteingehen auf die Fragen in der neuern und neueſten Pädagogik.

Sehen wir von dem realen Widerſpruche ab, welcher einmal nicht das ganze Gebiet der Erziehung und dann wiederum die pädagogiſche Kunſt und Wiſſenſchaft im vollen Umfange, um des ganzen Erziehungsweſens kundig und mächtig zu ſein, in den Bereich einer evangeliſchen Pädagogik hineinzieht, ſo fragen wir wohl mit einigem Erſtaunen: wie kann man Staat und Familie nur auf dem Erziehungsgebiete mit der Kirche und nun ſogar noch als gleichberechtigte nennen? Bürgerliche, kirchliche und Schulgemeinde, das ſind die drei Potenzen, welche in das Gebiet der Erziehung parallel und vielleicht auch gleichberechtigt in das Erziehungsgebiet, ſo weit es außerhalb der Familie gedacht wird, eingreifen. Ferner ſoll die Kirche die Rechte beider wahren! Iſt ſie die Omnipotenz, die wie eine Vollmächtigkeit dieß vermag? Und wenn: ſind denn dieſe Rechte eben ſo ſchon beſtimmt, daß es nur noch deren Wahrung bedarf? Und wenn: kann denn bei gleicher Berechtigung der Eine der Wahrer der Rechte des Andern ſein? Heißt ſo ein Spruch nicht, unter die Gleichberechtigten den Kampf auf Leben und Tod werfen? Ach, daß dieß bloß eine Recenſentendialektik ſein möchte! Gebet doch wirklich dem Kaiſer, was des Kaiſers iſt, und Gott, was Gottes iſt. Es iſt kein Conſervativismus, der nicht in den Kampf eintreten will, um nicht etwa — ſo lautet der feige Spruch — das Feuer noch weiter zu ſchüren. Doch die obige Anmerkung nöthigt, den Abſchnitt über Schulaufſicht (Abtheilung 2 S. 47 ff.) hieher zu ziehen. Dort finden wir nun folgende Gedanken. „Der Kampf gegen den chriſtlichen Charakter der Volksſchule liegt äußerlich vor in der Geſtalt von Angriffen auf die Schulaufſicht durch die Geiſtlichen.“ Der Verf. widerlegt die Angriffe als nichtsſagende, aber wir vermiſſen den Beweis der Nothwendigkeit einer geiſtlichen Schul**aufſicht**. Zuſammenwirken von Schule und Kirche, ja die weſentlich identiſche Aufgabe der Schule und Kirche bedingt nicht die Nothwendigkeit der Aufſicht durch die Kirche. Nur die realen unabweisbaren Verhältniſſe fordern ſie. Referent weiß ſich trotz dieſer Aeußerung vom pädagogiſchen Radicalismus vollkommen frei. Auch der hiſtoriſche Nachweis aus der Wirkung der Kirche in ihrer Schulbeaufſichtigung und namentlich das Heranziehen der Franke'ſchen Wirkſamkeit überhebt uns der Frage nicht nach der innern Berechtigung dieſes Verhältniſſes. Die Sache ſteht darum ganz und gar nicht ſo, wie der Herr Verf. meint, wenn er ſagt: „Die Sache ſteht ſo, daß wir der Alternative ſchlechterdings nicht aus„weichen können: ſoll die Schule auch fortan eine chriſtliche, d. h. ein„auf klarem in der Schrift begründeten kirchlichen Bekenntniſſe beruhend„ſein, oder ſoll ſie weltlich werden?“ Die Schule iſt weltlich und wird ſich der Aufgabe nun und nimmermehr entziehen können, ſie iſt trotz kirch

licher und geiſtlicher Aufſicht inconfeſſionell und unkirchlich geworden, und muß wieder kirchlich, confeſſionell werden; und dennoch folgt daraus noch nicht das Aufſichtsrecht der Kirche über die Schule, ſo wenig wie daraus ein Aufſichtsrecht des Dorfſchulzen folgt, daß ſie weltlich iſt. Schulgemeinde, wir wiederholen es, und bürgerliche Gemeinde und kirchliche Gemeinde haben ein gleiches Recht an die Schule, ein gleiches Intereſſe an dem Unterrichte und mehr und minder auch an der Erziehung, ſie haben daher folgerichtig ein gleiches Recht der Beaufſichtigung. Ob ſie es gemeinſchaftlich verſehen, ob Einem unter ihnen übertragen, ob ſie den Geiſtlichen vor allen damit betrauen wollen, das iſt eine Sache, welche nicht mehr die Pädagogik zu entſcheiden hat. — Nachdem nun ſo dieß Aufſichtsrecht der Kirche vom Verf. aufgeſtellt iſt, ſagt er Seite 58: „Die Kinder gehören vor allen der Familie, und wenn „hernach auch der Unterricht von der Erziehung unterſchieden" (leider liegt auch dem Herrn Verf. dieß weiter aus einander als der Fortſchritt der heutigen Pädagogik ihm zugeſtehen kann) „und letztere der Familie zugeſprochen wird" (was nach der neuern Pädagogik keinen Sinn hat, ſobald ihr auch nicht der Unterricht zugeſprochen wird, ja was ſelbſt Schleiermacher ſchon widerlegt hat, indem er die miterziehenden Mächte und Kräfte aufweist), „ſo verſteht es ſich dennoch von ſelbſt, daß, da „der Unterricht nur ein Moment der Erziehung iſt, da er ſelbſt Zucht „iſt, die Familie ihr Recht auf die Geſammtbildung ihres Sprößlings „niemals an den Staat verlieren kann." Aber der Unterricht wird nun doch factiſch nicht von der Familie ertheilt, alſo dieſen Theil der Erziehung tritt doch die Familie an eine andere Potenz ab. Könnte denn dieſe nicht der Staat ſein? Und warum nicht? In Hamburg iſt es ſo, und warum? Weil der Staat eine bürgerliche Gemeinde iſt und gewiſſermaßen auch eine kirchliche. „Aber in Betreff der Schule treten die Familien, repräſentirt durch die Hausväter, zuſammen als Gemeinde (das iſt die Schulgemeinde der Revue) und wir müſſen ſonach zunächſt der Gemeinde das Recht zuerkennen, über die Frage zu entſcheiden, ob ihre Schule eine chriſtliche oder weltliche ſein ſoll." Man ſieht hier, wie der Verf. mit Nothwendigkeit an die neuen und wichtigen Fragen der Pädagogik herangedrängt wird, und kann nur wahrhaft bedauern, daß er nicht mit klarem Bewußtſein der Nothwendigkeit ihrer Entſcheidung in die Unterſuchung eingetreten. Man kann ſich ſo recht erfreuen, wie nahe er dem Rechten war, und zugleich darum betrüben, daß er ſeinen Gedankengang nicht conſequent verfolgt, ſondern ablenkt, um den mehr unbeſtimmten allgemeinen Begriffen die Statt zu ſichern. Die zuſammentretenden Familienväter treten auch zuſammen als Chriſten zu

einer christlichen Kirchengemeinde, als Bürger zu einer bürgerliche
Gemeinde, als Gesellschaftsgenossen zu einer socialen Gemeinde. Ob
wohl selbst die Väter dieselben sein können — und sie sind es o
nicht — so sagt schon der Name, daß diese Gemeinschaften ganz ve
schiedene Aufgaben zu lösen, verschiedene Functionen auszuführen habe
Da die Familienväter als christliche Bürger (hier sind die drei Haup
verbindungen) dieselben sind und doch nicht nach den verschiedenen B
ziehungen dieselben, so liegt darin das Recht der Erziehung und E
ziehungsaufsicht, ja Erziehungsleitung als ein ganz gleiches, welch
Recht in den anders organisirten Gemeinschaften derselben Glieder au
von andern Organen auszuüben ist. Wir brechen hier ab, da die
Gedanken schon früher der Litteratur überwiesen sind, und kehren
dem Herrn Verfasser zurück. — Wo bleibt nun hier Gleichberechtigu
von Staat, Familie und Kirche, die wir suchen sollten? Der Herr Ve
sagt weiter: „Mit der Taufe tritt das Kind in ein lebendiges V
„hältniß zur Gemeinschaft der Gläubigen, zur Kirche. Diese erken
„sich als berufen, die Mutter Aller zu sein; sie legt, indem sie das Ki
„tauft, sich selber die Verpflichtung auf, darüber zu wachen" (nein! d
hin mitzuwirken, sagen wir als evangelischer protestantischer Chri
„und dafür Sorge zu tragen, daß aus der Taufe eine lebendige Fruc
„ein neuer, gottgeheiligter Mensch erwachse. Auf Grund der Taufe a
„hat auch die Kirche das Recht mitzustimmen über die Frage, ob
„Schule kirchlich oder weltlich sein soll." Also bloß mitzustimmen? A
bleibt da die Oberaufsicht? Wir sagen sogar, sie hat das zu fordern
daß die Schule, in der ein getauftes Kind unterrichtet, d. h. erzog
werden soll, den Glauben, auf den das Kind getauft ist, zu einer leb
digen Kraft erhebe, und doch folgt nicht daraus ein Oberaufsichtsre
über die Schule, was etwa gar die Rechte Anderer zu wahren hä
Ja wir sind überzeugt, wenn die Kirche sich statt ihres Oberaufsich
rechtes, was ihr als solcher nicht zukommen, wohl ihr aber mit
und Recht übertragen werden kann, welches sie aber immer prätend
wenn von Kirche und Schule die Rede ist, sich des nur ihr zustehe
den Rechtes ganz bewußt geblieben wäre, so würde sie sich auch ih
Pflicht stets klar bewußt geblieben sein, und es dürfte die Volksscl
nie dahin gekommen sein, wohin sie unter der Aufsicht der Kirche le
doch an vielen Orten und in vielen Gegenden gekommen ist. N
weniger aber wissen wir den Herrn Verf. mit sich in Uebereinstimmu
wenn er den Satz adoptirt: „der Staat kann weder dociren noch
ziehen". Und doch soll er gleichberechtigt mit Familie und Kirche
stehen? Doch wir müssen hier abbrechen, wie viel wir auch noch ein

wenden hätten gegen mancherlei Begriffsbeſtimmungen und Schlußfolgerungen, um auch an andern nicht minder wichtigen Stellen unſere Charakteriſtik des Werkes zu erhärten.

„Neben der chriſtlichen Bildung * gibt es noch eine beſondere „Berufsbildung. Dieß iſt Sorge der ſocialen Gemeinſchaft und des „Staates. Die evangeliſche Pädagogik hat deßhalb auch nicht ſpeciell „Anleitung zu geben, wie man im Lateiniſchen unterrichten, wie eine „polytechniſche, eine Ackerbauſchule organiſirt werden, wie der Weingärtner die Weinrebe pflanzen lernen ſoll. Was in allen dieſen Dingen zur allgemein chriſtlichen, alſo wahrhaft menſchlichen ** Erziehung „gehört, das wird im Kreiſe evangeliſcher Pädagogik ſich finden müſſen.“ Wir bemerken nur noch, daß in allen den Dingen weder Chriſtliches noch Unchriſtliches liegt, daß es aber deſſen ungeachtet wahrhaft menſchliche Dinge ſind. In dieſer Art kommt nun der Herr Verf. zu ſeiner Geſammteintheilung der evangeliſchen Pädagogik. „Dieſe hat nämlich „zuerſt die Erziehung als Pflicht der geſammten (chriſtlichen?) Gemeinde aufzufaſſen, ſomit die Idee der Erziehung und die allgemeinen „Momente, die weſentlichen Functionen darzuſtellen“ (dieſe Begriffsſonderung iſt uns unklar geblieben), „durch welche dieſelbe ſich überall „realiſirt, wo überhaupt chriſtlich erzogen wird. Zweitens hat ſie den „in der Gemeinde beſtehenden ordentlichen Beruf, das Schulamt in der „Richtung zu erörtern, wonach jene allgemeinen Principien und Functionen“ (hier Principien, vorhin Ideen, Momente) „in beſtimmter „amtlicher Form erſcheinen. Drittens hat ſie zu zeigen, wie ſelbſt „diejenigen, welche durch Schickſal oder Naturfehler außerhalb des Kreiſes „ſtehen, innerhalb welches die Gemeindebildung vor ſich geht, in dieſen „Kreis hineingezogen und ſo, obwohl dem ordentlichen Lehramte nicht „zugewieſen, dennoch dem Ziele evangeliſcher Bildung entgegengeführt „werden“..... „Von anderer Seite betrachtet können jene drei Theile auch „ſo unterſchieden werden: Im erſten erſcheint die Erziehung als Werk

---

* Der Herr Verfaſſer nennt ſie allgemeine chriſtliche Civiliſation. Neben einer chriſtlichen Civiliſation, mit oder ohne Beiſatz von »allgemein«, gibt es in einem chriſtlichen Staate gar nichts, was man noch zur Bildung rechnen kann. Das chriſtliche Bürgerthum iſt der Inbegriff der menſchlichen Sphäre des chriſtlichen Bürgers, iſt ſein Himmel- und Erdreich.

** Da dieſe Identificirung von chriſtlich und menſchlich ſo oft wiederkehrt, ſo muß mindeſtens auf das Mißliche hingewieſen werden. Iſt Lateinlehren oder Lateinlernen unmenſchlich, und iſt Ackerbau nicht mehr menſchlich? Wohl mag der Verf. ſich allgemein menſchlich denken, und das iſt eben der Mißgriff. Es gibt weder einen allgemeinen Menſchen noch einen allgemeinen Chriſten.

„der natürlichen, durchs Evangelium geheiligten und erleuchtete
„Kinderliebe; im zweiten als Werk der beſchworenen Berufstreu
„in amtlicher Form und gemäß einem das ganze Volk umfaſſende
„Organismus; im dritten als Werk des rettenden Erbarmens.
Es möchte faſt ſchwierig ſein, den Wortausdruck der erſten Eintheilun
in den der zweiten zu überſetzen, wenn nicht Principien in einem g
eigenthümlichen Sinne genommen werden ſollen. Als Ueberſchrifte
werden hinzugefügt: I. die pädagogiſche Fundamentallehre, II. das eva
geliſche Schulamt, III. das evangeliſche Rettungsamt.

Die pädagogiſche Fundamentallehre theilt ſich in I. idea
Grundlegung — 1. teleologiſches Princip, 2. anthropologiſches Princi
3. methodiſches Princip; II. reale Ausführung — 1. die Zucht der Lieb
2. die Zucht der Wahrheit. Unter der Ueberſchrift teleologiſches Princ
wird abgehandelt: chriſtliche Beſtimmung desſelben verglichen mit ve
ſchiedenen Formeln; Nachweis, daß ſie ihren Inhalt erſt aus der chri
lichen Wahrheit empfangen; Begriff der Bildung als Ziel der Erziehun
Unter dem anthropologiſchen Princip wird abgehandelt: Erbſünde u
natürliche Unſchuld, Allgemeinheit und Individualität. Unter dem meth
diſchen Princip kommt zur Sprache: Weisheit, Gabe und Kunſt, A
hängigkeit alles Erfolges vom göttlichen Segen. Pädagogiſche Bede
tung des Glaubens, daher weſentliche Verſchiedenheit evangeliſcher u
katholiſcher Erziehung.

Die Zucht der Liebe wird betrachtet a. im Verhältniß zum anima
ſchen Leben, b. zum Spiele, c. zum ſittlichen Leben — 1. Andac
und Gottesfurcht; 2. Gemeinſchaft: Eltern, Geſchwiſter, Dienſtbote
Geſpielen, Gemeinde, Kirche; 3. Verhältniß zur Welt: Politik u
Patriotismus, geſelliges Leben, Kunſt; 4. Verhältniß zu ſich ſelb
Leichtſinn, Ehrgefühl, Schamhaftigkeit, Selbſterziehung, ſeruelle R
ſtimmtheit des perſönlichen Lebens — Mittel der Liebeszucht: Wo
Selbſtdarſtellung, Belohnung und Strafe. Unter der Zucht der Wah
heit wird beſprochen: Auswahl der Stoffe, Methodik des Lehrens, Z
bereitung des Kindes für die Lernſtoffe, Zubereitung der Lernſtoffe f
das Kind, der Proceß des Lernens ſelbſt.

Das evangeliſche Schulamt umfaßt 1. den evangeliſch
Charakter desſelben (nachgewieſen an der Hochſchule, dem Gymnaſiu
der Realſchule, der Volksſchule, deren Entſtehung und Entwicklung
Verhältniß zur Kirche), 2. die Tüchtigkeit zum Amte (innerer Beru
weſentliche Erforderniſſe), 3. Lehrling, Gehülfe und Meiſter (Vorbildun
Incipienz und Seminar; Fortbildung), 4. die Ordnung des Schu
lebens (zwei Factoren: Geſetz und Freiheit), 5. das Lehrgeſchäft (Vo

arbeiten, Classen und Geschlechtertheilung; die Fächer: Religionsunterricht, Sprachunterricht, Naturunterricht, Mathematik, Technologisches, Zeichnen, Kalligraphie, Gesang, Geschichte und Geographie).

Das evangelische Rettungsamt: 1. die göttliche Aufgabe und die menschliche Lösung, 2. die mangelhafte Organisirung, 3. die Verwaisten und Verwahrlosten (Kleinkinderanstalt, Rettungsanstalt und Waisenhaus, Familienunterbringung; Wehrli-Anstalten — das Leben im Rettungshause; Disciplin, Unterricht, Arbeit, Freiheit, Erfolg).

Diese Eintheilung, die sich vielleicht unter andern Signaturen etwas anders gruppiren ließe, dürfte darlegen, daß der Herr Verf. den Gedanken an einen Unterschied zwischen Familien-, Gesellschafts- und Schulerziehung im Sinne gehabt hat; aber man darf mit Recht fragen, warum der Schule nicht gedacht wird, wo er doch schon anderer Gemeinschaften gedenkt. Man könnte sich freilich a priori sagen und die Erfahrung weist es täglich auf, daß keine Gemeinschaft einen solchen erziehenden oder verziehenden Einfluß auf den jungen Menschen hat als die Schulgemeinschaft. Da es aber in thesi wie in praxi geläugnet wird, so mußte die Frage über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete erörtert werden. Doch zum Kerne selbst, zum teleologischen Princip.

„Jeder Act christlichen Lebens offenbart den sittlichen Zweck, daher „auch jedes Mitglied der christlichen Gemeinde ein klares Bewußtsein „seiner Lebensbestimmung in sich trägt. Und da in dieser Lebensbestimmung auch das Ziel der Erziehung gegeben sein muß, so folgt, daß „auch das gesammte christliche Volk weiß und darin einverstanden ist, „wozu es seine Jugend zu erziehen hat. Insofern kann auf christlichem „Boden von einer Mehrheit möglicher Erziehungsprincipien in Hinsicht „des Zwecks eigentlich nicht die Rede sein. Es ist deßhalb eine Selbsttäuschung der neuern Pädagogik gewesen, daß sie — oft mit großem „Aufwande von Redemitteln — geglaubt hat, selbst ein teleologisches „Princip auf wissenschaftlichem Wege suchen und als eigenes Product „einführen zu müssen. Sie hat dazu weder das Recht noch die Macht: „sie muß sich dieses ihr Princip einfach geben lassen und hat eigentlich „nur nöthig, bei ihrer Grundlegung zu sagen, zu welcher sittlichen „Lebensanschauung sie sich bekennt, ob zur evangelisch-christlichen, ob „zur mittelalterlich-katholischen, ob zur antik- oder modern-heidnischen, „oder zu welcher sonst; sobald wir diesen ihren Standpunct kennen, „kennen wir auch ihr Princip, mag nun dieses oder jenes beliebte Wort „auf der Fahne stehen."

Zu solcher Stelle kann der Herr Verf. nur dadurch kommen, daß

er ſeine ideale Grundlegung in drei Bruchſtücken vorführt, während das eben in der Natur des denkenden Menſchen ein tief begründetes Streben iſt, eine Einheit der Formel mindeſtens zu ſuchen. Oder ſoll eine ſolche wiſſenſchaftliche Thätigkeit — ſie iſt noch nicht immer philoſophiſche — nun gar keinen Raum mehr haben? auch in der Theologie nicht? Wird nicht ohne ein ſolches Suchen nach einer Einheitsformel des Erziehungszweckes die ganze Expectoration über Erziehung bald ein Hin- und Herreden werden, wo ein Satz den andern aufhebt und einer dem andern widerſpricht? Ja wird nur eine Verſtändigung durch die Litteratur und eine Bildung durch ſie möglich ſein, wenn ſolch eine Verſtändigungsformel nicht mehr geſucht werden darf? Verſtehen denn wirklich alle Leute ſolche Wörter wie: evangeliſch-chriſtliche, mittelalterlich-katholiſche, antik- oder modern-heidniſche Lebensanſchauung? Oder für wen ſind die „ſonſt welche“ verſtändlich? Und wie viele „ſonſt welche“ gibt es nun noch, die aber nicht ausgeſprochen werden dürfen, ohne in die Selbſttäuſchung der neuern Pädagogik zu verfallen? Ja wir wagen die beſcheidene Anfrage an den Herrn Verf., ob es doch nicht gut geweſen wäre, wenn ihm ſein Wort evangeliſch mehr als eine Signatur ſeines Standpunctes für die Anfertigung einer Pädagogik geweſen wäre, es dürften manche ſeiner Sätze weniger Unbeſtimmtheit erhalten haben. Die Wiſſenſchaft iſt noch eben ſo gut wie die Kunſt ein göttliches Geſchenk, und die evangeliſch-proteſtantiſche Kirche hat dieſes Geſchenk auch erlöst. Sie hat ſich eine wiſſenſchaftliche Theologie erobert und ſie erlaube der Pädagogik auch, eine Wiſſenſchaft zu werden. Wir bedauern im Intereſſe der von dem Herrn Verf. ſo ernſt vertretenen wichtigen Sache dieſe Ausſchreitung übers Ziel und Maß. Mag und muß er ſagen und ſagen wir auch mit ihm: ſuchet in der Schrift, ſie iſt es, die da zeuget; aber er verweigere nicht das Suchen einem evangeliſchen Chriſten. Die Bewußtſeinstheorie iſt keine andere bei Lichte beſehen, als die Majoritätstheorie. Das evangeliſch-theologiſche Bewußtſein iſt kein einheitliches, oder war es zu Franke's, Speners, zu Hollatz' und Schleiermachers, zu Wegſcheiders, Bretſchneiders und zu der heutigen Zeit wirklich dasſelbe? Ja ruft nicht eben die ob ihres verſchiedenen chriſtlichen Bewußtſeins ſichtbar aus einander gehende proteſtantiſche Kirche nach der Einheitsformel in ihren Bekenntniſſen? Der Herr Verfaſſer bequemt ſich indeſſen einigermaßen, indem er ſagt: „Bedarf es einer „ſolchen Formel, ſo bietet ſie ſich dar in der Idee des Reiches Gottes. „Wer da betet: dein Reich komme — der wird auch als Erzieher kein „anderes Ziel ſeiner Arbeit kennen, und als Höchſtes, nach was er zu

„ſtreben hat, iſt ihm durch jene Idee dasjenige bezeichnet, was dem „Jünger durch des Apoſtels Mund vorgehalten wurde, daß ein Menſch „Gottes ſei vollkommen zu allen guten Werken geſchickt.“ Wir haben natürlich gegen dieſes Princip nichts und wiſſen uns mit ihm in vollkommnem Einverſtändniß; wenn aber der Verf. nun noch ebenſo 2. Petri 1, 4; 2. Kor. 4, 7; Phil. 4, 8; 2. Tim. 1, 6; Tit. 2, 12; Hebr. 12, 7; Joh. 15; Joh. 10 citirt, ſo folgt uns daraus, daß jener erſte Satz noch nicht das Princip ganz ausſpreche, und wohl nimmt uns denn doch im Munde dieſes Verfaſſers folgender Satz wunder: „es iſt etwas Seltenes, wenn die beſondere Begabung, das ſittlich „kräftiger angelegte Naturell, ſo auch in der Wilde auf„wachſend, zu einem geraden kräftigen Stamme wird.“ Wenn eine evangeliſche Pädagogik keinen andern Erklärungsgrund dieſer wirklich nicht ſo gar ſeltenen Erſcheinung hat, ſo ſteht ſie auf dem Boden derjenigen Philoſophie, die in ihren Conſequenzen die Einwirkung eines perſönlichen Gottes läugnen muß. Wenn ferner geſagt wird: „und ſo beſteht die Bildung in der durch Erziehung zu bewerkſtelligenden Herſtellung des Urbildes der Menſchheit, d. h. des Bildes Gottes“, ſo können wir als evangeliſcher Chriſt dem evangeliſchen Theologen den Satz nicht zugeſtehen; unſer evangeliſch-chriſtliches Bewußtſein ſträubt ſich dagegen, indem wir die Herſtellung des Ebenbildes Gottes nicht der Erziehung, ſondern der Erlöſung durch Chriſtum ſchulden.

Als Factoren der Bildung findet der Verf. Wiſſenſchaft, Kunſt und Religion, und ſcheint nun geneigt, die durch dieſe Factoren hervorgerufene Bildung die chriſtliche Civiliſation zu nennen. Wohl mag der Herr Verf. über uns lächeln, aber die geſelligen Sitten und geſelligen Tugenden, die Lebensformen auch aus der religiöſen Bildung herleiten zu wollen, das will uns doch nicht ſo recht in den Sinn.

Die Frage über die Möglichkeit der Erziehung bei Annahme einer Erbſünde, welche natürlich eine gar wichtige iſt, wird folgender Weiſe entſchieden: „1. Durch die Taufe iſt in dem Kinde ſelber ein Gegen„gewicht gegen die Sünde, der Anfang einer Reihe von heiligen Wir„kungen des göttlichen Geiſtes geſetzt, die das Kind ſchon nicht mehr „in ſeiner puren Sündhaftigkeit laſſen, ſondern bereits das neue Ge„ſchöpf in ihm zeugen und ausbilden. 2. Dieſe Arbeit des Gottesgeiſtes „im Kinde wäre aber gar nicht möglich, wenn nicht jener Beſtimmung, „die der Schöpfer dem Menſchen gegeben, ſein Bild zu werden, „auch die wirkliche Naturanlage des Menſchen entſpräche. Es wohnt „der menſchlichen Natur jene Kraft inne, das Göttliche zu ergreifen,

„die wir Vernunft nennen; dieſe Kraft kann nie verloren gehen und „iſt auch unter dem Verderben der Sünde nicht verloren gegangen, „ſonſt wäre eine Erlöſung und Heiligung unmöglich, ſondern ſie iſt in „eine falſche Richtung gerathen. 3. Jenen Unterſchied zwiſchen der „wahren, anerſchaffenen und durch die Erlöſung wieder herſtellbaren „Menſchennatur und zwiſchen dem, was uns erſt zur andern Natur „geworden iſt, hat die evangeliſche Kirche klar ausgeſprochen. Sie er„klärt ausdrücklich, daß die Sünde nicht Subſtanz, ſondern Accidenz „iſt. Damit reſervirt ſie der menſchlichen Natur die Fähigkeit, zwar nicht, „ſich ſelbſt zu erlöſen, aber erlöst zu werden, die Erlöſung als Gabe „Gottes zu empfangen..... Selbſt die entſchiedenſten Bekenner der Erb„ſünde haben immer eine relative natürliche Unſchuld des Kindes an„erkannt, etwas rein Menſchliches, das doch keine Spur jener An„ſteckung durch die Sünde entdecken läßt. Da iſt es, als wollte die „Natur bei jedem Kinde, das geboren wird, von Neuem wieder ver„ſuchen, ihre natürliche Schönheit herzuſtellen."

Wenn einmal in der Pädagogik die Frage behandelt werden ſollte, ſo mußte auch tiefer auf ſie eingegangen werden. Sie konnte und kann nicht anders zu einer befriedigenden Löſung gebracht werden, als durch ein genaueres Eingehen auf das Weſen der Erbſünde. Da Referent auch ein in dieſer Beziehung Gläubiger iſt, alſo auch ihn die Vorwürfe der Pädagogen treffen, welche in dieſem Glauben ſchon das Enden des Anfangs der Erziehung ſehen: ſo möge es ihm verſtattet ſein, ſich an dieſer Stelle im Kurzen über das Weſen der Erbſünde auszulaſſen. Durch die (erſte) Sünde Adams iſt die Sünde in die Welt gekommen und iſt der Tod zu allen Menſchen hindurchgedrungen, dieweil ſie nun alle geſündigt haben. Dieſe erſte Sünde entwickelt das Bewußtſein eines andern Willens im Menſchen als des göttlichen. Dieſes Bewußtſein als Frucht der erſten Sünde, daß der Menſch nämlich einen eigenen, vom Willen Gottes nicht bloß unterſcheidbaren, ſondern dem Willen Gottes auch widerſtrebenden Willen haben könne, iſt das Erbtheil der erſten Sünde an die Menſchheit. Dieß Bewußtſein tritt bei jedem Kinde hervor mit dem erwachenden Bewußtſein im Verhältniß zu ſeinen Gottes Stelle zunächſt ihm repräſentirenden Eltern, Erziehern, Lehrern, und dann ebenſo bei ſeiner Erkenntniß des göttlichen Willens ſelbſt. Ja in jedem gehorchenden Handeln und Wollen iſt ihm dieſes Bewußtſein, daß es auch anders handeln und wollen könne, immer gegenwärtig, und das iſt der innere Abfall von Gott. Die Tilgung dieſes Bewußtſeins, d. h die Wiederherſtellung des ſich mit dem göttlichen Willen vollkommen in Uebereinſtimmung Wiſſens und Seins,

das ist die **Wiederherstellung des göttlichen Ebenbildes. Wie jenes Bewußtsein der Quell aller Sünde ist, ja die Sünde ist, so ist die volle Aufhebung dieses Bewußtseins die Erlösung, die nur in Christo durch den Glauben an ihn gewonnen werden kann.** Demnach konnten die Heiden erzogen und gebildet und civilisirt werden, und wurden doch, da sie sich weise dünkten, zu Narren, und wurden von Gott dahingegeben an schändliche Lüste. Darum kann innerhalb des Christenthums gebildet, erzogen und civilisirt und dabei die Sünde, dieß Selbstbewußtsein des Menschen, dieser Abfall von Gott, diese Selbstvergottung und Negation des Gottes, also ein volles blühendes Heidenthum anerzogen, angebildet, andocirt werden. Die artigen und relativ unschuldigen Kinder, die fein gebildeten weltklugen Männer mit ihrem mäßigen Christenthum, die Kämpfer für Freiheit, Licht und Recht, Schule und Kirche sind oft die gott — losesten Leute, so weit in ihrem Thun und Kämpfen und Aufopfern sie selbst ihren Willen, ihre Einsicht, ihre Kraft, ihren Muth, ihre Willensstärke ꝛc. an den Tag legen. Selbst ist der Mann, das ist der Spruch der tüchtigen Werkleute; aber ihr Werk ist ihr Selbst, und ihr Thun ist Sünde, auch wenn es die für den Weltmarkt schönsten Früchte trägt. Man sieht hieraus, wie die Erziehung, die nicht aus dem Glauben in Christo kommt und somit vermöge dieses Glaubens auf den im Kinde durch die Taufe begonnenen Gnadenact der Erlösung fördernd wirkt, ganz und gar als eine unchristliche sich vollenden kann, ohne daß das Auge und Ohr des Zuschauers und Zuhörers den geringsten Unterschied von einer christlichen Erziehung merkt, denn es will das geistlich gerichtet sein; man sieht nicht minder, daß der Religionsunterricht als solcher, wie wir das so oft gesagt haben und hier erst recht wiederholen müssen, auch wenn er vom Pastor gegeben wird, in dieser Sache nichts ändert, sondern noch gott — lose Religionswisser für allerhand Prüfungscommissionen nach den ausgesuchtesten Formeln der Bekenntnisse der Kirche bilden kann. Der christliche Glaube des Erziehers, d. i. das ihm durch den Glauben an Christum gewordene Geschenk der Erlösung ist das alleinige Capital, womit er als mit einer göttlichen Gnadengabe ein Werkzeug wird, das Kind in den Wirkungen des heiligen Geistes zu erhalten und es so der Erlösung zuzubilden. Man sieht nicht minder hieraus, wie diese ganze Untersuchung den Vielen eine Thorheit ist, weil sie ja weder am Unterrichte, noch an der Methode, noch an der Behandlung der Kinder, noch an der Zucht, noch am Unterrichtsmaterial, noch an den Unterrichtsmitteln irgend etwas geändert sehen; eine Thorheit namentlich allen denen, die in

zu Lehrern gewählt werden? Trauriges Verhältniß, wo nur gewiſſ
Perſönlichkeiten das Weſen des Verhältniſſes aufrecht erhalten könne
Damit ſtehen wir wieder mit dem Herrn Verf. an einer Frage der Päd
gogik: welche Gewalt muß dem Lehrer und der Schule eingeräumt we
den, um dem Lehrer unter allen Umſtänden die Stellung in der Schu
zu ſichern, daß der Zweck ſeines Lehrgeſchäftes nicht verloren gehe? Ohn
Feſtſetzung dieſer Frage iſt und bleibt Gerede und Klage über Lehre
auctorität ein klägliches Gerede, das nicht verdient, angehört zu werde
Complotte ſollten und müſſen in den Schulen unmöglich ſein, und wi
man nicht Verſchwörer zwiſchen den Schulbänken erziehen, ſo muß ma
Complottmacher als Verſchwörer behandeln. Leider kennen wir aus u
ſerer Jugend her die intereſſanten Stunden, die wir uns dadurch b
reiteten, daß in einer Stunde Unfug gemacht wurde, um dann in zw
bis drei Unterſuchungsſtunden den Witz im Läugnen und Verhüllen un
Mißleiten des Unterſuchenden ꝛc. zu üben, und uns zu freuen, wen
kein Feigling durch die Drohungen ſich einſchüchtern ließ, oder kein Na
unter uns war, zu geſtehen. Solche Dinge ſind ſo arg, daß ſie ein
gründlicheren Behandlung bedürfen, als ihnen der Herr Verf. hat z
Theil werden laſſen.

Das Lehrgeſchäft endlich, wie es der Herr Verf. darſtellt, dürf
vor der neuern Pädagogik nicht überall ſtichhaltig ſein. Es ſind mei
Maximen, die als zweckmäßige Regeln eben nichts Neues bieten, die da
Zweckmäßige überall und das ſogenannte Bewährte hervorheben. Ab
das Lehrgeſchäft wird und muß einen Umſchwung erleiden, wenn da
Volk wahrhaft geſunden ſoll. Abthun den Flitterſtaat, das iſt die Loſung
Abthun alles deſſen in Geſetzen, Verordnungen, Inſtitutionen ꝛc., wa
die Schulen in dieſem Flitterſtaate erhält; Abthun den Begriff der Al
gemeinbildung; Abthun das Intelligenzhaſchen und deren Vergötterun
Abthun den Maßſtab der Bildung, der den Menſchen nur nach ſeine
ſchulmäßigen Wiſſen mißt; Abthun des Maßſtabes für den Lehrer, d
deſſen Werth nach dem abgeprüften Wiſſen ſeiner Schüler beſtimmt: da
iſt heute die Loſung für alle, die, ſo weit Schulen heilen können, wir
lich heilen wollen. Selig ſind, die geiſtlich arm ſind, denn das Himme
reich iſt ihrer. Solche Säuberung hätten wir vor allem von einer evangel
ſchen Pädagogik erwartet. Freilich macht das Antaſten ſolcher Dinge kei
Freunde, aber man muß doch auch Gott mehr gehorchen denn de
Menſchen.

Doch man ſagt, die Kritik habe kein Recht, über das zu richte
was ein Verfaſſer nicht dargeboten hat, nicht hat darbieten wollen, un
ſonach dürfte dieſe hier gegebene ganz im Unrechte ſein, da ſie ſich

beherrſchen läßt, wo man vor einem blauen Fleck der Zuchtruthe, namentlich wenn er von einem Hausdoctor mit einigen lateiniſchen Wörtern beſchrieben wird, einen unbegrenzten Reſpect hat.

Es ſei uns nun erlaubt, zu einigen wichtigen Dingen einige Bemerkungen hinzuzufügen. Die Lüge zunächſt. Sie iſt im Kinde viel früher noch da als Sprechen oder gar bewußtes Handeln, ja früher noch, ehe eine Zucht auch nur im Entfernteſten angewandt iſt. Sie, die Lüge, iſt der frühſte nachweisbare Ausdruck der Erbſünde, ſie wird nicht anerzogen, folgt nicht aus verkehrter Behandlung (oder man ſagt, der erziehende ſündhafte Menſch kann nicht anders als verkehrt ſeine Kinder behandeln). Sie iſt leider längſt da in dem unſchuldsvoll ſcheinenden Lächeln des Kindes, ehe es die entzückten Eltern merken; ſie iſt da in dem wohlthuenden zärtlichen Anſchmiegen des Kindes, ehe der Erzieher es auch nur ahnt; ſie iſt oft da in dem freundlichen Gehorſam, über den die Erzieher ſich ſo herzlich freuen. Ja dieſe Lüge iſt der Teufel ſelber, der überall hindurchguckt; ja ſie iſt oft in der hochgerühmten Wahrhaftigkeit eines Kindes und in ſeinem aufrichtigen Geſtändniſſe. Dieſe paradoxen Sätze ſind Erfahrungsſätze, und um ſie zu beweiſen, iſt hier die Stelle nicht. Wir können hier nur ſagen: ziehe du Erzieher einmal deine eigene Eitelkeit aus, blicke hinter die Abſicht und hinter die Motive des Kindes, ſieh und hör das Kind in derſelben Angelegenheit einer zweiten und dritten Perſon gegenüber, und du wirſt hinter ſolchen Verhängen Dinge entdecken, welche man ſo gemeinhin nicht wahrnimmt. Unterſeits dürfte man ſagen, daß öfters in der Lüge eines Kindes mehr Sittlichkeit, Pietät, Schamgefühl und Liebe ſich kundgibt als in dem ſo gerühmten Geſtehen der Wahrheit und in der hochgerühmten Wahrhaftigkeit, welche die heutige Liebesohnmacht erzeugt hat. Dieſe heutige Wahrhaftigkeit der wohlerzogenen Kinder erinnert nur gar zu ſehr an katholiſche Beichte, die ſich ihrer Abſolution ſo gar gewiß iſt. Um unſer Paradoxon auf die Spitze zu treiben, behaupten wir mit allem Ernſte, daß öfters ſchon ein großer Schritt in der Erziehung der Verzogenen, der Lieben, der Kinderchen, die nie lügen, geſchehen iſt, wenn der Ernſt der Zucht ſie nur in die Noth um ihre Sünde bringt, daß ſie ſich der Noth durch eine Lüge entwinden wollen. Die Wahrhaftigkeit mancher Kinder iſt eine Verhöhnung alles und jedes Anſpruches der Sittlichkeit. Wohl dem Erzieher und dem Lehrer, dem ſolche wahrhaftigen Zöglinge der heutigen Fleiſchesliebe oder humanen Liebesart nicht vorgekommen ſind. Das Capitel von der Lüge iſt noch viel zu wenig in der Pädagogik durchforſcht und kann nur vom evangeliſchen Standpuncte und nur von dieſem aus zur Er-

ſein; § 23 ſind zweckmäßig die Infinitive und Participien bei den en ſprechenden Temporibus angeführt; aber das Partic. gehört vor den In finit. § 30. Die Ueberſicht aller lateiniſchen Stammverba iſt recht gu ſetzt aber eine Kenntniß von der Veränderung und Ausſtoßung der Buc ſtaben voraus, die im ganzen Buche nicht genügend vorbereitet iſt. § 3 Da einmal von der Verkürzung (?) der mit Formen von esse gleic lautenden Formen von edere geſprochen wurde, ſo mußte wohl au dieſe Verkürzung veranſchaulicht werden. — Das Kind bedarf wo einer vollſtändigen Conjugation von fero, tuli. — § 41. Wir haben für zweckmäßig gefunden, zuerſt die den Ablativ, dann erſt die den Accuſ tiv regierenden Präpoſitionen lernen zu laſſen; ſo werden vielleicht d hierbei im Anfange ſo zahlreichen Verwechslungen vermindert. Die Vo bemerkungen zu den Regeln über die Tempora § 52 ſind für den A fänger nicht einfach genug gefaßt; die Regeln über den accus. c. inf und ablat. absol. § 55, 6 und § 56 reichen ſchwerlich aus, auch ſi zu wenig Beiſpiele dazu gegeben. Für das lateiniſche Leſebuch iſt e Wörterverzeichniß angehängt; für die deutſchen Ueberſetzungsſtücke ſi die Wörter darunter geſetzt.

Lateiniſche Schulgrammatik für die untern Gymnaſialclaſſen mit einer zum Memorir beſtimmten Wörterſammlung, vielen deutſchen und lateiniſchen Uebungsaufgab zum Ueberſetzen u. ſ. w. von **Dr. Middendorf** und **Dr. Grüter**. Coesfe Wittneven. 1849. 448 S.

Die Herausgeber dieſer für die untern Unterrichtsſtufen im Latei ſchen berechneten Grammatik haben in der Vorrede diejenigen Eigenthü lichkeiten, durch welche ſich dieſelbe vor andern ähnlichen Lehrbüche unterſcheidet, aufgeſtellt und Andeutungen über die Benutzung und V theilung des Stoffes gegeben. Zunächſt haben ſie den lateiniſchen La geſetzen eine größere Berückſichtigung ſchenken zu müſſen geglaubt, zweite der Lehre von den lateiniſchen Declinationen, Conjugationen u. ſ. w. kurzer Ueberſicht die Lehre von der deutſchen Declination u. ſ. w. vorau geſchickt, drittens eine nach Aehnlichkeit der Bedeutung oder des Klang geordnete zum Memoriren beſtimmte Wörterſammlung hinter den einzeln Redetheilen beigefügt, viertens die Syntax in entſprechenden Abſtufung (für Sexta, Quinta, Quarta) eingetheilt, denen dann lateiniſche u deutſche Uebungsſtücke zum Ueberſetzen entſprechen; fünftens viele Rei regeln zur Erleichterung des Lernens beigebracht, ſechstens die nöthig Vocabeln in einem deutſch-lateiniſchen und lateiniſch-deutſchen Wörterbu zuſammengeſtellt.

Die Herausgeber haben ſich ernſtlich bemüht, ihre für mehrere Claſſ berechnete Grammatik angemeſſen einzurichten, und auch ſonſt eine me

wiſſenſchaftliche Behandlung der Formenlehre und der Syntax angeſtrebt. Die Elementarlehre, namentlich die Lehre von der Veränderung und Ausſtoßung der Buchſtaben, ferner die Vergleichung mit dem Griechiſchen in den Veränderungen der Buchſtaben (nur in den Anmerkungen) ſollen und können natürlich zunächſt nur an einzelnen Fällen gelernt und ſpäter erſt im Zuſammenhange verſtanden werden. Es iſt aber höchſt wünſchenswerth, daß man anfängt, die früheſte Erlernung auch der lateiniſchen Sprache auf beſtimmte Geſetze zu gründen, zumal die griechiſche Grammatik dieſelben Anforderungen ſtellt und in methodiſcher Beziehung von jeher der lateiniſchen voraus iſt. Der Schüler ſoll nicht bloß die Erſcheinung, ſondern auch den Grund derſelben kennen lernen: das iſt genetiſche Art. Die vorausgeſchickte Lehre der deutſchen Declination, Conjugation ꝛc. betrachten wir als eine im Allgemeinen überflüſſige, vielleicht aber im einzelnen Falle dankenswerthe Zugabe. Für die Erlernung der Vocabeln kann eine Zuſammenſtellung der Wörter nach der Aehnlichkeit der Bedeutung förderlich ſein, die Aehnlichkeit des Klanges aber ſchadet und bringt Verwirrung und Verwechslung. Für die Einübung der bloßen Formenlehre hätten wir mehr Ueberſetzungsbeiſpiele gewünſcht. Die Reimregeln für Genus, Präpoſitionen u. ſ. w. der deutſchen und lateiniſchen Sprache verwerfen wir ganz und gar; ſie führen zu Gedankenloſigkeit, und der Schüler, der ſie herſchnurrt, glaubt was Rechtes zu wiſſen und ſtraucheln doch immer bei der Anwendung. Die § 130 gegebene Ueberſicht der Endungen der vier Conjugationen kann dem Anfänger erſt nützen, wenn er alle Conjugationen ſchon gelernt hat; beſſer wäre es jedenfalls, wenn bei den einzelnen Paradigmen die unterſcheidenden Endungen durch beſondern Druck hervorgehoben worden wären (dasſelbe gilt auch von § 137, capio); auch hätte der die gemeinſchaftlichen Endungen aller vier Conjugationen enthaltende § 131 dem § 130 wohl vorangehen ſollen. Das Unpraktiſche dieſer Tabellen tritt beſonders auch in Beziehung auf § 142 hervor, wo von der Contraction und Eliſion der erſten, zweiten und vierten Conjugation die Rede iſt; übrigens würde man ſtatt lego, an dem die Conjugationsendungen der lateiniſchen Sprache rein hervortreten ſollen, lieber ein verbum purum, wie ruo, zu wählen haben; außerdem muß, wenn die erſte, zweite und vierte Conjugation als contractæ betrachtet werden, zuerſt die vierte, dann die zweite und zuletzt die erſte aufgeführt werden. Die Syntax iſt in entſprechenden Abſtufungen behandelt: einfacher Satz (Serta), zuſammengeſetzter Satz (Quinta), dann Erweiterung der Satzlehre durch die Caſus- (Rections-) Lehre, immer mit entſprechenden Uebungsſtücken. Die lateiniſchen Uebungsſtücke ſind aus andern Schulbüchern, beſonders aus Bröder, in theilweiſe verbeſſerter

Geſtalt entnommen. Ob die Herausgeber ihren Plan, für die Tertia e ausführlichere Syntax mit vielen claſſiſchen Belegſtellen auszuarbeit ausgeführt haben, iſt uns nicht bekannt.

Wir halten die beſprochene Grammatik aller Beachtung werth; iſt geeignet, Leben und Geiſt auch in den Elementarunterricht zu bring leider haben ähnliche Verſuche in der Behandlung der Elementargramm in der Lehrerwelt noch nicht viel Anklang gefunden.

Praktiſche Regeln und Anweiſung zum Versbau, zunächſt für die lateiniſche Spr nebſt Anhängen über griechiſche Proſodie und Metra. Von Dr. Fritzſche. Leip Fritzſche. 1852. S. 38.

Die proſodiſchen Regeln können als Ergänzung zu der lateiniſc Grammatik betrachtet werden, obgleich die meiſten lateiniſchen Grammati bereits das Nothwendigſte darüber darbieten. Die Anweiſung zum Ve bau erſtreckt ſich auf Herameter und Pentameter (Diſtichon) und beſt darin, daß dem Schüler eine Anzahl Beiſpiele zum Auswendiglernen geben und daß dann einzelne Wörter neben und durch einander geſt ſind, aus denen (nach einem vorgeſchriebenen Gedanken) ein Vers bildet werden ſoll. Dem Schüler iſt Gelegenheit gegeben, durch ſol Umſtellung von Wörtern je acht Herameter, Pentameter und Diſtic zuſammenzuſetzen. Das iſt die ganze Anleitung zum Versbau! Die ga Mechanik iſt mechaniſch genug, und der Schüler iſt nun ein gemac versifex!

Guſtav Queck.

---

## II.

Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche für mittlere und o Claſſen in drei Curſen, mit Anmerkungen und Hinweiſung auf die Sprachleh von Bröder, Madvig und Zumpt von J. F. Haug. Heilbronn, Scheurlen. 18 285 S.

Das vorliegende Uebungsbuch enthält in drei Curſen und einem A hange 317 Aufgaben zum Ueberſetzen und bietet ſchon inſofern ei reichen Stoff, obwohl einzelne Nummern von ſo geringem Umfange ſi daß für eine Wochenaufgabe mehrere zuſammengenommen werden müſſ Die Uebungsſtücke ſelbſt aber zeichnen ſich durch Inhalt und Form a vortheilhafteſte aus, indem auf klaren und verſtändlichen Ausdruck u angemeſſene Abwechslung Bedacht genommen iſt, die Kenntniſſe der J gend dadurch viel bereichert, ihr Intereſſe geweckt, vornehmlich aber f liche Geſinnungen und Grundſätze beſonders auch durch geſchichtli Stoffe vermittelt und befeſtigt werden, ohne daß deßhalb eine tendenzi Richtung in auffälliger Weiſe hervortritt. Beſonders iſt noch zu bemerk

daß der Stoff zu den Uebungsstücken großentheils aus der Geschichte der neuern Zeit entlehnt ist.

Zur Uebertragung des in allen Beziehungen bildenden Stoffes in das Lateinische ist unter dem Texte eine hin und wieder sehr reichliche Phraseologie beigegeben; das deutsch-lateinische Lexikon wird dadurch fast überflüssig gemacht. Wir wollen dieß zwar nicht geradezu tadeln, aber es ist doch zu bedenken, daß der Schüler doch einmal eines solchen Hülfsmittels nicht wird entbehren können und deßhalb auch allmälig an einen vernünftigen Gebrauch desselben gewöhnt werden muß; ferner daß der Lehrer alle Sorgfalt und viel Zeit wird darauf verwenden müssen, daß der Schüler die Phraseologie, die ihm in so bequemer Weise dargeboten wird, auch zu seinem geistigen Eigenthum mache. Die auf dem Titel genannten Grammatiken sind im Anfange häufig, gegen das Ende hin sparsam citirt, auch hat der Herausgeber einzelne Regeln in den Bemerkungen besonders behandelt. Manches konnte füglich wegbleiben oder höchstens ganz kurz angedeutet werden, z. B. die lange Note über das part. fut. pass. mit sum, 4, 4; 5, 8 über die Deponentia. Einzelne Stücke sind für die Einübung besonderer Regeln berechnet, und es wäre zu wünschen, daß dieß noch häufiger geschehen wäre; ebenso wäre wohl eine größere Anzahl solcher Stücke wünschenswerth, für welche der Schüler die Phraseologie aus einzelnen Capiteln und Abschnitten des Cäsar oder des Cornel finden muß. Die bisher nur selten beachtete Methode der Nachbildung nach classischen Mustern, die der Schüler kennt, ist erst neuerdings weiter angebaut worden; sie vermittelt nicht nur ein wünschenswerthes Ineinandergreifen der verschiedenen sprachlichen Uebungen, sondern schärft auch die Aufmerksamkeit und belebt die Freudigkeit des Schülers. Andere Citate aus Classikern sind nicht selten überflüssig, weil sie der Schüler nur selten wird nachlesen können, z. B. aus Vellejus, Suetonius; die bloße Namensnennung des Schriftstellers, dem die einzelne Phrase entnommen ist, ist in den allermeisten Fällen eine Zugabe, die vorläufig nichts nützen wird. Die Quellen einzelner aus Classikern entlehnten Stücke dürften da, wo das Buch eingeführt ist und vielleicht in zwei Classen gebraucht wird, von Schülern aufgespürt werden, z. B. Nummer 19.

Nummer 3, not. 31 ist wohl notare zu streichen. Sollen Nro. 12 die Worte: „wußte er zwar wohl, was am besten zu thun wäre, nämlich sogleich auf Rom loszugehen" ganz wörtlich übersetzt werden? Die Bemerkung zu 13, 14 ist für den Schüler zu dunkel gehalten. Zu 14, 25 war statt der Namen Ter., Liv., Cic. lieber der Paragraph der Grammatik zu citiren, Z. § 475. In Nro. 15 fehlt zur Zahl 37 die entsprechende Note. Nro. 19, 7 kann „im Begriffe sein" wohl nur durch das part.

ſut. gegeben werden, Nägelsb. Stiliſt. S. 313, wenigſtens mußte bei d Redensart in eo esse-ut der imperſonelle Gebrauch derſelben ausdrüc lich erwähnt werden. Nro. 47, 7 kann „wir ſind nicht ſo pedantiſch doch nicht bloß durch non ii sumus qui gegeben werden. Das Druc fehlerverzeichniß ließe ſich noch ziemlich vermehren; übrigens ſind Dru und Papier angemeſſen.

Cornelii Nepotis vitæ und vollſtändiges Wörterbuch zum Cornelius Nepos von Ott Eichert. Dritte, verbeſſerte Auflage. Breslau, Kern. 1853.

Das Format (Schillerformat), Druck und Papier ſind angemeſſen der Text des Nepos iſt gut; das Eichert'ſche Wörterbuch iſt wegen ſeine Einrichtung, Vollſtändigkeit und wegen der grammatiſchen Citate ſehr empfehlenswerth, auch anderwärts ſchon vielfach anerkannt worden, da wir nichts weiter über dasſelbe beizubringen für nöthig halten. Der An fänger, der dieſes Wörterbuch gebraucht, bedarf keiner Ausgabe mit An merkungen. Vielleicht wäre es beſſer, wenn ſtatt der Zumpt'ſchen Gram matik eine andere weiter verbreitete Grammatik citirt wäre, da Zumpt von den Anfängern, die den Cornel leſen, wohl ſelten gebraucht werde wird.

In gleichem Formate und demſelben Verlage erſchien 1852

Virgilii Maronis, Carmina, mit deutſchen Anmerkungen von Dr. Wilhelm Freund in drei Lieferungen, von denen die beiden erſten die Aeneide, die dritt die Bucolica und Georgica enthalten.

Der Herausgeber iſt in Betreff der dem Texte beigegebenen An merkungen dem Grundſatze gefolgt, ſo wenig als möglich zu erklären alſo nur ſo viel, als dem Schüler bei ſeiner der Claſſenlectüre voran gehenden Vorbereitung, ungeachtet eines gewiſſenhaften Gebrauches de Wörterbuches, zum Erfaſſen des richtigen Sinnes und der dichteriſche Darſtellung unentbehrlich ſchien; er hat deßhalb auf die Eigenthümlich keiten der römiſchen Dichterſprache, auf die Alterthümer, auf die zahlreiche Nachbildungen des Homer und der römiſchen Dichter ein beſonderes Augen merk gerichtet. Die Aeneide iſt zum Hauptorte der Erklärung gemacht un auf ſie iſt im einzelnen Falle bei den übrigen Gedichten verwieſen. Es i nicht zu verkennen, daß in vielen Stücken die Anlage der Bemerkunge praktiſch iſt und daß dasjenige getroffen iſt, was für den Schüler ein Erklärung bedarf. Aber die praktiſche Tendenz tritt zu ſehr in den Vor dergrund, ſo daß dadurch die wiſſenſchaftliche Methode und tiefere Be gründung beeinträchtigt erſcheinen dürfte, namentlich da, wo die gan Erklärung nur in einer andern Bezeichnung oder (meiſt lateiniſchen) Par phraſen, nicht in einer Entwicklung des einzelnen Begriffs, Ausdrucks od

Geſetzes beſteht. So läßt ſich doch das populus late rex, Aen. I. 21, nicht mit dem bloßen „vrgl. das homer. εὐρυκρείων" abthun; v. 46 iſt „incedo = gehe in gemeſſenem Schritte, mit Würde einher" zwar richtig, aber der Zuſatz = sum iſt doch mehr proſaiſch als praktiſch. Der dichteriſchen Sprache iſt hin und wieder mehr zugewieſen, als recht iſt; v. 11 impellere mit Infin. iſt nicht bloß dichteriſch, ſondern auch bei Livius und Tacitus gebräuchlich. v. 481 der Gebrauch eines part. perf. pass. für part. præs. iſt auch nicht bloß dichteriſch. Hin und wieder wäre der äſthetiſchen Erklärung eine größere Rückſicht zu wünſchen; in den georgic. iſt die ſachliche Erklärung allzu dürftig.

Guſtav Queck.

---

1. G. H. Müller's engl. Leſebuch, von neuem durchgeſehen und mit einer kurzen Grammatik, mehreren Leſeübungen und einem vollſtändigen Wörterbuche vermehrt von P. Lacabanne, Lehrer der engl. Sprache in Hannover. Dritte, ſehr vermehrte und verbeſſerte Auflage. Hannover, Hahn. 1851. 297 S.

Das Leſebuch enthält Familiar phrases, dialogues, stories and anecdotes, narrative and descriptive pieces (unter anderen einige ausführliche Abſchnitte über die alten Germanen). Das Vocabularium iſt kurz und ausreichend, die Grammatik (bis S. 38) erſcheint als werthlos. Vorrede und Regiſter habe ich nirgends gefunden. Die äußere Ausſtattung iſt recht gut.

2. Praktiſche Schulgrammatik der engl. Sprache in zwei ſtufenweiſe geordneten Abtheilungen, bearbeitet von L. Gantter, engl. Lehrer am k. obern Gymnaſium und der k. polytechniſchen Schule zu Stuttgart. Erſte Abtheilung. Elementarcurſus. Zweite, verbeſſerte Auflage. Stuttgart, Ebner und Seubert. 1852. 213 S.

Inhalt: Die Ausſprache (bis S. 23), allgemeine Leſeübungen (NB. zuſammenhängende Erzählungen, bis S. 44), die eigentliche Grammatik, nach den Redetheilen geordnet, alſo mit dem Artikel beginnend und mit den Conjunctionen ſchließend (bis S. 203), fünf Seiten engliſche und deutſche Uebungsſtücke, endlich noch ein Wörterverzeichniß von vier Seiten. Zu bemerken iſt, daß Stoff zu Exercitien ſich überall an geeigneter Stelle findet, daß auch engliſche Beiſpiele den Regeln folgen, daß aber der Inhalt von beiden durchgängig ſehr langweilig und nüchtern iſt (otiosæ sententiæ); nur ausnahmsweiſe findet ſich hie und da ein anziehender engliſcher Satz. Dagegen iſt Callin weit pädagogiſcher zu Werke gegangen. In der „Vorrede" (3 S.) treibt der Verf. allerlei unreife Polemik gegen die genetiſche Methode, deren Weſen er nicht gehörig zu kennen ſcheint. Ahn, Robertſon und Ollendorf wiſſen z. B. von dieſer Methode eben ſo wenig als diejenigen,

welche dadurch „das ſchnellere Sprechenlernen“ erzielen wollen. Nein auf das „Denkenlernen“ kommt es dabei an! — Weiter auf die längſt erſchöpfte und in dieſen Blättern zum Ueberdruß abgehandelt Thema einzugehen, iſt mir für dieß Mal unmöglich. Genug, manchen Leuten iſt die Methode nicht genehm, und da mögen ſie ſich denn mit der alten mechaniſchen Anordnung begnügen. — Mit dieſem Werke ſteht in äußerer Verbindung:

3. Study and recreation. Engliſche Chreſtomathie für Real- und Gelehrteſchulen und den Privatunterricht, bearbeitet von L. Gantter. Zweite Auflage. Stuttgart Ebner und Seubert 1852. Zwei Theile. (311 u. 443 S.)

Der erſte Theil enthält leichtere Stücke, der zweite ſchreitet bis zu der ſchwierigſten Proſa (z. B. Parlamentsreden) und zu Abſchnitten aus Shakſpeare. Die angehängten 421 Bemerkungen, welche zur Wort- und Sacherklärung des Textes beitragen, ſind ſehr dankenswerth. Der erſte Theil enthält: Leſeſtücke für Anfänger, Geſpräche und dramatiſche Scenen, Erzählungen, Bilder aus der Natur, Geſchichte, ein kleines allegoriſches Schauſpiel („the adventures of two school-fellows“ und 24 Gedichte zum Memoriren. Auch der zweite Theil iſt ſehr gut geordnet, die Auswahl in jeder Hinſicht lobenswerth. Wir finden darin Muſterſtücke der proſaiſchen Dichtung (hiſtoriſch geordnet, von Addiſon bis Walter Scott, dann von W. Scott bis Dickens), Natur- und Volksbilder, Geſchichte, Parlamentsreden, Scenen aus Shakſpeare. Das angehängte „Verzeichniß der vorzüglichſten Proſaiſten“ iſt ziemlich werthlos, weil es außer der Eintheilung in ſieben Perioden und nach den Wiſſenſchaften nichts als bloße Namen enthält. Der Druck iſt gut und ſehr deutlich, das Ganze als Schulbuch zu empfehlen.

4. Lehrbuch für den wiſſenſchaftlichen Unterricht in der engliſchen Sprache, mit vielen Uebungsſtücken zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Engliſche, von Dr. J. Fölſing, weiland Prof. am franzöſiſchen Gymnaſium zu Berlin. Sechste verbeſſerte Ausgabe. Berlin, Enslin 1853. (XXIV u. 256 S.)

In der von Herrn Brennecke, Director der Bürgerſchule zu Col berg, geſchriebenen Vorrede heißt es: „Dieſe Grammatik hat den doppelten Zweck, im erſten Theile die Lernenden mit den Erſcheinungen der engliſchen Sprache bekannt zu machen, und im zweiten ihre Geſetzlichkeit, innere Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit darzulegen. Jedem Curſus ſind zahlreiche Ueberſetzungen aus dem Deutſchen ins Engliſche beigefügt. Die zahlreichen, vortrefflich ausgewählten, dem erſten Curſus beigefügten Leſeſtücke machen für den Anfänger den Gebrauch eines beſondern Leſebuches durchaus entbehrlich.“ Auch die engliſchen Beiſpiele, die jedesmal auf die Regeln folgen, ſind meiſtens mit

pädagogiſchem Tacte ausgewählt. Inhalt: 1. die einzelnen Redetheile, 2. die Satzverhältniſſe, 3. der zuſammengeſetzte Satz, 4. Wortbildung, Orthographiſches, Dichterſprache, Tabellen, 5. Uebungsſtücke (S. 173 bis 256). Wer Heuſſi's Grammatik kennt und nur etwa durch ihren voluminöſen Umfang oder ihre detaillirte Dispoſition von der Einführung in die Schule abgeſchreckt wird, der greife zu Fölſing. Die Anordnung iſt hier wenigſtens ähnlich, von genetiſcher Lehrart aber keine Spur.

5. Lehrbuch der engliſchen Sprache von T. Robertſon, nach der neueſten Auflage des Franzöſiſchen zum Gebrauch für Deutſche bearbeitet von W. Oelſchläger, Oberreallehrer. Zweiter Theil. Zweite Auflage. Stuttgart, Ebner u. Seubert 1852. 156 S.

Die Robertſon'ſche Methode iſt für den Schulunterricht unbrauchbar. Auch gibt es wohl keine gut geleitete deutſche Anſtalt, wo man ſie anwendete. Vergleiche meine frühere Beſprechung des theoretiſch-praktiſchen Lehrbuchs von H. Temple.

6. English made easy. Praktiſcher Lehrgang zur leichten und ſchnellen Erlernung der engliſchen Sprache von Dr. Behnſch, Lector an der Univerſität und ordentlichem Lehrer an der höhern Bürgerſchule zu Breslau. Erſter Curſus. Siebente, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Breslau, Kern 1852. 140 S.

In einer Recenſion vom Jahre 1848 (Novemberheft) ſagt Dr. Mager über das Buch ſo wie über ähnliche Machwerke von Van den Berg, Hedley, Aubrey und Baskerville Folgendes: „Wir verzichten darauf, dieſe Bücher einzeln zu charakteriſiren.“ Ich kann dieß nur unterſchreiben und füge noch hinzu, daß dasſelbe gilt von

7. G. Gurcke, Vorſteher einer höhern Töchterſchule. Praktiſcher Lehrgang der engl. Sprache. Erſter Curſus. Hamburg, Kittler 1852. 144 S.

Güſtrow, Sept. 1853. A. Dräger.

---

Dr. Hildebrand, Profeſſor am Gymnaſium zu Dortmund, Lateiniſche Chreſtomathie für Realgymnaſien und höhere Bürgerſchulen. Erſter Theil. Für mittlere Claſſen. 280 S. Zweiter Theil. Für die obern Claſſen. 462 S. Göttingen, Dietrich.

Daß die höhere Bürgerſchule (Realgymnaſium) eine Chreſtomathie für ihren lateiniſchen Unterricht bedürfe, ſcheint allſeitig außer Zweifel zu ſein. Auch hat man ſich wohl ſtillſchweigend darüber vereinigt, daß dieſe Anſtalt, die dem Lateiniſchen in den obern Claſſen gewiß nur weniger Stunden als das Gymnaſium widmen kann und ihre Arbeit weder durch das moraliſche Gewicht oder Uebergewicht des Gegenſtandes, noch durch die ſprachliche und ſachliche Hülfe des griechiſchen Unterrichts unterſtützt,

gefördert und erleichert ſieht, ſich mit einem niedrigeren Ziele als das Gymnaſium begnügen müſſe. Auch darüber iſt wohl kein oder kein erheblicher Streit, daß es beſſer gethan ſei, aus dem Gebiet der lateiniſchen Sprache und aus dem Reichthum der römiſchen Welt einen beſondern Zweig und eine beſondere Seite auszuwählen und in dieſem den Schüler heimiſch und mit ihm nach allen Seiten vertraut zu machen und ihm zu einer Herrſchaft über den Stoff zu verhelfen, aus der allein Freudigkeit der Arbeit und Selbſtſtändigkeit hervorgehen kann. Leicht überzeugt man ſich davon, daß es der höhern Bürgerſchule möglich ſei, die geſchichtliche lateiniſche Litteratur zu bewältigen, und man wird ſich demgemäß dafür entſcheiden, auf dieſes Ziel ſchon mit dem Elementarbuch hinzuſteuern ſich von vorn herein auf dieß Gebiet beſchränken zu wollen, um in ihm wenigſtens zu der Tüchtigkeit und Sicherheit zu gelangen, die um ihrer ſittlichen Bedeutung willen unerläßlich ſind. Auch wird mit der Sprache der lateiniſchen Geſchichtſchreibung der Schüler zugleich die römiſche Geſchichte, das Staats- und Volksleben, Recht und Sitte, Charakter und Bedeutung des römiſchen Volks, ſeine Helden und Thaten, Ideen und Zuſtände, ſein Wachſen, Blühen und Abſterben kennen und verſtehen lernen, und wenn nichts weiter, ſo doch aus hiſtoriſchem Quellenſtudium hiſtoriſchen Sinn gewonnen haben, der ihm für die verworrenere, gedankenreichere neuere Zeit wohl ſeine Früchte tragen wird. Ob es für manche Schüler möglich ſein wird, in der oberſten Claſſe neben dem hiſtoriſchen Stoff noch an Cicero's philoſophiſche Schriften zu kommen nnd an ihnen eine philoſophiſche Propädeutik zu gewinnen, wird ſich nicht allgemein entſcheiden laſſen.

So weit das vorliegende Buch nicht nach dieſem Plane gearbeitet iſt, müſſen wir es als mangelhaft bezeichnen; doch werden wir, um der Verf. nicht Unrecht zu thun, den Inhalt desſelben vollſtändig angeben. Der Verfaſſer ſetzt der Lectüre überhaupt den doppelten Zweck, das Intereſſe der Schüler für den Stoff zu feſſeln und ſodann das moraliſche Bewußtſein des Leſers zu wecken und zu heben, die ſittliche Kraft zu nähren und zu entwickeln. Dieſe Beſtimmungen ſind entſchieden mangelhaft, und noch mehr dieß, daß der Verf. den erſten Zweck den mittleren Claſſen, den zweiten vorzugsweiſe den oberen vindicirt. Die erziehende Schule will zu jeder Zeit und in allem den Charakter richtig bilden und praktiſche wie theoretiſche Einſicht (d. h. Einſicht in das, was geſchehen und ſein ſoll, wie in das, was iſt und geſchieht) erzeugen. Doch da der Verf. ſelbſt nur von einem „meiſt" und „mehr" ſpricht und auch wirklich ſein erſter Band beiden Zwecken dient (nur zum Theil nicht auf die beſtmögliche Art), ſo möge das hier auf ſich beruhen. Erheblicher und

weſentlicher iſt uns das Bedenken in Betreff der ſprachlichen Schwierigkeit des erſten Theiles und in Betreff der Zerſplitterung des Intereſſes auf Producte der Phantaſie, auf außerrömiſche Geſchichte und auf Naturgeſchichte. Mileſiſche Märchen ſcheinen uns nach unſern Vorbemerkungen außer dem Kreiſe der höhern Bürgerſchule zu liegen, und daß die ſogenannte Realſchule ihre naturwiſſenſchaftlichen Studien nicht aus Plinius machen werde, zu natürlich, als daß darüber zu ſtreiten wäre. Bleibt alſo die ſprachliche Schwierigkeit des erſten Theiles. Und um ſie zu erhärten, bedürfen wir nur zu erinnern, daß die „mittleren Claſſen“ nur einen zweijährigen Unterricht von höchſtens ſechs, reſp. fünf wöchentlichen Stunden vorauszuſetzen haben. Mit Kräften der Art kann man nicht die folgenden Schriftſteller leſen, auch abgeſehen davon, ob die gezierte und geiſtreiche Manier der ſpätern römiſchen Scribenten, die auf Pointen und Effecte ausgeht, überhaupt für die höhere Bürgerſchule zuläſſig ſei. Der Inhalt des erſten Theiles iſt nämlich der folgende:

I. Geſchichtliche Erzählungen. Valerius Maximus Beiſpiele ꝛc. Seite 1–12; Gellius kleinere Erzählungen und Anekdoten. S. 13—19; Apulejus Metam. (die drei erſchlagenen Schläuche, das Märchen von Amor und Pſyche ꝛc.) S. 21—67.

II. Geſchichte. A. Dictys Cret. Bell. Troj. S. 71—115. B. Curtius Alexanders Züge gegen Darius und nach Indien. S. 115—194. C. Juſtin. Cyrus; Perſerkriege. S. 194—207.

III. Beſchreibungen aus der Natur. Plinius. S. 207—218. Naturkunde, Technologie. Plinius. S. 218—241. Kunſtwerke 241—279.

Der zweite Theil iſt für die oberen Claſſen beſtimmt. Er beſchränkt ſich auf die Zeit des Verfalls des römiſchen Reichs und enthält

I. Beginn des Verfalls: die Gracchiſchen Unruhen (Freinsh. Suppl.) der Jugurth. Krieg (Salluſt) Marius. Bundesgenoſſenkrieg. Fechterkrieg. (Freinsh. Suppl.) S. 1—128.

II. Ende der Republik: 1. Die Verriniſchen Greuel. (Cic. Verr.) 2. Die Catilin. Verſchwörung. (Cic. Salluſt) 3. Clodius. (Cic.) 4. Der Bürgerkrieg zwiſchen Cäſar und Pompejus. (Cic. Cäſar.) S. 128—306.

III. Monarchie: 1. Auguſtus. (Sueton.) 2. Die Kämpfe mit den Deutſchen. (Cäſ. Tac. Suet.) S. 327—396. 3. Die Kaiſer bis Nero. (Tacitus. Sueton.) — S. 449.

IV. Gänzlicher Verfall. (Ael. Lampr. Heliog.) S. 451—462.

So intereſſant und lehrreich das von dem Verf. aufgerollte Bild auch ſein mag, ſo kann es doch nicht dem Zweck der höhern Bürgerſchule genügen. Um ein ſo verkommendes Volk verlohnte es nicht ſo viel Mühe aufzuwenden. Das Intereſſe des Schülers kann ja hier meiſt nur das

negative des Ekels und Grauens ſein. Mag es mit der Geſchichtſchrei bung der älteren Zeit auch nur dürftig und bedenklich ausſehen, jeden falls muß doch der Schüler das, was durch die Tapferkeit und Stand haftigkeit und Tugend eines feſten und männlichen Sinnes geworden erſt in ſeiner Größe und Bedeutung aus ſeiner Geſchichte kennen un lieben lernen, bevor er ſeinen Untergang auch nur recht bedauern kann Wo kein Scipio, kein Camill, kein Fabius dem Schüler vorſchweben was iſt ihm Clodius und Verres und was auch Cicero, Auguſt un Cäſar? Dazu geben wir noch zu bedenken, ob es räthlich ſei, wenn ſcho die gewöhnliche franzöſiſche hiſtoriſche Schullitteratur faſt nur die Revolu tion behandelt, gleich viel, ob ſie dieſelbe glorificirt oder ſich auf ein ſo zu ſagen, objective Weiſe zu ihr verhält, ſo daß ſie über dem, was i und geſchieht, nichts weiß von dem, was ſein und geſchehen ſoll, we ſie ſtatt einer geſunden Ethik nur eine „Naturgeſchichte des Wil lens“ kennt: ob es räthlich ſei, auch in der römiſchen hiſtoriſchen Litter tur nur ein Bild von revolutionären Zuckungen aufzurollen.

Langbein.

---

**Fables de Florian.** Mit Wort- und Sacherklärungen zum Schul- und Privatgebrau von Dr. Ferdinand Hauthal. Leipzig, Renger. 1853.

Der Text iſt correct nach der Firmin Didot'ſchen Ausgabe, 184 Sehen wir, wie der Verfaſſer, der den Florian Andern zu erklären übe nimmt, denſelben ſelbſt verſteht. I, 1, servant par ce moyen chacu selon son goût überſetzt er: indem ein Jeder dient, ſtatt: einem Jed dienend. I, 2, qui de nous ne pense valoir ceux überſetzt er: wer v uns denkt nicht, daß diejenigen im Werthe ſtehen, ſtatt: wer von un denkt nicht, denjenigen im Werthe gleich zu ſein. I, 8 fordert er au consister à mit consister de zu vergleichen. Er hätte uns gütigſt e Beiſpiel zu consister de hinzufügen ſollen. I. 6, il va jetant wird v ihm erklärt durch se tourne, jetant. Er kennt alſo den iterativen G brauch von aller mit nachfolgendem participe présent nicht. Die Ign ranz erreicht ihren Gipfel in I, 23 sur ce qu'il ignorait sans voulo discourir, wozu er folgende naive Note macht: „Dieſer Satz iſt nicht leicht. Sur ce que bedeutet: abgeſehen davon (wann und wo hat He Dr. Hauthal das geleſen? oder: bei all dem, daß er nicht zu reden ve ſtand (ignorer), ohne (es) zu wollen, d. h. wie er es denn auch nic mochte, liebte. Sur ce que iſt alſo gleichbedeutend mit bien que; müßte dann auch der subj. ſtehen.“ Der Satz heißt auf deutſch: ob über das reden zu wollen, was er nicht verſtand. Möge ſich der Ve

den Inhalt des Verſes tief einprägen. I, 13 iſt passer falſch mit vorübergehen ſtatt durchgehen überſetzt. I, 16, ce penser dieß zu denken ſtatt: dieſer Gedanke. II, 2 zu épargne-le ſagt er: le wird wegen des tiret (sic) als pronom conjoint angeſehen. II, 12 conſtruirt er: tout à coup voici le lecteur qui s'interrompt: Papa, dit-il alſo: tout à coup (voici le lecteur qui s'interrompt): Papa, dit-il. III, 5 puisque Amour n'y voit goutte überſetzt er: da Amor darauf nicht im Geringſten ſieht, ſtatt: da Amor blind iſt, nicht ſehen kann. III, 7 überſetzt er chevreuil durch Eichhörnchen: III, 8 coups de poing durch Daumenſchläge; IV, 2 s'abreuver durch ſich baden, beſpülen ſtatt: ſich tränken — Auch verſteht man nicht, nach welchem Principe der Verfaſſer die Worterklärung gibt. I, 1 gibt er la vérité. III, 13 läßt er partant, folglich, ohne Worterklärung. Bezeichnend iſt es, daß dieſe Pfuſcherei in der Vorrede auf unbefangene Beurtheiler rechnet!

Le nouveau Robinson. Mit Wörterbuch. Nouvelle édition par Louis. Leipzig, Frieſe. S. 316. (Ohne Jahr.)

Druck gut. Papier ſchlecht. Iſt es zum Schulgebrauch geeignet? Nein! Eine franzöſiſche Ueberſetzung einer deutſchen Bearbeitung eines engliſchen Werkes kann wohl ſchwerlich als ein franzöſiſches Stylmuſter gegeben werden. Dazu kommt, daß Robinſon allen deutſchen Kindern bekannt zu ſein pflegt; ferner iſt es natürlich, daß man in der Schule das engliſche Originalwerk lieſt, von welchem Bruchſtücke in guten Chreſtomathieen (z. B. der Herrig'ſchen) zu finden ſind. — Hat der ſchreibſelige Verfaſſer eine eigene Theorie hinſichtlich der Conſonantenverdoppelung in Verben? Wir finden j'achetterai ſtatt j'achèterai, sanglotter ſtatt sangloter, jetta ſtatt jeta und durch das ganze Buch appercevoir ſtatt apercevoir.

Dr. Buchmann.

---

Dr. Braubach, Dir. der Prov.-Gewerbſchule in Gießen. Styliſtiſches Lern-, Lehr- und Leſebuch für praktiſche Bildung in Schule und Haus. I. Die Erzählung. Gießen, Ferber. XIV u. 370 S. 21 Sgr.

Das Buch iſt im großen Styl angelegt. In einem verſprochenen zweiten und dritten Curſus ſoll die Beſchreibung und Belehrung, ſo wie die Gefühls- und Willensbewegung ihre charakteriſtiſche Darſtellung und Vertretung erhalten. Damit iſt dann ſchon angedeutet, daß der Verfaſſer unter praktiſcher Bildung Bildung des Willens verſteht und daß ſein Leſebuch das Material bieten ſoll, Vorſtellungsmaſſen zu erzeugen, aus denen ein kräftiger und auf das Rechte gerichteter Wille hervorgehen ſoll. Dieſe Abſicht, herrſchende Vorſtellungsmaſſen überhaupt zu bilden, beſtimmt

formell die Anordnung, nach der das Gleichartige maſſenhaft zuſammen geſtellt iſt; das Ziel des Verfaſſers, praktiſche Bildung, gibt ſein ma terielles Princip der Auswahl. Das ganze Leſebuch ſoll einer im Druck ſtehenden Grammatik des Styls zur Seite gehen. *

Hiernach hat der Verfaſſer nun gewählt I. Fabeln, a. poetiſch bi Seite 13 (Hagedorn, Gleim, Pfeffel, Güll, Lichtwer, Gellert ꝛc.), b. pro ſaiſch bis S. 23 (faſt nur Leſſing). Märchen, Mythen, Sagen, Legenden a. bis S. 36 (Rückert, Güll, Kopiſch ꝛc.), b. bis S. 82 (Grimm Kletke, Hauff, Brentano). II. Parabeln, Allegorieen. a. bis S. 10 (Chamiſſo, Goethe, Rückert, Schiller, Grün ꝛc.), b. bis S. 160 (Krum macher). III. Beiſpiele und Geſchichte. Morgenländiſch, bis S. 19 (Rückert, Palmblätter), Abendländiſch, a. bis S. 222 (Gellert, Glein Schwab, Bürger, Claudius, Rückert ꝛc) b. bis S. 294 (Jacobs, Hol wald, Hebel ꝛc.). Erzählungen aus der Geſchichte; a. bis S. 305 (Ko piſch, Uhland, Grimm, Moſen ꝛc.), b. bis S. 319. Der Anhang en hält: Idyllen, bis S. 325. Aeußere Gedichtmaſſe und fremde Form bis S. 335. Aeußere Beziehungsformen (Briefe, Reden, Geſpräch Drama) bis S. 362. Man ſieht alſo, wie ſehr dieſes Leſebuch auch de Unterricht in der neuern Litteraturgeſchichte dienen kann.

Die Vorrede enthält Seite VI zwei Schemata, welche auf die „Gram matik des Styls" ſpannen. Ob indeß das dritte Schema des Verf. a Schluß der Vorrede unter III, Beiſpiel und Geſchichte, nicht weſentlich Gedanken vermiſſen läßt und andererſeits nicht Gedanken anregt, fü deren Ergänzung das im Buch vorliegende Material nicht ausreicht, möch kaum zweifelhaft ſein. Es ſieht ſo aus:

Die Erzählung.

| I | | II | III | |
|---|---|---|---|---|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| Märchen und Fabeln. | | Parabeln. | Beiſpiel u. Geſchicht | |
| Die Wunder des kindlichen Geiſtes im Sein und Handeln. | | Das Wunder des menſch= lichen Geiſtes in Verſtand und Erkennen. | Die Wunder der göttlich Offenbarung in Natur u Geſchichte. | |
| Die menſchliche Kindheit in der Geiſterwelt. | | Das geiſtige Licht in dem Menſchen. | Das menſchliche Streb nach dem Gottesreich. | |
| Weltanſchauung in d. Sinn= lichkeit. | | Selbſterkenntniß in dem Denken. | Gotteserkenntniß in d Welt. | |
| Höhere Geiſter in Allem. | | Gott in dem Menſchen. | Gott in der Höhe. | |
| Dichtung. | | Wahrheit. | Erhebung. | |

Langbein.

* Iſt ſeitdem erſchienen unter dem Titel: Grammatik des Styls und Organi mus der Sprache. Für Schule und Wiſſenſchaft. Mit pädagogiſch=praktiſchen Zugab für den Gebrauch des Lehrers. Von Prof. Dr. Braubach. Gießen, Ferber. 332 S.

(Dr. Rumpel, Scholz, Dietlein.) Deutſche Art und Kunſt in Gedichten für die reifere Jugend chriſtlicher Schulen. Gütersloh, 1853. 420 S.

Es ſollte, auch wenn die Beſtimmung dieſer Sammlung für das Gymnaſium in Gütersloh nicht ſchon eine günſtige Erwartung für dieſe Sammlung erregte, dieſelbe nicht unbeachtet bleiben. Sie enthält die vorzüglichſten derjenigen Dichter, welche ſelbſt von klarer und feſter chriſtlicher Geſinnung geweſen ſind, und von den andern ſolche, welche frei von der Tendenz ſind, einen Gegenſatz gegen das Evangelium auszuſprechen, ſo daß ſie nach der religiöſen und ſittlichen Seite kein Bedenken erregen. „Wer poſitive Zeugniſſe des Glaubens ſucht, den müſſen wir, ſagt das Vorwort, an unſern evangeliſchen Liederſchatz verweiſen. Auch die weltliche Poeſie hat ihr Recht, und es gehört zu der Aufgabe der Schule, dieſelbe kennen zu lehren.“ Dabei ſoll die Sammlung Muſter deutſchen Sinnes und deutſcher Sprache geben, ſich alſo ſtreng auf das Claſſiſche beſchränken. Die Anordnung iſt die hiſtoriſche, der Text, von Gellert an, genau, bis dahin, ſo weit es zuläſſig war, nach dem Original gegeben. Aus dem Mittelalter iſt nur aufgenommen ein Stück aus Bridank, zwei Weihnachtslieder, einige Sprüche und Priameln. Darauf folgt Luther, Burkard Waldis, Alberus, Hans Sachs, Fiſchart, Rollenhagen, Sandrub, Paul Flemming, Simon Dach, Logau; Volkslieder; Rachel, Grob, Abſchaz. Das achtzehnte Jahrhundert beginnt mit Gellert, Gleim, Kleiſt, Lichtwer, Uz — von Klopſtock hätten wir aus dem Meſſias wohl ein Stück erwartet. Von Claudius iſt mit Recht viel gegeben. Hölty, Bürger, Stolberg, Voß, namentlich letzterer, ſind etwas ſchmal abgefunden. Auch von Herder wäre mehr zu wünſchen. Doch alle dieſe Wünſche ſind ſubjectiv und man muß damit zufrieden geſtellt ſein, daß das Aufgenommene anſpricht. Goethe iſt genügend vertreten; beſonders aber Schiller hat eine reiche Leſe gegeben. Von den folgenden Dichtern ſind Hebel, Krummacher, A. W. v. Schlegel, vor allen Uhland und Rückert, auch Chamiſſo und W. Müller zahlreich vertreten. Geibel, Reinick, Freiligrath, Simrock, Heine, Kopiſch, Knapp, Platen ꝛc. ſind wenigſtens nicht übergangen.

Man kann ſicher ſein, wo man das Buch aufſchlägt, Ausgezeichnetes zu finden. Das iſt ein Lob, das nicht vielen ſolchen Sammlungen zukommt, am wenigſten der ſo viel gebrauchten Echtermeier'ſchen, die in ihren neuen Auflagen entſchiedene Stümpereien und Plattheiten enthält.

Dr. Lothholz, Prof. am Gymnaſium in Weimar, Deutſches Leſebuch für Gymnaſien. Jena, Mauke. 744 S.

Der Verf. beſtimmt die Aufgabe des Gymnaſiums dahin, daß es den Schülern die allgemeinen Grundlagen der Bildung gebe, nach deren

Erlangung eine wiſſenſchaftliche Erkenntniß allein möglich iſt. Dieſe a
gemeinen Grundlagen beſtehen in einem dem Alter und der Faſſung
kraft der Schüler angemeſſenen Erkennen der alten Welt, des german
ſchen Weſens und des Chriſtenthums.

Dieſe drei Factoren ſind denn in dem Leſebuch beſonders berückſichti
Doch ſcheint uns, als ginge dasſelbe über „das untere Gymnaſium“ hi
aus und böte nicht genug von dem, was für dieſe Stufe gehört. D
dieſelben Stoffe in poetiſcher und proſaiſcher Behandlung vorkommen,
zu billigen. Daß das Leſebuch der Litteraturgeſchichte dienen könne,
auch durch biographiſche Mittheilungen bezweckt.

Folgendes iſt der Inhalt: Grimm, Muſäus, Anderſen, März
bis S. 24; Niebuhr, Herodot, Curtius (Olympia, Akropolis), Fallmera
(Hagion-Oros), Sagen ꝛc. aus dem Alterthum bis S. 65; Ritter (
Jordan und das todte Meer); Neander (Kirchengeſchichte vier Abſchnit
bis S. 82; Klopp deutſche Sagen * bis S. 112. H. Leo (Bonifacius
Rückert (aus den Annalen der deutſchen Geſchichte) Einleitendes, Hohe
ſtaufen; F. v. Raumer, Eroberung Jeruſalems, Conradin; Dahlman
M. Stuart und Eliſabeth; Ranke, Luther, Karl V., Leo X.; Niebul
Bonaparte; Leo, A. Hofer; bis S. 175; Schiller, Schlacht bei Lütze
Ranke, J. Loyola; J. v. Müller; Rotteck, Eroberung von Conſtantinop
Luden, Sieg des Chriſtenthums im römiſchen Reich; Varnhagen, Bl
cher; Schneider über Cäſars Charakter; Leo Tod Ludwigs XVI.; W
land Charakter des Mäcen; Leo Italien. Bis S. 234. Grube, Hamm
Purgſtall, Arndt, W. v. Humboldt, Huber, Steffens, Ethnographiſch
bis S. 267. A. v. Humboldt, Schleiden, Seume, v. Buch, Forſt
Geographiſches bis S. 299. J. Grimm, Winkelmann, Jacobs, Forſt
Sprache, Alterthum ꝛc. bis S. 321. Herder, J. Paul, Cl. Harm
Paränetiſches bis S. 344. — Forſter, Schubert: Reiſen bis S. 36
Luther, Gellert, Rabener, Niebuhr, Voß, Paſſow, Goethe, Körner: Bri
bis S. 392. — Luther, Leſſing, Herder, Krummacher: Fabeln und Pa
beln bis S. 414. Möſer, Goethe (Krönung Joſephs II.), Rabener, Lichte
berg bis S. 426.

Die Ordnung innerhalb der einzelnen Abſchnitte wäre wohl ande
zu wünſchen. Der gegebene Stoff iſt reichhaltig und für Obertertia u
Unterſecunda wohl am beſten zu verwenden.

Der poetiſche Theil beginnt mit Gudrun; dann folgt Aeſchylus, Hom
der 70. Geburtstag, Herders Cid, bis S. 480; Legenden ꝛc. bis 49
Goethe Hermann und Dorothea, Balladen, Lieder bis S. 512. Schil

---

* Vrgl. die Rec. in der Päd. Rev. XXX, 302.

Balladen, bis S. 529; Hölderlin, Th. Körner, Seume, Bürger, Klopstock bis S. 569; M. Claudius, Novalis, Tieck, A. W. v. Schlegel, Brentano, Arnim, Schenkendorff, Eichendorff, Chamisso, W. Müller, Platen, Rückert, Hebel, Uhland, Kerner, Lenau, Mosen, Freiligrath, Redwitz, Scherenberg bis S 728.

Jedenfalls gehört dieß Buch zu den guten Sammlungen.

G. Fleischer, deutsches Lesebuch für die obern Classen der Volksschulen. Hannover, Ehlermann. 408 S. 15 Ngr.

Der Titel dieses Buches wäre wohl dahin zu verstehen, daß dasselbe für die Oberclassen nicht der Volksschulen, sondern der Bürgerschule bestimmt sei. Wie diese beide zu unterscheiden seien, ist neulich in der Revue präcisirt worden. Aber auch für die Bürgerschule ist uns sein Inhalt zu weltlich. Das letzte Lesebuch der Bürgerschule soll doch den Uebergang bilden zu der spätern Lectüre des Gesellen, ja des Handwerksmeisters, Krämers, Ackerbürgers ꝛc. selber. Diese sollte aber, abgesehen von der Romanleserei, die wir nicht zur Lectüre, sondern zum Müßiggang rechnen, nicht allein nach der Schablone dieses Buches hier zugeschnitten sein, sondern sich auch auf Christenthum und göttliche Dinge richten. Abgesehen hievon scheint uns der Verfasser namentlich im letzten Abschnitt nicht immer an die besten Quellen gegangen zu sein. An sich ist der Inhalt des Buches mannichfaltig und lehrreich; es verbreitet sich über viele Gegenstände tiefer, die in der Schule bei dem herrschenden Vielerlei nur angerührt werden können, und wird so dem übrigen Unterricht vielfach dienen können. Die Eintheilung ist 1. Gedichte, bis S. 67 und von da an zerstreut. 2. Bilder aus der Natur und der Länder- und Völkerkunde bis S. 181 (besonders von Zimmermann, Schubert, Grube, Martius, Humboldt ꝛc.). 3. Bilder aus dem Gewerbsleben und der Naturgeschichte bis S. 305 (besonders von Schubert, Schouw, Rebau, Mügge, Kaup, Lenz ꝛc.). 4. Geschichtsbilder bis S. 401 (besonders von Bredow, Becker, Kohlrausch, Rösselt, Jerrer, Curtmann ꝛc.). In diesem Abschnitt hätte wohl deutsches Städte- und Ständewesen, Zunft und Handwerk mehr zu ihrem Recht kommen sollen.

Dr. F. Seinecke, deutsches Lesebuch für die untern Classen der höhern Lehranstalten. Hannover, Ehlermann. 228 S. 10 Ngr.

Herr Dir. Tellkampf hat das deutsche Lesebuch für die obern Classen der höhern Töchterschulen in der Revue (XXV, 60) in der ausgezeichnendsten Weise angezeigt. Der Verfasser hat zu den zwei Bänden dieses Werkes die hier vorliegende Sammlung für das Alter von 7 bis

10 Jahren hinzugefügt, und mit Recht ſie nicht für Mädchenſchule allein beſtimmt. Die ungemeine Friſche, welche uns aus dem Buch entgegen athmet, rührt weſentlich mit daher, daß der Verfaſſer an d Quellen gegangen und mit den beſten vertraut geweſen iſt, daß er nic aus zehn Leſebüchern das eilfte zuſammengeſucht, ſondern mit dem re chen Schatz vielſeitiger Beleſenheit mit weiſer und glücklicher Hand h ſchöpfen und wählen können. Der Stoff iſt nach der zunehmend Schwierigkeit geordnet, ſo daß die ſpätern Stücke auch an Umfang z nehmen und zum Auffaſſen eines größern Ganzen hinführen. Da Gleichartige iſt nicht durchweg zuſammengeſtellt, auch der litterarhiſtoriſc Geſichtspunct nicht feſtgehalten, was beides auf dieſer Stufe noch g billigt werden kann. Naturgeſchichtliches iſt, gleichfalls mit Recht, w nig, und das wenige von der rechten Art geboten. Wir können alſo d Buch durchweg empfehlen.

B. Banck, Seminarinſp., deutſches Leſebuch für Bürger- und Töchterſchulen, ſo n für untere Gymnaſialclaſſen. Erſte Stufe. Wolfenbüttel, Holle. 312 S.

Wir haben (XXVIII, 239) ein Leſebuch desſelben Verfaſſers b ſprochen, welches für mehr als eine Stufe ausreichen ſollte. Bedenke wie die von uns damals ausgeſprochenen, haben den Verfaſſer bew gen, jenes Buch jetzt für die zweite Stufe zu beſtimmen, und das ob genannte als erſte Stufe ihm vorangehen zu laſſen. Damit wird d Lehrern gedient ſein, welche das ältere Buch benutzen. Die Auswa in dem neuen iſt wieder meiſt zu billigen. Ein Theil der Stücke wi zu ſchwer ſein, ein anderer nicht recht weiter als zum Leſen zu bra chen ſein. In der Anordnung mißfällt uns, daß die Gedichte nicht v den Proſaſtücken getrennt ſind. Dagegen billigen wir, daß der Verfa ſer das Gleichartige neben einander geſtellt hat, und daß er nicht bl kleine Bruchſtücke, ſondern in genügender Menge auch umfangreich gegeben hat. Das Buch enthält: Tages- und Jahreszeiten bis S. 1 Märchen bis S. 53; Parabeln bis S. 71; Erzählungen bis S. 13 Natur bis S. 279; Hiſtoriſches bis S. 312. Wir vermiſſen oder find zu wenig an Fabeln und Sagen. Das Leſebuch dieſer Stufe muß ſch litterarhiſtoriſchen Zwecken dienen. Auch vermiſſen wir religiöſe Lieder

1. The Rivals. A Comedy by R. B. Sheridan. The three cullers by Capt. Marry. Mit Wort- und Sacherklärungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeb von Dr. Reginald Miller. Leipzig, Renger. à 7½ Sgr. 82, reſp. 87 S

Um dieſe Ausgaben unterhaltender und nützlicher Leſeſtücke für En länder ſowohl als Deutſche — denn für beide ſind ſie beſtimmt — wah haft vortheilbringend zu machen, hätte der Verfaſſer ſich weniger dam begnügen ſollen, die Bedeutungen der gewöhnlichſten Wörter in d

Anmerkungen zu ſetzen, als die Stellen hervorzuheben, wo beide Idiome von einander abweichen. Namentlich hätte auf einzelne Eigenthümlichkeiten der Vulgärſprache, wie z. B. die Verwechslung der Perſonen und Modi des Verbs, aufmerkſam gemacht werden müſſen. Unrichtigkeiten hat ſich der Verfaſſer weniger zu Schulden kommen laſſen als Auslaſſungen, wiewohl es auch an den erſteren nicht ganz fehlt.

2. Leichte Leſeſtücke für den erſten Unterricht in der engliſchen Sprache. Zuſammengeſtellt und mit einem Wörterbuch verſehen von Roſa Fiſcher. Breslau, Trewendt und Granier. 41 S.

Das Büchlein enthält 16 kleine Stücke, theils in Proſa, theils in Verſen, beſtehend in Fabeln von Gay, M. Howitt ꝛc., zwei leichten hiſtoriſchen Abſchnitten aus Scott's Tales of a Grandfather und Dickens History of a Child und einigen andern einfachen Erzählungen. Die kleine Sammlung iſt zunächſt für Kinder von 11 bis 12 Jahren beſtimmt und erſcheint für jenes Alter ſeinem Zwecke ganz entſprechend. Erwachſenen Anfängern des Engliſchen hingegen, denen die Verfaſſerin ihr Werkchen ebenfalls empfiehlt, iſt wegen des allzu einfachen Inhalts wohl kaum die Geduld zuzutrauen, die zu einer gründlichen Durcharbeitung des Buches im Sinne der Verfaſſerin erforderlich wäre.

1. Anmuthiger Weg zur Erlernung der engliſchen Sprache mit oder ohne Lehrer. Ausgewählte Gedichte Oſſians. Von dem Herausgeber des Auszuges aus Frau von Stael's Corinna. Braunſchweig. Weſtermann. 180 S.

Man findet hier 1. das Wiſſenswürdigſte aus der engliſchen Grammatik, will ſagen über die Ausſprache, 12 Seiten; 2. Flexionslehre, 20 Seiten; 3. einige ſyntaktiſche Bemerkungen, 1 Seite; die letztern betreffen to be mit dem Particip, die Auslaſſung von which und that, die Stellung der Adverbien here, often, still etc. Demnächſt ausgewählte Stücke aus Oſſian mit Bezeichnung der Ausſprache, Interlinearüberſetzung, Inhaltsanzeigen und ſachlichen Anmerkungen. Der Verfaſſer glaubt füglich mit Oſſian den erſten Unterricht im Engliſchen beginnen zu können, wegen der beſondern Leichtigkeit ſeiner Sprache, die ſyntaktiſche Abweichungen vom Deutſchen faſt gar nicht biete. Dafür iſt aber der Inhalt wohl für die Schüler in den Jahren, wo ſie Engliſch beginnen, ganz ungeeignet, auch könnte ein ſo umfänglicher Leſeſtoff in ſo leichter Sprache nur mit Zeitverluſt für ſie in der angegebenen Art durchgearbeitet werden. Jedenfalls endlich wird die Interlinearüberſetzung ſchon nach den erſten 15 Seiten, wenn man ſich ihrer im Anfang mit Nutzen bedient hat, überflüſſig geworden ſein müſſen. Somit ſcheint uns das Buch verfehlt. Langbein.

## III.

Die Sinnbilder der alten Völker. Erklärt von Konrad Schwenck
Frankfurt a. M. 1851.

Die Sinnbilder der alten Völker, d. h. die uneigentlichen Bilder in welchen durch ein äußeres Zeichen, wie es der mehr oder minder belebten Natur entnommen iſt, ein inneres Weſen vollkräftig angedeutet und für die Vorſtellung lebendig wird, dieſe Sinnbilder ſind beſonders in neuerer Zeit von ausgezeichneten Forſchern, die mit tieferm Intereſſe die Geiſtesentwicklung der alten Völker und die verſchiedenen Weiſen in welchen ſich dieſelbe kund gibt, eifrig verfolgten, ernſten Nachdenken und einläßlicher Darlegung gewürdigt worden; zeigen uns doch die Sinnbilder ſo recht klar den feinen Sinn, mit dem in den frühern Zeiten die erregten Menſchen die umgebende Natur, namentlich auch die Thierwelt, auffaßten und umfaßten. So iſt ja die Symbolik ein weſentliches Stück, wo es ſich um die Kunde alter religiöſer und ethiſcher Anſchauungen handelt, und wer es verſteht mit Ernſt und Sinnigkeit die Bilder zu deuten und die Wahrheit der Deutungen dadurch annähernd noch mehr zu beſtätigen, daß er die Uebereinſtimmung der Bilder mit dem geiſtigen Gehalte in verſchiedenen Völkern und Ländern nachweist, darf alles Rechtes auf unſern Dank Anſpruch machen. Das hat nun Conrad Schwenck, der uns durch ſeine mythologiſchen Forſchungen und Publicationen wohl bekannt iſt, in dem oben bezeichneten Buche unternommen und er hat ſeine Aufgabe jedenfalls in einer Weiſe gelöst, welche die Meiſten vollkommen befriedigen und auch dem ſtrengern Kritiker genügen wird. Wohl könnte Manchem ſchon die Anordnung nicht behagen, und innerlicher wäre die Darſtellung jedenfalls geworden, wenn der Verf. dabei von der den Menſchen umgebenden Natur, ja ſelbſt dann noch wenn er in Analogie mit der neuern Grammatik von der verſinnblichten Ideenmaſſe ausgegangen wäre; aber zu läugnen iſt auch nicht nicht nur für den Verf. ſelbſt, auch für denjenigen, der das Buch mehr nachſchlägt als durchſtudirt, hat die etymologiſche Anordnung große Bequemlichkeiten. Die Auseinanderſetzung des Einzelnen iſt äußerſt einfach und klar, ſo daß das Buch nicht nur für den Gelehrten taugt ſondern auch dem Gymnaſiaſten, Realſchüler und angehenden Studirenden gerecht iſt und, zumal da mythologiſche Erzählungen und Notizen ſehr hübſch eingeflochten ſind, ſelbſt noch ein allgemeineres Leſebuch werden dürfte. Das aber hätten wir ſehr gewünſcht, daß dem Einzelnen das hier in großer und mannigfaltiger Fülle zuſammengeſtellt iſt, ein kurzer allgemeiner Theil vorausgeſchickt worden wäre, der dem noch nicht erfahrenen Leſer die ganze tiefe Bedeutung einer ſolchen Symbolik

Augen geſtellt und ihn überhaupt mit den verſchiedenen Aeußerungen bekannt gemacht hätte, in denen die erſten geiſtigen Anſchauungen der Menſchheit uns vorliegen. Wie dem ganzen Buche die trefflichen Ideen des edeln Welcker zu Grunde liegen, ſo hätte eine derartige Auseinanderſetzung im Welcker'ſchen Sinne, mit dem Schwenck innig vertraut iſt, ſicher in manchem ſinnigen Gemüthe tiefen Anklang gefunden. Gehen wir nun auf das Einzelne ein, ſo können wir es nicht gerade tadeln, daß hier vorzüglich die Sinnbilder der Hellenen hervorgehoben ſind, obgleich diejenigen der übrigen Völker keineswegs ganz übergangen werden; aber bedauern dürfen wir es doch, daß Schwenck namentlich mit dem indiſchen Uralterthume nicht vertrauter iſt, welches auf dieſem Gebiete zweifelsohne einen köſtlichen Reichthum beſitzt. Denn darum konnte es dem Verf. kaum zu thun ſein, daß er bloß zum Verſtändniſſe dieſer und jener bekannten mythologiſchen Erzählung beitragen wollte, ſondern es mußte ihm vielmehr daran liegen, eine allgemeinere Darſtellung des von uns angedeuteten Gebietes zu geben. Nicht unzweckmäßig hätten wir es gefunden, wenn Schw. namentlich, wo ſie ſicher iſt, auch die Etymologie einzelner Namen angegeben hätte, da auch ſie ja recht gepflegt uns köſtliche Aufſchlüſſe über die älteſten Anſchauungen ertheilt. — Wir erlauben uns nur beiſpielsweiſe zu einigen wenigen Artikeln noch Zuſätze zu geben. Unter dem Adler hätte füglich auch der indiſche çyêna erwähnt werden können, der in den Veden ſo unendlich häufig als Sinnbild der Schnelligkeit erſcheint und auch mythologiſche Bezüge hat; denn R. V. I, 89, 2 heißt es: jener erfreute dich, der ſaftige, erfreuende Somaſaft, der vom çyêna hergebrachte, und I, 93, 6 in einem Liede auf Agnis (den Feuergott) und Soma: den einen von euch (Agnis) trug mâtariçvâ herbei, den andern (Soma) riß der çyêna vom Berge oder aus der Wolke. Auch im deutſchen Alterthume galt ja der Adler als ein Bild gewaltiger Schnelligkeit; denn er iſt Bild des Windes: Grimm Myth. S. 600. Das Auge iſt nicht nur ein Sinnbild der Wachſamkeit und der Sonne, ſondern einmal kommen in den Veden auch die beiden Augen für Sonne und Mond vor, und auch ein Bild des Glückes iſt es nicht ſelten. Unter dem Baume iſt manches offenbar zu künſtlich dargeſtellt, namentlich will es uns nicht ein, daß der Baum der Erkenntniß ſo zu deuten ſei, wie Schwenck gethan. Schwerlich ganz richtig iſt S. 26 ff. über den Soma, den altperſiſchen Haoma, berichtet. Kaum iſt der Soma auch in dem eigenthümlichen Sinne, wie ihn Schwenck annimmt, als Lebensſtrauch aufzufaſſen; „der Saft der Somapflanze, der Sômalatâ, der asclepias acida, bewirkt, nachdem er mit Molken, Gerſtenmehl und einer wildwachſen-

den Kornart gemiſcht und gährend gemacht worden iſt, eine berauſchend Aufregung", und durch ihn wurden nach der Anſchauung der alte Inder die Götter, vor allen Indra, zu ſeinen großen Thaten begeiſter er war das älteſte indiſche Opfer. Das Weitere findet ſich oftmals da geſtellt, am überſichtlichſten bei Laſſen ind. A. I, 789. Ganz falſch i aber die Anſicht des Verf., es ſei der Soma erſt durch die Wanderun von einer Abtheilung des Zendvolkes nach Indien gelangt, und hier f der Haomatrank nach dem den indiſchen Ariern eigenen Dialekte zu Somatrank umgeformt worden. Schon ſprachlich gefaßt ſind die ſan kritiſchen WW. mit der spirans s offenbar in einer ältern Form e halten, als die entſprechenden zendiſchen und griechiſchen, die an deſſe Stelle ein h zeigen, nach einem Wechſel, wie er ſich im Celtiſchen f gar innerhalb ſeiner einzelnen Dialekte zeigt. Die Wurzel su „zeugen" welche dann nach einem natürlichen Bilde auch auf das Auspreſſe des Somaſaftes übertragen wird, erſcheint noch in unſerm Sohne m dem alten s-Laute. Dann können wir das Somaopfer in Indien bi in die älteſten Zeiten zurück verfolgen und es überragt um Jahrhunder die Einwanderung jener Zoroaſteranhänger nach Indien. Die Sach verhält ſich vielmehr ſo, daß die Somadarbringung ein Hauptmerkma iſt für die urſprüngliche Einerleiheit der beiden Arierſtämme, die ſic nachher, wie es ſcheint, hauptſächlich um religiöſen Zwieſpaltes wille ſchieden. — Das iſt uns noch gar nicht ausgemacht, daß der Bär de Artemis oder ihre Bärengeſtalt nur ein phonetiſches Sinnbild ſei; z Megalopolis ſtand ſie neben der Demeter mit der Hirſchhaut bekleidet Sollten nicht auch die Katzen der germaniſchen Freya Bärenkatzen ge weſen ſein? — Bei Anlaß von Biene und Honig hätte Deutſchland meh Erwägung verdient, und Grimm in ſeiner Mythologie und in ſeine Rechtsalterthümern S. 457 ff. bot ein reiches und liebliches Materia dar. Im alten Germanien durfte das Kind nicht mehr ausgeſetzt wer den, ſobald es einen Tropfen Milch oder Honig genoſſen. Grimm ſag auf klare Quellenforſchung ſich ſtützend: Milch und Honig galt fü die erſte Speiſe und für eine heilige: in der älteſten chriſtlichen Kirch wurde ſie unmittelbar nach der Taufe angewendet u. ſ. f. Der Bo iſt auch ein indiſches Sinnbild und bezeichnet da oft genug den Indra den Atmoſphärengott, der Licht und Waſſer ſchafft. R. V. 52, 1; 116 16 u. ſ. f. Wie vṛshan (Stier), ein anderer Beiname des Indra, f bezeichnet wohl auch mêsha (Bock) den beſamenden und befruchtenden Ueber die Bohne hat Schw. ſich zu wenig um die neueſten Forſchun gen bemüht; ſonſt hätte er wohl ein größeres Gewicht auf den Blut ſtaub gelegt, der ſich an dieſer Hülſenfrucht entwickelt. Der Gegenſtan

kam vor einigen Jahren namentlich in den Verhandlungen der Berliner Akademie zur Sprache. Unter dem Ei mußte das Weltei weit einläßlicher behandelt ſein; denn wie ein bedeutendes Symbol dieſes namentlich in Indien war, weist trefflich H. Kellgreen in ſeiner Abhandlung de ove mundano nach. Unter Erde war ſo viel des Schönen und unmittelbar ins Leben Greifenden anzubringen, und dieſer Artikel iſt offenbar zu kurz. Vor allem waren auch hier Grimms Rechtsalterthümer eine ergiebige Quelle, ergänzt durch Geſch. d. d. Spr. S. 556, wo reinirdorfeweri in der heimlichen Femloſung ſehr hübſch als reiner torfe weri = puri cespitis præstatio erklärt wird u. ſ. f. Das heilige Kraut und Gras durfte um ſo eher unter dieſem Titel behandelt werden, als dieſes und die Erde in der alten Formel ſelbſt zuſammengeſtellt werden. Zum Sinnbild des Eſels wollen wir hier nur hinzufügen, daß Eſel als Vehikel der altindiſchen Açvinâu, d. h. der beiden Jünglinge, die das erſte Tageslicht heraufführen, ſich in den Veden finden: R. V. I, 34, 92: Wann das Einſpannen des kräftigen Eſels, mit welchem Ihr, Truglose, das Opfer beſuchet? und nach I, 116, 2 hat ihr Eſel im Kampfe tauſend beſiegt. Für das Sinnbild des Feuers bietet das indiſche und deutſche Alterthum noch manches, was hier wohl nicht abſichtlich übergangen iſt. Z. B. hat ſich als ſinniger Brauch bis auf heute in einigen Gegenden das erhalten, daß die eintretende Braut oder junge Frau den Hausherd, auf dem neues, reines Feuer lodert, dreimal umwandelt, eine Sitte, welche ſicher in das hohe Alterthum zurückweist, findet ſie ſich doch auch im alten Indien. Auch in Indien gilt das Sinnbild des Goldes ſo lebendig als irgendwo. Wir führen hier nur Stellen aus dem erſten Buche des Rigveda auf: nach 43, 5 glänzt der Rudra wie Sonne und Gold, nach 46, 10 iſt die Sonne gleich Gold; goldene Räder haben die Maruts (Windgötter) in h 88, 5, goldene Speichen haben Sonne und Mond h 105, 1; ein goldenes Joch der Sonnenwagen h 35, 5, und der Sonnengott führt einen goldenen Stachel 35, 4; einen goldenen Wagen ſoll Indra den Menſchen zuführen 30 16, und die Açvins fahren auf goldenen Wagen 92, 18, ebenſo der Sonnengott 35, 2 und Indras 56, 1; goldene Radfelgen zieren den Wagen der Maruts. Goldenhaarig ſind Sonne und Blitz, 79, 1, goldenhändig der Sonnengott, 29, 5; 35, 9 u. 10 und derſelbe leuchtet in goldenem Gewande, 42, 6. Golden iſt der blitzende Indras 17, 2, golden ſein Panzer und Donnerkeil u. ſ. f. Auch das deutſche Alterthum bietet reichen Stoff. Der Hammer hat auch noch eine ganz andere Bedeutung, als daß er nur den Blitz bezeichnete; denn die Götter der Germanen griffen doch, wie die griechiſchen, frühe auch ins ethiſche Leben ein, und Thôrr ward da ein Schützer feſten Vertrages,

ſein Hammer deſſen Zeichen. Endlich noch ein Wort zum Sinnbil
der Kuh. Im Indiſchen iſt die Kuh nicht nur Sinnbild der Erde, ſo
dern auch der Sonnenſtralen, und daraus entfaltet ſich der hier berühr
Mythus von ihrem Raube durch Vritra, d. h. den „Verhüller", d.
den zum Dämon geſtalteten Wolkenberge Dieſer Mythus iſt ſo ſehr wic
tig, weil er ein allgemein indogermaniſcher geweſen iſt; denn nicht n
in Hellas, ſelbſt in Rom kehrt ja dieſer Rinderraub wieder; alſo müſſ
einſtmals in vorhiſtoriſcher Zeit auch dieſe Stämme das Sinnbild d
Kühe für Stralen gekannt haben.

Wollten wir jede einzelne Nummer durchgehen, ſo müßte unſere A
zeige zu umfangreich werden; wir wollten den Verfaſſer nur darauf hi
weiſen auch das übrige Alterthum außer dem claſſiſchen noch mehr
den Kreis ſeiner Forſchungen zu ziehen. Dabei iſt aber wohl darauf
achten, welchen Quellen man folge, oder vielmehr ſtrenge darauf zu halte
daß man den Quellen folge; denn manche ſich immer noch fortpflanzen
Ueberlieferung iſt faul und falſch.

Ein jüngerer Freund, dem wir das ſonſt hübſch ausgeſtattete Bu
mittheilten, fand darin folgende Druckfehler: S. 268 Palmbau ſtatt Pal
baum; S. 269 Jada ſtatt Ida; 284 Alphareus ſtatt Aphareus; 2
worin ſtatt worein; 346 ſei entweder zu ſtreichen; 366 etruciſch ſt
etruriſch; 383 Eimius ſtatt Ennius; 489 auch ſtatt aus und Myth
ſtatt Mythus; 509 Todtesgott ſtatt Todesgott, meiſtens ſehr leichte V
ſehen, die aber doch bei einer allfälligen zweiten Auflage, die wir de
Buche, das ſchon in ſeiner erſten Geſtalt ſo reiche Schönheiten biet
von Herzen wünſchen, zu berichtigen ſind.

Am Sylveſter 1853. H. Schweizer.

---

## V.

1. L. Kambly, Oberl. am El.G. in Breslau, Elementar-Mathematik. Dritter Th
Ebene Trigonometrie. 45 S. Breslau, Hirt.
2. Kramer, Prof. am Gymn. in Augsburg, Anfangsgründe der ebenen und ſphä
ſchen Trigonometrie. 140 S. Augsburg, Rieger.
3. Koppe, Prof. am Gymn. in Soeſt, Die ebene Trigonometrie für den Schul- u
Selbſtunterricht. Zweite Auflage. Eſſen, Bädeker. 122 S.

Für die Beurtheilung von Lehrbüchern der Trigonometrie ſchein
folgende Puncte beſonders erheblich zu ſein:

a. Die Eingliederung des neuen Zweiges der Wiſſenſchaft. M
ſoll, aus wiſſenſchaftlichen und didaktiſchen Gründen, die Stelle des Stam
bezeichnen, aus welcher der neue Trieb hervorſprießt. Je beſtimmter m
an eine Stelle des Alten anknüpft, deſto leichter appercipiren ſich die neu

Vorſtellungen; die wiſſenſchaftliche Entwicklung muß darin beſtehen, daß ein Reſultat zum Element des ferneren Fortſchritts herabgeſetzt wird. Dieß iſt geſchehen und zwar in der uns richtig erſcheinenden Weiſe in dem Kramer'ſchen Buche, der die Trigonometrie aus dem geometriſchen Satze hervorgehen läßt, daß durch ein Seitenverhältniß oder einen ſpitzen Winkel alle Seitenverhältniſſe und alle Winkel im rechtwinkligen Dreiecke beſtimmt ſeien; nur iſt der Satz nicht präcis genug gefaßt. Aus dieſem Satz her rechtfertigt ſich nämlich ſogleich die Einführung neuer Namen für die Zeiger der Seitenverhältniſſe, weil dieſe ſelber nun zum Element des Fortſchritts werden.

b. Die Definition der trigonometriſchen Functionen. Von Sinus- ꝛc. Linien zu ſprechen, wenn dieſer Name mit der erſten Seite auch wieder verſchwindet, wie in Nro. 1, erſcheint ganz ungehörig. Die ſpätere Auffaſſung der Functionen als Zeiger wird dadurch nur getrübt. Da übrigens alle drei vorliegenden Bücher die Functionen richtig als Verhältnißzeiger behandeln, ſo ſcheint es hier überflüſſig, das Fehlerhafte einer andern Definition zu erörtern. Die Zeiger in Seitenverhältniſſen ſind aber Quotienten von Meſſungsaufgaben, nicht von Diviſionsaufgaben; falſch iſt es daher, wenn Herr Kramer die Kathete z. B. durch die Hypotenuſe theilt, und unnütz, wenn Herr Koppe beide erſt durch die Einheit mißt und die ſo erhaltenen Zahlen dividirt. Damit erledigt ſich dann auch, daß Herr Koppe zunächſt die Verhältniſſe der Dreiecksſeiten ſelbſt trigonometriſche Functionen der Winkel nennt. Dieſe Definition beſchränkt ſich dann auch ſofort auf ſpitze Winkel, denn ſie ruht auf dem rechtwinkligen Dreieck; und es iſt daher eine Erſchleichung, wenn Herr Kramer, nachdem z. B. der Sinus richtig als Quotient der gegenüberliegenden Kathete gemeſſen durch die Hypotenuſe erklärt iſt, den Winkel von $0^0 - 180^0$ wachſen läßt, um den Gang der Function von $0 - 180$ zu ermitteln, da es für Winkel über $90^0$ bekanntlich weder eine Kathete noch eine Hypotenuſe gibt.

c. Alle Aufgaben aus dem rechtwinkligen Dreieck gehören hieher und gewähren hier eine Uebung, die mit den neuen Symbolen vertraut macht, an ſie gewöhnt, das Fremdartige abſtreift. Desgleichen gehören hieher die Beziehungen zwiſchen den coordinirten, reciproken und gleichmäßigen Functionen, endlich die Formeln für $\sin(x \pm y)$ ꝛc. und die aus letzteren weiter zu gewinnenden, wobei nur zu bemerken iſt, daß ſie nur für ſpitze Winkel gelten. Herr Kambly ſagt in der Vorrede, er gehe deßhalb in der Erklärung der trigonometriſchen Functionen vom Kreiſe aus, weil bei dem umgekehrten Gange die fundamentalen Begriffe ſich ſchwerlich ohne Härte auf Winkel über $90^0$ erweitern laſſen. Wir erlauben uns, ihm im Folgenden einen Weg dazu in der Kürze darzuſtellen.

d. Die Formel für sin (x + y) zeigt nämlich, daß auch der sinu eines überrechten Winkels eine mögliche Größe ſei, und zugleich die Form für cos (x — y), daß auch negative Functionen möglich ſeien. Erſtere führt alſo zu der Erwägung, ob die bisherige Definition der Functione ſo erweitert oder verallgemeinert werden könne, daß ſie von dem rech winkligen Dreieck loskommt und für andere als ſpitze Winkel gilt; letztere aber, da dieſe Erweiterung immer den Begriff des Zeigers in einem Ve hältniß von Strecken in ſich haben muß, weil nur der Begriff „Seite eines rechtwinkligen Dreiecks" fallen muß: daß Strecken müßten neg tiv ſein können, weil anders nicht der Quotient einer Meſſungsaufga von Strecken negativ ſein kann.

Es darf nämlich wiſſenſchaftlich nicht eine Uebertragung der Begri poſitiv und negativ, die algebraiſcher Natur ſind oder wenigſtens n an algebraiſchen Größen gewonnen, auf geometriſche ohne weiteres ſta finden, weder indem man, wie Nro. 2, ſagt: „Wird nun die Richtu von oben herab als poſitiv angeſehen, ſo muß die ihr entgegengeſetzte a negativ genommen werden", noch weniger wie Nro. 3 ſagt: „Man pfleg um auszudrücken, auf welcher Seite des Punctes A in einer Linie der Pun B liege, für alle die Puncte auf der einen Seite von A den Maßzahl ihrer Abſtände das Zeichen +, das Zeichen — aber vorzuſchreiben, wen dieſelben an der entgegengeſetzten Seite von A liegen." Vielmehr m das Recht hierzu bewieſen werden. Dieſer Beweis ſetzt freilich eine richti Behandlung der entgegengeſetzten Größen in der Arithmetik voraus, w ohne dieſe die Verallgemeinerung des Begriffs entgegengeſetzter algebr ſcher Größen zu dem von entgegengeſetzten Größen überhaupt und d Beſchränkung des letztern auf geometriſche Größen unthunlich iſt. D Allgemeine von der Sache iſt nämlich dieß, daß die negative Grö entſteht, wenn die aufhebende Thätigkeit über den Anfangspunct d erzeugenden hinaus feſtgeſetzt wird.

Nach dieſen Betrachtungen ergibt ſich dann leicht die allgemeine D finition der trigonometriſchen Functionen des Winkels zwiſchen der po tiven Abſciſſenhalbachſe und dem Leitſtrahl als Zeiger in den Verhältniſſ der Coordinaten: Abſciſſe, Ordinate, Leitſtrahl.

Dieß iſt nun genau die Faſſung der Erklärung bei Herrn Kopp während Herr Kramer bei den Seiten des rechtwinkligen Dreiecks ſteh bleibt und trotzdem von ſtumpfen ꝛc. Winkeln ſpricht, Herr Kambly ab nur sinus und cos. an die geometriſche Betrachtung der ſogenannt trigonometriſchen Linien anknüpft und für tang. ſchon die analytiſche B trachtung ($\operatorname{tg} x = \frac{\sin x}{\cos x}$) eintreten läßt.

Sehr viel richtiger hat dagegen Herr Koppe die analytiſche und die geometriſche Betrachtung neben einander durchgeführt, was noch consequenter hätte geſchehen ſollen in § 29, wenn er auch die Formeln für $\sin 2\alpha$, $\cos 2\alpha$ ꝛc. auf geometriſche Anſchauungen zurückgeführt hätte, was ſich in der That weit hinaus erreichen läßt und als Nebenübung für reifere Schüler vortrefflich zu brauchen iſt.

Daß keines der drei Bücher die vortrefflichen Aufgaben benutzt hat, welche ſich im rechtwinkligen $\Delta$ ergeben, wenn man die Höhe oder auch noch die Schwerlinien conſtruirt, hat uns verwundert. Auch hätte Herr Koppe aus dem gleichſchenkligen Dreieck für die Formeln $\sin \frac{\alpha}{2}$ ꝛc. gute geometriſche Nebenbetrachtungen entnehmen können.

Wir würden alſo das Buch von Kambly gar nicht, das von Kramer bedingt empfehlen. Ueber die ſphäriſche Trigonometrie des letztern bemerken wir nur kurz, daß er an der Polarecke ſich eine gute Hülfe geſchafft hat. Das Buch von Koppe iſt für den Selbſtunterricht ſehr gut. Für den Schulunterricht ſcheint uns die ausführliche und vollſtändige Durcharbeitung aller Beweiſe und Aufgaben nicht wünſchenswerth; doch das iſt individuell. Jedenfalls iſt es — abgeſehen davon, daß die beiden andern auch eine Aufgabenſammlung bieten — das reichhaltigſte. Für höhere Bürgerſchulen würden wir aber doch noch mehr Uebung gebrauchen, auch nicht mit andern als den Vega'ſchen Logarithmentafeln uns begnügen. Für Gymnaſien mögen kleinere und die dem Lehrbuche beigegebene Functionentafel ausreichen.

W. Langbein.

---

## VII.

Dr. Thieme, Math. am G. in Plauen, Populäre Aſtronomie. Plauen, Schröter. 258 S. 1 Thlr.

Der Verfaſſer iſt durch das Regulativ für die Gelehrtenſchulen im Königreich Sachſen verpflichtet, in der Tertia des Gymnaſiums „Vorträge über Aſtronomie" zu halten. Eine bloße Naturbeſchreibung des Himmels hat er nicht geben mögen, ſondern die geringen mathematiſchen Kenntniſſe ſeiner Schüler für ſeine Aufgabe verwerthen wollen. Wir dürfen alſo mit dem Verf. über die Stelle, welche ſein Unterricht in der mathematiſchen Geographie einnehmen ſoll, nicht rechten. Freilich würden wir denſelben als den letzten Ausläufer des mathematiſchen Unterrichtes in Prima am geeignetſten Platze finden, und ſeine Stellung in der dritten Claſſe kann er nur dem ungerechtfertigten Wunſch verdanken,

daß das Gymnaſium auch die höhere Bürgerſchule oder die Bürgerſchu für diejenigen Schüler in ſich faſſen möge, welche mit Tertia ihren Schu curſus abſchließen. Darunter leidet dann natürlich das eigentliche Pub cum des Gymnaſiums, und zwar doppelt, weil ihm in Tertia eine Z für zweckmäßigere Dinge geraubt wird und weil ihm verwehrt wird, natürlich in I die mathematiſche Geographie nicht wieder aufgenomm wird, ſie mit all den Hülfsmitteln, welche der Gymnaſialunterricht ſeinem Ende bieten kann, tiefer und einer Gymnaſialjugend würdiger erfaſſen. Der Verfaſſer hat nun aus der Noth eine Tugend gemacht u ſich die Möglichkeit geſchaffen, ſeine ſein ſollenden Vorträge durch ern Arbeit für ſeine Schüler möglichſt fruchtbar zu machen. Wir glaube daß ſein Buch ſeinen Collegen eine dankenswerthe Gabe ſein wird. W glauben aber, daß auch außer dem Gymnaſium das Buch mit Nutz werde gebraucht werden können in der Bürgerſchule, die in ihrer erſt Claſſe etwa über dieſelbe mathematiſche Vorbildung wird gebieten könne wie der Verf. in ſeiner Tertia. Die Aufgaben, welche nach Anleitung d Verf. den Schülern zu ſtellen ſein werden, können ihnen weſentlich diene um eine Ahnung von der Methode des Aſtronomen zu bekommen, u jedenfalls werden ſie ihnen größere Frucht tragen als die vielen ſog nannten Veranſchaulichungsmittel, die je künſtlicher uns deſto nutzlo ſcheinen. Die einfachſte Rechnung über die Aberration, die Kepler'ſch Geſetze ꝛc., deren von dem Verf. in der That ſehr verſtändige gegeb ſind, führt den Schüler tiefer in den Bau und die Bewegung der We körper ein als die ſchönſten Planetarien, Tellurien ꝛc.

Der Verf. hätte vielleicht manche Tabellen nicht voll berechn ſollen und manche Aufgaben ohne Löſung laſſen und neben gelöst analoge ohne Auflöſung geben ſollen.

Die Abſchnitte des Buches ſind: Erde, Sonne, Mond, Planete Kometen, Sternſchnuppen und Zodiakallicht, Fixſterne. Die ſphäriſche u theoriſche Aſtronomie iſt in einander verarbeitet, ſo daß aus den E ſcheinungen durch Beobachtung und Rechnung das Geſetz ermittelt wir die phyſiſche Aſtronomie iſt faſt ganz ausgeſchloſſen, wohl mit Recht, ſie dem Schüler wenig mehr als aufzunehmen zu thun gibt. Der Fo cault'ſche Verſuch hätte wohl erörtert und die Mädler'ſchen Fixſter unterſuche breiter behandelt werden können.

**Dr. J. L. Wöckel**, Prof. am Gymn. in Nürnberg, Neue Sternkarte in 2 Blätte Nürnberg, Lotzbeck.

Die eine Tafel enthält die Sterne, welche eine Höhe von 10° reichen, die andere dient im Weſentlichen dazu, um uns die zu irge einer Zeit Nachts am Himmel ſtehenden Sterne ſichtbar werden

laſſen; danach iſt es alſo möglich, mit Hülfe dieſer Karte ſich am Himmel orientiren und die Sternbilder kennen zu lernen. Noch beſſer würde der Zweck erreicht werden, wenn man die ſogenannten Sternbilder gar nicht gezeichnet hätte, ſondern ſtatt dieſer verwirrenden Zeichnungen von Wagen, Bären, Löwen ꝛc. die Alignements durch die Hauptſterne gelegt hätte.

W. Langbein.

---

## VIII.

A. Kloß, Katechismus der Turnkunſt. Mit 63 eingedr. Abbild. Leipzig, Weber.

Daß Herr Kloß, der Director der königl. Turnlehrerbildungsanſtalt in Dresden, ein brauchbares Buch liefern werde, iſt zu erwarten. Leider hat die Form desſelben dem Verf. öfters eine Hemmung werden müſſen. Das Buch ſoll nicht eine methodiſche Anleitung für Turnlehrer ſein, aber doch eine vollſtändige Ueberſicht derjenigen Leibesübungen enthalten, von denen die Turnkunſt zweckmäßig Gebrauch macht. Es iſt alſo aufgenommen: Schwimmen, Eislauf, Fechten, Spiele. Die erſten Abſchnitte hätten, wenn der Verf. nicht ein Handbüchlein für Jedermann hätte geben wollen, kürzer behandelt werden können. In den Freiübungen iſt die Spieß'ſche Schule unverkennbar. Willkommen wäre geweſen, wenn der Verf. die Methode des Spieß'ſchen Schulturnens dargeſtellt hätte, denn alle Schriftſteller über Spieß und Spieß ſelber ſcheinen in ihren Turnern lauter ideale Schüler vorauszuſetzen. Die Namen der Uebungen am Geräth ſind meiſt aus der Eiſelen'ſchen Schule beibehalten, was nur zu loben iſt.

A. Elſter, Die höhere Zeichenkunſt theoretiſch-praktiſch, hiſtoriſch und äſthetiſch entwickelt in 50 Briefen. Leipzig, Weigel. XVI u. 232 S. 2 Thlr. 7½ Sgr. Mit Holzſchnitten ꝛc.

Man darf kaum ſagen, daß dieß friſche Buch ſeinem Hauptinhalt nach über den Kreis der Schule hinausreiche. Denn der Zeichenlehrer ſoll überhaupt die Kunſt im Auge haben und bedarf es bei den vielen Stümpereien, mit denen er täglich zu kämpfen hat, erſt recht, durch Anſchauung und Lectüre ſich ſein Ideal ungetrübt lebendig zu erhalten. Dazu kann dieß Buch wohl dienen, und deßhalb weiſen wir hier auf dasſelbe hin, obwohl es eben die Principien der höhern Zeichenkunſt entwickelt.

Der erſte Abſchnitt, die Lehre von der Linear- und Luftperſpective, bietet für die Schule wohl nichts Neues; leider ignorirt er ſogar die Fortſchritte in der Methode durch Dupuis. Die folgenden Abſchnitte behandeln das Clair obſcur, das Zeichnen nach Gyps (mit den genauen

Meſſungen der wichtigſten antiken Bildwerke), die Zeichenübungen na dem lebendigen Modell. In dieſen Briefen ſind es namentlich die Analyſe A. Dürer'ſcher, Overbeck'ſcher und Raphael'ſcher Zeichnungen, die de Lehrer zu ſtatten kommen werden. Darauf folgen: Analyſe der Lan ſchafts-, Genre- und religiös-hiſtoriſchen Malerei.

Sollte das Studium des Buchs auch nur die Frucht haben, ein oder den andern Leſer bedenklich zu machen über die meiſten der als Vo legeblätter dienenden faden oder chargirten Lithographieen, und ſtatt der auf gute Kupferſtiche nach Overbeck, Düre ꝛc. hinzuweiſen, ſo wäre de ſchon ein weſentlicher Gewinn. Daß man überhaupt in der Schule da auf ausgehen ſollte, die chriſtliche Kunſt dem Verſtändniſſe und dem I tereſſe der Schüler nahe zu bringen, ihre Bedeutung und Schönheit au zuſchließen, ſcheint uns unbeſtreitbar. Das Zeichnen nach der Antike ſoll nur der Durchgang ſein. Damit glauben wir auch, die weſentliche Te denz dieſes Buchs für unſere Sphäre bezeichnet zu haben.

C. Meyer, Normalzeichenbuch. 4 Hefte. Wolfenbüttel, Holle. à 3 Sgr.

Dieſe Hefte enthalten eine Stufenfolge von Zeichnungen von d erſten Elementen an, ſo daß neben der Vorzeichnung die Copie des Sch lers namentlich im Anfang mehrfach wiederholt werden kann. Ein Ueb ſtand dabei iſt der, daß der Schüler bei jeder Wiederholung über ſei letzte Zeichnung hinweg nach dem Original zu ſehen hat, daß alſo ſei Fehler ſich wohl meiſtens wiederholen, ja vergrößern werden. Auch mü ten oft mehr Zeichnungen von je ziemlich gleicher Schwierigkeit gebot ſein, denn an einem Muſter kann überhaupt nicht die Sicherheit der Leiſtu gewonnen werden. Für Lehrer, die nicht ſelbſt Zeichner ſind oder ni jedem Schüler Vorzeichnungen in die Hand geben können, ſind die He jedenfalls brauchbar.

W. Langbein.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

№. 3. März 1854.

# I. Abhandlungen.

## Die populäre und die christliche Pädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Diese Ueberschrift mit den an sich aus einander liegenden Begriffen soll uns als Text zur Einleitung der Anzeige und Beurtheilung einer Reihe von hieher gehörigen Schriften dienen, nämlich:

1. Schulreden von Dr. Joh. Christoph Held, Rector der königlichen Studienanstalt und der königlichen Kreisgewerbschule zu Bayreuth. Nürnberg bei C. Geiger. 1853.
2. Schulreden über Fragen der Zeit von A. F. C. Vilmar, Consistorialrath zu Cassel. Zweite, vermehrte Auflage. Marburg, Elwert'sche Buchhandlung. 1852.
3. Unsere Kinder und ihre Erziehung. Reden eines Seelsorgers an seine Gemeinde und seinen Lehrer von Johann Daniel Schwartz, Pfarrer zu Braunsdorff ꝛc. Rudolstadt, G. Froebel's Commissionsverlag. 1852 u. 1853.
4. Neue Schulreden im Gymnasium zu Nordhausen gehalten von Dr. Carl August Schirlitz, Director des Gymnasiums. Nordhausen. 1853, bei Förstemann.
5. Pädagogische Aehrenlese oder Wichtigstes und Bestes aus pädagogischen Schriften alter und neuer Zeit während vierzigjähriger Thätigkeit im Schulfache gesammelt und herausgegeben für Schullehrlinge und Schulseminaristen, vorzüglich für Schullehrer ꝛc. von Fr. Xaver Heindl, Inspector des Schullehrerseminars für Schwaben und Neuburg. Augsburg, Verlag der Matth. Rieger'schen Buchhandlung. (Ohne Jahreszahl.)
6. Pädagogische Studien, ein Lese-, Lehr- und Bildungsbuch für Volksschullehrerseminare und junge Volksschullehrer. Nach den besten Schriftstellern zusammengestellt und herausgegeben von Dr. Th. Ed. Keyser, Seminardirector in Sondershausen. Leipzig bei Fleischer. 1853.
7. Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht. In drei Theilen. Als Fermente für wissenschaftliche Pädagogik, so wie auch zur Belehrung und Anregung für gebildete Eltern und Lehrer aller Art aus Hegel's sämmtlichen Schriften gesammelt und systematisch zusammengestellt von Dr. Gustav Thaulow, Professor an der Universität zu Kiel. Erster Theil, zum Begriff der Erziehung, zur anthropologisch-psychologischen und ethisch-politischen Basis, so wie zur Methodik der Erziehungslehre Gehöriges. Kiel, Akademische Buchhandlung. 1853.

8. Das Strafrecht der Schule. Ein Wort zur Verſtändigung zwiſchen Schule und Ha von Dr. J. M. Horſchmann, Großherzogl. Seminarinſpector ꝛc. zu Weim Zweite Auflage. 1853.
9. Pädagogiſche Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Mit ſonderer Rückſicht auf die Bildung und Fortbildung der Volksſchullehrer, für di ihre Leiter und Freunde von L. Kellner. Eſſen bei Bädeker.
10. Beiträge zur chriſtlichen Pädagogik und Didaktik von Ludw. Völter, Pfar in Zuffenhauſen bei Stuttgart. Stuttgart, Steinkopf. 1852.

Die Pädagogik hat das Schickſal gehabt, daß ſie ungepflegt v den Männern der Wiſſenſchaft wie von den Inſtituten für Wiſſenſch in die Hände von Dilettanten gerathen iſt, die ſie denn auch ſo zie lich in Mißcredit gebracht haben. Das Ergebniß dieſes Dilettantism iſt eine Reihe von Maximen, um nicht zu ſagen Gemeinplätzen, die f den, der ſich um die Productionen auf dieſem Gebiete pflichtmäßig kümmern muß, wirklich zuletzt gar langweilig werden. Dazu werd dieſe alltäglichen Dinge oft mit einer Breite und Geſpreiztheit vor tragen, die zum wiederholten Leſen derſelben auch nicht eben anlo Dabei wird oft ein Ton angeſchlagen, als ſage man etwas ganz Neu und Unerhörtes, was für den, der mehr Bekanntſchaft mit dieſer Litte tur hat, auch nicht ſonderlich einladet. Oft wird ein Anlauf genomme als wäre man ſich der Principien, aus denen man entwickeln will, kl bewußt, und bald ſieht man dem Vortrage an, daß ſolche allgemein Principien nur wie das Klappern zum Handwerke gehören, denn begegnet den Herren Verfaſſern nicht gar ſelten, daß ſie mit einem neu Capitel auch ein neues Princip aufſtellen, aus dem ſie einen alten G danken gleichſam neu aufſtutzen. Wenn man nun neben der reich Brochürenlitteratur noch die reiche Journallitteratur auf dem Felde Pädagogik und Didaktik in Erwägung zieht, ſo ſollte man meinen, müßte ſchließlich doch ein erkleclicher Gewinn ſich aus ſolchem Flei ergeben. Aber wir fragen umſonſt nach dieſem Gewinne. Und dar hat dieſe populäre Pädagogik weſentlich Schuld. Sie hat gleichſ den Markt mit ſolcher abgetragener Waare überführt, man hat ſich den breiten Wiederholungen müde und ſatt geleſen, und ſo entgeh denn auch die wahrhaft förderſamen und tiefer greifenden Gedanken Beachtung der Leſewelt. Wenn die Verfaſſer ſolcher pädagogiſchen Sach wirklich das alles geleſen hätten, was ſie für ihr Thema doch füglich hätten geleſen haben ſollen, ehe ſie ſelber die Hand anlegten, dann wä gewiß manches Büchelchen und manches Buch ungeſchrieben gebliebe Am trübſeligſten aber iſt die Arbeit, die aus dilettirenden Schriften n Auszüge macht und das ohnehin ſchon Vereinzelte noch wieder in Br cken und Bröckchen auftiſcht. Mit ſolchen Broſamen iſt wirklich Niemand

in der Welt gedient. Sie machen weder den, der ſie aufliest, zu einem tüchtigeren Lehrer, noch helfen ſie der Entwicklung der Wiſſenſchaft auf, aber mehren nur noch den ohnehin nicht geringen Widerwillen gegen die Pädagogik, weil ſie den, der an ſolche Waare geräth, um ſeine Hoffnung auf Belehrung, um ſeine Zeit und auch um ſein Geld bringen. Aber damit iſt es nicht genug, daß man mit ſolcher Litteratur den Sinn für gründliche pädagogiſche Studien abgeſtumpft hat, ſondern es hat dieſer Entwicklungsgang der Pädagogik ſogar die Folge gehabt, daß alles, was nicht mit der landläufigen Waare umgeht, als abſonderlich, wenn nicht abenteuerlich oder idealiſirend, unpraktiſch und unausführbar zurückgewieſen und bei Seite gelegt wird. Die Folge hiervon iſt die, daß die rechten Männer ſich von dieſem Gebiete der ſchriftſtelleriſchen Thätigkeit mehr und mehr zurückziehen und ſich damit begnügen, in ihrem Kreiſe tüchtige Pädagogen zu ſein. Die weitere Folge iſt die, daß die Männer, denen das Geſtalten der Ideen oder doch das Raumgeben für eine ſolche Geſtaltung anvertraut iſt, ſich um das Gerede der pädagogiſchen Schriftſtellerei gar wenig kümmern und es als ein gutgemeintes Herzensergießen ſtill und unbeachtet bei Seite legen, wenn nicht öfters belächeln.

Wenn man hingegen erwiedern will, daß doch nur ſo lange werden Bücher gedruckt werden, als ſich noch Käufer dafür finden, und daß alſo unſere Deductionen durch die Zahl der erſcheinenden Bücher widerlegt würden, ſo wollen wir nur dagegen erinnern, daß es zwar auf den Univerſitäten keinen Lehrſtuhl für Pädagogik gibt, daß aber in keinem Gegenſtande mehr als in dieſem examinirt wird. Denn die vielen tauſende von Schulmännern aller Art, die vielen tauſende von Theologen nicht allein, ſondern die ganze Schaar von Gouvernanten wird in der Pädagogik geprüft. Da wird denn in der Herzensangſt vor einem ſolchen Examen nach allem möglichen pädagogiſchen Geſchreibſel ſich umgeſehen, ſeit Niemeyer's Pädagogik wie ein überwundener Standpunct angeſehen wird. Aus den pädagogiſchen Journalen wird die dahin ſchlagende Litteratur aufgeſucht, und ſiehe da: Alles, was erſchienen iſt, iſt ſehr gut, iſt ſo wohl gemeint, iſt ſo verſtändig und klar ꝛc. Das gibt Käufer aller Art für die Waaren aller Art. Daß aber auch die Kritik nicht die rechte Geißel recht ſchwingt, um den Trödel vom Markte zu entfernen, das hat ſeinen Grund eben darin, daß die ganze pädagogiſche Journaliſtik wieder nur als ein Nebengeſchäft und öfters auch nur von Dilettanten gehandhabt wird, deren Kritiker auch nicht immer zu wiſſen ſcheinen, daß das nil novi subter solem am meiſten in dieſer pädagogiſchen Buchwelt ſeinen Platz hat.

Dazu iſt gar ſehr die Humanität Mode geworden, welche Lob wie Tad in ſchöne Allgemeinheiten zu kleiden weiß und ſo es mit Niemand verdirbt. Wohl wäre es endlich einmal Zeit, daß die Kritik ihre Schuldi keit thäte, oder vielmehr, es iſt Zeit, daß die Pädagogik als Wiſſe ſchaft eine Vertretung auf den Univerſitäten und einen Lehrſtuhl fän damit ſie aus ihrem Dilettantismus herauskomme.

Wie ſchwach es aber mit dieſer populären Pädagogik ausſieht, d über mögen hier nur einige Andeutungen ſtehen. Seit in dem Reviſion werke der Erziehung von Campe auch die Erziehung vom Mutterle an, ja ſchon im Mutterleibe, einen Platz gewann durch junge und a Aerzte, die in jenem bändereichen Werke mitarbeiteten, ſeit der Z gehört es zur Ordnung, die Wiege und Windeln auch in der Päd gogik beizubehalten. Seit Rouſſeau ſeinen Emil und Niemeyer ei Pädagogik vornehmlich für Hauslehrer ſchrieb, wird der Lehrer n ſeinem Schüler und Zöglinge mehr oder minder iſolirt gedacht und Vorſtellung unausgeſprochen, aber vorherrſchend feſtgehalten, als ob E Mann je einen Zögling hätte; und wenn ja auch das Erziehung geſchäft in der Schule mit veranſchlagt wird, ſo hat man darüber ni einmal die erſten Fragen ins Klare gebracht und iſt bei Lichte beſeh über die Unterrichtsſchule nicht eben hinweggekommen. Man redet v erziehendem Unterrichte viel und von Gemüth bildendem und äſthetiſch in neuerer Zeit noch mehr, ohne auch nur andere Grundbedingung dazu aufzuſuchen als die Handhabung des Lehrobjectes oder die Metho Daß eine Schulerziehung weſentlich von der Erziehung durch ein einzelnen Mann verſchieden ſei, daß für ſie ganz eigene Grundbedingung vorhanden und für ſie andere Maximen gelten als für die Erziehung d Hauſes, daß man in der Schule mit den ſchönen Redensarten v Entwicklung der Individualität und von Bekämpfung der Lüge u Anbauen des äſthetiſchen Sinnes ꝛc. nichts beginnen könne, das ah man ſo wenig, daß man in den Vorträgen der Pädagogik kaum ein merklichen Abſchnitt da gemacht ſieht, wo das Kind in der Schule g dacht wird. Man hat ununterſucht gelaſſen, welche Aufgabe die Sch im Erziehungsgebiete habe, ſo daß ſie nach den gewöhnlichen Vorträg der Pädagogik faſt nur als ein wohlfeiles Surrogat für die Erziehu und den Unterricht durch einen Einzelnen erſcheint. Wenn man v anderer Seite einmal ſich auf die Schule geworfen hat, ſo hat man d Schülermaſſen gedacht wie eine einheitliche Perſon, und man hat Rege und Vorſchläge gegeben, die weder ſchädliche noch andere Folgen habe Daß die Knaben nach ſittlicher und geiſtiger Befähigung, daß d Lehrer nach Intelligenz und Charakter, daß die Familien der Kind

nach Stand und Lebensanſichten ſo ganz und gar verſchiedene ſind, und daß alle dieſe Factoren bei der Schulerziehung mitwirken, das hat man bisher ganz überſehen, ja wohl die dahin ſchlagenden Unterſuchungen als fruchtloſe Spitzfindigkeiten oder als unausführbare Idealiſtereien bei Seite gelegt. Oder meint man, die bis zum Ekel wiederholten Schreibereien über Stellung der Schule zum Staate, zur Gemeinde, zur Kirche, zum Hauſe hätten auch nur ein einziges Lichtfünkchen über dieſes Verhältniß für die Erziehung in der Schule und durch die Schule geboten? Man hat nicht einmal aufgehellt das Rechtsverhältniß zwiſchen Schule und Haus, ſondern endet mit der Phraſe: man ſolle zuſammenwirken, wie wenn das immer möglich, ja nur immer zuläſſig wäre. Wohl iſt es Mode geworden, dem Methodiſiren und den Pädagogen, die Alles mit der Methode machen wollen, einige Fußtritte zu geben; aber die hinter der Methode dargebotenen Reden von Chriſtenthum und Pietät und Gemüthlichkeit und Herzensbildung und äſthetiſchem Sinne ꝛc. ſind in einer Unbeſtimmtheit geblieben, mit der die Schule nichts zu beginnen weiß und, ſo weit die Erfahrungen reichen, auch noch nichts begonnen hat. Man hat alle Lehrgegenſtände beſprochen; aber wie alle zuſammenwirken, wie alle von einem Schülergeiſte verarbeitet werden können, wie die vereinzelten Vorſtellungsmaſſen in eine gegenſeitig ſich weckende und ſo ſich verſtärkende Beziehung geſetzt werden können und müſſen, wenn ſie für etwas mehr als für Examina da ſein ſollen, nach ſolcher Unterſuchung ſieht man ſich vergebens um. Man lobt und tadelt, empfiehlt und verwirft je nach dem Standpuncte, auf dem die Schriftſteller ſtehen, ohne auch nur zu ahnen, daß der gegneriſche Standpunct andere Gründe verlangt als die des alten Herkommens oder der allgemeinen Anſicht. Anderſeits bekämpft man Gegner, die nirgend exiſtiren.

Doch genug der Klage. Einen weſentlichen Nutzen hat dieſe Litteratur: ſie bildet durch das immerwährende Wiederholen derſelben Gedanken endlich eine gläubige Majorität. So iſt der ſogenannte Humanismus, der Realismus als Majoritätsmeinung geworden, ſo iſt der ſogenannte deutſche Unterricht mit ſeinem Aufſatze und was ſonſt noch drum und dran hängt, durch eine Majoritätsmeinung zum Bildungsmeſſer geworden, deſſen goldwägende Feinheit Niemand bezweifeln darf ohne Gefahr, verketzert oder als Sonderling bezeichnet zu werden. So ſind die höhern Bürgerſchulen in gewiſſen pädagogiſchen Regionen in den Geruch des Banauſismus, wenn nicht gar des Demokratismus gerathen. Kurz, ſolche Litteratur bildet durch ihre ſtets wiederholten Schlagwörter nach und nach eine Art Meinung, die als unbezweifelbare Ueberzeugung zuletzt ſich Geltung ſchafft. Wir wollen nur auf die Begriffe

hinweiſen, welche jetzt im Kryſtalliſirungsmomente begriffen ſind, näm
lich Concentration, Vereinfachung des Unterrichts in der Volksſchul
Chriſtlichkeit und Kirchlichkeit in allen Schulen, Erziehung durch di
Schulen neben dem Unterrichte. Von ſolcher Majoritätsmeinung au
wird denn auch die Schule und das Schulweſen im Kleinen wie i
Großen gelenkt und die Thätigkeit des Einzelnen und die Leiſtunge
einer Schule und einer Schulgattung beurtheilt. Solche Majorität
meinung wird als Erfahrungsſatz mit einer Zuverſicht hingeſtellt w
ein Regulator und wird gehandhabt als Regimentsſtab, gegen welch
ſich mit beſſerer Einſicht aufzulehnen ein Vergehen ſondergleichen i
Wer im Beſitze ſolcher Majoritätsmeinung iſt, der gilt als vollendet
Pädagoge und wird auch getroſt von Jedem und am meiſten von ih
ſelbſt für den anerkannt, der in pädagogiſchen Fragen alles weiß. E
wird es denn natürlich äußerſt wichtig, ſich genau nach der landläufig
Waare umzuſehen und auf den pädagogiſchen Märkten die Zufuhr
zu beachten, um zu wiſſen, wie man ſich zu drehen und zu behaben h
um auch noch im Lehramte als ein erträglicher Lehrer zu gelten.

Zu keiner Zeit aber wird ſolche Beachtung wichtiger, als in w
cher eine ſolche Umbildung der Majoritätsmeinung vor ſich geht, de
dann gibt es Widerſprüche nach Theorie und Praxis, die ohne ſol
Wahrnehmung unerklärlich und in mancher Beziehung unerträglich ſe
würden. So ein Zuſtand iſt mehr oder minder jetzt in der Schulwe
Die ſich bildende Majoritätsmeinung drängt auf Vereinfachung, Ve
tiefung, Verinnerlichung, Berufsbildung hin; aber Examina und Pr
fungen aller Art ſtammen aus der Zeit, wo Allgemeinbildung, Intel
genz, Aufklärung über alles und Wiſſen in allem die Majoritätsmeinu
bildete; die ſich heute bildende Majoritätsmeinung neigt mehr zum do
matiſchen Lehren und fordert ſtrengere Erziehung; der Maßſtab f
Schulleiſtungen ſtammt aber überall noch aus der Zeit, wo die Rat
nalität im weiteſten Sinne des Wortes das Loſungswort der pä
gogiſchen Majorität war. In ſolchen Zeiten eines ſo tiefen innern Wid
ſpruches, welchen Widerſpruch diejenigen, welche ihre Pädagogik eb
aus ſolcher Majoritätsmeinung ſchöpfen, ſelten ahnen und faſt nie
kennen, wird es nun gar ſchwer, ſich im pädagogiſchen Berufsleben
recht zu finden; man muß da in Wort und Schrift mit den neueſ
Sprechern einſtimmen, muß aber in Wort und That den alten Pr
cipien huldigen; man muß ſich behaben, als wäre es alles neu w
den und muß ruhig im Alten beharren, weil noch die alte Majoritä
meinung in Geſetzen, Verordnungen und Inſtitutionen und Gewoh
heiten ihre Macht ausübt. So wird denn für den warm theilnehmend

und persönlich betheiligten Zuschauer eines solchen Processes der Wunsch rege, es möchte die Masse von pädagogischen Schriften sich noch mehr häufen, um rascher den Proceß zu Ende zu führen und zur endlichen Entscheidung zu bringen.

Aus jenen allgemeinen Begriffen arbeitet sich nun neuerdings der Begriff einer christlichen Pädagogik heraus. Es scheint bisher noch zum Tone zu gehören, sich dem nicht direct zu widersetzen, mindestens ist uns keine Oppositionsschrift zu Gesichte gekommen. So weit bis jetzt der Gang der Litteratur zu übersehen ist, so tritt dieser Begriff in zwei wesentlich verschiedenen Modificationen auf. Von der einen Seite will man neben dem, was man in den Schulen hat, nur auch mehr und vorzugsweise auf den Unterricht in der Religion oder auch im Christenthum mehr Nachdruck legen; von der andern Seite will man das Christenthum zum eigentlichen pädagogischen Principe in den Schulen erheben und von ihm die Pädagogik und die pädagogische Thätigkeit begreifen und construiren. Jene wollen das Christenthum als ein Accidenz, diese wollen es als Substanz der Schulen; jene wollen ihren Zweck durch den Schulunterricht, diese durch das Schulleben erreichen; jene suchen nach Unterrichtsstoff und Pensen, diese nach christlicher Ueberzeugung, Gesinnung und nach christlichem Leben; jene können und wollen ihren Zweck neben der Kirche, diese nur mit der Kirche oder eigentlich nur durch sie erreichen. Die Einrichtung von christlichen Gymnasien und die Behauptung der vorhandenen, sie seien auch christliche, ist bereits ein thatsächlich gewordener Ausdruck dieser Idee und ihrer Zwiespaltigkeit. Es wird nun wieder, so steht es leider, davon abhangen, wohin sich die Majorität neigen wird, denn bis jetzt sehen wir nur erst eine populäre Behandlung dieses Begriffes und dürfen nach dem Stande der pädagogischen Litteratur so bald nicht eine wissenschaftliche Behandlung erwarten. Was bis jetzt mindestens davon vorliegt, ist unserer Ansicht nach noch weit von einer wissenschaftlichen Feststellung entfernt, um so mehr entfernt, als sich in den Schriften, die nach dieser Seite neigen, eine Art von Mißachtung des bisherigen pädagogischen Denkens mehr oder minder kund gibt und sie nur zu deutlich verrathen, daß sie trotz vieler Citate doch nicht das beachtet haben, was bereits für eine wissenschaftliche Begründung des Begriffes geschehen ist. Schon dieß Auseinandergehen der Ansichten ist ein hinlänglicher Beweis dafür, daß man sich der Principien nicht klar bewußt ist, nach denen man eben in der Schule die Christlichkeit zu fordern hat, sondern daß man nun diesen Begriff, wie er nun eben auftaucht, irgendwie einreiht; aber auch selbst diejenigen, welche den Begriff des Christlichen zum Ausgangs-

punct der Pädagogik wählen, ſind trotz ihrer Mißachtung der bisherige pädagogiſchen Beſtrebungen befangen in der Anſicht, als ob mit dieſe neuen Geiſte nicht vieles Andere neu werden müßte. Wir wollen hier n erinnern an die Lehrerbildung, an Bedeutung der Intelligenz, an Wichti keit der Schulkenntniſſe, an Werth der ſo oder ſo beſtandenen Examin an Weſen und Art der Schulzucht, an Stellung zum elterlichen Hau Es iſt ſchier nicht anders, als ob man von der einen Seite der Sch ein neues Kleid anhängen und von der andern Seite ihr ſo einen He trank eingeben wollte und ſich nun getröſtete, unter dem Gewande ob durch den Trank werde nun die Erneuerung von ſelbſt vor ſich gehe ſelbſt wenn man den ganzen alten Adam wohl conſervirte.

Wir fürchten nun alles Ernſtes, daß leider die populäre Art u Weiſe, wie dieſer Begriff ſich einführt, dahin führen wird, denſelb mit in das Gebiet der Phraſen herabzuziehen und ſich einzubilden, ei chriſtliche Pädagogik und eine chriſtliche Schule zu haben, wenn ſelbig Begriff recht oft in den Lehr- und Lectionsplänen paradirt. Wir fürcht dieß um ſo mehr, je mehr es Sitte wird, die papiernen Penſen für d Schule zu halten und die Controle über die Penſen für eine Schulleitun

Um nun den Leſern eine Charakteriſtik der oben genannten Büch zu geben, ſei nur noch vorweg bemerkt, daß der Raum kein Eingeh auf eine Specialkritik geſtattet.

Die Reden des Herrn Held. Die wichtigſten hier behandelt Themata ſind: 1. Ueber die Bedeutung öffentlicher Preisvertheilung für die Schüler öffentlicher Lehranſtalten. Der Herr Verf. hat al Gefahren darin geſehen und ausgeſprochen, und ſein Vortrag mag d Directoren, welche zu gleichem Thun verdammt ſind, zeigen, wie m gegen das Unpädagogiſche, wenn nicht Unſittliche ſolchen Thuns weni ſtens mit Worten ankämpfen könne. Wir unſererſeits würden, wenn n ſolche Preiſe vertheilen müßten, kein Wort darüber weder an Schü noch an Publicum verlieren, ſondern das Geſchenk den Schülern ſt hinreichen, um ihm ſo durch Schweigen die Bedeutungsloſigkeit aus ſprechen.

2. Für das Leben, nicht für die Schule. Wie oft iſt dieß Then wohl abgehandelt und wie weit haben die populären Pädagogen di Frage zur Entſcheidung gebracht? Das Immerwiederaufnehmen d Thema's iſt die Antwort auf dieſe Frage. Auch hier wird ſich nach d mannigfaltigſten Seiten hin ergangen, und man fragt doch am End was denn des Redens Endergebniß geweſen.

3. Ueber das Verhältniß des Unterrichtes in den altclaſſiſch Sprachen zu dem Chriſtenthum. Die Gefahren werden nicht in Abre

geſtellt, und das iſt zu loben; aber das Gegengewicht, was der Verf. auch jetzt ſchon gegeben glaubt, wiegt nicht ſchwer genug, um das Uebel aufzuheben. Das Uebel wird gefunden in Ueberſchätzen des altclaſſiſchen Alterthums und in der Beſchäftigung mit dem Phantaſie erregenden Heidenthum und mit der heidniſchen Moral; aber der Herr Verf. meint, der ſchon im Kinde befeſtigte, von der Kirche geſtärkte chriſtliche Glaube gebe ein vollkommen ausreichendes Gegengewicht; auch ſtehe die heidniſche Moral ja nicht durch und durch dem Chriſtenthume entgegen; auch leſe man ja mit Auswahl und man habe ein Wort der Warnung. „Und ſo „wird denn", ſagt der Herr Verf., „weiſe und im chriſtlichen Sinne geleitet, „die Bildung unſerer Jugend an den Werken des claſſiſchen Alterthums „der chriſtlichen Geſinnung derſelben nicht gefährlich werden, ſie wird „dieſelbe fördern und unterſtützen. Durch das ganze Leben und durch „die ganze Kunſt und Litteratur der Griechen und Römer, namentlich „in ihren beſten Erzeugniſſen, zieht das religiöſe Element, ſo wie es „ihnen gegeben war, hindurch. Frömmigkeit gegen die Götter war ihnen „erſte Tugend und nach ihren Geſetzen zu leben erſtes Geſetz. Ihr bürger„liches und häusliches Leben ruhte auf dieſer Baſis, und was ſie thaten „und was ſie unternahmen, ging von religiöſem Anfange und gottes„dienſtlichen Handlungen aus. In der Erhaltung dieſer Frömmigkeit „und deſſen, was aus ihr folgt, erkannten ihre Weiſen die Bürgſchaft „des Glückes und der Erhaltung für Staaten und Familien, in dem „Aufgeben jener Frömmigkeit und in der Verletzung der für göttlich „gehaltenen Geſetze den gewiſſen Grund des Unglücks und des Verderbens. „Konnte dieß ſo ſein ſelbſt bei den unreinen, kleinlichen Begriffen, mit „welchen die Ahnung des Göttlichen ſich im Alterthum befriedigen mußte, „wie wird es erſt Pflicht des Chriſten ſein, dem das Wort der Offen„barung geſprochen hat, das Wort der göttlichen Liebe und von der „göttlichen Liebe, ſein Leben im Hauſe und in der bürgerlichen Geſellſchaft „in allem auf Gott und ſeinen Willen in Beziehung zu ſetzen und mit „den Vorſchriften einer chriſtlich-ſittlichen Weltordnung in Einklang zu „bringen." Unſere Zweifel gegen die glückliche Vertheidigung des Herrn Verf. ſind folgende: Er ſucht das Correctiv zunächſt außer der Schule; denkt die Kräfte außer derſelben in einer Wirkſamkeit, die ſie in vielen Fällen nicht haben; meint mit Mahnungen und Warnungen gegen das real Wirkſame ankämpfen zu können; er überſieht, daß eben die Schule ein Gewicht habe, das den jungen Menſchen meiſtentheils aus der Familie heraushebelt. Endlich ſagt die letzte Beweisführung, daß zum Blühen der Staaten nur Frömmigkeit gehöre, und der Schüler wird fragen: Warum ſoll es denn eine chriſtliche ſein? Die Schlange ſagte

auch: Sollte Gott wirklich geſagt haben, ihr ſollt nicht von dem Baum eſſen?

4. Ueber das Verhältniß des Unterrichtes in den altclaſſiſche Sprachen zur Mutterſprache. 5. Ueber den Werth der Gedächtnißübun auf den Schulen. Es wird hier mit Recht dem Materialismus d Bildung gegenüber dem Formalismus das Wort geredet, d. h. der Ver will in der Schule dem Gedächtniſſe ein Material ſchaffen.

6. Ueber einige Bedingungen, von welchen das Gedeihen d öffentlichen Schulen abhängt. Außer den unerläßlichen äußerliche Lebensbedingungen rechnet der Verf. dahin die Dauerhaftigkeit un Stätigkeit ihrer Grundlagen, ihrer Verfaſſung und ihrer Einrichtunge Doch ſolle auch innerhalb einer vom Staate gegebenen Sphäre ei gewiſſes Maß Freiheit und Selbſtändigkeit ihr bleiben.

Andere Reden ſind mehr individueller Natur; aus allen aber ſprid ein ernſter Geiſt; aus allen wird man lernen, wie man ſolche Themat populär zu behandeln hat.

Das Werk ad 2 von Herrn Vilmar athmet einen entſchieden chriſtlichen und kirchlichen Geiſt Schon die behandelten Gegenſtän geben davon Zeugniß. 1. Ueber das Verhältniß der Gymnaſialſtudi zum chriſtlichen Glauben und zur chriſtlichen Kirche. 2. Von dem Irrthun einer allgemeinen geiſtigen Gleichheit der Menſchen. 3. Von dem Wel menſchen und Hausmenſchen. 4. Von dem Amte der Schüler. 5. Vo dem Vorwurfe, den man den Gymnaſien gemacht hat, daß ſie den Gei der Auflehnung nähren. 6. Ueber die Frage, warum ſo viel Gutes, wa in den Schulen gelernt werde, ſobald wieder verloren gehe. 7. Von d Pflege des kirchlichen Bewußtſeins in den Gelehrtenſchulen. 8. Von d geſchichtlichen Erziehung. 9. Von einigen Zeichen der modernen Barbar 10. Ueber die Erziehung, welche die Aufgabe der Gymnaſien iſt. 11. Vo den falſchen Propheten unſerer Tage (1842). 12. Ueber den Communismu (1843). 13. Von der Thatenloſigkeit unſerer Zeit. 14. Ueber das Verhältn der Pädagogik zur Theologie. 15. Dein Volk iſt mein Volk und dein Go iſt mein Gott. 16. Von einigen vermeintlichen Vorzügen und wirklich Mängeln unſerer Zeit (1845). 17. Ueber die Natur und die Bedeutun des chriſtlichen Zeugniſſes. 18. Die allgemeine Erſchlaffung unſerer Z (1846). 19. Die Hauptzüge der verſchiedenen chriſtlichen Berufsarte 20. Von der Zukunft der Kirche. 21. Wie die Gegenwart auf Chriſtu und ſeine Kirche hinweiſt (1848). 22. Vom Frieden Gottes. 23. Vo der Ueberſchätzung der Wiſſenſchaft (1849). 24. Die göttliche un dämoniſche Seite der Wiſſenſchaft.

Wir werden für unſere Leſer nur die mehr pädagogiſchen Thema

zur Betrachtung ziehen. In Betreff des ersten Thema wird gesagt: „Es „ist in der gelehrten Welt Mode geworden, die humanistischen Studien „als das Hauptförderungsmittel der Reformation und wieder die Refor„mation als die rechte Mutter der humanistischen Studien zu preisen. „Versteht man unter Reformation mehr als bloße Aenderung des Lehr„begriffs, mehr als eine bloße Vereinfachung und wissenschaftliche Dar„stellung der Theologie, verstehet man darunter eine Wiedererweckung des „christlichen Glaubens und Lebens, so ist jenes Lob nur in sehr beschränk„tem Maße richtig und gültig. Diese Studien der griechischen und römi„schen Litteratur, ausschließlich betrieben, haben während des sechszehnten „und siebzehnten Jahrhunderts nur zu sehr dazu gedient, die Völker, „vorzugsweise das deutsche, ihrer selbst, ihrer eigenthümlichen Sprachen, „Sitten und Rechte vergessen zu machen, insbesondere unser Volk seiner „ersten und höchsten Bestimmung, Träger der erfüllten Verheißung, „Träger des Christenthums zu sein, zu entfremden; — sie haben dazu „gedient, eine größere Scheidewand zwischen Gelehrten und Nichtgelehrten „aufzuführen, als mit der Gemeinschaft des christlichen Glaubens verträglich „ist; sie haben besonders seit dem achtzehnten Jahrhundert dazu gedient, „das Heidenthum auf gleiche Linie neben das Christenthum zu stellen „und das sogenannte „allgemein Menschliche" dergestalt hervorzuheben, „daß man die Erbsünde belächeln und die Erlösung entbehrlich finden „konnte." Der Herr Verf. will nun die Ueberschätzung abgethan wissen. In den altclassischen Studien soll die freie Dienerin der Kirche gesehen werden. Ihr Werth liege vornehmlich darin, daß wir uns in einer fremden Persönlichkeit wieder finden, uns an derselben erkennen lernen. So gerne wir diesen letzten Satz einräumen, daß die Bedeutung der altclassischen Studien in dem Versenken in eine andere Persönlichkeit vornehmlich gesucht werden müsse, und so gerne wir auch glauben möchten, daß auch diese Versenkung ein dem christlichen Versenken in die Gottheit Christi verwandtes Moment habe, so ist uns doch der Zweifel geblieben, ob nicht eben auch Mancher oder nicht gar Viele in dieser Vertiefung stecken bleiben, kaum sich und noch weniger Christum wieder finden. Wir vermissen wirklich ein Gewicht, welches jene obige ernste Anklage in der Waagschale aufhebt. Es beruhigt nicht, wenn der Herr Verf. nun nachweist, wie die Hoffnung, welche man auf die deutsche Sprache und Litteratur gesetzt habe, nicht ganz in Erfüllung gegangen sei und nicht in Erfüllung gehen könne, weil ihnen ein ernstes Studium nicht so abzugewinnen sei. Es reicht uns auch noch nicht aus, wenn er von der Mathematik sagt: „Alle andern Disciplinen schweben in der Gefahr, zur „Halbheit im Wissen und Erkennen zu verleiten; die Mathematik allein

„nicht .... der Dienſt, den ſomit wohlangelegte und wohlgeleitete mathe„matiſche Studien ſchon auf dieſer Stufe der chriſtlichen Kirche leiſten, „iſt ein ſehr bedeutender.“ Von der Geſchichte ſagt der Herr Verf.: „Nur „inſofern es eine Erlöſung gibt, gibt es eine göttliche Weltregierung und „Vorſehung, und nur inſofern es eine ſolche gibt, gibt es eine Welt„und Völker- und Menſchengeſchichte... Halten wir dieſen Mittelpunct „nicht feſt, ſo kann es nicht fehlen, wir verlieren uns in einer Maſſe „unnützer ... Einzelheiten und ſetzen in die Mitte der gewaltigen Bewe„gungen der Völker ... unſer kleines, kleines Ich ... Wir werden doch, „ſollen die hiſtoriſchen Studien auf unſern gelehrten Schulen in richtigem „Verhältniſſe zu dem chriſtlichen Glauben ſtehen, wieder zurückkehren müſſen „zu der Betrachtungsweiſe, welche bis in das ſiebzehnte Jahrhundert, bis „dahin, wo das überwiegende Eindringen altheidniſcher Cultur die germaniſch„chriſtliche in den Hintergrund drängte, allgemein herrſchend war.“ Vom Religionsunterrichte wird geſagt: „O, gebt auch hier, gebt, nicht geblendet „von der Eitelkeit der Wiſſenſchaftlichkeit, gebt auch hier eben keine Reli„gionslehre, gebt eine Glaubenslehre!... Laßt weg alle Syſteme von „Dogmatik und Moral! Ziehet die Kleinen durch das Geſetz, lehret ſie „die Verheißung kennen an dem Volke Gottes und ſeiner Geſchichte, „zeigt ihnen die Erfüllung, als die Zeit gekommen war. Dazu braucht „ihr keine Compendien, keine Hefte, keine Collectaneen und Apparate, „nur ein Buch, ein Buch, welches man freilich geleſen und wieder „geleſen und mit tauſend Schmerzen erfahren haben muß, wenn „man darnach lehren will. Leſt es aber in der Mutterſprache; laßt „euch auch hier die Eitelkeit nicht verlocken, das neue Teſtament griechiſch „zu leſen. Glaubt nur, eure Schüler leſen Philologie heraus, „aber nimmermehr Chriſtenthum.“

Hieraus ſehen die Leſer, daß der Herr Verf. kühn und muthig die Schäden bloßlegt und es nicht als Director einer Anſtalt für ein Verbrechen hält, Mängel aufzudecken und Beichte zu halten, denn die Angaben, wie zu unterrichten ſei, welche Dinge zu vermeiden ſeien, welche Richtung innezuhalten, ſagen eben, daß es noch nicht ſo iſt. Die Rede iſt 1837 geſprochen, wir ſchreiben jetzt 1853. Der Director des Gymnaſiums zu Marburg iſt jetzt Conſiſtorialrath zu Caſſel. Ob die Gymnaſien wohl eine Notiz von dieſer Rede genommen außer demjenigen, auf welches der Redner Einfluß gehabt hat? Hiermit ſoll nur auf die einleitenden Bemerkungen hingewieſen werden.

In der vierten Rede über das Amt der Schüler beginnt der Redner ſo: „Heidenthum und Offenbarung, dieſe beiden unverkennbaren Gegen„ſätze — unvereinbar auf dem ganzen weiten Gebiete des göttlichen und

„menſchlichen Lebens — zeigen ihren unverſöhnlichen Widerſtreit auch in „der Weiſe, wie das eine und wie die andere die Kinder, ihr Daſein „und Leben, ihre Entwicklung, ihre Erziehung, betrachtet und behan„delt.... Was man ehedem Republik, jetzt Zeitgeiſt nennt, iſt die „höchſte Staffel, zu welcher das antike wie das moderne Heidenthum „die Kinder und ihre Erziehung zu erheben vermag, ehedem aus natür„licher Blindheit, jetzt aus abſichtlichem Verſchließen der Augen gegen den „Geiſt Gottes, welcher den Geiſt der Zeit ſtraft und am jüngſten Tage „richten und verdammen wird.“ Das Amt der Schüler, wird geſagt, ſei die Erhaltung der Schule, die Erbauung und Sicherung der chriſtlichen Kirche, die Fürbitte für ihre Lehrer. Uns drängt ſich hiebei die Frage unabweisbar auf, ob denn wirklich die Schüler zu ſolchem Amte fähig ſind, ehe ſie in die Schule kommen, oder ob ſie durch die Schule dazu befähigt werden ſollen, und wenn ja, ob dann nicht andere Veranſtaltungen nothwendig ſind als Unterricht und immer wieder Unterricht. Sollte der erſte Vortrag nicht geſagt haben: Die Schüler ſind ſolcher Amtsführung nicht fähig, mindeſtens es nicht durch den Unterricht geworden?

In der fünften Rede, von dem Vorwurfe, daß die Gymnaſien den Geiſt der Auflehnung nähren, ſagt der Herr Verf., der Vorwurf habe urſprünglich mehr die Univerſitäten getroffen, aber er wolle die Nahrung nennen, welche auch ſchon in den Gymnaſien geboten werde. Er nennt die Unruhe, welche ſich wohl der regſamſten Gymnaſiaſten bemächtige, die Neues und immer Neues begehre, und die Urſache liege in dem unaufhörlichen Abändern der Lehrpläne wie der Schuleinrichtungen, in dem Mangel der Stätigkeit in den Schulen. Ein zweiter Vorwurf iſt der Hochmuth, der dritte der Geiſt der Irreligioſität, des Unchriſtenthums und der Widerchriſtlichkeit. Dieß ward 1839 geſprochen. Niemand hat widerſprochen, und das Thun iſt beim Alten geblieben, und man wundert ſich höchlich, wenn man doch ſchließlich vom Volke aus chriſtliche Gymnaſien fordert. Die bunten Lehrpläne hat der Verf. überſehen, ſie ſind das Hauptübel.

Aus dieſen Proben werden unſere Leſer leicht auf die Behandlung der übrigen Themata ſchließen. Möge jeder doch das Buch zur Hand nehmen und ſich und ſein Thun im chriſtlichen Spiegel beſchauen; mögen die Gymnaſialdirectoren und die noch höher ſtehenden Leiter dieſer Anſtalten dieſe hier niedergelegten Gedanken erwägen, ſie mit dem abweiſenden „gut gemeint“ bei Seite legen, damit ſie doch einmal über ihre Vergötterung des Alterthums, der Wiſſenſchaft, der Intelligenz und die übrigen Schulgötzen eine Stimme hören, der ſie

weder Mißachtung der Gymnaſien, noch Neuerungsſucht, noch Idea
ſiren, noch Unkenntniß, noch Haſchen nach Geiſtreichheit, noch fein
ſelige Stellung gegen die Gymnaſien vorwerfen können. Dem Her
Redner aber reichen wir aus der Ferne freudig und dankbar die Ha
zum Gruße. Sollte derſelbe von dieſer Anzeige Kunde bekommen,
erlaube er uns einen Gedanken hinzuzufügen. Wenn geholfen werd
ſoll, ſo muß die Inſtitution eines Schullebens und einer geſund
Organiſation desſelben in den Gymnaſien dem Unterrichte und
Zucht zu Hülfe kommen. Mit bloßem Lehren iſt nicht mehr zu h
fen, wie denn dieſe Anſtalten in ihrem Entſtehen und in der Zeit ih
großen Wirkſamkeit, deren ſich nun die heutigen ſo gerne rühmen u
mit welcher ſie ſich als einem hundertjährigen Erbtheile brüſten, ni
bloße Lehranſtalten waren, ſondern Inſtitute mit Zöglingen.

Die Reden ad 3 werden den geiſtlichen Seelſorgern einen gut
Fingerzeig geben können, wie Geiſtliche vor ihrer Gemeinde die Erz
hung zu behandeln haben. Daß ſich aber auch hierin der redende Paſ
über Mangel an Zeit des Geiſtlichen für den Religionsunterricht in
Schule beklagt und dieſe Arbeit von ſich ablehnt, das iſt uns d
auffallend, die wir auch wiſſen, was ein Geiſtlicher zu thun hat.

Die Reden ad 4 von Herrn Dr. Schirlitz verbreiten ſich über f
gende Themata. I. Am Schluſſe des Schuljahres und bei Entlaſſung
Abiturienten zu Oſtern: „Inwieweit können die Gymnaſien ihre Zöglin
„für das Leben bilden und erziehen? — Was können die Schulen da
„beitragen, daß es in der Welt immer beſſer werde? — Was wird
„allen Veränderungen, welche die Zeit im Unterrichte und in der Erz
„hung herbeiführt, die Hauptaufgabe der Schulen ſein und bleib
„müſſen? — Wie der wahre Vaterlandsfreund nur wünſchen kön
„daß zwar die alten Zuſtände, die bisher ſtörend und hemmend
„das Glück und die Größe des deutſchen Vaterlandes eingewirkt hab
„die alten Tugenden im Volkeaber niemals untergehen mögen (1850
Der Herr Verf. meint, es ſeien alle Leute einig in dem Wunſche n
einer Vereinigung Deutſchlands zu einem in ſeinem Innern eben
feſten und ſtarken, als nach außen hin mächtigen und angeſehen
Bundesſtaate. Wir fragen, ob man wirklich darin ſo einig geweſen ſ
Es war eben die vom Verf. erwähnte alte Treue, Beſonnenh
und Frömmigkeit, welche der Realiſirung des Gedankens der
telligenz entgegenſtand und noch lange entgegenſtehen wird. — „V
„einigen gemeinſamen Grundbedingungen des Glückes und der Wo
„fahrt der Völker und Staaten (1851). — Unſer Glaube an die Hü
„des Herrn beim Hinblick auf das Vaterland (1852). — Ueber claſſiſ

„und christliche Bildung (1853)." — Man sieht hieraus, wie hoch der Verf. seine Gymnasiasten nimmt, wenn er sie entläßt. Wir können solches Thun, wie sehr es auch herkömmlich ist, nicht für gut halten, denn alles christliche Ermahnen stellt den jungen Menschen nicht herunter von dem hohen Standpuncte, auf den ihn eine solche Rede erhebt.

II. Reden am Schlusse des Schuljahres und bei Entlassung der Abiturienten zu Michael. — „Wie der gute und verständige Mann nach „einer Aeußerung des Isokrates an das Vergangene sich erinnern, das „Gegenwärtige thun und in Betreff des Zukünftigen sich vorsehen müsse „(1846). — Gott der beste Führer auf unserm Lebenswege. — Wie muß „die Jugend beschaffen sein, wenn es den Schulen gelingen soll, ihr „den Geist einzupflanzen, ohne den es in der Welt nie und nimmer„mehr besser wird? (1848). — Wie im Laufe des zurückgelegten Schul„jahres für alle Schüler sich Arbeit gezeigt habe (1849). — Wie kommt „es, daß so viele die Sorge für den Leib über die Sorge für die Seele „setzen? — Was können die Gymnasien schon ihrem Namen, noch weit „mehr aber ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach vor allem von „ihren Zöglingen verlangen? — Von dem Mangel an Strenge gegen „sich selbst." — Solche Themata sind wahrhaft angemessen.

III. Reden zur Vorbereitung auf die heilige Abendmahlsfeier und am Geburtstage seiner Majestät des Königs. — „Unsere Vereinigung „mit Christo, nach ihrem Ursprunge, ihrem Wesen und ihren Folgen „betrachtet (1846). — Wie wir der Versuchung zum Abfall vom Chri„stenthum am sichersten ausweichen. — Anleitung zur Selbstprüfung, „die sie der heiligen Abendmahlsfeier voraufgehen soll. — Wie wir „dem Könige an seinem Geburtsfeste nichts mehr wünschen können, als „daß ihm die Liebe und das Vertrauen, das er zu seinem Volke hat, „von diesem erwiedert werden. — Wie der Gedanke an das Vaterland, „mit dem die Feier des Geburtstages des Königs aufs engste zusammen„hängt, die Jugend in ihren guten Vorsätzen beim Anfange eines neuen „Schuljahres bestärken muß. — Unsere Hoffnungen und Wünsche für „das Vaterland am Geburtstage des Königs." — Uns sind diese Reden nicht individuell genug. Namentlich sagen uns nicht zu die gar allgemeinen und weitgreifenden Beziehungen, die öfters in der Einleitung vorkommen.

IV. Anreden am Geburtstage Luther's und am Schlusse des Jahres vor Beginn der Weihnachtsferien. Diese kurzen Ansprachen vor dem Weihnachtsfeste sind uns zu kurz und zu mannigfaltig.

Es bedarf wohl für die Leser nach Anhörung der Themata keiner nähern Charakteristik, zumal Herr Schirlitz auf diesem Felde schon bekannt ist.

Ad 5. Die Aehrenleſe von Heindl iſt ein Sammelſurium, w füglich hätte ungedruckt bleiben können.

Ad 6. Die pädagogiſchen Studien von Keyſer erwecken in u die Frage, was für Studien dazu gehören, allerhand hübſche Sachen Poeſie und Proſa aus verſchiedenen Schriften zuſammenzuſtellen, wel mit Erziehung in näherer und ferner Verbindung ſtehen und auch ganz g von einem Seminariſten und Lehrer zu leſen ſind. Wenn aber wir ſolches Gericht aufzuſetzen hätten für junge Lehrer und die es werd wollen, ſo würden wir weniger nach dem Schmackhaften und Reizend und Gefälligen als nach dem wahrhaft Nährenden uns umſehen. Di Aeſtheterei iſt für Seminariſten ein Aufguß, der ohne kernhaftere Spe nicht eben viel Segen wirken dürfte.

Ad 7. Die Aphorismen aus Hegel von Herrn Dr. Thaulow laſſ uns trotz der Vorrede von 50 Seiten die Frage thun: wozu die Die Vorrede verbreitet ſich über die Nothwendigkeit, auch beim wiſſe ſchaftlichen Fortſchreiten rückwärts zu ſchauen, über allerhand Aberglaub oder Vorurtheile (zu denen wir auch den Satz des Verf. rechnen, we er ſagt: Alles Irdiſche iſt eitel gegen die Wahrheit, und die Wahrh das Denken, iſt unſer höchſtes und bleibendes Gut) im Allgemeinen u über Vorurtheile und Urtheile gegen und über Hegel, und über Her Meiners Schreiben im Jahr 1800 und über Entthronung Hegel's u die Stellung des Publicums zur Pädagogik und über des Verfaſſe eigene Anſichten, die er vor einigen Jahren über die Wiſſenſchaft d Pädagogik ausgeſprochen, und über Auctorität und das Jahr 1848 u über Schleiermacher's Pädagogik und über die Schwierigkeiten, auf der Verf. bei dieſem Werke geſtoßen iſt, und über die Entſtehung die Buches ꝛc. ꝛc. Trotz dieſer breiten und zuſammenhangsloſen Vorrede frag wir: was ſoll dieß Buch? Der Pädagogik als Wiſſenſchaft dienen, lauter einzelne Aphorismen zuſammengeſtellt werden, die man unter ei Ueberſchrift ſtellt? Sollten Backſteine aus einem Baue wirklich den B aufweiſen können? Soll Hegel für die Pädagogik erweckt werden? W ihn nicht kennt, der lernt ihn mindeſtens aus dieſen Bruchſtücken ni ſchätzen; wer ihn aber kennt, der wird es dem Herrn Thaulow ni danken, daß er ihm ſolche Schnitzelchen zur Erinnerung an Hegel a getiſcht. Wir ſind darum nicht die Fertigen, welche alles werthl erachten; aber wir rechnen uns unter diejenigen Werdenden, wel nicht mehr Aphorismen brauchen können, und ſelbſt Hegel'ſche ni Solcher Werdenden gibt es heutzutage in der Pädagogik mehrere, Herr Th. ſich vielleicht denkt, und wenn auch nicht auf den Kathede der Hochſchulen, ſo doch auf andern Kathedern.

Damit aber unſere Leſer ſich überzeugen, mit welcher Mühe hier zuſammengeſucht iſt, wollen wir ihnen einen Paragraphen und zwar gleich aus dem erſten Abſchnitte herſetzen. a. Allgemeiner Begriff der Erziehung und Bildung, 5 Seiten lang, und da finden wir am Rande neben einzelnen Reihen und einzelnen mit Sperrſchrift gedruckten Worten folgende Citate: VIII, 212; I, 399 und 400; VII. b, 82; II. b, 394; VII. b, 95; XVIII, 27; VI, Vorrede XXII; VI, 135; VI, 253; VI, 278; XIV, 430; VIII, 247; VIII, 247; II, 357 und 358; II, 359; X. a, 40 und 41; VI, 278.

Im Uebrigen hat Hr. Th. hier das Material unter folgenden Ueberſchriften zuſammengeſtellt: I. Abſchnitt. Allgemeines über den Begriff der Erziehung, über das Weſen der Bildung, über die Bedeutung der Familie, des Lebens, der Stände, der Kirche, des Staates für die Erziehung. II. Abſchnitt. Weſentliche anthropologiſche und pſychologiſche Beſtimmungen für die Erziehung. III. Abſchnitt. Urtheile über verſchiedene pädagogiſche Puncte, z. B. über Methode, Unterrichtsgegenſtände, Behandlung des Zöglings, Diſciplin u. ſ. w. — Zwei Bändchen werden noch folgen.

Ad 8. Das Strafrecht der Schule von Dr. Hanſchmann, welches bereits in zweiter Auflage erſchien, muß doch wohl in einem beſtimmten Kreiſe ſeine Leſer gefunden haben. Wenn den Eltern ſo ein Büchelchen von Zeit zu Zeit in die Hände gebracht werden kann, ſo iſt das gewiß ſehr gut und wirkt auch wohl auf ein richtigeres Urtheilen über die Schulen und Schulſtrafen. Es ſcheint daher auch mehr die Eltern als die Lehrer im Auge zu haben, denn ſonſt dürfte man wohl andere Anſprüche an eine ſolche Monographie machen. Im Uebrigen ſteht der Verf. noch in der Anſicht, daß es auch ein Schulgeſetzbuch mit angedrohten Strafen geben ſoll, um nach ſolchem Geſetze gegen den Schüler einzuſchreiten, denkt an Abſchreckung und Verhütung durch die Strafe, will auch den Menſchen zur Tugend bilden, und hat nur das einzige Moment der Sittlichkeit im Auge. Selbſt wenn wir annehmen, das Büchelchen gölte vornehmlich nur den Eltern einer Bürgerſchule, denen man alſo mit tiefer eingehenden Unterſuchungen nicht kommen dürfe, man ſollte doch meinen, es wäre noch in Weimar ſo viel Chriſtenthum übrig geblieben, daß man Bibelworte nicht bloß als Weisheit des Alterthums zu bezeichnen brauchte, daß man das Vergehen der Kinder noch auf einen andern Grund als das Streben nach Ungebundenheit zurückführen dürfte, daß die Strafe auch noch die Bedeutung einer Sühne hätte und daß der Strafact wie das Strafrecht der Eltern wie der Schule von Gott herſtamme und in einem an dem Kinde und am einzelnen In-

viduum ſich auch vollziehenden göttlichen Erziehungsplane für da
Reich Gottes begründet ſei, daß ein anderes als ein Tugendleben g
wonnen, eine andere Zucht als die des Geſetzes geübt, ein ander
Bild als das des ſittlichen Charakters (ſo drückt ſich der Herr Verfaſſ
aus) im Menſchen wieder geſchaffen werden ſoll. Selbſt in Weima
meinen wir, könnten die Eltern noch auf der niedrigen Stufe der I
telligenz ſtehen, daß ſie begriffen, wie die Strafgerechtigkeit der Sch
und ihr Zweck mit dem Geſetze und Evangelium gar genau zuſamm
hingen. — Doch dem Herrn Verfaſſer hat es nicht beliebt, dieſe wi
tigſte Angelegenheit in ſo altväterlicher Seite zu behandeln, und n
dürfen hinzuſetzen, daß dieſes Büchelchen Juden und Türken auch le
und die darin gegebenen Regeln über Strafen und Strafrecht auch
ihren Schulen verwenden können. Daß die Schulzucht in einer chri
lichen Schule ſich auch zu einer chriſtlichen Kirchenzucht geſtalten müſ
davon iſt hier in dieſem Büchelchen keine Ahnung.

Ad 9. In den pädagogiſchen Mittheilungen des Herrn Kellne
welcher der pädagogiſchen Leſewelt bekannt und lieb geworden iſt, fi
den wir wieder ſeine ruhige und beſonnene, auf Erfahrungen u
Beobachtungen geſtützte Betrachtungsweiſe und nicht minder ſeine
fällige Form der Darſtellung, durch welche auch dieß Buch zu ei
angenehmen Lectüre wird. Es wird hier auch mancher anregende, we
auch nicht eben neue Gedanke geboten. Den tiefen Grund der A
trachtung, des Urtheils und der Vorſchläge bietet ein geſundes Chriſte
thum, wie das kaum erwähnt zu werden braucht. Er verbreitet ſich
24 Monographieen über folgende Puncte: 1. Eine Art Vorrede ü
die Berechtigung des Verfaſſers zu dieſen Mittheilungen. 2. Allgeme
Gedanken über chriſtliche Erziehung. 3. Worin das Glück des Le
ſtandes geſucht werden müſſe. 4. Die Volksſchule in ihrem Anſchl
an das Chriſtenthum. 5. Eine Rede über Peſtalozzi vom Jahr 18
6. Der Lehrplan und die Lehrgegenſtände der Volksſchule. 7. Anſch
der Volksſchule an Familie und Volk. 8. Die Seminarbildung
Volksſchullehrer. 9. Die Fortbildung der Lehrer. 10. der Abbé de l'Ep
11. Ueber Biographieen. 12. Wahl der Lectüre. 13. Lehrerconferenz
14. Anleitung, wie die Lectüre zu regeln. 15. Volkslied, Räthſel, Sprü
wörter, Mährchen, Sage und Legende als Bildungsmittel des Volk
16. Fenelon. 17. Die deutſche Sprache in der Volksſchule. 18. Sch
ben und Darſtellen durch Schrift. 19. Geſchichtsunterricht und Poe
20. Die Realien. 21. Der Geſang. 22. Jean Paul. 23. Gemüth u
Gemüthsbildung. 24. Leſebücher für Seminariſten nebſt einer Be
theilung des oben genannten Buches von Keyſer.

Wenn wir den Wunſch ausſprechen, der Herr Verfaſſer möchte hie und da näher und tiefer auf die von ihm angeſchlagene Sache eingegangen ſein: ſo ſoll das nicht ein Tadel, ſondern ein Ausdruck unſeres Intereſſes an ſeiner Darſtellung ſein. Man möchte eben mehr von dem Manne hören. Aber den Tadel wollen wir doch damit ausgeſprochen haben, daß man mit ſolchen nur anregenden Betrachtungen täuſcht, indem man ihnen leichtlich eine größere Wirkſamkeit zutraut, als ſie in der Praxis haben. Das Publicum, für welches ſolche Bücher geſchrieben werden, muß auch ein individuelles Ergebniß ſolcher Betrachtungen mit erhalten, ſonſt wiegt es ſich in allgemeinen Gedanken in eine Art Schlummer und träumt dann, mit denſelben ſchon die Sache ſelbſt zu haben. Ein gemüthliches Ergehen iſt gar einladend bei und nach mühevoller Arbeit; aber eine Vorarbeit, die des Tages Laſt erleichtert, iſt doch noch mehr werth. Wohl ſchlagen wir die durch ſolche Schriften genährte, vielleicht auch geweckte Wärme für das Berufsleben ſehr hoch an; aber höher ſteht uns immer doch der beſtimmte Rath des wohlgeſonnenen Erfahrungsmannes, der die gewonnene Wärme zur Umſetzung in die That beſtimmt anleitet. Der Herr Verfaſſer iſt aber der Mann dazu.

Ad 10. Die Beiträge des Herrn Völter nehmen zu der Volksſchule im Weſentlichen das Verhältniß ein, wie die Schulreden des Herrn Vilmar zu den Gymnaſien. Sie behandeln folgende Gegenſtände: 1. Ein Wort über Formalismus in der Erziehung. 2. Ueber das Turnen in den Volksſchulen. 3. Ueber den Vorſchlag, unſere Kinderrettungsanſtalten in Wehrlianſtalten zu verwandeln. 4. Ueber die Erziehung des Ehrgefühls. 5. Ich erinnere mich. 6. Wie kann und ſoll der Aberglaube in der Volksſchule bekämpft werden? 7. Die pädagogiſche Bedeutung des Mährchens. 8. Ueber die Vollkommenheit der Katecheſe in formeller Hinſicht. 9. Andeutungen für die katechetiſche Behandlung des erſten Hauptartikels. 10. Entwurf für die katechetiſche Behandlung des zweiten Hauptartikels. 11. Ueber Volksbildung, Volksſchulbildung, Volksſchullehrerbildung. 12. Der Volksſchullehrer und die innere Miſſion. 13. Die Sprachunterrichtsnoth in der Volksſchule. Ein Vorſchlag zur Abhülfe derſelben 14. Zur Leſebuchsfrage. 15. Ueber Concentration des Unterrichts in der Volksſchule.

Mit aller Achtung für den Herrn Verfaſſer, in aufrichtiger und freudiger Zuſtimmung zu vielen Anſichten, die er hier niedergelegt hat, in dankbarer Anerkennung der Wichtigkeit ſolcher Stimmen, können wir doch nicht umhin zu bedauern, daß man auf ſo wenigen Bogen (15) ſo wichtige, tief eingreifende, viel umfaſſende Fragen abgehandelt ſieht. Man nehme nur den eilften Artikel, den der Herr Verfaſſer auf zwei

Bogen erledigt. Es ist nicht gleichgültig, wie man zu einem richtigen Resultate kommt, wenn man seine Ansichten auch für Andere darlegen will. Um nun zunächst bei diesem Artikel stehen zu bleiben, so nimmt der Herr Verfasser zu seinem Schreiben eine Veranlassung von den öffentlichen Zuständen beim Jahreswechsel (1850—51), und schließt von diesen auf das Volksschulwesen. Den Begriff des Volksschulwesens will er gewinnen aus dem Begriffe der Volksbildung. Wir gestehen, daß dieser Gang ein sehr bedenklicher ist. Die Volkszustände hangen gar wenig von der Volksschule ab und sind weder ein Zeugniß für noch wider sie. Man muß gar sehr und gar genau scheiden, was auf Rechnung der Volksschule zu bringen ist, um nicht ungerechte Anklagen gegen die alte Schule und unhaltbare Verheißungen für die neue Schule zu machen. Das Volk wird durch sein Gewerbe, Gemeindeleben, Staatsleben, Gesetze und deren Handhabung und durch hundert andere Dinge noch erzogen. Selbst Steuern, Abgaben, Form derselben und Art der Erhebung wirken eben so sehr mit zur Erziehung als alle diejenigen Gesetze, welche sich auf die persönlichen Rechte des Einzelnen wie seine Standschaft beziehen. Wie mag man demnach gar aus dem Begriff der Volksbildung den der Volksschule ableiten wollen, selbst wenn man die Schwierigkeit nicht in Anschlag bringen will, daß nicht das ganze Volk seine Bildung in der sogenannten Volksschule sucht. Aber diese Art der Ableitung ist gefährlich, denn dem Herrn Verfasser sind gewiß alle die Schulpläne und Schulorganisationen bekannt, welche von diesen Begriffen aus zu dem Absonderlichsten, um nicht zu sagen Abscheulichsten gelangten. Wenn der Herr Verfasser nun sagt: „Es gibt eine unmittel„bare, nicht durchs Wissen vermittelte Bildung, welche diesen Name„eben so gut verdient als irgend eine andere noch so vermittelte, j„ohne welche alle andere Bildung werthlos ist, ich meine die Herzens„bildung. Von dieser Bildung hängt der wahre Werth eines Menschen„ab und — in ihr liegt der Schwerpunct aller Volksbi„dung“: so ist dieser Satz ein so vager, aus ihm sind so vielerl Schlüsse zu ziehen, daß jede Ansicht ihn eben so gut wie der Herr Verfasser adoptiren und doch zu den ganz entgegengesetzten Resultaten gelangen kann. Wenn nun aber gar selber der Herr Verfasser mit Herr Palmer übereinstimmend eine Gefahr der Einseitigkeit darin sieht, da die neuere Pädagogik sich nach der Gemüthsseite wenden will: so wisse wir nicht, wie die Herzensbildung gegen solchen einseitigen Ausgan schützen soll. Doch der Herr Verfasser sagt nun an einer andern Stel selber: die Schule sei unter den Organen, durch welche die Traditio des Heilsguts der Nation von Geschlecht zu Geschlecht sich vermittelt

nur ein ſehr untergeordnetes Agens, habe nur ſecundäre Bedeutung, habe es bloß mit Nebenwerk zu thun, und ſpiele keineswegs eine Hauptrolle. Wir würden nun eben daraus ſchließen, daß ſie ſich ihren ſtillen Winkel zu ſuchen, und dabei nicht von dem volltönenden Namen Volksbildung auszugehen hat. Obwohl nun der Herr Verfaſſer den Krimskrams der heutigen Volksſchule aus der Vorderthüre herauswirft, und ihm auch nicht die Hinterthüre wieder öffnet, ſo daß wir unter den Gegenſtänden nur Religionslehre, Leſen, Schreiben, Rechnen, Uebung im Aufſatzmachen, vaterländiſche Geographie, vaterländiſche Geſchichte antreffen: ſo wird er doch nicht läugnen können, daß das Herz doch auch durch andere Gegenſtände gebildet werden kann, und daß durch Rechnen und Geographie und Aufſatzmachen das Herz nicht gebildet wird.

Möge der Herr Verfaſſer nicht zürnen ob dieſer Spitzfindigkeiten. Wir ſind im Großen und Ganzen mit ihm einverſtanden und erlauben uns — falls ihm dieſe Anzeige zu Geſichte kommen ſollte — ſtatt der Kritik auf unſern Aufſatz in der Revue: zur Reform der Volksſchule, XXXIV, 1 ff., hinzuweiſen.

Wohin aber ſolche allgemeinen Betrachtungen führen können, davon gibt der Herr Verfaſſer auch Zeugniß in dem Aufſatze: der Volksſchullehrer und die innere Miſſion. Es wird vom Volksſchullehrer gefordert: 1. der Lehrer halte täglich Gottesdienſt mit ſeiner Schuljugend; 2. er übe ſpecielle und individuelle Seelſorge an ſeinen Kindern; 3. er führe Aufſicht über die Schuljugend außer den Schulſtunden; 4. er ſetze ſich in Communication mit den Eltern ſeiner Kinder; 5. er ſei ſeinen Schülern zu einer würdigen Sonntagsfeier behülflich, wozu er ſie am Sonntagsmorgen vor der Kirchenzeit ſchon verſammelt; 6. er halte Kindermiſſionsſtunden (Sonntags alle Monate einmal etwa); er nehme ſich der verwahrlosten Kinder an, die er etwa ganz in Pflege und Zucht nehmen kann; 8. der Lehrer trage auch die Kinder, welche noch nicht in die Schule gehen, auf dem Herzen, nehme ihrethalben Rückſprache mit den Eltern, betheilige ſich bei der Errichtung, Beaufſichtigung und Beſorgung der Kleinkinderbewahranſtalten u. ſ. w.; 9. er ſuche mit ſeinen Kindern auch nach der Confirmation in Verbindung zu bleiben, z. B. durch die Sonntagsſchule, Geſangvereine, Leitung der Lectüre, Briefwechſel mit denen in der Fremde. So weit ſeine Betheiligung von ſeinem Lehrerberuf aus. Eine andere Betheiligung giebt es aber noch von ſeiner Amtsſtellung in der Gemeinde aus. 1. Der Lehrer wirke auf Wiederherſtellung des Hausgottesdienſtes in ſeiner Gemeinde und ſtifte dazu etwaige Vereine; 2. er laſſe ſich die Wiederherſtellung einer chriſtlichen Sonntagsfeier angelegen ſein. Geht er, ſo meint der Herr Ver-

faſſer, mit gutem Beiſpiele voran, ſo kann er Eltern dazu vermöge daß ſie ihre Kinder, Herrſchaften, daß ſie ihre Dienſtboten, Handwerk meiſter, daß ſie ihre Lehrlinge und Geſellen, Fabrikherren, daß ſie ih Arbeiter nicht zur Sonntagsarbeit gebrauchen und ſie zur Eingezogenh anhalten; 3. er halte Bibelſtunden. So lange viele Geiſtliche dazu kei Luſt haben, manche vielleicht auch keine Zeit, ſollte der Lehrer als Diak der innern Miſſion dieſe Lücke ausfüllen; 4. der Lehrer mache ſich Errichtung und Verwaltung chriſtlicher Volksbibliotheken zur Aufgab 5. er laſſe ſich die Verbreitung chriſtlicher Erbauungsbücher und Tract angelegen ſein; 6. er ſuche Leſerkreiſe zu bilden für populäre chriſtli Zeitſchriften; 7. er werde Gemeindecaſſier für innere und äußere Miſſio 8. er wirke für Einrichtung chriſtlicher Gemeindeordnungen und für V ſittlichung des Gemeindelebens; er ſtifte oder befördere Vereine für V ſchaffung des Bettels, für Verſorgung von Armen (beſonders durch Arb gebung) und Kranken (auch Krankenbeſuche), Sparvereine ꝛc.; 9. ſuche endlich auch unter ſeinen Amtsgenoſſen Proſelyten für die inn Miſſion zu gewinnen durch Bildung von Lehrervereinen für dieſelbe.

Zu ſolchen Dingen gelangt man, wenn man nicht ein beſtimm Princip der Entwicklung hat, und ſchließlich Predigten ſtatt pädagogiſc Betrachtungen gibt. Solche maßloſen Ausſchreitungen ſchaden der v tretenen Sache. Wenn ein Volksſchullehrer treu ſeine Schule verſieht, hat er ſchon mehr gethan, als man verlangen kann; ihn in ſolc Thätigkeit, wie hier gefordert iſt, denken, heißt ihn aus der Sch herausdenken. Wir können das nicht ſcharf genug rügen. — Maria u nicht Martha hatte das beſſere Theil erwählt.

# Ueber die Behandlung und Erklärung moderner Classiker auf Gymnasien.

Von Dr. Noiré in Mainz.

Nicht der Parteiruf und das leidenschaftliche Ergreifen feindlicher Feldzeichen, nicht das eifersüchtige Abschließen des überkommenen Gutes gegen allen und jeden fremden Einfluß führt zur Wahrheit und zum Fortschritte. *Πάντα δοκιμάζετε*, wenn irgendwo, gewiß vor Allem in den Erziehungs- und Bildungsmitteln.

In dem Kampfe der Neueren gegen die Alten hat man von Seiten der Verfechter der Ersteren hauptsächlich geltend gemacht, die Litteratur der Engländer, Italiener, Franzosen, Spanier schließe gewiß eben so viel bildende Momente in sich, wecke auf gleiche Weise den Verstand, rege eben so sehr die Phantasie an wie die Litteratur der Griechen und Römer. Ja sie sei insofern gewiß vorzüglicher, da wir von den letzteren eben nur diejenigen Bruchstücke übrig hätten, welche das Glück oder die Laune des Zufalls uns erhalten, während bei jenen nicht nur die Meisterwerke uns vollständig vorlägen, sondern auch die Menge von Schriften untergeordneten Werthes, welche zur Erklärung jener und zum richtigen Verständnisse des Zeitalters nothwendig seien, einem Jeden zu Gebote ständen. Ferner hingen die Wurzeln und Ausläufer dieser Geistesproducte so mit dem Leben, Empfinden und Denken, mit der Geschichte, Kunst und Wissenschaft der Neuzeit zusammen, daß überall das regste Interesse für dieselben bei einigermaßen vorangeschrittener Kenntniß erweckt werde.

Diese Fragen hier von neuem aufzunehmen und die vielen Gründe für und gegen noch einmal abzuwägen, fühlt sich Ref. weder befähigt noch veranlaßt, neque possum, neque si possem, velim. Das aber möchte er besonders betonen, daß man von der anderen Seite ein gleißendes, aber unzuverlässiges Rüstzeug genommen hat, das Utilitätsprincip, und darüber die Waffen, mit welchen man sich viel besser und sicherer vertheidigen konnte, bei Seite gelassen hat. In der That ist der unmittelbare Nutzen, den man aus dem Erlernen neuerer Sprachen zieht, die Redefertigkeit obenan gestellt worden, und so ist in den meisten Anstalten nach diesem Ziele gejagt worden, dem Lernenden wahrlich nicht zum Heile, noch dem Princip zum Frommen. Denn das ist gewiß und ausgemacht, so lange dieser Grundsatz den Schwerpunct einer Lehranstalt ausmacht, ist nur banausische Betreibung gewisser Kenntnisse, aber nimmermehr ideale Heranbildung des lernenden Subjectes möglich. In dem Lernenden aber liegt

ein- für allemal der Ausgangs- und Zielpunct aller Studien; wer i
außerhalb ſucht, geht irre. Dem gläubigen Gemüth genügt ein Str
halm — verſteht ſich, recht betrachtet —, damit es das Daſein Got
erkenne; der ſtolze Thor ſchaut das Weltganze an und ſieht Gott nirgen
weil ſeine Eitelkeit ihm überall ſein armes Ich zurückſpiegelt. So vern
auch der unbedeutendſte Lehrſtoff recht behandelt Geiſt, Gemüth u
Phantaſie zu beleben, während in einſeitiger Behandlung bald die herrlic
Aufgabe zu einem trockenen, abſchreckenden Penſum werden kann. A
kann z. B. die Geographie, wenn der Lehrer ſie lediglich als Hülfswiſſ
ſchaft zur Geſchichte oder Handelskunde betrachtet, in unerquicklich
Gedächtnißkram dem Schüler zur Laſt fallen, während ſie als Länd
und Völkerkunde, namentlich ſeit den rieſenhaften Fortſchritten der letz
Decennien, gewiß zu den anziehendſten und bildendſten Lehrſtoffen gehö

Will das Gymnaſium die ehrenvolle Stelle, die es unter den Le
anſtalten bisher einnahm und ruhmvoll behauptete, ſich auch für die Z
kunft ſichern, ſo darf es von den Grundſätzen, durch die es ſich leit
leiten ließ, keinen Finger breit abweichen. Damit iſt aber nicht geſa
daß der behandelte Stoff ſich nicht hier erweitern, dort beſchränken dürf
im Gegentheil, eine ſolche Abgeſchloſſenheit widerſpricht geradezu d
Principe, welches zu Grunde liegt und überall Geltung fordert,
würde jeden Fortſchritt von vorn herein negiren und ertödten. Die
Fortſchritt iſt etwas von außen her Gegebenes, eine Forderung der Z
verhältniſſe, der Erweiterung der Wiſſenſchaften. Immerhin muß al
alles, was neu herzukommt, erſt ſo verarbeitet werden, daß es mit d
Ganzen in Einklang ſteht und als geſunder Saft gleich den übrig
Diſciplinen circulirt und zur Ernährung des Individuums beiträgt.

So iſt es denn auch mit den Erzeugniſſen der modernen Litterat
ſie können und ſollen ein großer Hebel ſein zur idealen geiſtigen Entw
lung: verſteht ſich, ſo aufgefaßt, wie es dem inneren Bedürfniſſe
Lernenden angemeſſen iſt, nicht wie es äußerliche Zufälligkeiten und
ſeitige Verhältniſſe gebieten. Denn wer bloß mechaniſche Zungenfertigk
ja ſelbſt wer ein ſchnelles, überſichtliches Verſtehen des Geleſenen anſtr
der wird eine Chreſtomathie aus einigen Scribe'ſchen und Picard'ſc
Dramen, ausgewählten Epiſoden aus Victor Hugo und Alexander Dum
für das zweckmäßigſte Lehrbuch anerkennen. Dem Gymnaſium aber, welc
eine philoſophiſche Behandlung aller Diſciplinen nicht allein zuläßt, ſ
dern verlangt, darf dieſes nicht genügen; ihm iſt es vorbehalten, d
Schüler einen Einblick in die Litteratur des Volkes zu geben, auf Ch
rakter und Schreibart der einzelnen Autoren hinzuweiſen, Parallelen
ziehen zwiſchen der modernen Auffaſſung und der antiken, mit ein

Worte den Schüler anzuleiten, wie und was er ſpäter leſen ſoll, wenn er nach einer höheren Bildungsſtufe und Geiſtesrichtung ſtrebt.

Man mag hier immerhin einwenden: Die Zeit, welche bei der Anhäufung des Stoffes ſchon ſo ſpärlich zugemeſſen iſt, erlaubt eine ſolche Behandlung nicht. Ich ſage: es iſt vielmehr eine Zeiterſparniß. Denn wer wollte leugnen, daß durch ein concentriſches Zuſammenwirken der einzelnen Disciplinen, durch eine gleichförmige Behandlung des Lateiniſchen, Griechiſchen außerordentlich viel Vorſchub geleiſtet wird? Welcher Lehrer hat noch nicht die Erfahrung gemacht, daß der Schüler, welcher durch das Erlernen einer antiken Sprache geſchult war, mit größter Leichtigkeit die modernen erlernte? Wie es mit dem Ueberwinden der Anfangsgründe iſt, ſo verhält es ſich auch mit dem Studium der Vorangeſchrittenen. Da mag ich einem ſtrebſamen Schüler noch ſo viel Phraſeologieen vortragen, er wird nimmermehr ſein Heil darin finden; ich mag ihn noch ſo ſehr mit entretiens und discours ergötzen wollen, es wird ſtets eine gewiſſe Leere in ſeinem Geiſte bleiben. Dagegen betone ich hauptſächlich das wahrhafte, eingehende Verſtändniß eines gehaltvollen Schriftſtellers und laſſe das übrige Mechaniſch-Sprachliche nebenher einfließen, ſo wird er eine ſtete Aufmerkſamkeit und volle Befriedigung an den Tag legen, und das ſprachliche Wiſſen wird ſelbſt in dieſem ſecundären Erlernen nur um ſo tiefer haften, weil es in Augenblicken der intenſivſten Geiſtesanſtrengung mit aufgefaßt wurde. Aber, ſelbſt abgeſehen hiervon, glaube ich zuverſichtlich und habe ſchon vielfache Proben dafür, daß der Lehrer, welcher ſeinen Stoff recht anziehend zu machen verſteht, dem Schüler den beſten Impuls gibt, alles das, was zum Verſtändniß desſelben nothwendig iſt, durch häuslichen Fleiß ſich zu erwerben. So wird alſo bei befähigten Schülern der Lehrer ſchneller zum Ziele kommen, welcher ein einziges Muſterwerk eines Autors mit den Schülern ſo durchnimmt, daß ihr Sinn für die Schönheiten der Ideen und des Ausdrucks rege wird, als derjenige, welcher an einem Scribe'ſchen Drama Regeln und Phraſeologieen einüben läßt. Damit ſoll keineswegs geſagt ſein, daß nicht auch in den neueren Sprachen die Grammatik ſehr viel Bildendes habe; vielmehr kann an Synonymik und Präciſion des Ausdrucks, Drehen und Wenden des Gedankens, um den Sprachgeiſt nicht zu verletzen, Scharfſinn und Witz des Schülers außerordentlich geübt werden; aber auch dieſes gehört mit zur philoſophiſchen Methode, und wird wohl von denen, welche nur den Nutzen, das Erlernen der Sprache vor Augen haben, kaum berückſichtigt werden. — Endlich bedarf es wirklich für einen Schüler, der bereits in die Meiſterwerke des claſſiſchen Alterthums ſich hineingearbeitet hat, nur einzelner weniger Muſterſtücke, welche mit Liebe

und Luſt betrieben werden. Wie viel man in geringem Raume leiſt
könne, beweist ja ſchon die ausgezeichnete Sammlung von Ideler u
Nolte, welche in mehr als einer Hinſicht der franzöſiſchen Chreſtomat
von Noël und Chapſal vorzuziehen iſt. Man wähle z. B. einzelne Fab
von Lafontaine, einige Cantaten von J. B. Rouſſeau, die Athalie
die Clémence d'Auguste, Epiſoden aus der Henriade und der Religi
von Louis Racine, und dann die Imagination oder Stücke aus
Jardins von Delille, weiſe gleichzeitig auf verwandte antike und mode
Dichtungen hin, laſſe ſich nach der Ueberſetzung eine lebensvolle Pa
phraſe des Geleſenen geben, überzeuge ſich, daß der Schüler dasſ
nicht allein verſtanden, ſondern auch gefühlt hat, leſe ähnliche St
anderer Dichter vor, ſuche die Aehnlichkeit der Gedanken und die V
ſchiedenheit des Ausdrucks hervorzuheben, und man wird in verhält
mäßig geringer Zeit erſtaunlich viel geleiſtet haben.

Von den Proſaikern müſſen natürlich zuerſt die muſtergültigen gel
werden, damit der Schüler einen gewiſſen Grundſtock der Sprache erlan
dann aber mögen etwa in der Prima, wenn die Zeit es erlaubt, a
gewählte Stücke aus den älteren Proſaikern, namentlich aus den Ch
niſten und aus Montaigne geleſen werden. Auch nur eine Stu
wöchentlich wird gute Früchte tragen. Jene werden durch ihre liebe
würdige, naive Darſtellung den jugendlichen Geiſt im höchſten Gr
anregen; der Lehrer wird nicht ermangeln, auf den bereits geleſe
Herodot hinzuweiſen und auf die Darſtellung aufmerkſam zu mac
Außerdem wird dieſe Lectüre ein ſchönes, anſchauliches Gemälde ei
Zeit geben, welche doch ſonſt dem Schüler allzu fern lag, als daß
ſich klare Begriffe über dieſelbe bilden konnte. Endlich wird dieß Inter
für die Sprache ſelbſt und die Geſchichte derſelben geweckt, indem er
die Mittelperiode zwiſchen der urſprünglichen Lingua Romana und dem mo
nen Ausdruck findet. Viel, außerordentlich viel wird ihm jetzt klar wer
was ihm bisher nicht einleuchtete; namentlich wird auch, da er ſich
Sprache ſelbſt aus den bekannten — dem Lateiniſchen und Neufranz
ſchen — erſt combiniren und conſtruiren muß, ſeine Aufmerkſamkeit
ſein Scharfſinn in hohem Grade in Anſpruch genommen werden. Uel
dieß wird ihn die größere Freiheit in Ausdruck und namentlich in
Conſtruction ergötzen, und er wird erkennen, wie auch eine ältere anſc
nend rohere Sprache gar manche Vorzüge vor der ferneren, in beſtim
Regeln eingedämmten neueren haben kann: gewiß wird ihn die rühre
Natürlichkeit, die gemüthliche Farbe jener älteren ergreifen, und er
finden, daß die Feinheit, Beſtimmtheit, Klarheit und Correctheit
neueren doch wohl auf Koſten mancher anderen Vorzüge erkauft worden

Nach meinem Dafürhalten müßte ſchon der letztgenannte Punct einen reichen Lohn für die geringe Mühe gewähren, und unter einer tüchtigen Anleitung würde gewiß der Erfolg die Erwartung des Lehrers noch übertreffen. Dann aber auch Montaigne aus den eben genannten Gründen und aus manchen andern. Denn es iſt wohl unter allen neueren kein Schriftſteller, welcher ſo ſehr verdiente, auf Gymnaſien geleſen zu werden. Denn wenn Einer, ſo hatte er die ächte Lebensweisheit aus den Claſſikern des Alterthums gleich der Biene geſammelt und verarbeitet. Da iſt aber auch keine noch ſo unbedeutende Erfahrung oder beiläufige Bemerkung, welche er nicht durch ein treffendes Citat aus einem Alten zu belegen wüßte; nicht in unerquicklicher Gelehrſamkeit, ſondern in unmittelbarſtem Verſtändniß. Man ſieht, die Alten waren nicht allein ſeine Lehrmeiſter, ſondern auch ſeine beſtändigen Freunde, ſein vertrauteſter Umgang. Ein herrlicher, befähigter Geiſt in den angenehmſten, glücklichſten Verhältniſſen erzogen, in einem ziemlich bewegten Leben geſtählt, welcher in allem, was er hörte, ſah und erfuhr, nur Mittel zu größerer Selbſterkenntniß ſuchte und darum dem Alterthum zugethan deſſen Lehren in succum et sanguinem verwandelte, der ſeine innerſten Neigungen und Fehler herauszukehren ſuchte und mit liebenswürdiger Naivetät und Offenheit darſtellte — ein ſolcher Geiſt muß jeden, der ihn kennen lernt, anregen und zu gleichem Eifer und Streben in der Selbſterkenntniß entflammen. Es iſt eine ſeit dem Anfang dieſes Jahrhunderts lautgewordene Klage, daß der Eifer der Jugend für die alten Claſſiker immer lauer wird, daß ſie dieſelben nach ihrer Studienzeit liegen laſſe und ſich lieber der anderen, wenn auch noch ſo leichten und oberflächlichen Lectüre zuwende: die Urſachen mögen in vielen zuſammenwirkenden Umſtänden liegen, vielleicht auch darin, daß die kritiſch-formale Seite der Philologie allzu ſehr in die Schule eingedrungen iſt und das klare, ruhige Verſtändniß der Claſſiker überwuchert hat. Wollen wir alſo die Liebe und Theilnahme der Jugend für jene ewigen Meiſterwerke wieder zu erwecken ſuchen, ſo dürfen wir gewiß nicht verſäumen, ſie mit einem ſolchen Manne bekannt zu machen, der ihr in einfacher und naturgemäßer Weiſe den Weg zeigt, welchen ſie einſchlagen muß, um jenen Schatz zu heben. Wie er über Erziehung herrliche Anſichten hatte, ſo war ihm namentlich auch dieſer Punct klar, und auch er erkannte die Mißbräuche, welche den lebendigen Sinn ertödten. So ſagt er: Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage. C'est, disait Epicharmus, l'entendement qui voit et qui oyt; c'est l'entendement qui approfite tout, qui dispose tout, qui agit, qui domine et qui règne; toutes autres choses sont aveugles, sourdes et sans âmes. Certes nous le rendons servile

et couard pour ne lui laisser la liberté de rien faire de soi. Q
demanda jamais à son disciple ce qu'il lui semble de la rhétoriq
et de la grammaire de telle ou telle sentence de Cicéron. On no
les placque dans la mémoire toutes empennées comme des oracl
où les lettres et les syllabes sont de la substance des choses. Sav
par cœur n'est pas savoir, c'est tenir ce qu'on a donné en gar
à sa mémoire. Ce qu'on sait droitement, on en dispose sans regard
au patron, sans tourner les yeux vers son livre. War auch die E
ſeitigkeit in der Behandlung der Claſſiker damals eine andere, wir müſſ
geſtehen, gar manches Wort paßt auch auf unſere Zeit. Mit einem Wor
will man bei einem Jünglinge rege Theilnahme für das Alterthum u
Sinn für eine praktiſche Lebensweisheit erwecken, ſo gebe man ih
Montaigne in die Hände und richte es wo möglich ſo ein, daß
gleichzeitig die Epiſteln des Horaz leſe; eine Schrift wird die ande
ergänzen, Montaigne wird ein trefflicher Commentar zu dem Dich
ſein, das Dichterwort dagegen wird in dem Gedächtniß haften u
einmal recht verſtanden ein dauernder, unveräußerlicher Schatz ſein.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

**Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache nach der calculirenden Methode von Dr. Hauſchild. Erſter Curſus. Dritte Auflage. Leipzig 1852, Renger. 136 S.**

Ein faſt wörtlicher Abdruck der zweiten Auflage, welche bekanntlich eine der Methode nach verbeſſerte Bearbeitung des bekannten Ahn'ſchen Buches iſt. Das Buch gehört zu den vorzüglichſten dieſer Methode und gibt ein reicheres und durchdachteres Material als Ahn. Mangelhaft wird es nur dadurch, daß die Phonetik nicht mit in Berechnung gezogen iſt. So finden wir nirgends eine Bemerkung über Ausſprache und Lautunterſcheidung, die dem Zufall überlaſſen bleibt. Gerade darin aber, daß der Schüler ſeine Aufmerkſamkeit nicht bloß auf den Begriff, ſondern auch auf die geſchriebene und geſprochene Form zu richten hat, liegt ein Hauptbildungsmittel des Unterrichts in ſolchen modernen Sprachen, wo wie im Franzöſiſchen die etymologiſche Orthographie nur ein dunkles Bild des geſprochenen Wortes gibt. Nicht klar in dem ſtrengen, geſchloſſenen Gange der Methode des Buches bleibt uns nur Eines. Warum werden die Cardinalzahlen in getrennten Gruppen gelernt? (§§ 8, 30, 123.) Gibt man die Zahlen, ſo ergibt ſich mit ihnen ſofort eine natürliche Lection; die franzöſiſche Stunde nämlich verwandelt ſich in eine Stunde des Rechnens, in der man der ganzen Luſt und Friſche der Schüler gewiß ſein kann. Daß der Verfaſſer nur quatre-vingts, nicht quatre-vingt gibt, mag er für in der Methode begründet halten; dann aber ſollte die Form mit wenigſtens durch Beiſpiele klar werden.

Hinſichtlich der Reinheit des franzöſiſchen Ausdrucks haben wir nur § 71 votre cahier est rempli de beurre zu tadeln. Die Wörter l'écolier, la gazette, und namentlich le clavecin ſind beſſer durch l'élève, le journal, le piano zu erſetzen. Denn dieß ſind die heut gebräuchlichen Ausdrücke.

Dr. Buchmann.

---

**Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache von Bettinger. Vierte Auflage. Mannheim 1852, Bensheimer. 456 S.**

Der Verleger ließ die 1840 erſchienene dritte Auflage durch einen „ſehr tüchtigen Grammatiker" revidiren. Es iſt eine Grammatik alten

Styles, ſtreng geſondert in Ausſprache, Formenlehre, Syntax. Die fran zöſiſche Declination (!) hat noch ſechs Caſus, ſelbſt einen Ablativ. (Warum nicht noch einen ruſſiſchen Inſtrumentalis?) Die unregelmäßigen Verb werden nicht nach Gruppen, ſondern alphabetiſch gelehrt. Eine durch greifende Angabe, weßwegen und wann das Adjectiv vor- oder nachſteh fehlt, und was dergleichen Kennzeichen eines „franzöſiſchen Zumpt" mehr ſind. Es iſt alſo von Methode in dem Buche keine Rede und es entſprich den Anforderungen, die man heut an franzöſiſche Schulbücher ſtellt, nich Es iſt übrigens ein höchſt correctes, mit ſehr tüchtiger Sachkenntniß ge ſchriebenes Werk.

Dr. Buchmann.

---

1. Premières leçons de langue allemande, ou Introduction pratique et graduée l'étude de la grammaire, par Eugène Favre. 3e éd. 1851. VIII et 157 8°. (1¼ fr.)
2. Deutſches Leſebuch. Lectures allemandes ou choix de versions faciles et graduée par E. Favre. 2e éd. 1850. VI et 256 p. 8°. (2 frs.)
3. Cours de thèmes allemandes etc., ou choix de morceaux destinés à être tradu de Français en Allemand, par E. Favre et S. Strebinger. 2e éd. 185 VI et 268 p. 8°. (2 frs.)
4. Grammaire pratique de la langue allemande, par le Dr. L. Géorg. 1852. et 467 p. 8°. (3 frs.)
5. Cours élémentaire de langue anglaise, ou Introduction pratique et graduée l'étude de la grammaire, par le Dr. L. Géorg. 1850. VI et 221 p. 8°. (2 frs
6. Elementargrammatik der franzöſiſchen Sprache u. ſ. w. Von Dr. L. Georg. 185 VI u. 314 S. Nr. 1—6. Genf, Keßmann.

Man geht am Genfer See und in der Schweiz überhaupt bei Erl nung neuerer Sprachen ungemein praktiſch und concis zu Werke, pr tiſcher als noch hie und da in Deutſchland. Denn es gilt Zeit zu ſpar und binnen Kurzem mit der Hauptſache im Reinen zu ſein. Auf dieſ Zweck arbeiten der mündliche Unterricht, auf ihn die dieſem Unterric zum Grund gelegten Sprachlehrbücher mit Eifer und Erfolg hin. Es dieſes das charakteriſtiſche Merkmal auch der obigen ſechs Schriften. den Vorreden aller Schulgrammatiken und Uebungen zum Ueberſetzen ſi man zwar verſprochen, der Herausgeber oder Verfaſſer habe ſich ſtre an die pädagogiſche Regel gehalten, vom Leichten und Einfach auszugehen und nur allmälig und mit ſorgfältiger Berechnung d Schwere und Zuſammengeſetzte folgen zu laſſen. Allein ni ſelten iſt der Verfaſſer über dasjenige, was denn eigentlich das Leic und Einfache iſt, mit ſich ſelber nicht völlig im Klaren, und es begeg ihm daher bei vorkommender Gelegenheit, ſo nebenbei auch Schwere

einzumiſchen und demnach dem Schüler etwas Vorzeitiges und ſchwerer Faßliches zuzumuthen. Dieſer Vorwurf läßt ſich keinem der vorliegenden Bücher machen; ſie halten insgeſammt, was ſie verſprechen. Des Unterzeichneten Lehrmethode weicht in mehreren Puncten von der in ihnen adoptirten und feſtgehaltenen Methode ab: er beginnt den deutſchen, franzöſiſchen und engliſchen Unterricht in der Regel mit der Conſtruction dieſer Sprachen, wobei er ein Schema zum Grunde legt, und geht dann ſogleich zum Verbo über, dem Träger der Rede und des Satzes; das allererſte, was ſeine Schüler zu lernen haben, iſt das Perſonalpronomen ich, du, er, wir, ihr, ſie. Darum aber Herrn Georg tadeln zu wollen, der in Nr. 4 nach dem herkömmlichen Ductus vom Artikel und Subſtantiv ausgeht und die übrigen Satztheile in derſelben hergebrachten Reihenfolge behandelt, kommt ihm nicht bei Die alte mehr theoretiſche Norm erreicht nicht minder ihren Zweck als die neue mehr praktiſche, vorausgeſetzt nur daß der Lehrer mit ihr umzuſpringen verſteht.

Herr Favre hat in Nr. 1 die neuere Sprachlehrmethode eingehalten. Er beginnt in der erſten ſeiner Aufgaben mit dem Zeitwort ſein, während die Declination des subst. sing. erſt in der 37., die des subst. plur. erſt in der 51. Aufgabe aufgeführt wird, nachdem alsdann auch ſchon das Auxiliar haben und ein Theil der den Caſus lenkenden und beſtimmenden Präpoſitionen zur Erledigung gebracht iſt. Sein Buch zerfällt in fünf Abſchnitte, wovon der vierte die wichtigſten unregelmäßigen Verba aufführt, der fünfte ein doppeltes Réſumé des Dageweſenen, zuerſt der Declination, ſodann der Conjugation enthält, worauf zum Schluß ein franzöſiſches ſowohl als deutſches Vocabulaire mit Rückweiſung auf die Ueberſetzungspenſa folgt. Letzterer ſind 156.

Nr. 2 iſt mehr eine ſehr umſichtig, anziehend und zweckmäßig angelegte Sammlung aus guten und einfach ſchreibenden Schriftſtellern ausgewählter Ueberſetzungsſtücke, 226 an der Zahl, meiſt geſchichtlichen Inhalts, denen auch mehreres Poetiſche eingeſtreut iſt. Den Beſchluß macht „der alte Leibkutſcher Peter's III. von Kotzebue". Die nöthigſten franzöſiſchen Vocabeln ſind dem Texte untergeſetzt. Mag ein ſolches Buch die Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche von Stehr, obgleich dieſe im Jahr 1849 eine dritte Auflage erlebt hat, um ihres grauſenhaft incorrecten Druckes und anderer Nachläſſigkeiten willen verdrängen helfen!

Umgekehrt bringt Nr. 3 eine reiche Sammlung franzöſiſcher Leſeſtücke zum Ueberſetzen ins Deutſche, mit gleichfalls unter den Text geſetzten Vocabeln, in drei Abſchnitten oder parties, deren erſter und ganz elementarer nach dem Gange der premières leçons (Nr. 1) gemodelt, der zweite

und dritte aber von theils hiſtoriſchem, theils didaktiſchem oder auch poetiſchem Inhalt (zuſammen 150 Stücke) ebenfalls den beſten Scribenten Frankreichs entnommen iſt. Den Beſchluß machen eine Scene aus l'Avare le Grondeur, Luſtſpiel von Brueys, und le Lépreux de la cité d'Aoste von Xavier de Maistre.

Nr. 4 ſchließt ſich an die Premières leçons von E. Favre an, oder iſt vielmehr deren Fortſetzung und weitere Ausführung. Es dient zugleich dieſes fleißig und mit pädagogiſchem Tact gearbeitete Werk, den Cours gradué de langue allemande, wozu auch die sub 1—3 aufgeführten und außer ihnen noch mehrere andere dem Ref. nicht zugegangene Schriften (u. a. Guillaume Tell, nouvelle éd. accompagnée de notes historiques et géographiques et de la solution des mots et des tournures les plus difficiles, par E. Favre) gehören, abzuſchließen und zu vervollſtändigen. Das Eigenthümliche des Buches beſteht darin, daß von Anfang bis Schluß Theorie und Praxis in der Weiſe vereinigt und nebeneinander geſtellt ſind, daß auf der Seite links die Theorie ihren Platz behauptet, ihr gegenüber aber en regard die Application zu ſtehen kommt. Die Ueberſetzungsaufgaben der Application ſind abwechſelnd franzöſiſch oder deutſch. Weiter in Betrachtung des Werkes einzugehen, verbietet ſeine Ausführlichkeit. Seine Veröffentlichung erfolgte mit zuvor eingeholter Approbation des Erziehungsrathes des Cantons Waadt und die darin angenommene Terminologie hält ſich an die 1850 von den Lehrern der Lauſanner Cantonsſchule dem Erziehungsrathe überreichten Principes généraux d'analyse grammaticale et d'analyse logique servant de base à une terminologie uniforme pour l'enseignement du français de l'allemand, du latin et du grec.

Nr. 5 kennen wir nicht bloß aus genauer Durchſicht, ſondern auch aus eigener Benutzung, und müſſen es zu allgemeinem Gebrauche nach drücklich empfehlen. Auch hier iſt im letzten (fünften) Abſchnitte ein recht dankenswerthes Réſumé der Flexionen (Declination, Gradation, Conjugation), was für ſich ſchon eine kleine Grammatik bilden würde, zu bequemſter Ueberſicht gegeben. Der Verfaſſer, abweichend von dem in ſeiner Grammaire allemande befolgten Modus, hebt mit to be an, und zwar ſogleich mit praktiſchen Uebungsſtücken zum Ueberſetzen, theils engliſchen theils franzöſiſchen. Ihrer ſind 206. Die in jeder Aufgabe vorkommenden neuen Wörter ſtehen, wie bei Ahn, derſelben voran. Die Ausſprache iſt nach dem Critical pronouncing dictionary by J. Walker durch Ziffern über den Vocalen (1, 2, 3, 4), wie bei Flügel, angedeutet. Der Verf. hat, wie die Vorrede beſagt, bei dieſem Elementarbuche die in Deutſchland beſonders gebräuchlichen und verbreiteten der Herren van den Berg, Heyſe

und Munck zu Rathe gezogen und benutzt, wo immer sie mit seinem Zwecke sich vereinbaren ließen. Wenn sein vornehmlicher Zweck war, statt einer vollständigen Grammatik der englischen Sprache, die er sich vorbehält, für jetzt nur eine praktische Einleitung in dieselbe zu liefern, welche den Anfänger schnell zum Lesen leichter Autoren befähigte, ihm überhaupt die Bahn zu raschestem Fortschritte eröffnete, so soll in gleicher Weise auch Nr. 6 keine systematisch geordnete, vollständige Grammatik sein, sondern laut der Vorrede ein „praktischer Leitfaden" für junge Deutsche, die französische Sprache verstehen und sprechen zu lernen und den in dieser Sprache ertheilten Unterrichtsstunden mit Erfolg beizuwohnen. Bei den französischen und deutschen Uebungsaufgaben wurde der Seidenstücker-Schifflin'sche Lehrgang, jedoch nicht ohne mannigfache Abweichungen, befolgt, zwischen die Aufgaben aber leichte Sprech- oder Conversationsübungen eingeschaltet. Durch sie unterscheidet sich diese französische Grammatik von den oben angezeigten grammatischen Lehrbüchern. Sie hebt mit dem Hülfswort être an und ist in vier Partieen geschieden, deren letzte (S. 214 ff.) die Verbes irréguliers auffummirt. Der Uebersetzungsstücke sind 162, denen zum nochmaligen Ueberblick über das behandelte Detail von S. 257 an Conjugationstabellen und sodann ein vollständiges französisches und ein deutsches Wörterverzeichniß folgen, welches dazu dienen soll, dem Lernenden die etwa vergessenen Wörter zurückzurufen.

Die im Vorstehenden angezeigten Bücher sind auf sehr einladendem Papier, mit schönen und scharfen Lettern und musterhaft correct in Stuttgart und Leipzig (Breitkopf und Härtel) gedruckt. Von Nr. 4 und 5 sind noch für das laufende Jahr zweite Auflagen zugesagt; ein Manuel de la conversation française et allemande, ebenfalls in Aussicht gestellt, dürfte bereits die Presse verlassen haben.

Leipzig. Köhler.

---

## IV.

M. W. Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig, Leopold Voß. 1851. XX u. 235 S. in 8.

Cajus, des Antibarbarus Logicus zweite und sehr vermehrte Auflage. Erstes Heft. Einleitung in die allgemeine formale Logik. Halle, bei Rich. Mühlmann. 1853. XVI u. 114 S. 8°.

Der Königsberger Weise hat bekanntlich den Ausspruch gethan, daß die Logik seit dem Aristoteles keinen Schritt rückwärts habe thun dürfen, daß sie aber auch keinen Schritt vorwärts habe thun können, und also allem Ansehen nach geschlossen und vollendet zu sein scheine.

Doch weder die alte weitverbreitete Autorität, noch die Schutzrede Kant
ſind im Stande geweſen, die Verwüſtung von dem logiſchen Gebi
abzuhalten, die es durch die Choragen der neuern moniſtiſchen Phil
ſophie, namentlich durch Hegel, erlitten hat. Für einen unbetheiligt
nüchternen Zuſchauer konnte freilich dieß radicale Vorgehen gegen d
gute alte Logik von vorn herein nicht anders als ſehr bedenklich erſcheine
Entdeckte man in ihr Irrthümer, fand man Mängel und Lücken,
theilte ſie, trotz ihres zweitauſendjährigen Beſtandes und der Kantiſch
Meinung, nur das Schickſal des übrigen menſchlichen Wiſſens; u
man hätte nicht ſofort das ganze Werk über den Haufen werfen, ſo
dern eine beſonnene und ausdauernde Arbeit auf Entfernung oder B
beſſerung der Irrthümer und Ausfüllung der Lücken verwenden ſolle
Dazu wäre freilich eine größere Ruhe und Nüchternheit nothwend
geweſen, als das Zeitalter beſaß. Ebenſo hätte es einer unter Umſtänd
ſchweren Entſagung bedurft: der Ruhm eines Originalphiloſophen wi
für derartige Leiſtungen nicht geſpendet, wie entſchieden ſie auch
wahre und bleibende Fortſchritte der Logik begrüßt werden müßt
Nachdem nun jetzt die antilogiſche Fluth ſich verlaufen hat, und d
philoſophiſche Publicum in weiten Kreiſen ſchon durch die Menge
einander folgenden und überbietenden philoſophiſchen Syſteme zur
nüchterung und zu der Erkenntniß gebracht iſt, daß ſie vielfach Wol
ſtatt der Juno, Romane der Speculation anſtatt reeller Erkenntn
boten, haben mehrere Forſcher ſich einer erneuerten Bearbeitung
Logik in jenem reſignirten Sinne unterzogen. Man räumt ſpecula
genannte Anſchlemmungen hinweg; man unterwirft die alten Fun
mente und das ganze Gebäude der Wiſſenſchaft einer gründlichen
viſion; das, was feſt und ſolid erſcheint, läßt man ſtehen und gelt
nur wo etwas morſch, wankend oder ganz und gar verbaut iſt, w
zu Abbruch und Umbau gegriffen; entdeckte Lücken endlich ſucht m
durch totale Neubauten auszufüllen, und dadurch das Ganze imm
feſter zu gründen, weiter auszubauen und der Vollendung näher
bringen. Von dem, was auf dieſem Wege erreicht wird, wird imm
gelten müſſen, was Quintilian ſagt: plus operis habet, quam oste
tationis. Ebenſo wird nicht alles ſogleich vollſtändig gelungen a
fallen und über allen Tadel erhaben ſein. Diente es auch nur da
die unzweifelhaften Mängel des Vorhandenen zu beſſerer und all
meiner Anerkenntniß zu bringen, ſo wäre das immer ſchon etwas.
wirkliche Abhülfe ſelbſt des kleinſten derſelben iſt aber gewiß in ei
Wiſſenſchaft hoch anzuſchlagen, die ein Kant für vollendet zu erklä
geneigt war.

Unter den neueſten Schriften der bezeichneten Tendenz nimmt Drobiſch's Logik eine ehrenvolle Stelle ein. Sie erſchien zuerſt im Jahr 1836. Der Formalismus war darin ſcharf, ſelbſt ſchroff vertreten, jedoch enthält ſie keine ausdrückliche Polemik gegen die transcendentale oder metaphyſiſche Logik. Inzwiſchen haben beſonders die 1840 herausgekommenen logiſchen Unterſuchungen von Trendelenburg auf dieſem Felde neue Anregung gegeben. Ihr Verfaſſer erhob einerſeits Tadel gegen einzelne Lehren der formalen Logik, und ſtellte ſogar die Zuläſſigkeit der letztern überhaupt in Frage; andrerſeits wies er auch die metaphyſiſche Logik Hegels durch eine ſcharfe Kritik zurück. Seine eigene Stellung ſuchte er zwiſchen beiden zu nehmen, indem er die Logik in Erkenntnißtheorie umwandeln will, und die Frage: wie kommt das Denken zum Sein? wie tritt das Sein in das Denken? als die logiſche Grundfrage bezeichnet. Als die den Gegenſatz des Denkens und Seins vermittelnde, beiden gemeinſame Thätigkeit, die zugleich urſprünglich, einfach und die allgemeinſte ſei, ergriff er die Bewegung. Dieſer Grundanſchauung Trendelenburg's läßt ſich freilich nicht beipflichten. Er kann uns nimmermehr überzeugen, daß in der That Ortsveränderung und geiſtiger Wechſel nicht etwa bloß eine Analogie zulaſſen, ſondern eine und dieſelbe einfache Bewegung ſeien. Von dieſer unſtatthaften Grundlage und Tendenz abgeſehen, enthalten aber ſeine Unterſuchungen ſo mancherlei gegründete Einwendungen gegen die bisherige Geſtalt der formalen Logik, ſo viele ſchätzenswerthe Beiträge zur Verbeſſerung und Erweiterung der Wiſſenſchaft, vorgetragen in geiſtreicher Weiſe, daß ſich jeder Leſer durch ihr Studium gefördert fühlen muß, und die Wiſſenſchaft ſelbſt dadurch einen Schritt vorwärts gebracht iſt. Da nun Trendelenburg ſeine Angriffe auf die formale Logik insbeſondere gegen die Darſtellungen von Tweſten und Drobiſch gerichtet hatte, ſo legte dieß dem letztern die Pflicht auf, in der vorliegenden zweiten Bearbeitung ſich entweder zu rechtfertigen, oder das als richtig Anerkannte anzunehmen und in ſeine eigene Schrift einzuführen. Dazu ſind die Früchte ſelbſtändiger Weiterforſchung getreten, und ſo iſt dieſe zweite Ausgabe, mit der erſten verglichen, faſt durchgängig ein neues Buch geworden.

Drobiſch behauptet, wie früher, ſo auch jetzt noch den Standpunct der formalen Logik. Jedoch will er Denken und Erkennen nicht von vorn herein aus einander gehalten wiſſen, ſondern ſieht als Vorausſetzung der Logik das mit dem Erkennen verſchmolzene Denken an. Aus ihm habe ſie ihre Grundformen, die der Begriffe, ihrer Merkmale und Beziehungen durch Abſtraction zu gewinnen, dieſe dann nach Geſetzen,

die ſich aus der Betrachtung ihrer Verhältniſſe ergeben, mit einand
zu verknüpfen und dadurch zu den abgeleiteten Formen der Urtheile u
Schlüſſe, der Eintheilungen und Beweiſe zu gelangen. Dabei müſſe
ſich nur von der Uebereinſtimmung der Gedankenformen unter einand
des Denkens mit ſeinen eigenen Grundſätzen leiten laſſen. Dieſe Ueb
einſtimmung ſei die alleinige logiſche oder formale Wahrheit; die me
phyſiſche oder materiale Wahrheit, gewöhnlich als Uebereinſtimmu
des Gedankens mit dem Gegenſtande erklärt, liege jenſeits ihrer Gre
zen. Die logiſchen Formen ſeien aber nicht Formen ohne Inhalt, ſo
dern nur ſolche, die von dem beſondern Inhalt, der ſie erfüllen ma
unabhängig ſind, und für die alſo der Inhalt, deſſen ſie nie ga
entbehren können, unbeſtimmt und zufällig bleibt. Ganz analog ſei d
Verfahren in der Geometrie, deren Grundformen ebenfalls durch A
ſtraction von den phyſiſchen und chemiſchen Eigenſchaften der ſinnl
wahrgenommenen Körper gewonnen würden, um aus ihnen durch Co
bination ideelle Conſtructionen zu erzeugen, in denen zwar zum Th
das Wirkliche reconſtruirt, zum Theil aber Geſtaltungen hervorgebra
würden, die in der uns bekannten Sinnenwelt wie Fremdlinge erſc
nen. Der entſprechende empiriſche Anfang der Logik hindert jedoch ni
daß ſie eine demonſtrative Wiſſenſchaft ſei. Denn für die logiſchen N
malgeſetze des Denkens müſſe ein ſie begründendes Denken hinzukomm
von dem ſie nothwendige Folgen ſeien.

Um nun etwas aus der eigentlichen Abhandlung herauszuheb
was eine ſelbſtſtändige und weitergreifende Bedeutung hat als die e
beſte logiſche Beſtimmung, wählen wir die Unterſcheidung des Anal
ſchen vom Synthetiſchen. Während dieſe nämlich bei Kant nur die Urth
betraf, iſt ſie von Drobiſch durch alle Partieen der Logik durchgefü
worden und bildet ſo eine charakteriſtiſche Eigenthümlichkeit ſeiner D
ſtellung. Indem wir die Relation mit einigen kritiſchen Bedenken
gleiten, wolle man dieſe als ein Zeichen anſehen, welches aufmerkſam
eingänglichen Studiums wir die in Rede ſtehende Schrift für werth
achten ſelbſt in denjenigen Partieen, denen man nicht unbedingt
pflichten kann.

Die Grundlage zu der beregten Unterſcheidung findet ſich in
Eintheilung der Begriffe, die Drobiſch im erſten Abſchnitte aufſt
Alles, was durch Begriffe aufgefaßt wird, heißt es in § 13, wird n
als ein bloß durch Denken Geſetztes, ſondern als ein durch Den
zwar Erkennbares, an ſich aber unabhängig von dieſem Vorhanden
als ein Seiendes gedacht, ſei es nun, daß ihm ein ſelbſtſtändiges S
zuerkannt wird, in welchem Falle es ein Ding oder Object heißt, o

daß es nur ein Sein an anderm ſelbſtſtändig Seienden hat, wo es die Beſchaffenheit eines Dinges bezeichnet, oder daß es ein Sein zwiſchen Dingen oder Beſchaffenheiten derſelben ausdrückt, in welchem Falle es eine Beziehung genannt wird. Dieſer verſchiedenen Bedeutung des Was unſerer Begriffe gemäß ſind dieſelben theils Objectsbegriffe, theils Beſchaffenheitsbegriffe oder Merkmale, theils Beziehungsbegriffe. Auf die Vollſtändigkeit dieſer Eintheilung wird eben ſo wenig ein ausdrücklicher Anſpruch erhoben, als ein Nachweis dafür geliefert iſt. Uebrigens iſt ein halbwegs beſtimmter Begriff des Seins zu ihr verwendet worden. Nur iſt es ſchlimm, daß ſeine Faſſung wieder aufgelöst wird durch die Bemerkung, daß das Denken die Selbſtſtändigkeit des Seins auch bloßen Beſchaffenheits- und Beziehungsbegriffen leihe und durch dieſe Subſtantiirung künſtliche Objectsbegriffe, Gedankendinge erzeuge. Damit ſind wir nämlich in die volle Unbeſtimmtheit und Dehnbarkeit zurückgeworfen, in der die gemeine Vorſtellung das Sein nimmt, und die Folge davon iſt, daß die vorgegebene Eintheilung an logiſchem Werthe, nämlich die gegenſeitige Ausſchließlichkeit der Glieder, einbüßt. Denn das erſte Glied kann die beiden andern abſorbiren. Ja man darf hinzufügen, daß auch das zweite Glied die beiden andern in ſich aufnehmen kann. Es kommen nämlich nicht nur in Objectsbegriffen, z. B. in denjenigen zuſammengeſetzter Objecte (vrgl. § 30 mit der Anm.), andere Objectsbegriffe, ſo wie Beziehungsbegriffe als Merkmale vor, ſondern dieſe beiden Arten von Begriffen können auch in den Urtheilen als Prädicate auftreten. An die in Rede ſtehende Eintheilung knüpft nun Drobiſch den Unterſchied des Synthetiſchen vom Analytiſchen folgendermaßen. Jedes Object, ſagt er, wird als ein beſtimmtes gedacht durch die ihm zugehörigen Merkmale; ohne dieſelben iſt es nur ein unbeſtimmtes Etwas. Im Begriffe des Objects iſt alſo der Begriff eines ſelbſtſtändigen, aber unbeſtimmten Seienden (Etwas) mit den beſtimmten, aber an ſich unſelbſtſtändigen Merkmalen verbunden: der Begriff des Objects iſt die Vereinigung von beiden. Weil er ſo zuſammengeſetzt iſt, muß er ſich auch in ſeine Elemente auflöſen laſſen. Hieraus entſpringen die analytiſchen Begriffsformen. Dagegen heißt Objecte in Beziehung zu einander denken, immer ſie in Verbindung denken; denn keines ſoll ohne das andere, jedes mit dem andern gedacht werden. Aber dieſe Verbindung iſt nicht gleich jener der Merkmale im Objectsbegriffe eine Vereinigung; denn keines der Objecte hört dadurch auf ein ſelbſtſtändiges, ein Object zu ſein, keines wird zum bloßen Merkmal des andern. Derlei Verbindung ohne Vereinigung wird als Zuſammenhang des Verbundenen oder Syntheſis bezeichnet, und aus ihrer nähern Be-

trachtung werden die ſynthetiſchen Begriffsformen entwickelt. Hie
nach ſoll alſo das erſte Glied jener Eintheilung nur kraft des zweite
die analytiſchen Begriffsverhältniſſe ergeben; nicht minder kann da
letzte die Syntheſis nur darſtellen vermittelſt des erſten und zweite
Wenn nun ohnehin ſchon die drei Glieder in einander laufen, wie vo
hin bemerkt iſt, darf man da erwarten, daß ſich Analyſis und Sy
theſis einander ausſchließen? Nichts deſto weniger behandelt ſie Drobiſ
faſt durchgehends als einen ausſchließlichen Gegenſatz, wie ſich dieß a
der weitern Verfolgung dieſes Punctes klar herausſtellen wird.

Die analytiſchen Begriffsformen nicht näher betrachtend, wend
wir uns ſofort zu der Lehre von den ſynthetiſchen Begriffsformen, d
Drobiſch ſo eigenthümlich behandelt, daß in dieſer Anzeige des Weite
davon geſprochen werden muß. Zuerſt wird einiges Allgemeine voraus
geſchickt, und es werden die einfachen Beziehungen, d. i. die Verbi
dungen von zwei Objecten, von den zuſammengeſetzten zwiſchen mehr a
zwei Objecten unterſchieden. Die einfache Beziehung wird als Wechſe
beziehung weiter in zwei Verhältniſſe zerfällt, in das directe und u
gekehrte, je nachdem in der Ordnung der Glieder ein beſtimmtes da
vorauszuſetzende oder das anzuknüpfende iſt. Hierauf werden ſämmtlic
Syntheſen eingetheilt in ſubjective, nur durch und in unſerm Denke
erzeugte, und in objective, zwiſchen den Objecten wirklich vorhande
und von uns nur erkannte. In der erſten Abtheilung werden die Com
bination und die Colligation unterſchieden; jene faßt die Objecte völli
unbeſchränkt ohne alle Berückſichtigung ihrer beſondern Beſchaffenhe
zuſammen, dieſe nur ſofern ſie gleichartig ſind oder unter denſelbe
Gattungsbegriff geſtellt werden. In Collectivbegriffen faſſen wir unb
ſtimmte Vielheiten von Objecten beſtimmter Gattungen zuſammen. Jedo
führt der Verf. ausdrücklich auch collective Beſchaffenheitsbegriffe an
nur collective Beziehungsbegriffe übergeht er mit Stillſchweigen un
veranlaßt die Meinung, als ob es dergleichen nicht gäbe. Dieſe Meinun
iſt aber ungegründet, wie ſchon die Beiſpiele von zuſammengeſetzten B
ziehungen in § 25 Anm. beweiſen, und weil überhaupt laut § 13 Ann
auch die Beziehungen im Denken zu Objecten erhoben werden. Währen
es ſich nun bei Combination und Colligation zwar nicht ausſchließlic
aber doch vielfach um Begriffe handelt, die im Gebiete des mathemat
ſchen, namentlich arithmetiſchen Denkens liegen, führt die Betrachtung de
gegebenen objectiven Zuſammenhangs von § 30 ab hauptſächlich in di
natürliche und geiſtige Erfahrung und die Metaphyſik. Um nämlic
kurz die Hauptpuncte anzugeben, ſo wird der objective Zuſammenhan
in äußern und innern unterſchieden. Beim äußern iſt die Rede von

zeitlichen Zuſammenhange, vom räumlichen, von dem zwiſchen Theilen und Ganzen und dem zwiſchen Objecten und ihren äußern Merkmalen. In innerm objectiven Zuſammenhange ſteht Bedingung und Bedingtes, ein Verhältniß, das ſich als Grund und Folge, als Urſache und Wirkung, als Mittel und Zweck verſchieden geſtaltet. Daß nun die Behandlung dieſer ſämmtlichen Gegenſtände ſich überall nur innerhalb der Grenzen der formalen Logik bewege, können wir freilich nicht ſagen. Vielmehr laufen gar manche rein thatſächliche, metaphyſiſche oder anderweitige Bemerkungen und Erörterungen mit unter. Dieß möchte z. B. von § 28 gelten, wo die Combinationslehre beſprochen wird. Nicht minder von der Angabe, daß Objecte der innern Wahrnehmung (Vorſtellungen, Gefühle, Begehrungen) nur in zeitlicher Hinſicht einen äußern Zuſammenhang haben können. Ebenſo von den Erklärungen über Theil und Ganzes, über innern Zuſammenhang, über Abhängigkeit u. ſ. w. Gelegentlich erklärt es Drobiſch für eine metaphyſiſche Frage, was der Zuſammenhang für die Dinge ſei, und fügt hinzu, die Logik habe ihn nur als eine von dem bloß äußerlichen unterſcheidbare Form, die thatſächlich gegeben ſei, aufzufaſſen. Wir interpretiren dieß dahin, daß ſich die Logik eben nur um die Verhältniſſe der Begriffe zu kümmern hat, deren wir zum Denken dieſes Zuſammenhangs bedürfen; die Thatſache eines ſolchen Zuſammenhangs der Dinge als Thatſache aufzufaſſen und feſtzuſtellen, gehört ebenfalls nicht zum Geſchäft der Logik, ſondern iſt Sache der empiriſchen Naturwiſſenſchaften und in gewiſſer Weiſe der Erfahrungsſeelenlehre.

Um unſere Meinung, daß Drobiſch's Darſtellung der ſynthetiſchen Begriffsverhältniſſe außer den rein logiſchen noch fremdartige Beſtandtheile enthält, weiter zu begründen und um zugleich die Unterſcheidung von Analyſis und Syntheſis näher zu beleuchten, unterwerfen wir § 33 und 34 einer Zergliederung. Nachdem relative Beſchaffenheit und äußere Beziehungen eines Objects zuſammengenommen, ſein äußerer Zuſtand genannt ſind, wird die Erklärung aufgeſtellt, daß der Zuſtand eines Objects, von dem der Zuſtand eines andern abhängt, deſſen Bedingung, der letztere das durch dieſen Bedingte heißen ſolle. Jene ſei das im Denken Vorauszuſetzende, dieſes das Folgende. Nun gibt es aber verſchiedene Zuſtände, und dieſe Verſchiedenheit ſoll wie die der Merkmale theils eine disparate, theils eine disjuncte ſein können, ſo daß ſich in letzterm Falle die Zuſtände als Arten einer und derſelben Gattung darſtellen. „Disjunct verſchiedene, alſo gleichartige Zuſtände, müſſen, ſofern ſie derſelben Gattung angehören, gemeinſame, ſofern ſie aber durch Artunterſchiede geſondert ſind, eigenthümliche Bedingungen haben.

Hieraus geht hervor, daß die Bedingungen eines Zuſtandes theil
generelle oder Grundbedingungen, theils ſpecielle oder Mit
bedingungen ſind." Man darf nicht vermeinen, daß hier etwa blo
von einer Abhängigkeit im Denken, von einem Zuſammenhang der B
griffe als Grund und Folge die Rede iſt. Die Behauptung ſoll auch de
Dingen und ihrer Wirklichkeit gelten; darüber laſſen die Beiſpiele i
der Anmerkung keinen Zweifel übrig. So wird die Abhängigkeit de
Mondlichts vom Sonnenlicht als gemeinſame Grundbedingung, di
verſchiedenen Stellungen des Mondes zur Sonne und Erde als di
unterſcheidenden Mitbedingungen der verſchiedenen Mondphaſen ang
führt. Jene Behauptung ſetzt alſo offenbar die erkenntnißtheoretiſche od
metaphyſiſche Lehre voraus, daß die Objectivität den Verhältniſſen d
Begriffe entſpreche und ſich durch dieſe über jene entſcheiden laſſe. Alle
dings iſt dieſer Lehre in dem Frühern Erwähnung gethan, nämlich i
den Anmerkungen zu § 7 und 14, aber zugleich iſt ſie daſelbſt samm
ihrer Begründung der Metaphyſik zugewieſen. Laſſen wir daher au
hier dieſe Vorausſetzung bei Seite und betrachten wir nur die übrige
Beweisgründe, aus denen der Verf. ſeine Behauptung zieht. Zunäch
wird eine doppelte Verſchiedenheit der Zuſtände als erfahrungsmäßi
hingeſtellt, die disparate wird aber ſogleich bei Seite geſetzt und ferne
nur die disjuncte in Betracht gezogen. Für jede zuſammengehörige Reih
disjunct verſchiedener Zuſtände läßt ſich ein Zuſtand denken, der da
Gemeinſchaftliche derſelben darſtellt und als ein Product des abſtrahiren
den Denkens ſich zu jenen zuſammengefaßten disjuncten wie ein Ga
tungsbegriff zu den ihm zunächſt untergeordneten Artbegriffen verhält
den Unterſchied hier wie dort machen bloß die ſpecifiſchen Differenze
aus, im Uebrigen ſind ſie gleich. Weil ſich nun abhängige disjunct
Zuſtände im Denken in Gleiches und Entgegengeſetztes zerlegen laſſen
müſſen auch ihre Bedingungen aus Gleichem und Entgegengeſetztem be
ſtehen. Von der logiſchen Beſchaffenheit des Bedingten wird auf di
(reale) Beſchaffenheit des Bedingenden geſchloſſen. Die letztere ſoll ſic
ähnlich verhalten wie die erſtere: in der Reihe der Bedingungen fü
eine Reihe disjunct verſchiedener Zuſtände ſoll dem Gleichen, dem Gat
tungsbegriffe der letztern die ſich für jeden wiederholende Grundbedin
gung entſprechen, dem Ungleichen aber, den ſpecifiſchen Unterſchiede
die verſchiedenen Mitbedingungen. Neben der vorhin berührten erkennt
nißtheoretiſchen Vorausſetzung wirkt in dieſem Raiſonnement ſtillſchwei
gend noch die gemeine Anſicht von der Gleichartigkeit der Urſache und
Wirkung, wie ſie in dem Satze: qualis causa, talis effectus ausge
ſprochen wird. Mag dieſer immerhin nur von dem urſachlichen Zu

ſammenhange der Dinge und gegenſtändlichen Ereigniſſe verſtanden werden, er wird ſich um ſo leichter und unbemerkter in eine Gedankenfolge eindrängen, je beſtimmter ſie auf objective Erkenntniß ausgeht. Seine Berechtigung in einer formalen Logik iſt damit jedoch nicht dargethan, um ſo weniger, als er ſelbſt falſch iſt. Schon die gemeinſte Erfahrung kann lehren, daß Urſache und Wirkung einander weder gleich noch ähnlich ſind. Stände er aber auch richtig, ſo bleibt doch dieß immer noch ein Sprung im Schließen, wenn von der im Denken nur geforderten Zerlegung der abhängigen Zuſtände in einen gleichen Gattungszuſtand und artbildende Unterſchiede auf Grund- und Mitbedingungen in der Weiſe geſchloſſen wird, daß dieſe in Wirklichkeit getrennt und geſondert ſeien. So wenigſtens iſt die Meinung des Verfaſſers, da er § 36 ausdrücklich ſagt: „die Mitbedingungen müſſen von der Grundbedingung zwar unabhängig, zugleich aber mit ihr vereinbar ſein.“ Im Denken beſitzen die Gattungsbegriffe keineswegs volle Unabhängigkeit von ihren Arten und ſpecifiſchen Differenzen, ſie laſſen ſich nie gänzlich von ihnen abtrennen. Ja die Wirklichkeit zeigt hier etwas Aehnliches; man betrachte nur die anmerkungsweiſe beigefügten Beiſpiele. Man kann zwar die Abhängigkeit des Mondlichts vom Sonnenlicht als Grundbedingung der verſchiedenen Mondphaſen in allgemeinen Begriffen geſondert hinſtellen und die verſchiedenen Stellungen des Mondes zur Sonne und zur Erde als Mitbedingungen. Aber der Mond kann von der Sonne doch keinerlei Licht empfangen, ohne zugleich irgend eine Stellung zu ihr einzunehmen, eben ſo wenig als die den Kegel ſchneidende Ebene dieß thun kann, ohne zugleich eine beſtimmte Lage zu haben. Endlich haben wir gegen die Schlußfolge des § 33 noch eines zu erinnern. Die Behauptung von Grund- und Mitbedingungen wird ohne Weiteres für alle abhängigen Zuſtände, keinen ausgeſchloſſen, geltend gemacht, während dem Raiſonnement doch bloß die disjunct verſchiedenen Zuſtände zu Grunde gelegt ſind. Man darf einen Nachweis verlangen, daß ſich kein Zuſtand der Unterordnung unter eine Gattung entziehe, ſondern alle als Arten gefaßt werden können. In der Wirklichkeit ſind ja die äußern Zuſtände der Objecte keine Arten, ſondern immer individuell, und es fragt ſich deßhalb, mit welchem Rechte alle als Arten betrachtet werden können.

Wir können hiernach zwar die allſeitige Richtigkeit von § 33 nicht zugeben, wollen ſie aber für jetzt zugeſtehen, um uns zum Folgenden zu wenden. Dieſer hat zum Reſultate den Satz, daß das ſynthetiſche Verhältniß der Abhängigkeit als eine Erweiterung des analytiſchen der Unterordnung anzuſehen ſei. Um dieß darzuthun, wird in den erſten

Zeilen gelehrt, daß das ſynthetiſche Verhältniß zwiſchen Grundbedingu
und Mitbedingung offenbar dem analytiſchen zwiſchen Gattung und A
unterſchied entſpreche. Wir bemerken, daß ſowohl in den beiden vorh
gehenden Paragraphen als auch in allen folgenden bis zu Ende die
Abſchnittes von dem ſynthetiſchen Verhältniß der Abhängigkeit zwiſc
den Bedingungen und dem durch ſie Bedingten gehandelt, hier aber
einem davon verſchiedenen Verhältniß zwiſchen Grund- und Mitbedingu
übergeſprungen iſt. Was das Entſprechen der genannten Verhältn
ſelbſt betrifft, ſo kann es anfänglich Verwunderung und Befremden
regen. Indeſſen man beſinne ſich nur, daß in § 33 auf Grund- u
Mitbedingung erſt geſchloſſen war kraft des analytiſchen Verhältniſſes
Gattung und Artunterſchied. Die Richtigkeit dieſes Schluſſes zugege
würde auch richtig die Uebertragung der allgemeinen Eigenſchaften
letztern auf das erſtere folgen. Nun ſoll aber in § 34 die vorgeg
Analogie eigens gerechtfertigt werden. Dabei tritt jedoch der wunder
Umſtand ein, daß keines der in Vergleich zu ſtellenden Glieder beibeha
wird und mehrmals unerlaubte Gedankenwechſel paſſiren. Indem näm
die Erklärung jener Analogie darin gefunden wird, daß der Inhalt ei
Begriffes als Art einer Gattung ſelbſt wie ein veränderlicher Zuſt
angeſehen werden kann, der vom Inhalt der Gattung und des Artun
ſchieds abhängt und ſich mit jedem dieſer beiden Begriffe ändert, n
offenbar auf der einen Seite anſtatt des Verhältniſſes von Gattung
Artunterſchied dasjenige des Begriffs und ſeiner Gattung nebſt artbil
dem Unterſchied untergeſchoben. Unmittelbar darauf im Paragraph n
der analytiſche Zuſammenhang zwiſchen dem Begriff und ſeiner Gatt
nebſt deren zugehörigem Artunterſchied als ein beſonderer Fall des ſynt
ſchen Verhältniſſes der Abhängigkeit hingeſtellt. Es ſei die einfachſte F
des innern Zuſammenhangs, da Gattung und Artunterſchied als Te
begriffe in der Art enthalten ſeien. In dieſen Worten iſt das Verhäl
der Abhängigkeit (zwiſchen Bedingung und Bedingtem) an die Stelle
oben erſcheinenden zweiten Gliedes der Analogie, des Verhältniſſes
Grund- und Mitbedingung geſchoben; dieß letztere, welches kein Abhän
keitsverhältniß iſt, iſt damit wieder ausgeſtoßen, und es iſt in dieſem
ſchnitt nicht wieder die Rede von ihm. Im Paragraph folgt nun
Schlußſatz: „Das ſynthetiſche Verhältniß der Abhängigkeit iſt alſo
eine Erweiterung des analytiſchen der Unterordnung anzuſehen.“ E
zuvor war, freilich durch Schmuggelei, als das eine Glied der Anal
angegeben das analytiſche Verhältniß zwiſchen Begriff und ſeiner Gatt
nebſt derer zugehörigem Artunterſchied. Dieß Verhältniß iſt aber
Verhältniß der Aequipollenz; denn auf der einen Seite ſteht der Beg

auf der andern die Geſammtheit ſeiner Beſtandtheile, aber getheilt in zwei Gruppen: Gattung und Artunterſchied. Auch iſt in der That die Abhängigkeit des Begriffs von dem Ganzen ſeiner Beſtandtheile nicht zu läugnen. Aus dieſem Ganzen iſt nun ein Beſtandtheil, nämlich der Artunterſchied des Begriffes, wieder weggelaſſen; dann bleibt freilich nur die Gattung des Begriffs ſtehen, und ſomit erhalten wir endlich per varios casus Gattung und Begriff und anſtatt der Aequipollenz vielmehr die Unterordnung des letztern unter jene. In der That ausgeführt iſt dann im Folgenden die Analogie zwiſchen dem Verhältniß der Abhängigkeit und dem der Unterordnung; ſie iſt belehrend und intereſſant, wir können ſie aber hier nicht verfolgen.

Wir haben uns in dem Bisherigen nicht gegen den Satz, daß das analytiſche Verhältniß der Unterordnung nur ein ſpecieller Fall des ſynthetiſchen iſt, ſelbſt gewendet, wir laſſen ihn gelten, nur der dafür verſuchte Nachweis erſcheint uns nicht als gelungen. Um nun zu ſehen, wie Drobiſch weiter den Satz benutzt, werfen wir noch einen flüchtigen Blick auf die folgenden Abſchnitte. Die Urtheile dienen, heißt es, zur Ausbildung der Vorſtellungen zu Begriffen. Dieſe Ausbildung iſt theils eine analytiſche Beſtimmung des Inhalts und Umfangs, theils eine ſynthetiſche Angabe der Beziehungen der Begriffe. So ergeben ſich die analytiſchen und ſynthetiſchen Urtheile. Daran knüpft Drobiſch den Tadel, daß die Logik von dieſer durch Kant entdeckten Unterſcheidung noch nicht die Vortheile gezogen, die ſie darbiete, vielmehr ſich in der Hauptſache immer nur auf die analytiſchen Formen des Denkens beſchränkt und ſomit als Analytik gezeigt, die ſynthetiſchen Formen dagegen unvollſtändig und zum Theil nur unbewußt in Betracht gezogen habe, woraus manche Unklarheiten und Härten entſtanden ſeien. Er ſelbſt ſtellt daher die geſammte Lehre von den Urtheilen zunächſt in zwei geſonderten Abtheilungen, von den Formen der analytiſchen Urtheile und von denen der ſynthetiſchen, dar. Er vindicirt nun die kategoriſche Form dem analytiſchen Urtheil, die hypothetiſche dem ſynthetiſchen. Mit beiden läßt er dann ſelbſtverſtändlich die Qualitäts- und Quantitätsverſchiedenheiten ſich verbinden, ſo wie beiderſeits auch die zuſammengeſetzten Formen der disjunctiven, copulativen, remotiven, diviſiven und die rudimentären der Exiſtentialurtheile auftreten, natürlich mit geringen Modificationen. Indem dieſe verſchiedenen Urtheilsformen auf die Arten der analytiſchen und ſynthetiſchen Begriffsverhältniſſe zurückgeführt werden, wird allerdings manchfach ein innerer Zuſammenhang von ſonſt iſolirten logiſchen Lehren aufgedeckt und tiefere Einſichten gewonnen. Aber die wiederholte Betrachtung derſelben Formen iſt doch nicht durchweg als ein Vortheil

anzuſehen. Dazu kommt, daß ſchon von vorne herein die kategoriſc
Form nicht ausſchließlich den analytiſchen Urtheilen zugewieſen werd
kann, weil ſie auch zur Angabe von Beſtandtheilen und von äußer
Merkmalen eines Objects gebraucht wird und daß auch die kategoriſch
Ausdrücke des zeitlichen und innern Zuſammenhangs von Zuſtände
die der Verf. ohne Einſchränkung als verkünſtelte, das wahre Sa
verhältniß verhüllende bezeichnet, dieß doch nicht ſo allgemein ſein mö
ten. Entwickelt er doch ſelbſt die disjunctiven Urtheile aus der Zuſamme
faſſung hypothetiſcher und überträgt dann die Disjunctivität auch a
kategoriſche Urtheile, bei denen dann von Verkünſtelung nicht mehr
Rede ſein kann. Auch wehrt er ſich nur ſchwach gegen Herbarts ſchr
dende Anſicht, nach der die kategoriſchen und hypothetiſchen Urthe
logiſch identiſch ſind und ihr Unterſchied gänzlich der Sprachform a
gehört. Zwar ſollen dieſe Formen nach Drobiſch weſentlich Verſchieden
ausdrücken, aber er geſteht doch ſelbſt ein, man könne eben ſo gut ſage
daß das hypothetiſche Urtheil vervollſtändigt das kategoriſche enthal
als daß das kategoriſche vervollſtändigt zu einem hypothetiſchen wer
Kurz die Darſtellung des Verf. zeigt an vielen Stellen, daß die an
lytiſchen und ſynthetiſchen Urtheile nicht einander ausſchließend entgeg
geſetzt ſind, und nach dem entſprechenden Satze bezüglich des analy
ſchen und ſynthetiſchen Begriffsverhältniſſes dürfte man in der Urthei
lehre gerade das Gegentheil erwarten von dem, was er gethan h
die Verbindung anſtatt der Trennung. An namhaften Vorgängern
neueſter Zeit hätte es trotz der mächtigen entgegenſtehenden Autori
Kant's nicht gefehlt. Um von Hegel nichts zu ſagen, ſo hat Trendel
burg nachgewieſen, daß jedes Urtheil eben ſo ſehr analytiſch als ſy
thetiſch iſt und daß ſich dieſer Gegenſatz in ihm ausgleicht; v. L
hat es als in vieler Hinſicht willkürlich bezeichnet, ob man ein Urth
ſynthetiſch oder analytiſch nennen wolle; F. Lott endlich hat aus ſei
kurzen Logik den Unterſchied des Analytiſchen und Synthetiſchen
einen bedeutungsloſen ganz fortgelaſſen.

Die Modalität der Urtheile hat Drobiſch von der Relation, Qu
tät und Quantität getrennt in einer weitern dritten Abtheilung, üb
ſchrieben „von den formalen Bedingungen der Gültigkeit der Urtheil
in enger Verbindung mit den ſogenannten logiſchen Grundſätzen
getragen. Die Gültigkeit der bejahenden Urtheile wird auf die Ident
von S und P geſtützt. Natürlich iſt nur bei tautologiſchen Urthei
die Einerleiheit eine abſolute, darum ſoll außerdem die relative h
reichen, und zwar bei analytiſch-kategoriſchen Urtheilen eine theil
und nur durch Beſchränkung zu erzielende Einerleiheit von S und

nach ihrem Inhalt oder Umfang, bei ſynthetiſchen dagegen eine Identität nicht des Geſetzten, ſondern der Setzung der Begriffe, da mit S auch P geſetzt iſt. Daher will Drobiſch auch eine analytiſche oder innere und ſynthetiſche oder äußere relative Identität unterſchieden wiſſen. Wo dagegen weder Identität des Inhalts oder Umfang, noch der Setzung gegeben iſt, da iſt nur das verneinende Urtheil gültig. Hiergegen behaupten wir, daß nach der eigenen Lehre des Verf., wonach das ſynthetiſche Verhältniß eine Erweiterung des analytiſchen iſt, die Identität der Setzung auch die Bedingung für die Gültigkeit der analytiſchen Urtheile ſein muß. Die theilweiſe Identität des Geſetzten, des Was der Begriffe kann nicht als Grund für die Gültigkeit der Urtheile angeſehen werden. Denn wo die Identität nur theilweiſe iſt, da iſt in Betreff anderer Theile keine Identität vorhanden. Dieß letztere iſt aber als Bedingung der verneinenden Urtheile angegeben. Folglich dürfte man aus derſelben Materie der Art allemal Urtheile entgegengeſetzter Qualität mit dem gleichen Anſpruch auf Gültigkeit aufſtellen; es müßten ebenmäßig gelten die beiden Urtheile: die Roſen ſind Pflanzen und die Roſen ſind keine Pflanzen. Da dem nicht ſo iſt, ſo muß man die qualitative Identität von S und P ganz und gar fahren laſſen. Und zwar um ſo mehr, als überhaupt Niemand glaubt, jenes erſte Urtheil ſolle ſo viel bedeuten als: Roſen und Pflanzen ſeien *gleich*. Nicht einmal in tautologiſchen Urtheilen will genau betrachtet ſo etwas geſagt werden, ſondern der eigenthümliche Accent, der auf die Worte gelegt wird, haucht ihnen individuellen Sinn und Geiſt ein. Wo dagegen die Gleichheit ausdrücklich vorkommt, wie bei den mathematiſchen Gleichungen, da iſt ſie durchaus nicht als Copula anzuſehen, ſondern ſie iſt das Prädicat, das beiden verglichenen Gliedern zukömmt und ihr Verhältniß ausſpricht. Iſt alſo die Identität der Setzung als die gemeinſchaftliche Bedingung der Gültigkeit ſowohl für ſynthetiſche als analytiſche Urtheile anzuerkennen, ſo kann man in die Bahn des oben genannten Wiener Philoſophen F. Lott einlenken. Vor Lott hat allerdings ſchon Trendelenburg behauptet, das S ſei der Grund von P, wenn auch oft erſt mit ergänzenden Beſtimmungen, und nach ihm hat das auch Lotze gethan. Aber von beiden iſt dieſe Anſicht gewiſſermaßen nur gelegentlich ausgeſprochen und ohne durchgreifende Wirkſamkeit gelaſſen. Erſt Lott ſtellte ſie an die Spitze und führte darauf in ſeiner ſcharfſinnigen Abhandlung „Zur Logik“ (Göttingen 1845) die ſonſt vereinzelt daſtehenden logiſchen Lehren ſämmlich zurück. Darum hätten wir ſehr gewünſcht, Drobiſch hätte ſich auf Lott ebenſo eingelaſſen wie auf Trendelenburg; die wiſſenſchaftliche Reibung ſcharfſinniger Männer liegt im Intereſſe des Wachsthums unſerer Erkenntniß.

In der Syllogiſtik wird die Abſonderung des Analytiſch-Kategor ſchen vom Synthetiſch-Hypothetiſchen fortgeführt, jedoch ohne bedeuten Folgen.

Endlich iſt auch die letzte Partie des Werkes von den methodiſch Formen des Denkens auf Grund der beſprochenen Unterſcheidung i zwei Abſchnitte getheilt, deren erſterer von den ſynthetiſchen Formen d Denkens (Erklärungen, Eintheilungen, Deductionen und Beweiſen) ha delt, während der letztere die heuriſtiſchen Formen (die ſich auf Erwei rung des Wiſſens durch denkende Forſchung beziehen) vorführt und a ſolche vornehmlich Probleme und Methoden und die Wahrſcheinlichkeit ſchlüſſe beſpricht. Es ließe ſich ſehr leicht zeigen, daß ſich auch di Formen eben ſo wenig ausſchließen, wie das ihrer Abtheilung zu Grun Liegende, wenn dieß überall noch nöthig ſchiene und wir nicht eil müßten, dieſe ohnehin ſchon lange Anzeige zu ſchließen. Wir mach daher mit Unterdrückung alles deſſen, was wir außerdem hinzufüg möchten, nur noch auf die namhafte Bereicherung der Logik durch d Lehre von den Deductionen und durch einen großen Theil der Heuri aufmerkſam und empfehlen die ganze Methodik als den praktiſchſten Th der Logik der beſondern Beachtung.

Durch ſtrenge Anwendung der wiſſenſchaftlichen Technik, die d Verf. lehrt, iſt übrigens dem ganzen Werke eine hohe formelle Vo kommenheit gegeben, und es darf kühn darauf Anſpruch machen, zu de Beſten gerechnet zu werden, was die Litteratur der Logik aufzuweiſ hat. Gleichwohl hat der Verf. nirgends verſchmäht, durch viele Beiſpi die logiſchen Abſtractionen zu illuſtriren und ſo auch den Anforderung der Didaktik zu genügen.

Um, wie bemerkt, dieſe Anzeige nicht übermäßig auszudehnen, wi uns erlaubt ſein, das zweite der oben verzeichneten Werke nur ga kurz zu charakteriſiren, zumal da das bis jetzt davon Erſchienene bl die Einleitung in die allgemeine formale Logik enthält und künftig Fortſetzung eine weitere Beſprechung erlaubt. Der pſeudonyme Ve hat vor ungefähr zwei Jahren ein logiſches Büchlein unter dem Ti Antibarbarus logicus in die Welt geſchickt, das trotzdem, daß es Spu der ſchnellen Arbeit an ſich trägt, doch gut aufgenommen iſt. Das v liegende erſte Heft iſt der Anfang der zweiten Bearbeitung desſelben, a der es als ein neues und ganz ausführliches Werk hervorgehen ſ Die Tendenz, die es in ſeiner erſten Geſtalt hatte, iſt nicht nur ni aufgegeben, ſondern ſie tritt noch ſchärfer hervor. Die Logik ſoll formale gegeben werden, und dieſer Standpunct wird mannhaft v theidigt gegen die Vertreter der metaphyſiſchen Logik. Die Entſtehun

geſchichte dieſer letztern und ihr Weſen werden ausführlich dargelegt insbeſondere in den vielen und oft ſehr langen, aber immer inhalts- und lehrreichen Anmerkungen. Kant hatte nämlich die alte Logik vollſtändig gelten laſſen und behauptet, daß ſie mit nichts als der bloßen Form des Denkens zu thun habe. Aber in der nämlichen Kritik der reinen Vernunft, wo er dieß wiederholt einſchärft, gab er einer Wiſſenſchaft, welche den Urſprung, den Umfang und die objective Gültigkeit der reinen Verſtandes- und Vernunfterkenntniſſe beſtimmte, den Namen der transcendentalen Logik; und ſo ſtand dieſe und jene formale Logik bei Kant ſelbſtſtändig neben einander, jede hat ihre eigenthümlichen Principien und Geltung. Das konnte Fichte, der alles Wiſſen aus Einem Puncte abzuleiten ſtrebte, nicht dulden: die formale Logik ſollte erſt durch die Wiſſenſchaftslehre ihre Begründung erhalten. Ueberdieß entwickelte ſich aus dem moniſtiſchen Streben der Zeitphiloſophie, die alles aus Einem ableiten und in das Eine zurückbilden wollte, zuerſt eine Geringſchätzung und ein factiſcher Widerſtand gegen die ſtrengen Forderungen der formalen Logik, insbeſondere gegen die Grundſätze der Identität und des ausgeſchloſſenen Dritten. Da kam Hegel und ſuchte dieſe Widerſpänſtigkeit durch ſeine metaphyſiſche Logik zu legitimiren. Nach ihm iſt die eine unperſönliche Vernunft, das ſpeculative Denken und ſeine Productionen das wahrhaft Reale, der Begriff iſt das an ſich Seiende und die wahrhafte Natur der Dinge iſt mit ihm identiſch. So enthält dann die Logik den Gedanken, inſofern er eben ſo ſehr die Sache an ſich ſelbſt iſt, oder die Sache an ſich ſelbſt, inſofern ſie eben ſo ſehr der reine Gedanke iſt. Sie iſt das Reich des reinen Gedankens, die Wahrheit ſelbſt, wie ſie ohne Hülle an und für ſich ſelbſt iſt, die Darſtellung Gottes, wie er in ſeinem ewigen Weſen vor Erſchaffung der Natur und eines endlichen Geiſtes iſt. Dieſe Geſchichte entwickelt uns der Verf. nicht nur genau nach den Quellen, ſondern er zeigt auch die Unhaltbarkeit der metaphyſiſchen Logik Hegels und verwandter Geiſter durch eine ſcharfe Polemik, durch die dann der eigene Standpunct an Feſtigkeit gewinnt. Hierdurch wird man über das Verhältniß der alten formellen Schullogik zu den mit dem Namen Logik bezeichneten Productionen der neuern abſolut-idealiſtiſchen, halbidealiſtiſchen und theoſophiſchen Syſteme ſo ins Klare gebracht, wie nicht leicht durch eine andere Logik, da ſie ſich gewöhnlich darüber nicht weit auslaſſen. Daran knüpft ſich ſehr natürlich die kritiſche Revue, die der Verf. über die logiſche Litteratur hält. Dieſe Sichtung der Litteratur iſt ebenfalls ſehr dankenswerth. Dieſe beiden Seiten der Schrift, jene polemiſch-geſchichtliche und dieſe kritiſch-litterariſche, machen ſie vorzüglich geeignet, den Bedürfniſſen derer abzuhelfen,

welche, wie es nun einmal iſt, nolentes volentes den Unterricht übe Logik und philoſophiſche Propädeutik auf Gymnaſien und andern höher Lehranſtalten zu übernehmen haben, ohne von der Univerſität her dafü genügend vorgebildet zu ſein. Solche Leſer wird es auch nicht ſtören wenn der Fortſchritt der Paragraphen durch lange Anmerkungen me aufgehalten wird, als es das ſchriftſtelleriſche Herkommen zu erlaube ſcheint. Das Genüge, das ſie in dieſen Excurſen gerade für ihre Fo derungen finden können, wird ſie damit vollkommen ausſöhnen. Schlie lich richten wir an den Verf. die Aufforderung, das Publicum nicht all lange auf die Fortſetzung des begonnenen Werkes warten zu laſſen un ſeine Polemik in etwas reichlicherm Maße auch auf die Schleiermache ſchen Lehren zu wenden.

Gießen. Schilling.

---

## V.

R. Simeſen, Rector am Gymnaſium in Flensburg, die Geometrie genetiſch dar ſtellt. Für Schulen und zum Selbſtunterricht. Hamburg, Kittler. 135 S.

Das Buch gibt, was der Titel verſpricht, und wir machen dringe auf dasſelbe aufmerkſam. Das genetiſche Princip iſt klar und conſeque durchgeführt. Wir wüßten nach dieſer Seite hin nur ein erheblich Bedenken in Betreff des pythagoräiſchen Lehrſatzes. Der Verf. bewei ihn aus den ſtetigen Proportionen im rechtwinkligen Dreieck. Der ge tiſche Beweis des Pythagoras muß aber offenbar von dem Satz au gehen, daß Fläche nur durch die Bewegung einer Strecke in die Bre entſteht. Dazu hätte dann früher genauer geſagt werden müſſen, d wenn eine Strecke ſich nur in die Breite, nicht ſchwenkend oder in eigenen Richtung bewegt, die erzeugte Fläche ein Product heißt. wegt man nun die Hypotenuſe um ſich ſelbſt nur in die Breite, ſo e ſteht das Quadrat der Hypotenuſe, und — an Inhalt ihm gleich die Summe der beiden Parallelogramme, welche durch die Bewegu der Katheten entſtanden ſind. Es bleibt nun zu unterſuchen, wie jede der Katheten in die Breite bewegt iſt. Ein paar Hülfslinien zeig bald, daß jede Kathete dabei um ſich ſelbſt in die Breite bewegt iſt, a an Fläche das Quadrat der Kathete entſtanden iſt.

Ein zweites Bedenken für den Unterricht betrifft die Hineinarbeitu der Elemente der Trigonometrie in die Geometrie, die für den Sch unterricht uns nicht zuſagen will, weil wir fürchten, daß ein Schü nicht beides zugleich bezwingen kann. Dabei bemerken wir noch, daß Berechtigung zur Einführung der Begriffe des Poſitiven und Negati aus der Arithmetik in die Geometrie nicht nachgewieſen iſt.

Endlich ſcheint uns für den Unterricht zu ſchwierig, als erſte Fläche das Dreieck zu behandeln. Die Erzeugung des Parallelogrammes iſt offenbar viel einfacher. Der Verf. muß das Dreieck folgendermaßen entſtehen laſſen: Bewegt ſich eine Strecke ſo längs einer in ihrer Mitte errichteten Senkrechten von beliebig beſtimmter Länge,

a. daß ſie immer mit ihrem Mittelpunct auf der Leitlinie bleibt,
b. daß ſie in jeder neuen Stellung mit der erſten gleichlaufend bleibt,
c. daß ſie in demſelben Verhältniß kürzer wird, als ſie ſich weiter in die Höhe bewegt, und
d. daß entweder die Leitlinie unbeweglich ſtehen bleibt, oder in demſelben Verhältniß, wie der Erzeuger in die Höhe ſteigt, ſich um eine gewiſſe Größe rechts oder links parallel mit der erſten Stellung verſchiebt, ſo bildet die Geſammtheit aller ſucceſſiven Stellungen des Erzeugers eine Fläche, die von drei geraden Linien begrenzt iſt, die in drei Puncten zuſammenſtoßen ꝛc., ein Dreieck.

Hier iſt die Menge der Vorſtellungen zu groß, um dem Anfänger ein klares Bild der Sache zu geben. Außerdem aber hat der Verf. zwei Mal den Begriff des Verhältniſſes anwenden müſſen, der im vorigen noch nicht erklärt iſt und für den Anfänger überhaupt etwas Bedenkliches hat. Hiervon nun abgeſehen iſt die Durchführung der Lehre vom Dreieck äußerſt ſpannend und durchdacht. Daß der Verf. — da er doch durch den Begriff des Beſtimmtſeins der leidigen Congruenzſätze überhoben wird — congruente Dreiecke nicht lieber gleichbeſtimmte nennt, hat uns gewundert. — Wiſſenſchaftlich alſo ſcheint uns das Buch bedeutend. Für den Unterricht wäre eine noch knappere Form der Sätze nothwendig. Man muß dem Schüler ganz feſtes Gedächtnißmaterial darbieten. Dazu müßten vielleicht noch einige ohne ſtrenge Erklärung gelaſſene Begriffe dieſe erhalten und dabei ihr Gebrauch ſtrenger fixirt werden.

W. Langbein.

---

Dr. Franke, Profeſſor und zweiter Director an der polytechniſchen Schule zu Hannover, die Elemente der ebenen Geometrie. Zweite, verm. Auflage. Hannover, Helwing. 159 S.

Der Verf. hat es unterlaſſen, in einer Vorrede anzugeben, für welcherlei Schüler oder Schulen er ſein Buch beſtimmt. Möglich, daß es ihm in der polytechniſchen Schule zu einer Repetition der Geometrie dient. Eine polytechniſche Schule ſollte deren freilich nicht bedürfen. Für ein Gymnaſium oder eine höhere Bürgerſchule iſt es gewiß nicht zu empfehlen. Denn für dieſe muß, um dem Schüler ein feſtes und geläufiges Gedächtniß-

material aneignen zu können, das Lehrbuch die Reihe der Sätze aus d genetiſchen Entwicklung losgelöst darbieten, die Beweiſe müſſen eine ſtren ſich ſtets wiederholende Form haben, und es darf nicht ein logiſcher Proc von einer zahlreichen Reihe von Gliedern von vorn herein dem Schü zugemuthet werden. Endlich aber dürfen nicht algebraiſche Operation an Stelle der geometriſchen Anſchauung geſetzt, am wenigſten aber d ohne Beweis der Zuläſſigkeit einem algebraiſchen Begriff eine geometriſ Bedeutung gegeben werden. — Der Fehler, daß die Definitionen u Lehrſätze nicht numerirt ſind, daß nicht ihre Form abſolut vorgeſchrieb iſt, würde ſich dem Verf., wenn er nur Anfänger unterrichten wür zuerſt als ſolcher zeigen. Die Unterſuchungen über commenſurable u incommenſurable Größen würde er von S. 4 gewiß und vermuthl aus dem ganzen Leitfaden entfernen. Ueber den ſogenannten Congruen ſätzen würde er die klarſten Köpfe und dieſe am erſten verzagen ſeh denn ſie würden ihm den Zweifel entgegenbringen, ob denn, wenn d Dreieck ABC mit der Seite AB und dem Winkel A auf abc gel wird, wirklich das Dreieck gelegt wird, und nicht bloß die zwei o drei Stücke, von denen eben bewieſen werden ſoll, daß ſie das Drei beſtimmen. Und ſo würde der Verf., da er ja doch den Begriff d „Beſtimmt“ſeins — freilich ohne ihn mathematiſch zu definiren gebraucht, überhaupt der Sache auf den Grund gehen mit der Unt ſuchung über die Beſtimmungsſtücke eines Dreieckes. Endlich ſoll die ganze Lehre vom Inhalt anders gefaßt werden. Die Fläche iſt nic etwas Aprioriſches. Die Unklarheit und Unſicherheit des Schülers in d Geometrie ruht gewöhnlich darauf, daß die ſonſt ſchon ihm geläufig Vorſtellungen nicht unter die ſtrenge Zucht der geometriſchen Metho genommen ſind. Der Verfaſſer beginnt die Lehre von der Fläche m den Worten: „Nach unſerer Vorſtellung hängt die Größe einer Flä von den zwei Richtungen ab, die wir mit Länge und Breite bezeichnen ꝛc Nein, man muß dem Schüler die Entſtehung der Fläche definiren, ſo g wie die der geraden Linie, ſonſt ſchwankt ſein Denken zwiſchen ungeor neten und zerfließenden Vorſtellungen hin und her, und er kommt zu kein Klarheit. Nach dem vorliegenden Buch aber wird eigentlich die gan Lehre vom Inhalt abſolvirt, ohne daß der Schüler den Inhalt als ei geometriſche Größe anſchauen darf, und weil er es dennoch thun wir ſo iſt das Uebel deſto größer. Nämlich der Verf. behandelt das Produ zweier Strecken zunächſt nur als das ihrer Längenzahlen und bewei daher z. B. den Pythagoras ſchon in der Lehre von der Aehnlichk durch die Gleichheit der Producte der ſymmetriſchen Glieder einer Pr portion. Es iſt durchaus nöthig, ſtreng zu unterſcheiden zwiſchen Fläch

und Product, und daß die arithmetiſche Multiplication als eine geometriſche Productbildung angeſehen werden kann, iſt ſtreng und gewiß ſtrenger als S. 73 geſchehen, zu beweiſen. Freilich iſt das nicht möglich ohne die Definition, daß das geometriſche Product zweier Strecken entſteht, wenn die eine ſich um die andere nur in die Breite bewegt. Die ganze Lehre vom Inhalt ſchwankt dem Verf. zwiſchen algebraiſcher und geometriſcher Begründung. Ebenſo ruhen die Sätze von den drei Schwerlinien, Höhen ꝛc. auf algebraiſchen Operationen, und daß durch Rechnung bewieſen worden ſei, drei Linien ſchneiden ſich in einem Punct, wird kein Schüler glauben, auch wenn er es ſelber bewieſen hat. Wir müſſen zum Schluß bemerken, daß das Buch die ganze ebene Geometrie enthält, ſogar in weiterer Ausdehnung als auf Schulen üblich iſt, wenn gleich von der ſogenannten neueren Geometrie nur Einzelnes aufgenommen iſt. Dieß fügen wir zu, weil es für unſere Zwecke nur nöthig war, einige principielle Bedenken zu äußern.

W. Langbein.

---

Dr. W. Brennecke, Director der Realſchule in Poſen, die Berührungsaufgabe für Kreis und Kugel. Für das Bedürfniß höherer Lehranſtalten bearbeitet. Berlin Enslin. 72 S.

Eine vortreffliche Arbeit aus der Schule für die Schule. Sie iſt für das Privatſtudium der Schüler in den oberen Claſſen einer höheren Bürgerſchule oder eines Gymnaſiums beſtimmt und wird nicht nur durch die Mannigfaltigkeit der angewandten geometriſchen Methoden und durch die ſtrenge und ſorgfältige Discuſſion der beſonderen Fälle, ſondern ſie wird auch durch die reichliche Gelegenheit zu ſelbſtändigen Excurſen und durch den großen Umfang des Gebietes, auf dem ſich der Schüler zu bewegen hat, und in überraſchenden neuen Geſtalten alte bekannte Aufgaben wieder finden wird, die mathematiſche Bildung durch einen geregelten und auf ein feſtes Ziel losgehenden Privatfleiß weſentlich fördern können und, ernſte Arbeit und Hingebung fordernd, eine ſittliche Zucht ausüben, den wiſſenſchaftlichen Sinn entzünden und beleben und gewiß recht eine Befähigung zu mathematiſchen Studien entwickeln. Wir wüßten gar keine beſſere Art, als an einer ſo beſtimmten Aufgabe den Schüler privatim — für den Schulgang erſchiene es uns ungehörig — mit einigen Reſultaten und Methoden der feineren Geometrie bekannt und vertraut zu machen. Daß die Verfaſſer — das Werk iſt nämlich im Weſentlichen die gemeinſame Arbeit zweier Collegen, des Herrn Director Brennecke und des Herrn Schmidt, jetzt Rector in Neuſtadt-Eberswalde

— das Berührungsproblem auch für Kugeln behandelt haben, iſt gewi zu billigen. — Findet der gelehrte Mathematiker auch nicht alles ihn über das apolloniſche Problem Bekannte, ſo wird doch der Schulman reiche Ausbeute haben.

W. Langbein.

---

## VIII.

1. Tempelklänge. Eine Sammlung von leicht ausführbaren Motetten, Hymnen, Ca taten und andern geiſtlichen Geſängen zu ſämmtlichen hohen Feſttagen, ſo wie allen anderen kirchlichen Gelegenheiten für gemiſchten Chor. Zum Gebrauche f kirchliche Sängerchöre ꝛc. herausgegeben von F. G. Klauer, Organiſt u. Muſikleh zu Eisleben. Verlag von F. Kuhnt, Eisleben. Partitur à Heft 7½ Sgr., Pa titur und Stimmen 20 Sgr., die Stimmen allein 15 Sgr.

Je mehr ſich in unſerer proteſtantiſchen Kirche ein reges Leben zeig je mehr die betreffenden Behörden, Geiſtliche und Lehrer beſtrebt ſind, d Cultus zu heben und damit auch dem Kirchengeſange wieder d Geltung zu verſchaffen, die ihm als einem weſentlichen Theil des Gotte dienſtes gebührt, deſto dankbarer müſſen wir den Männern ſein, welc für geeigneten Geſangſtoff Sorge tragen, und der nicht bloß bede tendere Geſangskräfte vorausſetzt, ſondern auch Singvereinen, w ſolche in kleinern Städten, auch wohl auf dem Lande ſchon von Ca toren gebildet ſind, eine willkommene Gabe ſein muß. Wir bezeichn als eine ſolche obige Sammlung, wenn gleich einzelne Nummern vo geübten Sängern executirt ſein wollen und darum auch Sängerchören größeren Städten dienen können. Zwei Vorzüge empfehlen die „Temp klänge“:

a. Der ſtrengkirchliche Inhalt, verbunden mit nicht zu ſchwierig Ausführung im Allgemeinen.
b. Der billige Preis der einzelnen Hefte.

Das erſte Heft enthält drei Motetten. Nr. 1: „Du biſt's, dem Ruhn in es dur von F. Haydn; Nr. 3: „Singet dem Herrn ꝛc.“ (Pſalm 9 von J. Otto in Dresden; Nr. 7: „Herr, ich habe lieb ꝛc.“ von Klau ferner zwei Pſalmen, Pſ. 61 von D. H. Engel in Merſeburg und Pſ. 5 von E. Richter in Steinau a. O.; dann Jesu dulcis memoria v Vittoria, und O bone Jesu von Paleſtrina; endlich das „Vaterunſe von H. Schellenberg, und liturgiſche Geſänge von H. W. Stolze. In Sum neun Nummern.

Das zweite enthält fünf Motetten. Nr. 10: „Groß ſind die Werk von C. Schnabel in Breslau; Nr. 12: „Die Ehre des Herrn iſt ewi von J. Otto; Nr. 13: „Ehre ſei dem Vater“ von W. Tchirch; Nr. 1

„Siehe, des Herrn Auge“ von Homilius; Nr. 19: „Jauchzet Gott alle Lande“ von C. J. Seiffert; ferner Pſalm 125, V. 1 u. 2: „Die auf den Herrn ꝛc.“ von Fl. Geyer, und „Venite et videte“ von H. W. Stolze; dann Hymne: „Wirf deine Sorgen auf Gott“ von Krigar, und „Rinnet, ihr Thränen“ (zur Todtenfeier) von Sattler in Blankenburg; endlich „O crux“ von Paleſtrina, und liturgiſche Geſänge von F. G. Klauer. In Summa eilf Nummern.

Dieſe Inhaltsanzeige ſchien uns nothwendig, um deſto kürzer in unſerem ſpeciellen Referate ſein zu können. Was die Meiſter Vittoria, Paleſtrina, Haydn lieferten, bedarf unſers Lobes nicht; ebenſo würden die Namen Schnabel, Tchirch, J. Otto meiſt ſchon genügen, um deren Werke zu empfehlen, wenn wir nicht etwas vorſichtig unſer Urtheil abgeben wollten.

So halten wir die Motette Nr. 3 von J. Otto für eine ganz vortreffliche Arbeit, die überall den talentvollen Muſiker erkennen läßt; doch iſt die Ausführung äußerſt ſchwierig, und nur Sängern, wie dem königl. Domchore zu empfehlen. In Allegro moderato anhaltend mit Sechszehnteln beſchäftigt zu ſein, bei ſolchen Klarheit in der Harmonie zu erhalten, iſt eine ſchwierige Aufgabe. Die Motette Nr. 12 hingegen ſpricht uns in jeder Beziehung an; ſie muß erbauen. Die Worte „ſo bebet ſie“ im forte und die darauf folgenden „er rühret die Berge an“ im piano ſind von außerordentlicher Wirkung, wie auch der fugirte Theil äußerſt fließend genannt werden muß.

Pſalm 61, componirt von Engel, beginnt moderato C-Tact d-dur, dann folgt ein Solo $^3/_4$ Tact und meiſt dreiſtimmig gehalten: „denn du biſt meine Zuverſicht“; der Schluß iſt eine Fuge mit kräftigem Thema. Es iſt eine gelungene Compoſition; denn es weht durch dieſelbe Würde und Hoheit; das bange wie das auf Gott vertrauende Herz findet Beruhigung und Erquickung. Pſalm 54 von Richter in Steinau wird gewiß auch ſeine Freunde finden; den Ref. ſprach beſonders das Solo Andante sostenuto $^6/_8$ Tact — ſauber und klar — wie der letzte Satz Piu Allegretto an, der in d-dur geſchrieben, beſonders die „Freude in dem Herrn“ tief empfinden läßt.

Pſalm 125 von Fl. Geyer in Berlin bietet für die Ausführung nicht unbedeutende Schwierigkeiten und iſt im ſtrengen Kirchenſtyl gearbeitet; die Modulationen ſind bedeutend und erfordern ein feines Ohr, wenn reine Harmonie erzielt werden ſoll.

Für die liturgiſchen Geſänge müſſen wir ſchließlich insbeſondere unſern Dank dem Herausgeber ausſprechen; ſie werden von den betreffenden Cantoren u. ſ. w. gerne benutzt werden.

Somit empfehlen wir die „Tempelklänge" aufs angelegentlichſte, un werden uns freuen, wenn die nächſten Hefte eben ſo ſorgfältig wie di vorliegenden redigirt werden.

2. Jugendklänge. Sammlung ein- und mehrſtimmiger Lieder und Geſänge für d Jugend, mit leichter Clavierbegleitung. Mit Originalcompoſitionen und nach d ſchönſten Volksweiſen bearbeitet und herausgegeben von F. G. Klauer, Organi und Muſiklehrer in Eisleben. 1. bis 4. Heft à 5 Sgr. Eisleben, Kuhnt.

Für die Jugend ſind vorzugsweiſe „Volkslieder" zu empfehlen, u iſt der Herr Herausgeber auch gewiß unſerer Anſicht, da er dergleich Melodieen zum Theil benutzt hat. Aber warum enthält er der Juge den Text vor? Wir finden in den Volksliedern unvergleichliche Poeſ mehr als in den gemachten wäſſerigen Kinder- oder Jugendliedern. G ſangsweiſe und Text ſind eng verſchwiſtert und müſſen verbunden in d Jugendbruſt gepflanzt werden, dann ſchaffen ſie mehr als alle Kinde lieder Geſangsluſt und Sängerfreude. Der Herr Herausgeber wird u nicht zürnen, wenn wir in dieſer Beziehung nicht ganz übereinſtimme wenn wir von Liedern, wie Heft I, Nr. 3, 8, 9, 12, Heft II, Nr. 3 nicht viel halten und den Raum zweckentſprechender, wie mit Liedern - als Nr. 3 „Waſſerfahrt", Nr. 5 „Frühlingsgruß", Nr. 10 „D Morgens in der Frühe"; Heft II, Nr. 24 „Ermunterung", Nr. 2 „Wiegenliedchen", Nr. 29 „Das Vögelein", Nr. 37 „Die Loreley" v Silcher — ausgefüllt ſähen. Ferner möchten wir zu bedenken geben, daß d praktiſche Ausführung Kindern nicht viele Schwierigkeiten machen da (ſiehe Heft I, Nr. 18 die Modulation nach es-dur; Heft II, Nr. 2 — zufällig beide von C. Wieſeneder in Braunſchweig. Die Druckfehl z. B. Heft II, Nr. 30, S. 48, wo Tact 7 ſtatt dis e geſungen werd ſoll, ſind leicht zu erkennen. Sonſt iſt die Clavierbegleitung leicht.

3. A. Inſtructive melodiſche Tonſtücke für das Pianoforte zu vier Händen. V Heinrich Enkhauſen. I. u. II. Heft à 15 Sgr. Eisleben, Kuhnt.

B. Der erſte Unterricht im Clavierſpiel. Eine Reihefolge melodiſch geordneter Uebung ſtücke für den progreſſiven Clavierunterricht, nach pädagogiſchen Grundſätzen co ponirt von H. Enkhauſen. III. u. IV. Heft à 15 Sgr. Eisleben, Kuhnt.

Dieſe vier Hefte ſcheinen ein in ſich abgeſchloſſenes Ganzes zu bi den, obgleich die laufenden Nummern des II. u. III. Heftes wie die Ti vom Gegentheil zeugen, und ſchließen ſich der Methode des bekannte Wedemann an, deſſen vier Hefte von ſehr vielen Clavierlehrern benu werden. Der Herausgeber geht von der Anſicht aus, dem Kinde v vorn herein möglichſt viele Melodieen, deren Harmonie der Lehrer dur die Begleitung bildet, zu geben. Theorie ſoll bei der Praxis gewonn

werden, und ſo enthalten die beiden erſten Hefte progreſſiv fortſchreitend à quatre mains 38 Uebungen unter verſchiedenen Namen: Walzer, Polka, Galopp, Allegro, Andante u. ſ. w. Die Piecen ſind anſprechend zu nennen und mögen dem jugendlichen Gemüthe auch Vergnügen und Luſt zu ferneren Uebungen gewähren; ob ſie aber den Geſchmack für gute Muſik bilden, ob ſie Sinn für claſſiſche Muſik erwecken werden, ſelbſt wenn wir das III. u. IV. Heft à deux mains berückſichtigen, iſt eine Frage, die wir verneinen müſſen.

Der Herr Herausgeber huldigt augenſcheinlich mehr der neuern Richtung, von der viele der heutigen Virtuoſen nicht frei zu nennen ſind, die die Technik obenan ſtellen und den Inhalt als Nebenſache betrachten, die über ein Walzerthema eine Maſſe Variationen zu tractiren verſtehen und in den verſchiedenſten Rouladen wie vollgriffigen Accorden ihr Meiſterſtück abzulegen wiſſen. Wir ſind entſchiedener Feind dieſes Künſtlerthums und nehmen gern den Kern möglichſt mit einer geſunden Schale. Wir wollen frühzeitig ſchon die claſſiſche Muſik dem Schüler in die Hand geben, weil ein edlerer Gewinn die Frucht früherer Mühe wird, und darum können wir die gedachten Hefte nur den Muſiklehrern empfehlen, die mit dem Herrn Enkhauſen einerlei Sinnes ſind; ſolche werden vollſtändig Genüge finden.

4. Praktiſche Elementar-Pianoforteſchule von Fr. Brauer, Organiſt zu St. Wenzel in Naumburg. Vierte, durchgeſehene Auflage. Preis 1 Thlr. Leizig, Merſeburger.

Die Methode, nach welcher der Herr Herausgeber vorliegende Pianoforteſchule ſchrieb, hat ſich bereits bewährt, daher es auch an ähnlichen Werken nicht fehlt. Ueberall blickt der geſunde Sinn des praktiſchen Muſikers durch. Man leſe das Vorwort, man achte auf die fortlaufenden Uebungen, wie bequem es dem jungen Spieler gemacht iſt, wie leicht er zu einer niedlichen Fertigkeit gelangt, wie ihm hie und da wohl eine kleine Leckerei, daneben aber auch ſchwere Koſt geboten wird. Innerhalb 248 Uebungen ſind ſämmtliche Tonarten, die verſchiedenſten Tactarten, der Vortrag, genug alles planmäßig und verſtändig berückſichtigt, was den Schüler befähigt, von hier aus ſchon mit Mozart u. ſ. w. ſich bekannt zu machen.

Uns iſt es erklärlich, daß dieß Werk bereits die vierte Auflage erlebt hat, und wie Ref. ſolches ſchon in ſeinem engeren Kreiſe empfohlen hat, ſo geſchieht es hier gern für die betreffenden Leſer der Revue.

5. Theoretiſch-praktiſche Geſanglehre für Schulen. Herausgegeben von Ch. H. Thorbecke Muſiklehrer am Seminar in Osnabrück. Osnabrück, Rackhorſt. 7½ Ngr.

Herr Thorbecke hat ſich in der Geſanglehre zwei Fragen zur Beantwortung geſtellt: 1. Was muß ein Sänger wiſſen? 2. Was muß ein Sänger können, um zu einer gelungenen Ausführung eines Geſangſtückes mitzuwirken?

Demnach zerfällt das Werkchen in zwei Theile, den theoretiſchen und den praktiſchen. Dieſe Eintheilung gibt Klarheit und in ſeinen Einzelnheiten eine ſchöne Ueberſicht.

Der theoretiſche Theil enthält 25 Paragraphen, in welchen von der Stimme im Allgemeinen, von den Noten, Pauſen, Intervallen, Verſetzungszeichen, Tacten, Tonleitern in dur und moll, von der Ausſprache dem Athemholen, dem Vortrage, von der Verſchiedenheit der Singſtimmen das Nöthigſte in einfacher Sprache gelehrt wird.

Der praktiſche Theil beſteht 1. aus acht Singübungen in dur und ſieben Uebungen in moll (24 S.), 2. aus Treff- und Tactübungen (10 S.) und 3. aus einem Anhange von 18 Canons und 12 zweiſtimmigen Chorälen.

Wir geben dieſem Werkchen vor vielen andern, die wir im Laufe der Jahre unſers praktiſchen Wirkens kennen gelernt haben, unbedingt den Vorzug, und zwar darum, weil wir — um offen zu ſein — die Folgen eines ſolchen Unterrichts aus eigener eilfjähriger Erfahrung kennen. Wir huldigen denſelben Principien des Herrn Thorbecke und begrüßen ihn als einen alten Freund, obgleich wir erſt ſeit drei Wochen deſſen Bekanntſchaft durch die Geſangſchule gemacht haben. — Obiges Werkchen, richtig benutzt, muß Notenſänger geben, die in jetziger Zeit trotz allen ergrübelten Methoden gar ſehr fehlen.

A. Zarnikow.

---

Deutſches Liederbuch für Schulen. Nach der Stufenfolge in drei Abtheilungen geordnet von F. L. Schubert. Mit einer Einleitung von Dr. Carl Ramshorn Director der dritten Bürgerſchule in Leipzig. Erſtes und zweites Bändchen. Leipzig Reclam. à 4 Ngr.

Wir bitten um Entſchuldigung, wenn wir ausnahmsweiſe einzelne Stellen aus der Einleitung des Herrn Director Dr. Ramshorn hier wörtlich citiren. Herr Dr. Ramshorn ſagt: „Da ſehe ich nun freilich in den Gedanken manchen Leſer mit den Achſeln zucken, gleich als wollte er ſagen: „„Nun, die Litteratur würde ſich wohl tröſten, wenn das Buch nicht erſchienen wäre.““ Doch gemach. Das Büchlein gehört nicht zu

denen, die man dutzendweiſe durchſehen kann, ohne etwas Neues zu Geſicht zu bekommen; vielmehr ſchlägt es mit dem, was es der Kinderwelt bietet, einen Weg ein, der von dem unſerer bis jetzt gangbaren Schulliederbücher ganz verſchieden iſt." Ferner heißt es etwas ſpäter: „Ein höherer Geſichtspunct (als in die Kehlen unſerer Kinder Klang und Ton zu bringen) iſt unſtreitig der, daß dabei vorzugsweiſe Rückſicht genommen werden muß auf Bildung des Geſchmacks in der Muſik wie in der Poeſie."

Die Geſangslitteratur iſt allerdings reich; viel Schönes, daneben aber auch viel Unbrauchbares iſt geboten. Wollen wir gerecht ſein, ſo müſſen wir leider obiges „deutſches Liederbuch" zu letzterem zählen und uns zu denjenigen, die die „Achſel zucken" ob dieſes Werkchens, rechnen, weil wir „etwas Neues zu Geſicht bekommen" und weil es „einen Weg einſchlägt, der von den meiſten unſerer gangbaren Schulliederbücher ganz verſchieden iſt". Das Neue als ſolches iſt darum noch nicht gut; gerade in muſikaliſcher Beziehung haben unſere Altvordern viel mehr geleiſtet als mit wenigen Ausnahmen heutzutage die große Schaar von Componiſten. Nicht das, was in den Schulen ſeit Jahrzehenden geſungen wurde, iſt darum weniger bildend; im Gegentheil iſt es ein Vorzug jeglicher Compoſition, wenn ſie nach Jahrzehenden noch mit Vergnügen benutzt wird. Ich erinnere hier nur an die Volkslieder, die ſeit Jahrhunderten gern geſungen, die noch heute die Jugend ebenſo erfreuen, wie gewiß vor dieſem, und warum? weil ſie „mit dem deutſchen Volke wie mit der deutſchen Jugend verwachſen ſind und ein Recht haben, ihren Ehrenplatz zu behaupten". Ohne über die Ordnung der einzelnen Lieder, reſp. die Methode des Herrn Schubert, hier ein Wort weiter zu ſagen, als daß wir ſie für unpraktiſch halten, wollen wir alle „Sachverſtändigen" nur darauf aufmerkſam machen, daß die verſchiedenſten Opern Roſſini's, Bellini's, Boieldieu's, Auber's, Flotow's, Lortzing's u. ſ. w., ja ſogar Mozart's und Weber's — Melodieen für die ſogenannten, oft ganz originellen „Kindertexte" haben hergeben müſſen, und zwar in nicht unbedeutender Zahl. Man ſtaune! Zu Nr. 97 Aufmunterung zum Singen, Text: „Laßt die Tön' erklingen" muß Mozart's „Don Juan" mit der bekannten Melodie: „Reich mir die Hand, mein Leben" dienen. Was würde Meyerbeer ſagen, wenn er, wie in Nr. 98, Text: „Ohne Sang und ohne Klang" ſeine Melodie ſo erſchrecklich gemißbraucht fände? Wird Flotow es für eine Ehre halten, wenn ſeine Chöre aus „Martha" oder andere Weiſen derſelben Oper der Jugend (natürlich mit gehöriger Feile dazu) gereicht werden? — Armer Weber, wenn du deinen Brautchor: „Die Sonn erwacht" mit dem Text: „Auf, nutzt die Zeit"

(Nr. 44, Heft II), zweistimmig à la Schubert noch einmal hören sollte
Ja wir glauben nicht, daß selbst der sentimentale Liedersänger Prod
die Erlaubniß gegeben hätte, seine beliebte Melodie: „Von der Alp
tönt das Horn" zu dem Text: „Wenn Hoffnung nicht wär', ꝛc." z
benutzen.

Endlich singe man Nro. 86 Heft I die arabische Melodie mit de
deutschen Texte: „Während noch der Himmel grollt" und achte auf d
Declamation u. s. w. Wir würden gerne auch die „Poesie" vor uns
Forum ziehen, wenn wir nicht fürchteten, den uns gesteckten Raum
überschreiten, besonders da doch einige Pröbchen geliefert werden müßte

Wenn durch diese meist italienischen Melodieen in dieser me
würdigen Benutzung der Geschmack für Musik gebildet werden soll, dan
wehe dir, deutsche Musika, dreimal wehe dir, deutsche Jugend, die du m
solcher Speise genährt wirst; dir müssen die Schöpfungen Mozart'
Beethoven's, Händel's, Bach's und ähnliche Werke, auf welche wir m
Recht stolz sein müssen, ein Ballast sein, werth, daß man sie ad ac
legt, um vergessen zu werden. — Die jedem einzelnen Hefte angehän
ten Choräle weichen von den in Norddeutschland gangbaren Kirche
melodieen bedeutend ab und sind so für uns auch nicht zu benutzen.

Wir bedauern aufrichtig, daß wir die „deutsche Schulwelt" bitt
müssen, diese Heftchen unbeachtet zu lassen, trotzdem der Herr Verle
gutes Papier, guten Druck geliefert und den Preis billig gestellt hat.

A. Zarnikow.

---

Unsere Lieder. Zweite, umgearbeitete Auflage. Hamburg, Agentur des Rauhen Hau
312 S. 20 Sgr.

Unsere Lieder — nämlich die Lieder des Rauhen Hauses. Die
schste und erquicklichste Sammlung aus dem Schatze des deutschen Vol
liedes für Sonntag und Werktag, für Last und Rast, Werkstätte u
Feierabend von Groß und Klein im Rauhen Hause; und damit zugle
ein Versuch, dem christlich-nationalen Elemente auch im Volkslied wie
zu seinem Rechte zu helfen. Es mag wohl mancher erstaunt und besch
über sein Vorurtheil das Verzeichniß dieser Lieder vergleichen mit d
was er in dem Büchlein vermuthet. Der evangelische Glaube und
evangelische Frömmigkeit flieht nicht die Welt, er unterwirft sie sich. „
ist alles euer!"

Wichern beschränkt sein Rauhes Haus nicht auf den Choralgesa
„Was aber das Ganze der Lieder am letzten Ende will und soll,
sagt die Hirtenflöte in der Hand des guten Hirten auf dem Titelbla

Die Lieder ſind dem Geſichts- und Lebenskreiſe der Jugend entnommen und ein-, zwei-, drei- und vierſtimmig geſetzt. Am größten iſt die Zahl der ein- bis dreiſtimmigen Lieder. Viele Schulen, Erziehungsanſtalten ꝛc. dürften mit dem hier an Muſik gebotenen Stoff, abgeſehen von Chorälen, ſich ganz begnügen können. Für unſere Turnplätze wüßten wir kein beſſeres Liederbuch. Und wenn unſere Jugendfeſte mit Liedern aus dem letzten Drittel dieſes Buches ſchlöſſen und die Jugend vorher immer eingedenk wäre, daß ſie mit ſolchen müſſen ſchließen können — ſie würde darum nicht weniger froh ſein!

W. Langbein.

---

## IX.

Baltzer, Schulgebete für Gymnaſien, Seminarien, Realſchulen ꝛc. Buchholtz, Adler. 48 S.

Dieſe Schulgebete ſind vom verſtorbenen Prof. Baltzer in der Landesſchule zu Meißen gehalten und von ſeinem Sohn herausgegeben. Sie genügen unſern Anſprüchen nicht. So kurze Seufzer ſollten frei aus der Bruſt eines jeden Lehrers, wenn wirklich ſchon ein neuer Geiſt die Schule durchdringt, als Ergüſſe ſeiner Andacht emporquellen können, wenn es auch nicht jedem gegeben iſt, einen umfaſſenderen Gedanken frei zu behandeln. Vor allem aber fehlt uns die Predigt der Buße, durch welche allein Jeſu der Weg bereitet wird.

Das gleiche gilt von

L. Graupner, das betende Schulkind. 288 Schulgebete in gebundener und ungebundener Rede. Für die Unter-, Mittel- und Oberclaſſe der Volksſchulen. Dresden, Adler. 132 S.

Die Verſe ſind oft nüchtern, proſaiſch, die Proſa trivial; der „gute Lehrer“ und die „liebe Schule“ mehr als bedenklich, Daktylus und Amphibrachys gewiß unpaſſend für ein Gebet. Wer nicht anders kann, der leſe oder ſpreche doch lieber einen Vers aus dem Geſangbuch oder aus dem Pſalter.

Gebricke, Hoſianna! Die Sonn- und Feſttags-Evangelien in Liedern. Ein Buch für Schule und Haus. Leipzig, Frieſe. 152 S.

Der Verf. iſt zwar auf Recenſenten übel zu ſprechen. Aber das kann uns nicht hindern, zu ſagen, daß wir ſein Buch für ein Unternehmen halten, was verunglücken müſſe. Er hat die Evangelien in Verſe gebracht, die nach Choralmelodieen geſungen werden können und in Haus und Schule geſungen und gelernt werden ſollen. Wir denken, die Evangelien lernen und die Lieder aus dem Geſangbuche lernen und ſingen, ſolle beſſer

ſein. Lernen iſt eine ſchwere Arbeit in der Volksſchule. Alſo lerne d
Schüler, was gerade in der Form, in der er es lernt, ſeinen kirchliche
Werth und Charakter hat. Auch wollen uns die geſchichtlichen Vorgän
nicht recht zum Geſang geeignet ſcheinen.

F. Böhr, Lehrer in Bunzlau, Schulandachten. Geſänge und Gebete für chriſtli
Volksſchulen. Berlin, Wohlgemuth. 224 S. 1 Thlr. 10 Sgr.

Die Schulandachten ſollen die Kirche in der Schule ſein. Das Kin
ſoll erſt in die Kirche hineinwachſen und in das kirchliche Leben ſi
hineinleben. Es genügt dazu nicht, daß die Schule in die Kirche komm
die Kirche muß in die Schule kommen. Dann muß ſie aber auch n
den Kindern und mit den Unmündigen klein werden. Das iſt die B
deutung der Schulandachten als der Schulkirche. Hierin liegt nun d
eigentliche Grund, weßhalb das Gebet uns als Schulandacht nicht genü
Das Gebet reicht für die Familie als Offenbarung ihres religiöſen Lebe
ganz aus; die Kirche lebt ſich reicher aus als ein Gebet, und ſie bed
zu ihrer Auferbauung mehr als des Gebets. Die Schule ſoll aber a
der Familie in die Kirche führen und muß ſchon Antheil haben an de
was das religiöſe Leben der Kirche vor dem des Hauſes voraus hat. D
Kirche bleibt als eigenſtes Eigenthum das Sacrament. Zwiſchen beid
aber ſteht die Predigt, als das Moment des religiöſen Lebens, was d
Familie nicht kennt, aber die Kirche nicht entbehren kann, denn „d
Glaube kommt aus der Predigt". Daß aber der Glaube au
in die Schule erſt kommen muß — iſt das eine Frage? Vielmehr m
eingeſtanden werden, daß oft die Mehrzahl der Schüler das Gebet g
nicht mehr kennt, weil es aus den Häuſern verſchwunden iſt, und d
ſie zum Gebet nur wieder kommen kann, nicht durch das Gebet d
Lehrers allein, wiewohl es viel vermag, wenn es ernſtlich iſt, ſonde
erſt durch die Predigt. Deßhalb alſo, weil wir das Gebet nicht für
viele Schüler zu einer leeren Form machen wollen und damit oft me
ſchaden als ſegnen, deßhalb bedürfen wir in der Schule der Predigt.

Die vorliegende Sammlung hat ſchon etwas von der Predigt in ſi
von der Predigt, die vor allem Bußpredigt ſein muß, und zwar indi
duelle, Schülerbußpredigt. Die Schulpredigt ſoll das Schülerleben n
dem Lichte des Evangeliums beleuchten, die eigenthümliche Lebensſtellun
Aufgaben, Gefahren, Kämpfe, Gnadenerweiſungen und Führungen d
Kindes und Schülers umfaſſen, ſie ſoll in dem täglichen ſtaubigen We
tagsdienſt die Arbeit im Weinberge des Herrn erkennen lehren und
erziehende Thätigkeit der Schule zu ihren Zeiten offenbaren als ein Wirk
des heiligen Geiſtes, der durch den Sohn zum Vater führt.

Aber auch dieſe Sammlung greift noch nicht tief und ſpeciell genug in das Schülerleben hinein und ſetzt ohne weiteres eine chriſtliche und kirchliche Jugendgemeinde voraus, die doch nicht vorauszuſetzen iſt. Dagegen geſtaltet ſie die Andachten zu liturgiſchen Gottesdienſten, was vortrefflich iſt, aber erſt das Ende und nicht der Anfang ſein kann.

Herr Böhr gibt für jeden Tag von zwölf Wochen einen Bibelſpruch als „Loſung“. Ihn ſollen die Schüler ſprechen, als Morgengruß. Darauf folgen ein paar Liederverſe aus dem Geſangbuche, theils zu ſingen, theils zuſammen zu ſprechen; darauf das Gebet des Lehrers. Den Schluß der Frühſchule ſoll immer ein kürzeres Gebet und ein Vers, den Beginn der Nachmittagsſchule ein Gebet, den Schluß ein Vers aus dem Geſangbuche machen. Solche Ordnung und Regel, wo möglich Wiederkehr derſelben Lieder jahrelang, damit ſie ſich in das Herz hineinſingen, iſt vortrefflich. Auch die Auswahl iſt zu loben. Es ſind die Kernlieder des gläubigen, proteſtantiſchen Bewußtſeins. Ebenſo ſprechen die Gebete als ſolche meiſt ſehr in Form und Inhalt an. Wir müſſen alſo das Werk des Verfaſſers loben, wenn gleich es unſerem Hauptanſpruche nicht ganz genügt. Eine zweite Abtheilung enthält Gebete und Lieder für beſondere Zeiten und Verhältniſſe.

W. Langbein.

---

Von der Agentur des Rauhen Hauſes zu Horn bei Hamburg ſind herausgegeben:

1. Dr. M. Luther's kleiner Katechismus ꝛc. Dritte Auflage. Mit Bildern von Speckter. 3 Sgr.

Die Bilder ſind gute, ziemlich große Holzſchnitte, 9 nach Raphael, 10 nach Overbeck, 1 nach Titian, 1 nach A. Dürer, 1 nach Hemeling ꝛc. Das iſt dieſer Ausgabe gewiß eine große Empfehlung. Angehängt ſind: Aus tiefer not ꝛc., Gelobet ſeiſt du ꝛc., Ein feſte Burg ꝛc.; der Text nach der Ausgabe von Ph. Wackernagel.

2. J. Müller, der Brief Pauli an die Galater in Bibelſtunden erklärt. 392 S. 22½ Sgr.

Herr Prof. Dr. Nitzſch nennt das Buch in dem Vorworte ein gründlich gearbeitetes, durch Ebenmaß von Lehrhaftigkeit und Herzensanſprache, durch Einheit von Milde und Ernſt, von Einfalt und Bildung anziehendes Ganze, von deſſen häuslicher oder kirchlicher Vorleſung man ſich Segen verſprechen dürfe. Es wird gewiß auch bei der Erklärung der pauliniſchen Briefe im Religionsunterricht mit Nutzen und Segen gebraucht werden.

3. E. Burdach, a. Johann der Beſtändige (56 S.); b. Johann Friedrich der Gr
müthige (68 S.); beide nach Jagemann's Bearbeitung von 1756 darge
c. Friedrich der Weiſe, Churfürſt von Sachſen (96 S.), à 2 Sgr.

Dieſe Biographieen der erſten Bekenner des evangeliſchen Glaub
aus dem ſächſiſchen Fürſtenhauſe können zur Belebung des Vortrags
Reformationsgeſchichte weſentlich beitragen. Man ſieht in ihnen das B
des Kampfes um das Evangelium einmal von einem anderen Standpu
aus, der Manches in den Vordergrund ſtellt und deutlicher hervortr
läßt, was ſonſt als Beiwerk erſchien.

Einen ähnlichen Gewinn bietet:

4. Monica (von Ahlfeld, der ſich nicht als Verfaſſer genannt hat). 55 S. 2 S

Monica war bekanntlich die Mutter des heil. Auguſtinus, die
dem Biſchof von Tagaſte über ihren in der Wüſte gehenden Sohn
Troſt empfing: „Weib, gehe nur! So wahr du lebſt, es iſt ja ni
möglich, daß ein Sohn ſo vieler Thränen und Gebete verloren ge
kann!“

W. Langbein.

---

## D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

### II.

Zur Kritik der Volksleſebücher.

Es gibt Bücher, gegen die man zu Felde ziehen muß, wenn ſie
Folge äußerer Umſtände einen unverdienten Einfluß üben, während n
ſie unbeachtet laſſen würde, wenn ſie in ſich ſelbſt richtender Unbeach
heit verkommen. Zu dieſen gehören vorzüglich die Schul- uud Lehrbü
der höheren Schulbehörden, welche bei den in Deutſchland obwal
den Schulverhältniſſen ihren Abſatz häufig den äußeren Verhältni
zu danken haben; fordern dieſelben nun ſchon an und für ſich
überall als die Darlegungen der pädagogiſchen Richtungen einflußrei
Schulmänner die offenſte Kritik heraus, ſo iſt dieſe am nothwendig
bei der Volksſchule, wo der Einfluß der Behörden am größten, die
hängigkeit des Lehrers und Schülers vom Schulbuche am bedeutend
iſt. Hiemit wolle man entſchuldigen, daß wir bei der folgenden K
keine Handſchuhe angezogen haben, ſondern hie und da mit den Fä
etwas derb zufaſſen.

Herr Dr. Friedrich Gottfried Rettig hat ein größeres Leſe-
Lehrbuch für Volksſchulen zum Unterrichte im Leſen und in
erſten nützlichen Kenntniſſen, Hannover in der Hahn'ſchen Hofbuchh

lung 1835, herausgegeben. Seitdem hat das Buch eilf Auflagen erlebt, vielleicht ſchon die zwölfte, denn die uns vorliegende eilfte iſt vom Jahre 1848. Wenn man nun bedenkt, daß, wie der Verfaſſer ſchreibt, die erſte Auflage 5000 Exemplare ſtark geweſen und die andern wohl nicht viel ſchwächer geweſen ſein werden, wenn man darnach die das Buch gebrauchenden Schulen berechnet, und erwägt, wie ſolche Bücher faſt überall neben den Religionsbüchern die einzigen Familienbücher ſind, ſo wird man nicht zu viel ſagen, wenn man behauptet, daß ein großer Theil des hannoveriſchen Volkes ſeine geiſtige Nahrung aus dieſem Buche entnimmt, eine Mahnung an den Verfaſſer, die größte Thätigkeit, das ernſte Nachdenken und ausdauernde Liebe einem ſo wichtigen Buche angedeihen zu laſſen, und eine Aufforderung für den Volksfreund, ſcharf zuzuſehen und rückhaltlos zu ſprechen.

Wir haben das Erſte nach Kräften gethan und ſind hinſichtlich des zweiten zu der Ueberzeugung gekommen, daß wenn das Büchelchen bloß von einem Dr. Fr. G. Rettig, erſtem Prediger an der St. Johannis-Kirche in Göttingen, immerhin auch Lehrer der Katechetik an der Georg-Auguſt's-Univerſität daſelbſt oder gar Mitglied des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutſche Sprache und des hiſtoriſchen Vereins für Niederſachſen geſchrieben wäre, es wohl ſchwerlich den Abſatz gefunden hätte, welchen es nun finden mußte, da es auch von dem Generalſuperintendenten des Fürſtenthums Göttingen, Ephorus der Stadt Göttingen und der Landinſpection Göttingen, erſter Theil, die Vaterſchaft nachweiſen kann.

Sehen wir zuvörderſt, wie Herr Rettig ſelbſt die Wichtigkeit ſeiner Aufgabe erkannt und berückſichtigt hat. In der Vorrede wird uns erzählt, daß das Buch auf Veranlaſſung der Hahn'ſchen Hofbuchhandlung bearbeitet ſei, ein eben nicht ſehr empfehlendes Geſtändniß.

Weiterhin belehrt uns indeſſen Dr. Rettig, daß die Anſichten darüber ſehr verſchieden ſeien, welche Gegenſtände in ein ſolches Buch aufzunehmen ſeien und noch mehr in welchem Umfange; deßhalb habe er mit dieſem Buche den Verſuch beabſichtigt, dieſe Aufgabe auf eine neue, eigenthümliche Weiſe zu löſen. Das Buch, heißt es dann, ſolle als Leſebuch zwiſchen den erſten Elementarbüchern des Verfaſſers und den ſpäterhin in der Volksſchule zu leſenden Büchern, der Bibel und dem Geſangbuche, ſtehen. Wir haben hiegegen erſtlich den Geldbeutel des Volkes einzuwenden; Herr Rettig hat weiterhin noch einige Schulbücher und ein Volksbuch nöthig; wer in aller Welt kann dem armen Volk bei dem hohen Schulgelde noch die Anſchaffung ſo vieler Schulapparate zumuthen? Dann iſt es auch pädagogiſch richtiger, daß das Schulbuch

der Volksſchule Alles umfaſſe, von den erſten Anfängen des Leſens bi
zur Bibelkunde und den nützlichen Volkskenntniſſen. Das iſt jedo
ganz unmöglich, wenn man ſich, wie Herr Rettig, einen Salat anmac
mit Zuthaten von allen Dingen, welche auf dem Litteraturtiſche au
ſtehen und irgend einmal im Leben nützlich werden könnten. Das kom
aber von dem Spuck der harmoniſchen Ausbildung des allſeitigen I
tereſſes, welcher in der Schule umgeht und zumal in der Volksſchu
zu den ärgſten Irrthümern geführt hat; in dem Wahne, daß man z
harmoniſchen Ausbildung aller Geiſteskräfte alles Wiſſen in Bewegu
ſetzen müſſe, kam man in der Volksſchule dahin, aus allen Wiſſe
ſchaftsfeldern die am meiſten in die Augen ſtechenden Früchte abz
pflücken und als das „Intereſſanteſte", „Bildendſte" dem Kinde vorz
ſchütten, ohne zu bedenken, daß demſelben nur mit wenigen und einfach
Nahrungsmitteln gedient iſt. Der Inhalt des Rettig'ſchen Buches
ein Muſter eines ſolchen Ragouts. Muſtern wir ihn: Erſte Abtheilun
Lehrreiche Erzählungen. Erſter Abſchnitt. Erzählungen aus dem Gebi
der Lebenserfahrung zur Warnung und zur Beförderung guter Sitte

Der Verfaſſer erklärt, mit denſelben ſein Buch deßhalb eröffnet
haben, weil die Kinder, wenn ſie anfangen, dieſes Leſebuch zu gebra
chen, noch in dem Alter ſtehen, in welchem die Stimme des erfahren
Erziehers vorzugsweiſe noch in Warnungen und Ermahnungen z
Vorſicht zu den Unerfahrenen reden muß. Großer Gott, welch altweil
ſche Fürſorge! Warum macht Herr Rettig nicht lieber aus allen Volk
ſchulen Kleinkinderbewahranſtalten? oder noch beſſer, alle Volksſchü
zu Rouſſeau'ſchen Emilen, von denen jeder, um groß zu werden, ein
Erzieher verbraucht! Herr Dr. Rettig muß keine Kinder, vor allen kei
Bauerjungen kennen, wenn er mit ſolchen Vorſichtserzählungen die Kind
ſeelen intereſſiren oder gar beſſern will. Kein rechter Junge denkt
Augenblicke des Handelns an die moraliſche Erzählung oder hat wä
rend des Leſens ein anderes Intereſſe an dem Inhalte, als eben
dem Verlaufe der Geſchichte; wir wetten, daß in 99 von 100 Fäl
ſein Herz mehr an den dummen Streichen als den „klugen und gute
Kindern hängen wird. Wenigſtens in unſerer Jugend war es ſo
Fall, wenn wir in Rochows Kinderfreund die Geſchichten von der naſchhaf
Henriette, dem wilden Ferdinand oder dem jähzornigen Wilhelm laſ

Ein Junge, der die 25 Erzählungen in Rettigs Buche durchgele
hat und ihre Moral befolgen will, muß aufhören ein Junge zu ſ
oder ſo bald als möglich den ganzen Plunder vergeſſen. Denn w
er das erſte, ſo darf er auf keine Leiter klettern, um von derſelben
den Hof zu ſpringen, ohne das Bein zu brechen, kein Rad ſchlag

und mit gegen den Himmel gekehrten Füßen auf dem Kopfe ſtehen, ohne ein tödtliches Gehirngeſchwür zu bekommen, keinen Kettenhund werfen, ohne todt gebiſſen zu werden, ja nicht einmal als gutherziges Mädchen ein krankes Schooßhündchen liebkoſen, ohne waſſerſcheu gebiſſen zu werden, kein Pferd mit der Ruthe kitzeln, ohne gleich todt geſchlagen zu werden, als Friederike nicht vom Weine naſchen, ohne dadurch „berauſcht und tödtlich krank“ zu werden oder gar ſich zu vergiften, kein Schießgewehr angreifen, ohne Jemanden todt zu ſchießen, der nicht einmal das Vergnügen hat, ſogleich zu ſterben, ſondern erſt nach vielen großen Schmerzen und nach den grauſamſten angewandten Mitteln doch den nämlichen Tag ſeinen Geiſt aufgeben muß, keinen Trunk Waſſer erhitzt trinken, ohne die Schwindſucht zu bekommen, keinen Stein werfen, ohne die Mutter faſt bis zum Tode zu treffen, ſich nicht baden, ohne zu ertrinken, keine Schlittſchuh laufen, ohne zu ertrinken, nicht in den Stall mit Licht gehen, ohne das Haus in Brand zu ſtecken, und das nicht, ohne wahnſinnig zu werden ꝛc. Thut er das zweite aber, wie es faſt immer der Fall iſt, welch herrliches Stärkungsmittel der Moral! Oder glaubt man, daß die Moral eine Glocke und das Gewiſſen der Glockenſtrang ſeien, an dem man nach Belieben und ohne Abnutzen ziehen könne? Läuten freilich wird die Glocke immer, aber, wenn ſie zu oft gezogen wird, hört keiner mehr auf ſie. Es iſt das aber eine Erbſünde der Pädagogen, zu vermeinen, daß Kinder mit ſolchem Moraliſiren, liebevollen Warnen ꝛc. erzogen und gebeſſert werden könnten, eine Sünde, welche aus ihrer verkehrten Pſychologie entſpringt und die wir am Schluſſe dieſer Beurtheilung einer weitern Erörterung unterziehen werden.

Geſetzt aber, Herr Dr. Rettig glaubte alſo die lieben Kindlein behüten zu müſſen, warum nahm er dann nicht die claſſiſchen Stücke unſerer Litteraturfabeln und moraliſche Erzählungen von Hans Sachs, Lichtwer, Gellert ꝛc. oder erprobte Erzählungen von Jugendſchriftſtellern auf, warum ſolch erbärmliches Zeug, wie nachſtehendes Beiſpiel beweiſt? Stück 20 iſt überſchrieben „der Dieb und ſeine Mutter“.

„Ein Dieb hat längere Zeit hindurch ein ganzes Land (?) beunruhigt und alle (?) Bewohner desſelben mit Furcht und Schrecken (?) erfüllt. Gefangen und durch das Zeugniß mehrerer (?) ſeiner Mitſchuldigen, welche bereits vor ihm zur Haft gebracht worden (weßhalb nicht mit oder nach ihm?), überführt, wird er zum Strange verurtheilt.“ Ich denke, Herr Dr. v. Rettig iſt ein zu humaner Mann, um einen Dieb aufzuhängen, oder wenn nicht, ſo ſollte er doch beſſer mit unſerm Criminalgeſetzbuch bekannt ſein; oder ſchreibt er für England im vorigen Jahrhundert? „Schon ſtand er unter dem Galgen, an welchem er dieſe Strafe

erleiden ſollte (verſteht ſich auch für einen Bauernjungen wohl vo ſelbſt), als er unter der Menge der Menſchen, welche die Neugier herbeigezogen hatte (Pfui über ſie, zum Henker mit einer moraliſche Pädagogik, die ſolch ein Laſter ungerügt laſſen kann), als er ſeine Mutt erkennt, welche ihn nicht erkannt hat (eine Geſchichte, welche in ein Roman von Sue, aber nicht in eine hannoveriſche Volksſchule paßt die menſchlich geſinnte Obrigkeit erlaubt ihm, daß die Alte zu ihm a das Schaffot gerufen wird!! Sie wirft ſich ihm „heulend“ um den Hals Soll das vielleicht eine glückliche Nachbildung des Bauernidioms ſei dann wäre es bei einer minder ergreifenden Scene beſſer angebracht. „D Sohn beißt der Alten einen Ohrzipfel ab (!!!), weil die Alte ihm a Jungen das Stehlen von Stecknadeln nachgeſehen und ihn dadurch zu Diebe gemacht habe. Er verſichert, daß, wenn die Alte ihn dafür de gezüchtigt hätte, er ein nützliches Mitglied der menſchlichen Geſellſch geworden wäre.“ Bei Gott, keine geringe Diebeszuverſicht!

„Die Alte, um die ſich Niemand bekümmerte, — (Richtet nicht, a daß ihr nicht gerichtet werdet. „Wer unter euch ohne Sünde iſt, we den erſten Stein auf ſie.“) — blieb am Fuße des Schaffots lieg und als ſie am anderen Tage gefunden wurde (wer ſuchte ſie denn o wußte nicht, daß ſie dort lag?), war ſie todt“ — natürlich! denn a Rettig'ſchen Erzählungen enden in Eugen Sue'ſcher Manier mit G Mord und Tod, wenigſtens Wahnſinn oder ewiger Krankheit.

Doch fort von dieſen Warnungen, dieſer Sue'ſchen Abſchreckung theorie, fort zu dem, wo man glauben ſollte, daß der Autor hübſch a dem Fahrwege der Vernunft und der Lebenserfahrung bleiben mü fort zur Geſchichte.

Herr Rettig ſagt davon: Allgemach müſſen die Kinder für die A faſſung höherer und ernſterer Wahrheiten empfänglich gemacht und ü den engen Kreis der Schule und der Familie hinausgerückt werden.

Hiezu ſcheint mir nichts geeigneter zu ſein als die Beſchäftigu mit der Geſchichte, welche aber auf dieſer Stufe der Bildung noch ni in ihrem ganzen Umfange, ſondern nur mit Rückſicht (welch' unrichti Ausdruck!) auf das Vaterland und auch hier wieder nicht in ſyſtem ſchem Zuſammenhange, ſondern nur in einer mehr biographiſchen A faſſung mitgetheilt werden kann ꝛc. Die Biographieen ſind aber He Rettig doch noch nicht genügend geweſen, und er hat deßhalb noch z Knochengerippe zu dem blühenden Fleiſche ſeiner Darſtellungen mit den Kauf gegeben. 1. Kurzer Abriß der deutſchen Geſchichte. 2. Ku Ueberſicht der Geſchichte des Königreichs Hannover. Sehen wir u das zweite etwas an.

Während die ganze Geſchichte des engern Vaterlandes auf vier Seiten abgemacht wird, ſoll der arme Bauernjunge doch lernen, daß in ſeinem Lande zuerſt die Cherusker, Bructerer, Frieſen, Wenden ꝛc. gewohnt haben. Die letztern gelten Herrn Rettig, dem Mitgliede des hiſtoriſchen Vereins für Niederſachſen, auch für einen deutſchen Stamm.

Warum aber quält er die Jungen nicht mit noch einem halben Dutzend altgermaniſcher Völkerſchaften, oder hält er die genannten für die wichtigſten oder gar für die einzigen? Wahrſcheinlich lag ihm nur daran, etwas gelehrten Apparat zu haben. Aber dann, wie kann Herr Rettig vergeſſen, daß dieſe Völker ſich in Sachſen umgewandelt haben? Freilich nicht ſehr zu verwundern bei einem Schriftſteller, der Karl den Großen „in ihnen (!) das Chriſtenthum einführen läßt und ſie durch Grafen verwalten ließ!!!“ „Dieſe“, heißt es dann, „ſtanden wieder (!) unter den Herzogen von Sachſen, die aber (!) keine erbliche Würde (?) beſaßen. Nach und nach wurden beſonders vier Fürſtenfamilien (woher die nun? was weiß das Kind nach dem Vorhergehenden von Fürſten?) in den alten Erblanden (wie? wo? wann?) des Königreichs mächtig.

„Es waren die Braunſchweigiſche (!?), Nordheimiſche, Billunger'ſche und Supplinburgiſche!“ Von da an rauſcht nun ein wahrer Wirrwarr von lauter fürſtlichen und Provinznamen (40 auf einer Seite) an den Ohren der armen Schulkinder vorbei, und wir fragen, was ſolch ein dürres Gerippe in der Volksſchule ſoll.

Wird es in einem Zuge durchgeleſen, was bei einem Leſeübungsbuche doch wohl der Fall ſein wird, Gott erbarme ſich dann des Gehirns der Kinder. Soll es erklärt werden, nun ſo kann aus dem Leſen nichts werden und der Lehrer hat einige Wochen dazu nöthig. Ein wenig Nachdenken und der Herausgeber hätte finden müſſen, daß ſolch ein Schema für einen Volksſchullehrer, der auf dem Seminarium Examen machen muß und ſich die Hauptfacta feſt einprägen will, nützlich ſein kann, aber nimmermehr für eine Volksſchule. Aber das kommt davon, daß wir, wie mit ſo vielen deutſchen Dingen, ſo auch mit den Worten Gründlichkeit, Vollſtändigkeit, Wiſſenſchaftlichkeit unendlich viel hohles, ja abſichtlich falſches Gerede getrieben haben.

Wir können ein langes und trauriges Lied davon ſingen, wie wir dieſe Plaudereien jetzt zu büßen haben und nächſtens noch mehr büßen werden, von unſerem Staatsexamen bis zu unſeren Hebammenprüfungen. Gott wolle uns aber in ſeiner Gnade davor behüten, daß dieſe ſogenannten Vollſtändigkeiten, Gründlichkeiten, Ueberſichten, Wiſſenſchaften in die Volksſchule eindringen, ſo wie es in dem Rettig'ſchen Buche der

Fall iſt. In der Volksſchule kann weder von Wiſſenſchaft, noch vo
wiſſenſchaftlichem Unterrichte die Rede ſein; wenn man unter dem letzter
ein pädagogiſches Zurichten des Stoffes verſteht, ſo brauche man weni
ſtens keine ſo irrige, ſo irrende, ſo deut- und dehnſame Redensarte
daher kommt es dann, daß man vor lauter Wiſſenſchaftlichkeit vergiß
den Unterrichtsſtoff mit den Erfahrungen des Lebens zu verſetzen, na
deſſen Bedürfniſſen zuzuſchneiden, ſtatt deſſen oft eine Summe allgemein
Begriffe und ins Leben nicht oder wenig eingreifender Kenntniſſe gi
welche derartig über ein Gerüſt ſyſtematiſcher, methodiſcher Behandlunge
Diviſionen, Definitionen, Analyſen und Syntheſen geſpannt ſind, d
ſie für das Leben die Spann- und Anwendungskraft verlieren.

Sehen wir noch, um völlig gerecht zu werden, wie Herr Rettig
einzelnen biographiſchen Ausführungen behandelt. Die Darſtellung iſt
Allgemeinen die Kohlrauſchiſche, und was man auch gegen deren Inh
ſagen kann, Kohlrauſch verſteht es, für die Jugend zu ſchreiben. Was a
in einem größern Buche und für eine erwachſene ſtädtiſche Jugend
eignet war, wird ganz unpädagogiſch in einem Anfänger- und Bau
jungenbuche. Ein halbes Dutzend Erzählungen weniger, die übrig bleib
den hauptſächlich auf niederſächſiſche Geſchichte beſchränkt und detaillirt
lebensvoller ausgeführt ꝛc., ſo wäre das Buch im Stande geweſen, na
haltiges Intereſſe zu erregen, was jetzt nur hier und da trotz Herrn Ret
in Folge der Kohlrauſchiſchen Reminiſcenzen der Fall ſein wird. Seh
wir zum Beiſpiel Capitel 1. Das alte Deutſchland und die alten Deutſch

Da heißt es Seite 41: „In alten Zeiten war Deutſchland größte
theils ein rauhes und unwirthbares Land, voll ungeheurer Waldung
Sümpfe und öder Strecken. Städte und zuſammenhängende Dör
waren in demſelben nicht anzutreffen, denn unſere Vorfahren liebten
nicht. Sie wohnten in einzeln liegenden Hütten, die mit einem Geh
umſchloſſen waren. Zum Theil hatten ſie auch nicht einmal feſte Woh
plätze, ſondern zogen von einem Orte zum anderen. In den Wäld
und Einöden hauſeten viele wilde Thiere, als Auerochſen, Bären u
Wölfe, mit denen ſie beſtändig zu kämpfen hatten. Von Getreide wu
auf ihren Feldern nur Gerſte und Hafer.“ Damit iſt die Beſchreibu
des Bodens und Klima's erſchöpft und die Darſtellung eilt weiter,
in dem einen Capitel noch über Körperbeſchaffenheit, Kleidung, Lebe
weiſe, Charakter, Beſchäftigung, Ständeeintheilung, Regierung, Religi
Stammeintheilung der alten Deutſchen zu verhandeln.

Nun fragen wir, wenn das Buch ein Leſebuch ſein ſoll, wie w
ein Kind dieſe Haufen allgemeiner Notizen in ſich aufnehmen? W
es ſich bei „alten Zeiten“ auch nur einigermaßen der wahren Zeit

keiner Vorſtellung davon annähern? Was ſind ihm „rauh und unwirthbar“ anders als tönende Phraſen, bei denen man ſich nichts zu denken braucht, welche das erwachende Nachdenken übertönen? Was ſind „ungeheure Waldung, ein Sumpf und öde Strecke“ für einen Kinderverſtand anders als die Vorſtellung einiger Dutzend Bäume, eines großen Waſſerpfuhls und eines wüſten Angers? Was ſoll ein „unzuſammenhängendes Dorf“, wo jeder Junge eine Bauerſchaft kennt und dieſes die einzige richtige Bezeichnung war? Weßhalb liebten unſere Vorfahren die zuſammenhängenden Dörfer nicht? Iſt nicht eine Hütte in ganz Niederſachſen eine Proletarierwohnung, und meint der Verfaſſer, die alten Sachſen hätten weſentlich anders gewohnt als jetzt die Bauern Weſtphalens? Was ſoll das Kind ſich bei dem Worte Gehege denken, wenn es nicht weiß, was für eines und wozu beſtimmtes es darunter zu verſtehen hat? Wahrſcheinlich denkt es an den ſchönen Zaun um den Garten irgend eines Vornehmen und nicht an ſeines Vaters Hofzaun und die weſtphäliſche Wallhecke. Weßhalb aber waren denn die Hütten (rectius die Höfe) mit einem Gehege umgeben? Weßhalb hatten die Deutſchen zum Theil ſo ſehr feſte und inwieweit keine feſten Wohnſitze? Wie ſoll das Kind ſich das „Herumziehen“ mit den „Getreidefeldern“ reimen? Warum hier die ſchwierige Frage über die ſueviſchen Markenverhältniſſe mit hineinziehen? Klingt es nicht auch einem Kinde widerſinnig, daß die alten Deutſchen „beſtändig“ mit Thieren zu kämpfen hatten? Warum, wenn es ſonſt wahr wäre, wuchs nur Gerſte und Hafer auf ihren Feldern?

Soll das Kind über alle dieſe Dinge und Fragen weglesen, nun ſo wird es am Ende von Capitel 1 nicht mehr wiſſen, was es im Anfange geleſen, höchſtens eine oder die andere Notiz behalten, nichts im Zuſammenhang von Urſache und Wirkung erfaßt haben, intereſſelos, nutzlos, abgeſtumpft aus der Lection ſcheiden, um das nächſte Mal Capitel 2 auf gleiche Weiſe und ſo fort ein wüſtes Gewirre von hohlen, unbeſtimmten, unplaſtiſchen Redensarten, leeren, fleiſchloſen Namen und unzuſammenhängenden Ereigniſſen bis auf Ernſt Auguſt, König von Hannover, durchzuquälen und mit einem wirren Kopfe, leeren Herzen und erſtorbenen Geſchichtsintereſſe aus der Schule ſcheiden; vielleicht wird es die Fähigkeit erlangt haben, ſich über jede Frage mit einer Redensart abſpeiſen zu laſſen, mit ſich ſelbſt zufrieden zu ſein, wenn nur ein Wort zur rechten Zeit ſich einſtellt. Aber der geehrte Verfaſſer ruft mir ein donnerndes Halt! zu, indem er mich belehrt, daß es gar nicht ſeine Abſicht geweſen, daß der Lehrer mit ſeinen Schulkindern das Buch alſo durchgaloppire. Der Lehrer ſoll erklären, die Fragen der Kin-

der beantworten. Aber wenn der Lehrer nun nichts zu erklären, die Kinder nichts zu fragen wiſſen, weil es beiden an Material dazu fehlt, wie dann? Und wenn ſie es können, wenn die einen dociren, die andern fragen, wo bleibt denn die Leſeübung? Oder ſollen die Kinder Capitel 1 erſt durchleſen, ohne es zu verſtehen, und dann durchdocirt werden, durchfragen, ohne es zu verſtehen, ohne es zu leſen?

Und geſetzt, wir gäben eine ſolche Anarchie in der Pädagogik zu, wozu denn das lange Gerippe von Wodan bis Ernſt Auguſt, wenn wir dann nicht über Karl den Großen hinauskommen? Kurz, der Herr Generalſuperintendent kennt entweder keine Geſchichte oder keine Kinder oder keines von beiden.

Wir wollen ihm jetzt nicht verrathen, wie man aus der Stammesgeſchichte gute Hausmannskoſt für die Kinder findet; nur einen Rath, wenn er wieder Kinderbücher ſchreibt! Fragen und Antworten ſind nicht Sache des Lehrers und Schülers, ſondern des Buches, denn eine gute Darſtellung lockt die Fragen hervor, eine ſchlechte erſtickt ſie, eine vorzügliche beantwortet ſie zugleich.

Die folgenden Abſchnitte über die nützlichen Kenntniſſe ſind in ähnlicher ſyſtematiſcher ſogenannter Vollſtändigkeit abgefaßt wie der hiſtoriſche; nichts von pädagogiſcher Veranſchaulichung, nirgends eine Auswahl der für das Volk paſſenden Kenntniſſe, überall dürres, trockenes Gerippe, dazu eine erzwungene Kinderdarſtellung, etwa wie ein Schulinſpector, der nie Kinder unterrichtet hat, die Schulkinder anredet. Wer das alles weiß, was in dem Buche enthalten iſt, mag als Volksſchullehrer ein gutes Examen machen können, aber ein ſolcher Junge wäre ein unausſtehlicher, altkluger, herzloſer Naſeweis; und dann die nationalen Uebertreibungen, ja Albernheiten! Denn hören wir, was es S. 127 von Deutſchland heißt.

„Wer möchte nicht gern ſein Vaterland kennen lernen, zumal wenn es, wie Deutſchland, das Land der Tapferkeit, der Mäßigung, der Redlichkeit und Treue, der Achtung frommer Sitte, der Religioſität und Gottesfurcht (ἐν διὰ δυοῖν) das Land des wahren Bürgerſinnes, der unermüdeten Thätigkeit, der nützlichſten Erfindungen, der umfaſſendſten Gelehrſamkeit iſt, das ein jeder Deutſcher mit ſtolzer Freude ſein Vaterland nennen kann.“ — — — „Die Fürſten und freien Städte haben ſich auf das innigſte mit einander verbunden.“

„So fehlt alſo Deutſchland nichts, was der Menſch zu ſeiner leiblichen Nahrung bedarf, zumal da auch blühende Gewerbe, Fabriken und Manufacturen (??) für alles dasjenige ſorgen, was die Natur zur Bequemlichkeit und Annehmlichkeit nur in rohen Stoffen liefert, damit

der Menſch es erſt durch ſeine Hände zubereite.“ Welche köſtliche Teleologie! Aber noch beſſer! „Dabei wird aber auch in keinem Lande ſo viel für die geiſtige Bildung des Volkes und der Jugend gethan; ſo viele Univerſitäten, Bildungsanſtalten aller Art, gelehrte Schulen, Seminarien und Volksſchulen hat kein anderes Volk auf der Welt aufzuweiſen. O Kinder, freuet euch, daß ihr in einem ſolchen ſchönen und guten Lande geboren ſeid! Danket Gott dafür und macht euch dieſes Glückes dadurch würdig, daß ihr echte, fleißige, brave und fromme Deutſche werdet!“

Wir begreifen, ohne zu billigen, wie ein Generalſuperintendent derartiges vor 1848 ſchreiben konnte, aber wie es im Jahre 1848 ſtehen bleiben konnte, iſt uns unbegreiflich. In ähnlicher Weiſe ſind die anderen Abſchnitte über nützliche Kenntniſſe behandelt, von denen Abſchnitt I das Weltgebäude, III die Naturgeſchichte, IV der Menſch, V von den Naturkräften und ihren Wirkungen, VI von der Zeitrechnung und dem Kalender überſchrieben ſind. Als Probe deſſen, was Herr Dr. Rettig den Volksſchulen anmuthet, ſetzen wir den Anfang der Erklärung des Willensvermögens hierher. „Der Menſch hat ein Verlangen nach allem, was einen angenehmen Eindruck auf ſeine Empfindung macht, und dagegen einen Widerwillen gegen alles, wobei das Gegentheil der Fall iſt. Im erſten Falle ſagen wir: er begehre etwas; im letzteren: er verwerfe dasſelbe. So wie wir nun die verſchiedenen Grade des Begehrens mit den Ausdrücken Wunſch, Begierde, Sehnſucht, Liebe bezeichnen, ſo nennen wir im Gegentheil die verſchiedenen Aeußerungen des Verwerfens: Abneigung, Widerwillen, Abſcheu und Haß.“ Abgeſehen von den Cirkelſchlüſſen und Nominal- ſtatt Verbaldefinitionen behaupten wir, daß ein Volksſchüler das zehn Mal durchleſen kann, ohne es zu begreifen.

Die dritte Abtheilung umfaßt Abſchnitt I poetiſche Erzählungen, die meiſtens gut gewählt ſind und als Producte anerkannter Meiſter — Gellert, Bürger ꝛc. — ihren Eindruck nicht verfehlen werden. Abſchnitt II enthält Lieder, von denen vorzüglich die Schullieder herzlich fade ſind. Z. B.

Kinder! freudig wollen wir jetzt zur Schule gehen!
Unſer Lehrer ſorgt dafür, daß wir ihn verſtehen.
O! es iſt gewiß nicht ſchwer, wenn man's ernſtlich treibet!
Leichter wird es immer mehr, wer nur fleißig bleibet.
Wenn wir groß ſind, geht's uns wohl. Jeder will uns haben,
Denn wir wiſſen, wie man ſoll nützen Gottes Gaben.
Wer den Andern Nutzen ſchafft, dem nützt man auch wieder.
Trägheit ſchwächt des Menſchen Kraft, Arbeit ſtärkt die Glieder.

Abſchnitt III enthält Lieder für die Jahres- und Tageszeiten, Standeslieder und Geſänge, in denen nur wenige Gedanken und Ausdrücke die Jugend anſprechen möchten.

So wären wir denn mit unſerm Ueberblick am Ende und die erſt Frage, welche ſich uns am Schluſſe aufdrängt, obgleich ſie uns die gan Zeit über auf der Zunge gelegen hat, iſt die nach der ausdauernde Fürſorge, welche Herr Rettig ſeinem Producte angedeihen ließ.

Ein Buch, das in 60,000 Exemplaren verbreitet dem Verfaſſer un Verleger gewiß ein ſchönes Stück Geld eingebracht hat, die Nahrun für viele tauſende von jungen und alten Seelen geworden iſt und no ſein wird, ein Werk, das unter dem Namen eines hochgeſtellten Kirche und Schulbeamten, des Lehrers der Unterrichtskunſt an der Lande univerſität erſchienen iſt, wahrlich ein ſolches Buch hat Anſpruch a eine unerſchöpfliche Vaterliebe. Man höre und ſtaune, wie dieſelbe ſi bethätigt hat!

Herr Dr. Rettig erklärt in der Vorrede zur zweiten Auflage: „D ehrenvolle Anerkennung ſeiner der Volksſchule gewidmeten Beſtrebungen — Vorſtehendes und Nachſtehendes beweiſen, daß ſie auf dieſem Grun nicht erwachſen iſt — „verpflichte ihn zur ſorgfältigſten Aufmerkſamke auf die von ihm gebotenen Gaben, damit dieſelben des Vertrauens, m welchem ſie aufgenommen wurden, immer würdiger würden. Parturiu montes, nascetur ridiculus mus. Denn es heißt: „Eine ſolche Sor falt habe ich, wie ich glaube, auch auf dieſe neue Auflage verwendet, inde ich bemüht geweſen bin, mehrere in der erſten Auflage ſtehen g bliebene Druckfehler und damals überſehene kleine Un richtigkeiten gehörig zu verbeſſern.“ Das Staunen wird ſich i Unwillen verwandeln, wenn man weiter hört: „Weſentliche Veränd rungen vorzunehmen, erlaubte mir weder meine Zeit“, aber ſoll ma lachen oder weinen, wenn der Verfaſſer ſchließt: „noch hielt ich es fi nöthig und nützlich.“

Weder nöthig noch nützlich! Ein Buch alſo von dem immenſen Ei fluſſe des Rettig'ſchen, eines unter hunderten von Concurrenten, ein Bud das die größte, die ſchwierigſte pädagogiſche Beſtimmung, darum d ſchwerſte Auswahl unter dem zahlreichen und vortrefflichen Material d beſten Jugendſchriften hat, ein Buch, dem, wie wir ſahen, die Fehler a dem Rücken wachſen, ein ſolches Buch der genaueſten, ſtrengſten Contro zu unterwerfen, dazu hat der Verfaſſer keine Zeit — dann ſollte er kei Bücher ſchreiben, noch neue Auflagen in die Welt ſchicken —, ja er hä es weder für nöthig noch nützlich. Wahrlich es iſt dieſes das Stärkſt was je ein Schriftſteller dem Publicum geboten hat, erinnert an da bekannte Motto „non quæ potui, sed quæ volui“, aber bei eine hohen Schulvorſtande??

Aber die zweite Auflage hat innerhalb zweier Monate geſchehe

müſſen; vielleicht iſt man ſpäter noch zur Reue und Einſicht gekommen. Von der dritten und vierten liegen uns keine Vorreden vor, werden alſo wohl höchſt wahrſcheinlich nicht exiſtiren. Die Vorrede aber zur fünften bis eilften Auflage lautet alſo, daß kein Commentar dazu nöthig iſt

„Außer der Veränderung des Titels „„Neues““ in „„größeres Leſe- und Lehrbuch““, welches ſich als nöthig herausſtellte, um eine Verwechslung mit dem ſpäter in demſelben Verlage erſchienenen kleinen Leſe- und Lehrbuche zu verhüten, und außer einigen durch das Fortſchreiten in der Zeit (eine höchſt naive Unterſcheidung von dem Fortſchritte der Zeit) hin und wieder erforderlich gewordenen Abänderungen und ſonſtigen kleinen Berichtigungen iſt dieſe Auflage der frühern ganz gleich geblieben.“ Göttingen im September 1848.

Vielleicht ſagt nun Herr Dr. Rettig, Abänderungen in einem Schulbuche ſeien läſtig, koſtſpielig für die Familien und unpädagogiſch, und wir ſtimmen bei, aber dann fällt ihm die Laſt ſeiner Fehler und die Verantwortung der Abfaſſung mit doppelter Wucht auf den Nacken, und wir wüßten nicht, wie ſelbſt der Stolzeſte und Stärkſte eine ſolche Bürde tragen könnte.

Wir haben uns lange, ſehr lange bei einem Buche aufgehalten, das pädagogiſch keine lange Kritik werth iſt, aber Herr Dr. Rettig hat uns durch ſeinen Abſatz von 60,000 Exemplaren dazu gezwungen, und indem wir das Wagniß, ein ſolches Buch mit ſolcher Selbſtgewißheit in zwölf Auflagen immer wieder als unverbeſſerliches in die Welt zu ſchicken, der Beurtheilung Anderer überweiſen, wollen wir ſchließlich noch angeben, was Herrn Dr. Rettig nach unſerer Ueberzeugung an dem Erwerbe einer geſunden pädagogiſchen Einſicht hindert.

Herr Dr. Rettig iſt kein Pſychologe, weder im wiſſenſchaftlichen noch im Erfahrungsgebiete. Hierüber als Quelle ſeiner pädagogiſchen Mißgriffe nächſtens bei Gelegenheit eines andern Rettig'ſchen Buches, da eine jetzige Ausführung den Raum dieſer Zeitſchrift zu ſehr in Anſpruch nehmen würde. Dagegen ſchließlich noch eine kleine Sammlung hiſtoriſcher Schnitzer, welche man als allzu grob bei der nächſten Auflage verbeſſern möge.

„Die Deutſchen theilten ſich in drei Hauptſtämme, die Sachſen, Sueven und die Gothen.“ Zu welcher Zeit? „Nach 476 ſetzten ſich deutſche Völker in allen Ländern des ſüdweſtlichen Europa feſt.“? „Karl der Große unterwirft ſich ganz Italien.“? Ludwig der Fromme iſt nicht Urheber des Vertrages von Verdun. Thüringen war kein Herzogthum. Otto II., III. und Heinrich II. haben ſich um das deutſche Volk nicht ſehr verdient gemacht. Zwiſchen ſchwäbiſchen und hohenſtaufiſchen Kaiſern

iſt kein Unterſchied. Schon vor Heinrich I. gab es viele feſte Städte i
Deutſchland. Die Buße Heinrichs IV. in Canoſſa war an und für ſic
nichts Abſonderliches. Die Kreuzzüge haben auch viel Gutes gehabt. Da
Recht Friedrichs I. gegen die Lombarden war nicht weit her. Die Hanſ
ſtädte Danzig, Königsberg, Riga u. ſ. w. lagen nicht immer auß
Deutſchland. Drei Waldſtädte, Schwyz, Uri, Unterwalden, gab es nich
Nicht jeder Familienvater hatte dort politiſche Stimme. Ein Conciliu
iſt keine Verſammlung von Kirchenlehrern und Fürſten, und ein Kaiſ
kann es nicht halten. Bei der Erfindung der Buchdruckerkunſt war d
Preſſe eine Hauptſache. Ablaß war keine Vergebung der Sünden. Da
Reſtitutionsedict beſagte nicht, daß alle Güter, welche früher der katho
ſchen Kirche gehört hatten, wieder zurückgegeben würden. Der König vo
Preußen commandirte nicht bei Kulm.

Zu dieſer beim Herumblättern gemachten Aehrenleſe noch einige Ge
graphica. Der runde Schatten beweist noch nicht die Kugelründe der Er
die ja auch nicht einmal exiſtirt. Eben ſo wenig beweist das Fahren n
einem Schiffe rund um die Erde die Kugelgeſtalt. Daß Berge und V
tiefungen auf der Erde, beweist nichts gegen die Glätte der Erde. Un
den europäiſchen Inſeln durften Candia und die joniſchen Inſeln ni
vergeſſen werden. Wahrhaft erbärmlich iſt die Charakteriſtik der europ
ſchen Völker, nach welcher die Portugieſen unthätig und der Trägh
ergeben, die Spanier nicht fleißiger als ihre Nachbaren, die Franzoſ
ſehr fleißig und kunſtreich, aber dabei ſehr unruhig und zu Krieg u
Aufruhr geneigt, die Italiener zur Arbeit träge, dabei ſehr jähzornig u
rachſüchtig, die Dänen höchſt gebildet und die Deutſchen, wie wir ſch
oben anführten, Inhaber des Großkreuzes aller Tugenden ſind. Schn
lawinen begraben keine ganze Thäler. Die Türkei iſt nicht das einzi
Land Europa's, wo keine Chriſten wohnen. Heiden gibt es genug
Deutſchland. Das Erzgebirge und der Harz liefern keinen großen Rei
thum an Metallen. Wittenberg und Halle gehören nicht zu den fi
merkwürdigſten Orten Preußens Kiel iſt in Holſtein wichtiger als Gli
ſtadt. Die Elbe trennt Hannover auch von Preußen. Hannover iſt a
im Norden ſehr fruchtbar; die Vechte iſt wenigſtens ſo wichtig als
Haſe. Sapienti sat.

# III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

## Der Verfaſſer des Robinſon Cruſoe.

Von Dr. F. W. Miquél.

Obgleich der Robinſon Cruſoe nächſt der Bibel das geleſenſte Buch, in Wahrheit ein weltbürgerliches Buch geworden iſt, ſo iſt dennoch ſein Verfaſſer dem größeren Publicum ſo wenig bekannt, daß nachfolgende Skizze gewiß ſchon deßhalb manche Leſer intereſſiren wird. Aber es iſt auch erſt neunzehn Jahre her, als Philarete Chasles, vor kurzem noch ein Hauptmitarbeiter am Journal des Débats, in der Revue de Paris den „Verfaſſer des Robinſon Cruſoe" zuerſt ans Licht zog. Weitere Aufklärungen gaben das Edinburgh Review von 1845 und die Revue Britannique von 1846. Nachſtehendes iſt ein Auszug aus denſelben nach einer Zuſammenſtellung in einem holländiſchen Journal.

Daniel de Foe, der Verfaſſer des Robinſon, lebte von 1661 bis 1731, und es fielen alſo die wichtigen erſten vierundzwanzig Jahre ſeines Lebens, die bei ſo vielen Menſchen den entſcheidenden Einfluß auf die Charakterbildung üben, in die Regierungszeit des Königs Karl II., jenes grundſatzloſen Vaterdrückers Englands. Es war ein Jahrhundert, in welchem, vorzüglich in dieſem Lande, die traurige Vermengung von Religion und Politik überall Zwietracht und Parteihaß nährte; de Foe gehörte zu einer Diſſenterfamilie, alſo zu den ſtrengen Proteſtanten gegen alle weltliche Macht, ſelbſt die der reformirten Kirche, in religiöſen Angelegenheiten. Als nun die Epiſkopalkirche unter Karl II. mit reactionärer Wuth alle aus ihr ausgeſchiedenen Secten, von denen ſie in Cromwell's Zeit verdrängt war, verfolgte und unterdrückte, war der Schlachtruf, die Loſung, unter denen de Foe zur männlichen Lebenszeit aufwuchs, für alle religiöſen politiſchen Secten: Toleranz. Für Toleranz, für Religionsfreiheit führte er ſpäter, als die römiſch-katholiſche Verfolgung unter Jakob II. an die Stelle der epiſkopalen Herrſchaft getreten war, unter Monmouth die Waffen. Der traurige Ausgang dieſes Aufſtandes iſt bekannt; glücklicher war ein zweiter Verſuch, um England Gewiſſensfreiheit zu verſchaffen. Mit Wilhelm III. kam die Toleranz auf den Thron, und de Foe durfte ſich einen Augenblick einer froheren Zukunft erfreuen; aber er mußte noch fünfundzwanzig Jahre heftigen

Kampfes durcharbeiten, ehe dieſe Ausſichten erfüllt wurden. Zuerſt g
ſchah das Gewöhnliche: die, welche als Unterdrückte am lauteſten u
Toleranz gerufen hatten, ſahen ſich kaum frei, als ſie weder der früh
herrſchenden Kirche, noch den von ihr abweichenden Religionsgeſellſchaft
das Leben gönnten. Die Diſſenters vereinigten ſich nach ihrer Befreiu
von dem Drucke der Episkopalen und Päpſtlichen, wohl mit den erſt
gegen die letzteren, aber nur für dieſen Punct; im Uebrigen verketzert
ſich die Proteſtanten unter einander eben ſo eifrig, als ſie zuſammen d
Römiſchen haßten. Hier war es nun, daß Daniel de Foe ſeinen edl
Charakter auf das deutlichſte offenbarte; er, der früher um Freiheit g
beten und gekämpft, der ſie mit Oranien ſegnend begrüßt hatte, kämp
in Flugſchrift auf Flugſchrift gegen die Intoleranz ſeiner eigenen Gla
bensgenoſſen und holte ſich alſo ihre Verfolgung auf den Hals, währe
er als eifriger Diſſenter die der episkopalen Kirche ſchon beſaß. Se
Leben blieb ein beſtändiger Streit für Freiheit und Wahrheit, und
kämpfte mit edler Unparteilichkeit gegen die Irrthümer jeder Partei. Un
Königin Anna glückte es der herrſchenden Kirche, den muthigen Ma
auf dem Schaffotte an den Pranger zu ſtellen, weil er ihrer durch ei
quasi in ihrem Geiſte geſchriebene Flugſchrift empfindlich geſpottet hat
De Foe's Antwort war eine Hymne an den Pranger.

Aber er übte Chriſti Lehre nicht bloß in der Theorie, ſondern eb
ſo ſehr in der Praxis des Lebens, wie aus Folgendem erhellt. De F
war ein Strumpfhändler, gerade wie Vondel. Die unruhigen Zeit
hatten im Verein mit der Argloſigkeit des edlen Mannes, die den U
ehrlichen ihm gegenüber ſo ſehr in Vortheil ſetzt, bewirkt, daß er falli
und darauf mit ſeinen Gläubigern einen Accord auf einige Procente
ſchloß. Obgleich nun de Foe durch dieſen Accord der Strafe des Geißel
entging und ſich die Möglichkeit eröffnete, wieder zu beſſern Vermöge
umſtänden zu gelangen, ſo war er doch der Mann nicht, um ſich n
vermittelſt ſeiner beſſeren kaufmänniſchen Erfahrungen ruhig zu bereiche
Erſt mußten die alten Schulden bezahlt werden, und Jahre lang mü
ſich der edle Mann unter dieſer Schuldenlaſt ab, von deren Bezahlu
wohl das geſchriebene Geſetz, aber nicht das höhere der Sittlichkeit fr
ſprach. Endlich hatte er die Genugthuung, alles bezahlt zu habe
aber arm blieb der Mann ſein Lebenlang.

Wilhelm III., ein gleich ſelbſtändiger Vorkämpfer für Freiheit u
Toleranz wie de Foe, war der beſtändige Gegenſtand ſeiner Bewunderu
ihn vertheidigte er während ſeines Lebens und nach ſeinem Tode. D
Fürſt achtete den muthigen Mann hoch, doch de Foe bat ihn nie
etwas. Die whiggiſtiſchen Miniſter ſeiner Nachfolgerin gebrauchten

raſtloſen Vertheidiger ihrer Partei, um die Union zwiſchen England und Schottland zu Stande zu bringen; ſein Lohn für dieſe Befeſtigung von Britanniens Wohlfahrt war wiederum das Gefängniß von Newgate. Nach dem endlichen Siege der Whigs im Jahre 1714 blieb er allein von allen Schriftſtellern, die ihre Partei vertreten hatten, unbelohnt, aus dem einfachen Grunde, weil er auch das Toryminiſterium mit ſeiner mächtigen Stimme vertheidigte, wo dasſelbe Recht hatte. Er lebte nun auch weiter in beſchränkten Umſtänden und ſchrieb von jetzt an ſeine Romane. 1731 ſtarb er arm und verlaſſen, als ein entarteter Sohn, der dem alten Manne alles, was er noch beſaß, durchgebracht hatte, ſein Herz gebrochen.

Die Thätigkeit des Mannes ermißt ſich aus der Notiz, daß die Liſte ſeiner Bücher und Flugſchriften 28 Folioſeiten ſtark iſt; ſeine Broſchüre „der erſte Engländer" erlebte 40 Auflagen. De Foe war der Schöpfer, Erfinder und Ausbilder einer Menge neuer, noch gegenwärtig wichtigſter Ideen, als der Sparbanken, der Credit- und Aſſecuranzanſtalten; de Foe verfocht zuerſt die Vermehrung der niederen Schulen, eine Akademie für Civil- und Militäringenieurs; de Foe ſtiftete das erſte engliſche Review, von dem er während neun Jahren neun Theile in Quarto redigirte, alle drei Tage eine Nummer, Poeſie und Proſa, Recenſionen und Abhandlungen, über Politik, Theologie und Geſchichte, neue Handels- und Finanztheorie, Ernſtes und Scherzhaftes, alles von ihm allein. Außer dieſem Review ſchrieb er während der Regierung der Königin Anna noch 133 Broſchüren; de Foe nimmt ſich der unglücklichen, aus Armuth zu Fall gekommenen Frauen an, und erſinnt Abſatzwege für die Producte ihrer Handarbeiten, er fordert zuerſt in England die Errichtung von Irrenhäuſern, eifert gegen den Sclavenhandel längſt vor Wilberforce. Er warnt im Jahre 1693 gegen die Gefahren des Proletariats, ſchreibt eine Flugſchrift, daß das Almoſengeben keine Wohlthätigkeit iſt, und ſucht die ſittlichen Gründe der Armuth auf. Aus dem Gefängniß, in dem er nach ſeiner Prangerſtrafe vier Jahre zubringt, ruft er um Preßfreiheit, um Schutz des litterariſchen Eigenthums, um Religionsfreiheit, um freie Predigerwahl, um Freihandel. Faſt alle dieſe Ideen ſind erſt viele Jahre nach ſeinem Tode verwirklicht und Andere haben die Ehre und den Vortheil davon gehabt. Hören wir ihn ſelber über ſeine Lebenserfahrungen.

„Ich habe zu lange gelebt (ſo ſchreibt er am Ende ſeiner politiſchen Laufbahn) und zu viel von der Welt geſehen, um etwas Bedeutendes von ihrer Ehrlichkeit zu erwarten; ich weiß, daß die Menſchen morgen gut finden werden, was ſie heute mißbilligen. Es liegt mir wenig daran, ihnen zu gefallen; ich will ihnen nur helfen. Sicherlich haben ſie mich

barbariſch mißhandelt, und ſelbſt die Diſſenter, die ich mit Gefahr meine Lebens vertheidigt habe, haben mir nie vergeben, daß ich rechtlich un ehrlich war; aber ich bin ein Stoicus. Ich werde thun, was mir d Wahrheit und die Billigkeit gebieten, ohne mich um die Folgen zu b kümmern. Das Publicum vergeude deßhalb nicht ſeinen Haß gegen ein Mann, der des Lebens ſatt iſt, gegen Belohnungen gleichgültig u Strafen nicht fürchtet. Mein Leben iſt nur durch ein Wunder erhalte die Armuth iſt mir auf die Hacken gefolgt, ohne mich zu tödten. In d Schule des Leidens habe ich mehr Philoſophie gelernt als auf den Schu bänken, mehr Theologie als dort, wo ſie gelehrt wird. Ich habe de Glanz und den Schrecken der Welt kennen lernen, denn ich bin a einer Kerkerhöhle in ein Königscabinet gegangen. Ich habe mein Ve mögen und meinen guten Namen verloren, um meine Ehre und Grun ſätze zu retten, und ich empfinde keine Reue darüber. Jetzt lebe ich a und verachtet, und ich verachte dieſe Verachtung. Freude und Friede f füllen mein Herz. Meine erſten Unglücksfälle, eine ſchwere Geldſchu unter welcher ich ſeit meinem dreißigſten Jahre gekrümmt geblieben b meine zahlreiche Familie, meine Körperleiden, der Undank meiner M bürger, die Angriffe meiner Neider, die Drohung der Regierung, Erinnerungen an das Erlittene hindern mich nicht, ein reines, auf all gefaßtes Gemüth, mein Herz unterwürfig, meine Seele feſt zu haben

Das iſt der Mann, der den Robinſon Cruſoe geſchrieben hat. erſchien im Jahre 1719 und brachte ſeinem Verfaſſer zehn Guineen e der ihn in Briſtol, wohin er den Verfolgungen ſeiner Gläubiger entwich war, nach den Andeutungen ſchrieb, welche der bekannte Matroſe A xander Selkirk ihm gegeben hatte. Die Genauigkeit, die Natürlichk Ungezwungenheit, die einfache und doch unerſchöpfliche Abwechslung d ſelben eintönigen Themas, kurz die Wahrheit des Buches war ſo gr daß ſeine Feinde beim Publicum faſt allgemeinen Glauben mit der A hauptung fanden, de Foe habe jenem Selkirk ſein Journal auf ſchä liche Weiſe geſtohlen und ſo den armen Matroſen um die Ehre und d Geld gebracht. Wie de Foe's Tugend ihm das irdiſche Glück genomme ſo ſollte ſein Talent ihn des Ruhmes berauben und erſt nach ſeinem To die Wahrheit ans Licht kommen.

Jetzt iſt der Robinſon faſt in alle Sprachen überſetzt, ſelbſt i Arabiſche, unendliche Male wieder aufgelegt, eben ſo oft nachgeahm ſogar im Jahre 1848 kam in dem aufrühreriſchen Wien ein oberöſterreichiſch heraus. Es gibt einen weiblichen Robinſon, einen Robinſon von zw Jahren; es gibt ein Buch in drei Theilen, betitelt „Bibliothek der Robinſon Aber der heutige Robinſon iſt nicht der des ehrwürdigen Diſſenters de F

ſondern des Humaniſten Jean Jacques Rouſſeau und des Philanthropen Campe. — Rouſſeau ſagt in ſeinem Emil:

„Robinson Crusoe dans son île, seul, dépourvu de l'assistance de ses semblables et des instruments de tous les arts, pourvoyant cependant à sa subsistance, à sa conservation, et se procurant même une sorte de bien-être, voilà un objet intéressant pour tout âge, et qu'on a mille moyens de rendre agréable aux enfants. — — Le plus sûr moyen *de s'élever au-dessus des préjugés* et d'ordonner ses jugements sur les vrais rapports des choses, est de se mettre à la place d'un homme isolé et de juger de tout comme cet homme en doit juger lui-même en égard à sa propre utilité.

„Ce roman, *débarrassé de tout son fatras*, commençant au naufrage de Robinson près de son île et finissant à l'arrivée du vaisseau, qui vient l'en tirer, sera tout à la fois l'amusement et l'instruction d'Emile durant l'époque dont il est question ici — —."

Nach dieſen Anempfehlungen und Andeutungen bearbeitete Campe den Robinſon, indem er ihn von allem fatras entkleidete. Dazu gehörten erſtlich Robinſons Abenteuer in der Berberei, Braſilien ꝛc., und vor allen Dingen der ganze zweite Theil, welcher Robinſons zweiten Beſuch auf der Inſel enthält, der ähnliche Empfindungen in ihm erweckt, als wenn ein Erwachſener den Ort ſeiner Jugend wieder beſucht und die Wirklichkeit nirgend ſeiner Jugenderinnerung entſpricht; ebenſo fehlen die ſpäteren Reiſen Robinſons in Oſtindien und der Berberei. Aber das fatras, welches Rouſſeau von dem Buche des de Foe weggelaſſen wünſcht, umfaßt noch mehr als die anderen Reiſen und den zweiten Beſuch auf der Inſel; es iſt der Kern des Robinſon von de Foe, durch deſſen Weglaſſen Rouſſeau und Campe einen ganz neuen, einen Robinſon ihres Sinnes, einen humaniſtiſchen, philanthropiniſtiſchen, einen rationaliſtiſchen ſchufen.

In dem Robinſon de Foe's iſt die Bekehrung des Abenteurers die Hauptſache. Der zügelloſe Junge, der ſeines Vaters religiöſe und moraliſche Lehren verſchmäht, ein wildes und unſtätes Leben führt, das in der Einleitung ausführlich beſchrieben wird, ſtrandet auf einer unbewohnten Inſel. Hier erlebt er nun Alles, was wir auch bei Campe finden; aber er lieſt auch die Bibel; ein göttliches Traumgeſicht, eine ſchwere Krankheit bringen ihn zur Einkehr zu Gott und Chriſtus. Weit entfernt, in Robinſon die Unabhängigkeit des freien Naturmenſchen, ſeine Herrſchaft über die Schöpfung, ſeine ſelbſtändige Entwicklung, die Selbſtvergötterung des Menſchen darzulegen, ſchildert de Foe gerade das Elend, die Blöße, die Armuth des ſündigen Menſchen, wenn es Gott behagt, ihn ſeiner äußerlichen Vorrechte zu entkleiden; dann aber zeigt er auch,

wie Gott alle dieſe Bedürfniſſe befriedigen kann, wenn ſein Geiſt d
Menſchen erneuert, ſeinen Geiſt umgeſchaffen hat; wie derſelbe dann na
dieſer Wiedergeburt zweiundzwanzig Jahre auf der wüſten Inſel zufrieden n
ſeinem Looſe leben kann. De Foe hat aber die Naturkraft des Menſch
ſeine unerſchöpflichen Hülfsmittel ſo vortrefflich geſchildert, das Campe'ſc
Zeitalter hing ſo ſehr der Vergötterung des Naturmenſchen an, daß
religiöſe Seite des de Foe'ſchen Romans allgemein bis in unſere Ta
zur Seite geworfen ward, damit aber auch das Meiſte von der ethiſch
Kraft. Würde der ſtarre Puritanismus de Foe's gemildert, das religiö
Element nicht mit ſo vielen Worten in den Vordergrund geſtellt, dageg
als innere, mehr verborgen wirkende Triebfeder der Handlungen benü
die Abhängigkeit der menſchlichen Arbeitskraft von dem Zuſtande fein
Herzens entwickelt, ſo ließe ſich ein ganz anderer Robinſon ſchaffen a
der von dem fatras de Foe's entkleidete Campe'ſche. Wir werden näc
ſtens einen Vorſchlag dazu machen.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April 1854.

# I. Abhandlungen.

## Die Examina.

Von C. G. Scheibert.

Die Revue legte im Jahre 1849 in dem Artikel: „Der Cultusminiſter im Conflicte mit den übrigen Miniſterien“ nach ihrer Meinung überzeugend dar, daß die Leitung der Allgemeinbildung unter allen Umſtänden in den Händen des Cultusminiſterii ſein und bleiben müſſe. Möge man ſich hier jenen Aufſatz vergegenwärtigen.

Das Examenweſen nimmt einen ſolchen Umfang ein, daß man auch einmal von Seiten der Didaktik und Pädagogik dasſelbe beleuchten muß. Es iſt freilich Sache der Staatsökonomie, die Kraft zu berechnen, welche in dieſem Examinationsweſen verzehrt wird, um darnach zu beſtimmen, ob der Aufwand dem Gewinne entſprechen möchte; aber der Didaktik und Pädagogik liegt fürwahr eine ſolche Frage auch nicht ferne. Ja ſie hat um ſo mehr Veranlaſſung zu derſelben, da es eine ausgemachte und feſtſtehende Anſicht zu ſein ſcheint, daß man durch dieſe Examina der Bildung weſentliche Dienſte geleiſtet und demnach in ihnen ſo rechte Förderungsmittel der Cultur habe.

Um nun durch das gar große Feld des Examinationsweſens einen Durchgang zu gewinnen, möge es geſondert werden in drei Felder: Examina 1. über der Schule; 2. neben der Schule; 3. in der Schule. Bei den erſten denke man an Abiturienten- und Schlußexamina in Gymnaſien, höhern Bürgerſchulen, Militärbildungsanſtalten, Cadettenhäuſern, Seminarien; bei den zweiten an Prüfungen für Officieraſpiranten, Poſteleven, Gouvernanten, einjährigen Militärdienſt; bei den dritten an öffentliche Schulexamina, an Verſetzungs-, Locations-, Claſſenexamina.

## 1. Die Examina über der Schule.

Zunächſt von den Examinibus über den Schulen, und zwar in speci von denen an Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen. Dieſe Einengun bedingt unſer Leſerkreis.

Man pflegt wohl für dieſe einen weitern und engern Zwe anzugeben. Als jenen weitern, mehr ſtaatlichen Zweck gibt man wohl a. das Feſthalten des gleichen Endzieles aller Schulen derſelben Kategori b. die Controle über die Endleiſtungen der Schulen; c. Erzielen gleich Vorbildung aller der Schüler, welche aus verſchiedenen Schulen kommen doch noch einen gemeinſamen höhern Unterrichtsgang durchmachen ſolle d. Kenntnißnahme der geiſtigen Capacitäten behufs der künftigen Anſtellung im Staatsdienſte. Als den engern, mehr in die Schule fallenden Zweck gi man an: a. dem Schüler zu einem Ueberblicke über ſein Schulwiſſen verhelfen; b. ihn vor einem zu frühen Einſchlagen einer einſeitigen Ric tung zu bewahren; c. auch wohl ihn zu einer energiſcheren und ernſter Thätigkeit, namentlich im letzten und wichtigſten Schuljahre zu nöthige d. auch wohl in ihm den Proceß einer ſelbſtändigen Thätigkeit ei zuleiten.

Jener weitere ſtaatliche Zweck hat wohl zu den feſten Formen od Examenreglements geführt, welche a. für alle Schulen derſelben Ka gorie gleich ſind, und b. faſt das ganze * Lehrmaterial der Sch umfaſſen, und c. für alle zu Prüfenden möglichſt dieſelben Themata * und d. für alle dieſelbe Arbeitszeit beſtimmen. Den engern, mehr päd gogiſchen Zweck meint man dadurch erreicht zu haben, daß man es n den Examinibus genau und ſtrenge nimmt und dadurch nun entwed ein Ehrenziel oder auch wohl einen Unheil verkündenden Ausgangspu hinſtellt.

Aus dieſen Veranſtaltungen dürfte man den ſtaatlichen Zweck etw kurz faſſen: Conformität der Schulen derſelben Kategor und gleiche Anforderungen ob der gerechten Beurtheilung; d pädagogiſchen Zweck: Erzielung eines ernſten Fleißes und einer Wiederholen des zerſtreut empfangenen Wiſſens abſchließenden Bildun

---

* Wir bitten unſere verehrten Leſer, ſich die Abiturienteninſtructionen der hier Rede ſtehenden Anſtalten recht genau anzuſehen.

** Die Schulräthe einer Provinz als königliche Commiſſarien, welche ſchon der Auswahl der Themata eine entſcheidende Stimme haben, und die wiſſenſchaftlich Prüfungscommiſſionen, welche noch wieder die Schule und den königlichen Commiſſari controliren und beurtheilen, müſſen ja wohl die Wirkung haben, daß man in all Schulen ſich mit den Themen für die Examina ziemlich auf demſelben Gebiete bewe

Da aus dem Erzielen und auch möglichſten Erreichen der Conformität ſich einige Folgerungen mit Nothwendigkeit ergeben werden, die die Vertheidiger derſelben vielleicht abweiſen möchten, ſo wird erſt die Richtigkeit dieſer Thatſache conſtatirt werden müſſen. Wer die Conformität für eine Nothwendigkeit hält und wem ſie ſchließlich als Ziel eines geordneten Schulweſens vorſchwebt, der kann die Beweisführung überſchlagen. — Zunächſt wird eine allgemeine Schulleitung, welche außerhalb der Schule ſteht, d. h. nicht mehr durch einen rein perſönlichen Einfluß leitet, eine Conformität* erzielen müſſen, indem ſie ſelbſt ja ſich doch nicht der Willkür der einzelnen Schulen hingeben kann, ſondern ein allgemeines Regulativ für ihre Leitung wie Entſcheidung in Conflictsfällen in Händen haben muß. Ferner gebietet der ſogenannte Geſchäftsgang faſt mit Nothwendigkeit ein ſolches Erzielen der Conformität, und ſie möchte von demſelben faſt unzertrennlich ſein, auch dann noch, wenn die größtmögliche Liberalität in der Leitung herrſcht. Dieſe Conformität erzwingt ſich aber auch von innen heraus, wenn in der Aufgabe der Schule und in dem letzten Ziele derſelben faſt der ganze Unterrichtsſtoff aufgeführt iſt, und dann gewiß, wenn dieſer Stoff in einer ſolchen Fülle** angegeben iſt, daß kein anderer daneben Raum hat. Wenn endlich an die vollendete Schullaufbahn oder an gewiſſe Stufen der Schule ſtaatliche Gerechtſame geknüpft werden, wie es bei den Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen der Fall iſt, dann fordert die Gerechtigkeit eine Conformität. Die Geſchichte des Schulweſens dürfte ein Zeugniß für dieſe Behauptungen ablegen. Nur erſt ſeit Einführung ſolcher allgemeinern Abiturienteninſtructionen ſind die Schulen derſelben Kategorie ſich ſo ähnlich geworden, und man vernimmt es ja als ein beſonderes Lob für die Inſtruction der höhern Bürgerſchulen, daß durch ſie erſt die Einheit in dieſe Anſtalten gekommen ſei, und daß durch ſie die höhere Bürgerſchule erſt geworden ſei. Dergeſtalt hebt man dieſe Wirkung hervor, daß man darüber vergißt, daß es vor der Abiturienteninſtruction auch ſchon höhere Bürgerſchulen gegeben hat. Die verſchiedenen ſtädtiſchen wie auch Volksſchulen dürften wohl auch hiezu einen Belag liefern. Ihnen fehlt ſo ein gleichmachendes Regulativ.

---

* Im Reſcript vom 31. Juli 1834 heißt es: »Die Beſtimmung ꝛc. bringt es mit ſich, daß von jetzt ab in allen Gymnaſien bei den Verſetzungen aus Secunda dieſelben Anforderungen an die Schüler gemacht, und daß die Lehrcurſe wenigſtens in Tertia, Secunda und Prima überall nach denſelben Grundſätzen geregelt werden.«

** Die Klage über das Zuviel in den Gymnaſien iſt jetzt wohl allgemein und laut genug geworden, daß es hier einer Wiederholung derſelben nicht bedarf.

Wenn hier nun das Erzielen der Conformität nur aus den Zweck der Schulleitung entwickelt iſt, ſo ſollen die Stimmen derer, welche dieſel aus andern Gründen herleiten, nicht überhört werden. Man meint - ob mit Recht oder Unrecht, das bleibt vorläufig dahingeſtellt — di Conformität ſei ein Ergebniß Jahrhunderte langer und bewährter Erfa rung und ſo ein erprobtes Product der praktiſchen Pädagogik. Von ein ausgeübten Zwange ſei nirgend die Rede. Die freie Entwicklung die hier in Rede ſtehenden Schulen hätte dieſes Endergebniß als ein Prod hundertjähriger Erfahrung geliefert. * Dieſe Stimme iſt in neuern Zei ſo laut geworden, daß ſie alle andern übertönt hat und jeder Frage n der Berechtigung dieſes oder jenes Gegenſtandes in dem Bereiche di Schulen den Mund verſchließt. Sie iſt ſo laut, daß ſie nicht einmal h wenn man ihr entgegenhält, daß vor hundert Jahren und darüber Gymnaſien nach ihrem innern Weſen ganz andere waren. Andere, wel auf ſolche Art des Beweiſens nicht viel geben und die da wenigſtens viel aus der Geſchichte des Schulweſens wiſſen, daß es mit dieſer hauptung von hundertjähriger Bewährtheit nicht weit her ſei, die a wohl gar wiſſen, daß ſeit lebender Menſchen Gedenken ſich gar vie geändert hat, die fordern die Conformität aus innern Gründen deßh damit eben eine geſicherte Entwicklung im Zuſammenwirken oder Zuſamm gehen der nach gleichem Endziele ſteuernden Kräfte erreicht werde **, und dadurch gewonnene Sicherheit und der dadurch allen Mitarbeitern gegeb Halt ſichern allein das Reſultat der Bemühung um die Bildung. *** D

---

* Es ſei ein kleiner Zweifel hiegegen erlaubt. Wenn man vor dem Eintr des Franke-Spener'ſchen Realismus den Gymnaſien eine ſolche umfaſſende Abiturien inſtruction gegeben hätte: ob dann die hundertjährige Praxis nicht mit einem an bewährten Endergebniß daſtehen würde? Wenn vor dem Eintreten des Philanthr nismus die Norm geſtellt worden wäre: ob nicht die ſogenannte freie praktiſche wicklung eine andere Confeſſion hinhalten würde? Warum wurden denn die hö Bürgerſchulen vor 1830 durchaus nicht conform? und iſt etwa die heutige Aehnli dieſer Anſtalten auch ein Ausdruck einer dreiundzwanzigjährigen, geprüften, bewä Erfahrung und ein Ergebniß ihrer innern Entwicklung?

** Iſt man denn wirklich ſicher, daß dieſer gemeinſame vorgeſchriebene Weg Keim der Entwicklung in ſich habe? Man ſchlug ihn ja nicht ein, um ih verſuchen, ſondern weil er für gutbefunden gilt. Könnte ſo ein Regulativ ein Schöpferwort eine fortentwickelnde Kraft in ihr Gebild legen, dann ſich dieſe Deduction hören; aber das von Menſchen Geformte iſt fertig. Welcher M es für gut hält, der vergißt, daß alles Gutſein nur im Beſſerwerden be

*** Wie aber, wenn der Gang Aller nun ein falſcher wäre, wäre dann der S nicht um ſo größer? Wäre die Verantwortung derer, die ihn erzwingen, nicht u gewichtiger? Oder gilt hier auch Stimmenmehrheit oder allein Behördeneinſicht, ſo

dürfe man dem willkürlichen Experimentiren Einzelner nicht anheimgeben, wie denn kein Mensch ein Recht habe, mit einem andern Menschen ein Experiment zu machen. Darum habe auch der Staat die Verpflichtung, die aufwachsende Jugend vor solcher Willkür und solchem Experimentiren zu bewahren und zu schützen. Andere und zwar gewichtige Stimmen lassen sich dahin vernehmen, daß es jetzt und heute mehr als je noththue, das Bestehende zu wahren, an ihm festzuhalten, und um das zu können, daß vor allem dahin gewirkt werden müsse, eben ein Feststehendes zu gewinnen. Sie haben dafür den Namen „conservativ" in Curs gebracht und weisen von diesem Standpuncte aus nach allen Seiten hin, um vor dem Aendern, der Willkür, dem Experimente zu warnen. * Hat man ja von gewichtiger und ernster Stimme wohl gar vernehmen müssen, daß die Farbenwechslung oder Richtungsänderung in den höhern Bildungsanstalten und das Experimentiren in denselben gar viel zu der Haltungslosigkeit der Zeit und zu den beklagenswerthen Geburten der Jüngstzeit beigetragen habe**, daher man nun um so mehr nach einer Uebereinstimmung und nach dem Festhalten des Bestehenden und Gewordenen trachten müsse. Man meint

---

die Einsicht des Einzelnen und des Untergebenen keine mehr ist? Oder gibt es ein so sicheres Kennzeichen des allein Wahren? Die Cultur- wie politische Geschichte widerlegt das ziemlich schlagend.

* Da solches Wort in manchen Ohren gar bestechend klingt, so erlauben wir uns einige Fragen: Wollen wir wirklich Alles conserviren, was etwa die Vergangenheit seit den Jahren 1822 bis 1848 hier und dort gebracht hat? Soll der Naturalismus, Deismus, Pantheismus, Rationalismus, soll der kritische und Alles kritisirende Geist, die Alles beurtheilende Alt- und Superklugheit, soll der ästhetische Intelligentismus, die Frühreifung und künstlich erregte Productivität auch conservirt werden? Soll, um auch einmal weiter zu greifen, das Streben nach Gleichmacherei conservirt werden? Hat denn die Mannigfaltigkeit, die Individualität und Individualisirung kein Recht für ihre Conservirung? Muß das Besondere im Allgemeinen erst untergehen, um dann erst sagen zu können, es sei conservirt worden? Oder es sei nun nach seinem Untergange erst der Conservirung werth? Solch ein Conservatismus, wir wiederholen es hier, ist nicht der unsere. Das wohlgeordnete Mannigfaltige gibt erst festen Bau.

** Da wir auf diesen Punct später noch einmal zurückkommen, so sei hier nur zweierlei bemerkt: 1. Ob die Schüler in Cöln denselben Schulgang gehen wie die in Königsberg, das läßt die Schüler unberührt, und auch ob sie einen verschiedenen Weg gehen. Eine Veränderung im Schulgange zu Cöln turbirt die Schüler in Düsseldorf nicht. 2. Wenn durch Abänderungen ein Schade geschieht, so kommt er daher, weil man jede Abänderung zu einer allgemeinen erheben zu müssen glaubt, und dies Verfahren kommt aus dem Streben nach Conformität. Man kann keine Besonderheit in dem Allgemeinen fassen oder begreifen, das ist das ganze Uebel, welches durch alles Sprachenlernen, wo man keine Regel ohne Ausnahme findet, nicht bisher hat aufgehoben werden können. Man redet nur von dem Gymnasium, bestimmt für uns, und sollte reden von den Gymnasien und für sie bestimmen.

wohl auch, daß es auf dem ſo fixirten Schulwege noch gar viel zu v
ſuchen und zu ermitteln und feſtzuſtellen gebe, daß man deſſen In
haltung nur um ſo mehr wünſchen müſſe, um darüber zu einem ſich
Erfahrungsreſultate zu kommen.

Nachdem ſo die weſentlichen Stimmen für dieſe Conformität geh
ſind, ſo müſſen wir doch auch die Meinung derer hören, welche ſol
Gleichgeſtaltung nicht ſehen und ſich auf viele Verſchiedenheiten der
ſtalten beſinnen. Freilich, ſo wie ja kein Menſch dem andern gleich
und zwei Brüder trotz der Gleichheit an Erziehung, Unterricht, Studi
Lebensberuf, äußern Verhältniſſen dennoch verſchieden ſind, ſo wird a
eine Verſchiedenheit in den Schulen derſelben Kategorie bleiben und wü
ſelbſt dann noch bleiben, wenn Tritt und Schritt vorgezeichnet wäre, n
ja keineswegs behauptet wird. Die Gymnaſialprogramme weiſen ziem
gleiche Vertheilung des Unterrichtsſtoffes in allen Claſſen, mit g
chen Stundenzahlen ſogar, nach. Da kann alſo die Freiheit oder die A
hebung der Conformität nicht liegen. Sie kann demnach noch in
Methode liegen. Dieſe iſt aber im Großen und Ganzen an al
Gymnaſien dieſelbe, nur inſoweit im Einzelnen verſchieden, als
einzelner Lehrer ſeine Individualität und wohl auch ſeine Subjectivi
einmal mehr oder minder geltend macht. Es bedarf hier des Aufführ
der gleichen Methodik nicht, die meiſt gleichen oder verwandten Lehrbü
ſind Fingerzeig genug. Varietäten gibt es meiſt nur in den ſogenann
Nebenfächern des Unterrichts. Wenn nun wirklich ein weiter Spielra
gelaſſen wäre, ſo müßte man ſich in der That über dieſe ziemlich n
gehende Uebereinſtimmung wundern, und zwar um ſo mehr, als die D
genten dieſer Anſtalten meiſt ſehr ſelbſtändige und oft gar eigenthüml
ausgeprägte Individualitäten ſind, denen die perſönliche Kraft nicht
geht, ihren Ideen bei ihren Mitarbeitern Eingang zu verſchaffen. A
muß entweder wahr ſein, daß die Methode und der Schulgang wirkl
ein ſo erprobter iſt, daß darüber hinaus kein Beſſern und Aendern denkb
oder es muß irgendwo eine gleichmachende Macht beſtimmend einwirk
Wem aber das ſchon als Mannigfaltigkeit und als Eigenthümlich
erſcheint, daß man die Penſen einzelner Claſſen ein wenig verſchiebt, o
einmal einen andern Schriftſteller wählt, oder an dieſen und jenen Le
gegenſtand dieß und das heranhäkelt, oder auch das Penſum innerh
eines Jahres einmal in umgekehrter Ordnung durchnimmt, oder gew
Lieblingsſeiten des Unterrichtes beſonders betont, oder einmal meh
der verſchiedenen Seiten zuſammenwirft und einheitlich behandelt, d
dürfte freilich ein gar großer Reichthum an Varietäten begegnen, a
doch auch nur an Varietäten derſelben Species. Wenn man als Beſt

gung dieſer Freiheit ſich auf die Abiturienteninſtruction beruft *, ſo iſt das eine uns ſehr bedenkliche Freiheit für die Schüler und nicht für die Schulen, denn dieſen bleibt die Aufgabe, die sub A, § 28 geforderte Reife ihrer Schüler zu erzielen. Doch mag man ſich wirklich hier und dort einen Ausweg zu eigenthümlichern Schulgängen mit ſeiner Schule oder auch nur für einzelne Lehrgegenſtände geſucht haben, die Abſicht der Reglements iſt es doch wohl nicht geweſen, ſolchen Mannigfaltigkeiten einen Raum zu bereiten, weil ſolche Abſicht das Weſen eines allgemeinen Reglements von ſelbſt ausſchließt.

Dieſe Conformität der Schulen derſelben Kategorie — ob durchaus nothwendig und unerläßlich oder nicht, das iſt keine Frage für die Pädagogik, ſondern für die Culturpolitik, die wir dießmal ganz bei Seite liegen laſſen —, welche im Ganzen ja auch wohl nirgend im Ernſte beſtritten ſein dürfte, hat doch mancherlei Folgen, welche ernſter ausſehen, als man vielleicht meinen dürfte.

Zunächſt iſt die Entwicklung der Methodik im Großen ** mehr oder minder dadurch gehemmt. Man macht eigentlich nur neue und durchgreifende Methoden auf dem Papiere der Litteratur. Man ſtellt ſie auf, beweiſt ſie als richtig, empfiehlt ſie; man prüft ſie mit theoretiſchen Gründen unter Berufung auf längſt bewährte Praxis, widerlegt ſie aus theoretiſchen und praktiſchen Gründen, verwirft ſie. Oder man nimmt gar keine Notiz weiter von ihnen, als daß man ſie allenfalls als eine Neuigkeit lieſt, die man wie eine Stadtneuigkeit wieder vergißt, denn ein umfaſſender Verſuch kann doch nicht gemacht werden. Die Richtung auf das Schritthalten der Schulen verbietet jeden großartigen Verſuch einer durchgreifenden Methode. Niemand kann für den Erfolg einſtehen, Niemand kann wenigſtens verbürgen, daß das Ziel, wohin ſie führen

---

* Man hat dabei den § 28 der Inſtruction im Sinne, wonach es eine Reife ad A, B und C gibt. Woſelbſt es zu B heißt: »Um jedoch ſchon auf der Schule der freien Entwicklung eigenthümlicher Anlagen nicht hinderlich zu werden, iſt auch dem Abiturienten das Zeugniß der Reife zu ertheilen, wenn er in der Mutterſprache und dem Lateiniſchen das ad A Geforderte vollſtändig leiſtet, außerdem aber entweder in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik bedeutend *mehr* als das Geforderte leiſtet wenn auch ſeine Leiſtungen in den übrigen Fächern nicht völlig den Anforderungen entſprechen ſollten.«

** Wir wählen dieſen Ausdruck im Gegenſatz zu den kleinen Methodeleien und allerhand Kunſtſtückchen, womit man ſich auf dem pädagogiſchen Trödelmarkte breit macht und die die vielen Leitfäden erzeugen und die da immer wie die alles reinigende Fleckſeife ausgeſchrieen werden. Wir wollen eine Methodik bezeichnen, wonach der *erziehende* Unterricht zu forſchen und zu ſuchen hat, die freilich noch manchem eine idealiſtiſche Thorheit iſt.

werde, gerade genau das der Abiturienteninſtruction ſei. Da nur die der Maßſtab der Leiſtung iſt, ſo kann ſelbſt derjenige, welcher ſolche Methode empfiehlt, dieſelbe nicht in ſeinem eigenen Kreiſe durchgreifen in Anwendung bringen oder einen Verſuch mit ihr machen. Er muß fürchten, daß er ſich doch möglicherweiſe verrechnet haben könne, daß nicht genau beim Ziele der Abiturienteninſtruction ankommen werde, und dieſer ſein Rechenfehler träfe dann die ihm anvertraute Jugend, und zwar ohne deren Verſchulden um ſo härter und ungerechter. Wer mag ſolche Schuld auf ſich laden? Noch weniger kann die Schulleitung ſolche Verſuche zugeſtehen. Sie beſtimmt herkömmlich ja das, was für alle Anſtalten gültig iſt, was ſie zulaſſen ſoll, was ſie empfehlen möchte, was ſie anordnen will: das ſoll zuläſſig, empfohlen und angeordnet ſein nicht mehr für *ein* Gymnaſium, ſondern für *das* Gymnaſium. Da nun aber von einem *gemachten* Verſuche die neue Idee nicht geprüft ſein kann, ſondern da dieſe nur durch Verſuche geprüft werden kann, ſo bleibt bei der Unzuläſſigkeit des Verſuches auch die Idee ungeprüft. So unterbleibt der Verſuch einer neuen Methode im Kleinen und er verbietet ſich im Große und die Entwicklung der Methodik im Großen muß nach und nach einen Stillſtand erreichen, welchen man freilich das Ergebniß einer ſo- und ſo vieljährigen Erfahrung zu nennen beliebt hat. Oder gäbe es keine ſolche Fragen der erziehenden Schule? Wir wollen nur an einige erinnern: Ob es im Gymnaſium nicht beſſer ſei, mit dem Griechiſchen anzufangen? Ob nicht ein Claſſenſyſtem dem Fachlehrerſyſtem vorzuziehen ſei? Ob nicht das Abthun ſo vieler Realien in den Gymnaſien und ſo die Auseinanderſetzung mit der höhern Bürgerſchule gut thun dürfte? Ob nicht ein mehr dogmatiſirender Unterricht mehr Frucht ſchaffen dürfte als der rationaliſirende? Ob das Intermittiren der Lehrgegenſtände nach Schuljahren nicht beſſer ſein dürfte als das nach Schulſtunden? Ob die freie Unterrichtsform nicht eine tiefere geiſtige und ſittliche Cultur erzielen ſollte als die heutige, ſtets leitende und erregende? Ob das Zurückdrängen des Aeſthetiſchen gegen das Ethiſche nicht eine heilſamere Frucht des Geiſtes einbringen ſollte? Ob der Anbau eines ächten Schullebens nicht manche ſchädliche Einflüſſe von der Jugend fernhalten und andere überwinden und andere neutraliſiren ſollte? ꝛc. Wie nun? Sind ſolche Fragen nicht wichtig, um einer Prüfung durch die Praxis werth zu ſein? Kann aber irgend Jemand a priori behaupten, er werde damit bei der heutigen Abiturienteninſtruction ankommen? Kann er dabei mit den nicht ſolche Verſuch machenden Anſtalten auch noch gleichen Lehrplan durch die drei obern Claſſen innehalten? Und wenn das nicht ſein kann, dann iſt jeder ſolcher Verſuch ihm verſagt, denn jede Schule ſoll mit ihren Schülern

bei einem bestimmten Ziele ankommen. Oder kann gar die Schulleitung einen solchen Versuch in ihrem Gymnasium zulassen, bevor derselbe sich so bewährt hat, daß er in dem Gymnasium zur Anerkennung kommen kann? Das verbietet ja das feste Ziel, was als einziger Maßstab der Leistungen feststeht.

Hiemit hat sich nun eine sehr tief- und weitgreifende Folge ergeben, daß nämlich sich die schulleitende Behörde auf eine eigenthümliche Weise die Hände gebunden hat. Es ist nicht Beruf der Pädagogik, hier das Nützliche und Nothwendige solches Gesetzes zu erörtern, welches der leitenden Behörde nicht bloß zum Zuchtmeister für die zu Leitenden, sondern auch für die Leiter geworden ist, sondern hier ist nur die Thatsache und die nothwendige Folge festzustellen. Darnach kann die Schulleitung fast nicht mehr anders als sich in einer nivellirenden Thätigkeit bewegen. Sie selbst außerhalb der Schule kann nicht einen productiven Gedanken für die Schulen erzeugen, denn diese müssen aus dem Boden der Schule entsprießen; sie muß aber immer mit Rücksicht auf das Streben nach der allgemeinen Gleichheit jedem eigenthümlichen großartigen Versuche Zügel anlegen, weil sie ja doch auch die Verantwortlichkeit dafür mitträgt, daß die Schüler aller der von ihr geleiteten Schulen sicher bei dem von ihr gesteckten Ziele ankommen. Nach diesem allem kann sie, diese Behörde, eigentlich nur dann erst organisirend oder bestimmend hinzutreten, wenn durch einen langsamen Entwicklungsproceß sich das Endziel oder der dahinführende Weg als ein falsches und als Irrweg herausgestellt hat. Dieß wird natürlich um so langsamer nur geschehen können, je weniger Raum für Versuche, je größer die Menge der feststehenden Bestimmungen, je strenger das Festhalten an den Bestimmungen war.

Dieser so gebotene langsame Entwicklungsproceß der praktischen Pädagogik und im Besondern der Methodik hat die natürliche Folge, daß das Interesse an derselben nach und nach abnimmt, und daß mit diesem Absterben des allgemeinen Interesses auch die Productivität dafür abnimmt und allmälig erstirbt. Möge hier zum Belege nur an die pädagogische Litteratur für die höhern Schulen im Vergleich mit der für die Volksschule, an die pädagogischen Lesezirkel unter den Lehrern dieser Schulen, an die Bibliothekskataloge derselben erinnert werden. Hört man doch mit einem gewissen Stolze aussprechen: ich lese keine Schriften über Pädagogik und Methodik. Man sieht selten die Lehrer bei einander oder auch in andern Schulen hospitiren. Es muß dieß letztere wohl so selten sein, daß man bei der Festsetzung der Ferien auf gleiche Zeit für diese Schulen auf die Störung dieser möglichen Weiterbildung gar nicht mehr Bedacht zu nehmen nöthig erachtet hat. Oder wird es nicht einem Director als eine gar

willkürliche und vielleicht ihm nicht zuſtehende Forderung ausgelegt, wer
er von ſeinen Lehrern ein Hoſpitiren nur wünſcht? Treffen nicht daru
manche Schulen ganz beſondere und abſonderliche Veranſtaltungen, u
nur den Lehrern zu einer gegenſeitigen Bekanntſchaft ihres Thuns u
ihrer Methode zu verhelfen? Dieſe Belege werden wohl hinreichen, v
dieſe Folge als Thatſache zu conſtatiren.

Damit hängt denn auch zuſammen, daß man die Nothwendigkeit
pädagogiſchen Ausbildung für die Lehrer des höhern Schulamtes als ni
ſo dringend erachtet hat, wie man ſie für die Volksſchule für unerläßl
hält. Der mathematiſche Fortſchritt in dieſen Schulen iſt ein ſo langſam
und der methodiſche Gang iſt in allen Schulen ein ſo gleichförmiger, d
der in einer öſtlichen Schule unterrichtete Schüler in der weſtlichen Sch
als Lehrer auftreten kann, ohne einer weitern Inſtruction und Anleitu
zu bedürfen als die für einige praktiſche Handgriffe, die er als Schü
ſeinem ehemaligen Lehrer nicht abmerken konnte. Sonſt lehrt er
Griechiſch und Latein, wie er darin gelehrt worden iſt, und gilt
tüchtiger Praktikus, wenn er einige Mittelchen erfindet, ſeinen Schül
recht viel beizubringen. Wäre die methodiſche Entwicklung reicher, raſ
und mannigfaltiger, es dürfte ſo ein angeordnetes Probejahr längſt
unzulänglich für eine Lehrerbildung ſich herausgeſtellt haben.

Aus dem allem ergibt ſich eben ſo nothwendig, daß das Verſuc
neuer durchgreifender Methoden nur den Privatinſtituten überlaſſen ble
Die Geſchichte des Schulweſens liefert den Beweis. So ſcheidet der St
mit ſeinen Kräften mehr oder minder aus dem lebendigen Proceſſe
Entwicklung aus und adoptirt nur von Zeit zu Zeit, was anderwe
ſich etwa bewährt hat. Fallen nun aber faſt alle dieſe Schulen,
denen hier im Beſondern die Rede iſt, unter den Begriff der vom St
geleiteten Schulen, und müſſen die hieher zu rechnenden Privatinſti
auch beim Ziele des Reglements ankommen, was ihnen denn auch
Methodik, wie oben nachgewieſen iſt, mehr oder minder beſtimmt, ſo
auch der Gewinn von dieſer Seite her natürlich nur gering.

Das Geſammtergebniß iſt demnach, daß durch dieſes Streben n
der möglichſten Gleichheit der Schulen derſelben Kategorie die Entwickl
der praktiſchen Pädagogik und Didaktik als gehemmt erſcheinen muß.
iſt nicht unſere Sache, dieſe Hemmniß hier zu loben oder zu tadeln,
Fortſchritte das Wort zu reden oder davon abzumahnen, dem ſich
ſuchen in neuen und erneuernden methodiſchen Gedanken eine Bahn
brechen oder den Weg zu verſperren, dem Prüfen der Weisſagungen
dem Behalten des Guten eine Lob- oder Gegenrede zu halten; es
nur, die Thatſachen feſtzuſtellen. Irren wir in der Urſache und ſi

nun daneben noch andere tiefer liegende Urſachen auf, ſo beſcheiden wir uns gerne. Doch die ſo tief Blickenden, vor denen wir wohl Achtung haben mögen, ſehen aber auch gar oft nichts weiter als unbeſtimmte Gründe und nehmen von ihrem Blicke nur die Ueberzeugung und den Troſt des Unabänderlichen mit. Eins aber dürfen wir nicht verſchweigen um des Gewiſſens willen: wäre das Intereſſe an dem Innerſten der Schule, an der Methodik im Großen, im Lehrſtande lebendiger und mächtiger, es dürfte manches andere undienliche Intereſſe nie erwacht ſein. Der Menſch muß ſein Herz an etwas hängen, das iſt nun ſchon einmal ſo, und das Belächeln des politiſirenden Schulmeiſters wird es nicht ändern.

Die gerechte und gleichmäßige Beurtheilung der von den verſchiedenen Anſtalten Entlaſſenen war der zweite Hauptzweck, auf den man ein Gewicht legt. Auf ihn ſcheinen vornehmlich die Examenformen, daß alle in gleich viel Zeit und ſo weit möglich über gleiche Themata arbeiten, hinwirken zu ſollen.

Wenn es möglich wäre, die ſchriftlichen Arbeiten wirklich ſo zu geben, wie es im Abiturientenreglement für die preußiſchen Gymnaſien heißt: „Behufs der Prüfung ſind ſolche Aufgaben zu wählen, welche im Geſichtskreiſe der Schüler liegen und zu deren augenblicklicher Behandlung auf eine dem Zwecke entſprechende Weiſe Verſtand, Ueberlegung und Sprachkenntniſſe ohne ſpecielle Vorſtudien hinreichen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den voraufgegangenen Gymnaſialunterricht vorausgeſetzt werden kann", und wenn aus ſolchen hier vorausgeſetzten Aufgaben doch ein Maß für die größere oder geringere Reife des Abiturienten genommen werden könnte, ſo dürfte allenfalls ſich die Sache hören laſſen. Aber einerſeits muß es wohl gar ſchwer ſein, ſolche Themata zu finden, ſonſt begriffe man nicht die oft beſprochenen, beklagten und bedrohten und beſtraften Betrügereien, die zum Theil mehr als bloß liſtig ſind, und die mehr als neugierigen Bemühungen um das Vorauserhaſchen der Themata. Wäre das möglich, dann könnte vom Examenglück und Examenunglück nicht die Rede ſein; dann gäbe es auch ſchwerlich die Ueberraſchungen, welche die Lehrer beim Leſen der Arbeiten dieſes oder jenes Abiturs haben. Daneben ſetzt auch dieſe Gleichheit der Themata einen ſo gleichmäßigen Fortſchritt, einen ſo gleichweitigen Geſichtskreis der Schüler voraus, wie er doch in der That, Gott ſei Dank, nicht ſtatthat. Alle Schüler folgen unmöglich allen Partieen des Unterrichtes mit gleichem Intereſſe, und wenn der Unterricht noch glänzender wird, wie er heute ſchon iſt. Der eine vertieft ſich hier mehr, der andere dort; der eine ergeht ſich hier weiter, der andere dort ꝛc. Wäre es anders und

wären die Erfahrungen und Geſichtskreiſe der Schüler, Beobachtung
und Reflexionen auch noch gleich, dann dürfte das Bildungsreſult
unſerer Schulen noch kläglicher ſein als es heute ſchon iſt. Nur in de
Mitgetheilten kann man ein Gleiches von gleichem Fleiße u
gleichen Fähigkeiten erwarten. Sollen ſich alſo die Themata nicht bl
auf ein Wiedergeben eines Mitgetheilten beſchränken, ſo kann die Be
beitung der gleichen Themata niemals ein gerechter Maßſtab für
Beurtheilung werden. Es bleibt mindeſtens möglich, daß die Thema
das eigentliche wahre Arbeitsfeld des Abituren gar nicht treffen. Iſt
doch in der That auch gar nicht ſelten, daß von denen, welche ſich a
Primaner wahrhaft ſelbſtändig beſchäftigten und ſo die wahre Reife erla
hatten, oft nur ſchwache Examenarbeiten geliefert werden, weil die Th
mata nicht auf ihr Arbeitsfeld hinſchlugen. Zu dem allem kommt n
noch hinzu, daß dieſe Themata, welche von allen bearbeitet werden ſoll
für die Mittelmäßigkeit gewählt ſein müſſen. Zwar ſollen die höhe
Schulen den Beruf haben, der Mittelmäßigkeit zu dienen und Mitt
mäßigkeiten zu bilden; aber eine Gerechtigkeit ſieht man darin ſchwerli
Wie ſoll denn ein Abiturient an einer leichten Aufgabe, die um ſei
ſchwächern Commilitonen willen gegeben werden mußte, um nicht e
zu hohe und ſo nicht zuläſſige Forderung an ſie zu ſtellen, ſeine
ausgebreitetere oder tiefere oder gründlichere Kenntniß darlegen? Er w
das Thema bearbeiten und die Aufgabe löſen wie ein Mittelmäßiger, u
das Urtheil über ihn iſt kein gerechtes mehr.

Noch mißlicher ſieht es aber mit dem Arbeiten in derſelben Z
ausdehnung aus, worauf ſogar ein ſo großes Gewicht gelegt wird, d
diejenigen Abituren, welche in der geſetzlichen Zeit nicht fertig werd
ihr Brouillon abgeben, d. h. die Arbeit unvollendet laſſen müſſen. D
Anordnung ſetzt eine Conformität der geiſtigen Dispoſition voraus, wel
Gott wohl nicht gewollt hat und die der nivellirendſte Unterricht a
nie erzielen wird. Die langſamen Köpfe und die ſchnellen, die ſo
nannten dummen und die flüchtigen Geiſter: welch eine Differe
Kann und darf eine Schule ſolche Differenz, deren es noch gar man
gibt, aufheben und auch nur unbeachtet laſſen wollen, ohne ſich an d
menſchlichen Geiſte vor Gott zu verſündigen? Möge man immerhin
ein Lächeln und den beliebten Ruf von Unausführbarkeit und Idealism
zur Hand haben, die Sünde bleibt doch. Man würde ihrer inne werd
wenn man mehr vom erziehenden Unterricht wüßte als den Namen,
dem man nichts anzufangen weiß, als ihn zu wiederholen oder gar
unnütze Neologie zurückzuweiſen. Der leichtfertige, oft oberflächliche, r
reproducirende und ſchnell combinirende Kopf (und hierin erſchöpft

doch gewiß nicht die geiſtige Tüchtigkeit und Befähigung) wird nicht nur ſchnell mit ſeiner Arbeit fertig werden (es gibt Examenmenſchen), ſondern alle die Vorſtellungen werden ſich ihm vermöge ſeiner geiſtigen Dispoſition nach ihren weſentlichen, in Beziehung auf das Thema ſtehenden Merkmalen und darum in der natürlichſten (logiſchen) Folge darbieten, und ſeine Arbeit wird für den Leſer das Bild und Gepräge einer reifen Urtheilskraft, eines gewandten Geiſtes darbieten. Der langſame, erwägende, beſonnene und wahrhaft ſelbſtändig producirende Kopf wird jede Vorſtellung abwägen, nach allen Seiten betrachten; dabei wird er, weil er noch Schüler und kein gereifter Mann iſt, am Zufälligen haften, wird ſich in dieſem Zufälligen leicht von ſeinem Thema verlieren, durch es zu falſchen Verknüpfungen verführt werden und wird endlich — von der zugemeſſenen Zeit gedrängt — noch alles hinwerfen, was ſich ihm am Schluſſe der Zeit noch irgend darbietet. Somit wird ſeine Arbeit nicht bloß als eine ſpät gefertigte, ſondern daneben noch als eine dürre, unlogiſche, Weſentliches und Unweſentliches nicht ſondernde, öfters verworrene und im Ganzen gedankenarme erſcheinen. Oder iſt es wirklich nicht ſo, daß die wahrhaft productiven Köpfe oft wirklich in den Examenarbeiten gar mittelmäßig erſcheinen, während gewiſſe Flach- und Hohlköpfe ihre geiſtige Liederlichkeit durch gute Examenarbeiten überdeckten? Sollten wir hier wieder zu viel geſagt haben, ſo möchten wir doch wohl die Frage mit allem Ernſte ſtellen: Wie kommen manche Schulen wohl dazu, ihre Schüler im Examenmachen zu üben? Oder gibt es keine ſolche Veranſtaltungen? Es ſoll damit kein Vorwurf ausgeſprochen, ſondern nur der Beleg gegeben ſein, daß auch andere Männer ſchon erkannt haben, daß dieſe Art der Examina, wenn man nicht die Schüler alle gleichmäßig darauf einübt, keinen richtigen Maßſtab für die in der Schule gewonnene geiſtige Bildung biete. Nach unſeren pädagogiſchen Anſichten haben dieſe Schulen zu dieſem ihrem Thun ein Recht, wenn ſolches Arbeiten in derſelben Zeit über dieſelben Themata noch irgend einen gerechten Maßſtab bieten ſoll. Wir aber müſſen geradezu ſagen, in dieſer Forderung oder Anordnung liegt eine große Ungerechtigkeit, ſo lange als es den Schulen nicht gelungen iſt, alles und jedes eigenthümliche geiſtige Sein durch die formale Bildung in eine beſtimmte Form hineinzubilden.

Wir kommen nun zu der Prüfung des engern pädagogiſchen Zweckes. Wenn es eine Wahrheit werden könnte, was im § 11 der Inſtruction ſteht: „Bei dem ganzen Prüfungsgeſchäft iſt Alles zu vermeiden, was den regelmäßigen Gang des Schulcurſus ſtören und die Schüler zu dem

Wahne verleiten könnte, als ſei ihrerſeits zum Beſtehen der Prüfun
während des letzten Semeſters ihres Schulbeſuchs eine beſondere, m
außerordentlicher Anſtrengung verbundene Vorbereitung nöthig und förde
lich. Der Maßſtab der Prüfung kann und ſoll derſelbe ſein, welcher de
Unterrichte in der Prima und dem Urtheile der Lehrer über die wiſſe
ſchaftlichen Leiſtungen der Schüler dieſer Claſſe zum Grunde liegt, un
bei der Schlußberathung über den Ausfall der Prüfung ſoll nur da
jenige Wiſſen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler en
ſcheiden, welche ein wirkliches Eigenthum derſelben geworden iſt ꝛc.“: dan
dürfte eine Beſprechung der Examina ein ſehr überflüſſiges und unnöth
ges Thun ſein, wofür es vielleicht auch manche unſerer Leſer halte
mögen. Indeſſen ſind jene Worte der Inſtruction wohl nicht überall
einer Wahrheit geworden, denn gar viele und die meiſten Abituren b
ginnen im letzten Semeſter oder im letzten Jahre ernſtlich zu repetire
für ſich und in Gemeinſchaft mit den Genoſſen; ſie nehmen Arbeiten fi
ſich und in Vereinen vor, an die ſie ſonſt nicht dachten, ziehen ſich vo
zerſtreuenden Leben mit den Mitſchülern zurück, ſuchen ſich den laufende
Claſſenarbeiten auch wohl mehr oder minder zu entwinden, und manch
Lehrer mag auch wohl einmal ſie ob dieſer Repetitionsthätigkeit vo
mancher Wochenarbeit entbinden, und manche Schule, ſo will es faſt de
Schein haben, doch können wir uns irren, macht wohl ſogar Repetition
veranſtaltungen direct oder indirect im Unterrichtsgange.

Der Grund dieſer Erſcheinung liegt zunächſt darin, daß das i
Reglement benannte Material zu breit iſt. Man kann doch unmögli
alle Gegenſtände in Prima lehren, die dort benannt ſind, und wen
man es nicht kann, dann muß der Schüler ſie repetiren. Denn es iſt d
Geiſt nicht wie ein beſchriebenes Buch, in welchem man nur zurückzublätte
braucht, ſondern wenn in ihm eine neue Seite beſchrieben wird, ſo löſ
dieſe neue Schrift durch und macht die vorige Seite unleſerlich.
ſtrenger es nun mit dem Examen genommen wird, je enger man ſi
an den Buchſtaben anſchließt, deſto mehr wird der Abiturus repetir
müſſen, und damit tritt eine Unterbrechung und Hemmung des Fortſchri
ganz von ſelbſt ein. Er kann nicht in dem ruhigen Fortſchreiten mit d
Claſſe beharren, und ſo ſehen wir denn in dieſem Repetiren mehr St
rung als Förderung.

Aber dieſe Breite des Materiales, auf welche der Abiturus nun
ſeinen Repetitionen eingehen muß, macht ihm eine Vertiefung na
irgend einer Seite hin unmöglich, denn er würde mit ihr
ſeinen Zweck, das ganze Material ſich wieder zu vergegenwärtigen, v
lieren. Er darf ſich nicht auf gründliche oder umfaſſendere Studien

dieſem oder jenem Felde einlaſſen, und ſo ſehen wir denn wiederum mehr Störung als Förderung. Man nimmt ſelbſt an den Beſſern es wahr, daß mit dem Beginne der Repetitionen ein Stillſtehen eintritt in der Entwicklung, ein Abbrechen ſonſt beliebter Selbſtbeſchäftigungen, ein Weglegen förderſamer Privatſtudien. Nur wenige kecke, ſelbſtgenügſame oder eigenthümliche ſelbſtſtändige junge Leute laſſen ſich nicht durch ein Arbeiten fürs Examen in ihrem Treiben ſtören.

Kann nun aber nicht alles Material in Prima vorkommen, ſo wird natürlich die Repetition in den Unterrichtsſtoff früherer Claſſen zurückgreifen müſſen und wird dieſen wieder ſo aufnehmen müſſen, wie er der damaligen geiſtigen Kraft angemeſſen dargeboten wurde. So wird der Primus an einen verbrauchten Stoff gewieſen und muß ihn in einer Form nehmen, in welcher er eben für minder gebildete Kräfte zurechtegelegt war, und ſo wird der Geiſt zu einer Beſchäftigungsweiſe zurückgedrängt, die ſeiner jetzigen Kraft nicht mehr angemeſſen iſt. Solche Art der Beſchäftigung mit ſolchem Stoffe fördert aber nicht, ſondern ſtört entſchieden die Entwicklung. * Daraus erklärt ſich denn auch, warum die thätigſten Schüler, wenn nicht Eitelkeit und Ehrgeiz im Hintergrunde ſteht, am ungernſten an dieſe Repetitionen gehen und warum ſie gleichſam allerhand künſtliche Handhaben erſinnen, um ſich ſelber an dieſe Repetitionsarbeit zu feſſeln.

Mit dieſem Heraustreten der Hauptthätigkeit des Schülers aus dem fortſchreitenden Unterrichte in der Claſſe, den er nun während ſeiner Repetirperiode natürlich als Nebenſache behandelt, verbindet ſich eine eigenthümliche innere Emancipation von dem Unterrichte. Das Beſte, was der Lehrer gibt, überhört er, wenn er es nicht für ſein Examen noch verwenden zu können meint; die Erhebung, die Wärme, die Vertiefung ꝛc. des Lehrers wird ihm mehr oder minder gleichgültig, und der Ausſcheidungsproceß aus der Schule geht nun ſo unvermerkt, aber ſo ſicher vor ſich, daß mit dem beſtandenen Examen oft die Schule als eine

---

* Eine Planimetrie und eine Geographie, eine alte Geſchichte und eine Naturbeſchreibung, eine griechiſche Formenlehre und ein Rechnen würde man doch, wenn man ſie in der Prima lehren wollte, anders in ihr lehren, als man ſie in Tertia gelehrt hat. Man könnte ſie auch in Prima lehren, aber man müßte geiſtige Uebungen an dieſelben knüpfen, die nicht durch das Object ſelbſt geboten ſind, und darum wählt man eben in der Prima ſolche Lehrgegenſtände und ſolche Seiten derſelben, die ihrer Natur nach dieſe Geiſtesthätigkeiten fordern. Das Repetiren ſolcher Tertianer- und Secundaner-Penſen wird ein Zurückſchrauben des Geiſtes, was ſeiner Entwicklung mindeſtens keinen Beitrag liefert. Der Primaner, welcher die dem Tertianer vorgetragene alte Geſchichte repetiren muß, thut ein opus operatum fürs Examen. So in allem, was nicht Unterrichtsgegenſtand in der Prima war.

weit hinter ihm und ferne von ihm liegende Welt erſcheint. Möchte die nicht wahr ſein, wir könnten über Vieles beruhigter ſein! Doch die führt ab.

Die überall gemachte und von Schülern eben beobachtete Erfahrung daß ein tüchtiges Repetiren auch zu tüchtigem oder doch immer zu g nügendem Beſtehen der Examina führt und wohl auch, weil ja eb viel Material zur Hand ſein ſoll, dazu führen muß, hat auf den Fle der Schüler in den frühern Semeſtern einen gar ungünſtigen Ein fluß geübt und übt ihn mehr oder minder überall. Schon da, w auf Verſetzungsexamina in einer Schule ein ſo großes Gewicht gelegt wir daß die Schüler dazu gar ernſtlich repetiren müſſen, erlebt man es auc daß dieſe Schüler förmliche Repetitionsperioden machen und bis dah ſich gar bequem gehen laſſen. In den Schulen, wo viele Claſſenprüfu gen ſtatthaben, ſieht man ſo viel Fleißperioden als Prüfungstermi ſind. Das wiederholt ſich nun im Großen auch für das Abiturient examen. Mag alſo dasſelbe mit ſeinen ernſten Forderungen eine Thäti keit erzwingen, ſo wirkt es doch auch in weiterer Linie zurück ſchädli und wenn jene Thätigkeit nach Obigem nicht immer eine wahrhaft förd ſame war, ſo iſt nun durch dieſe ſeine weitere Rückwirkung der n ihnen und durch ſie zu erreichende pädagogiſche Zweck um ſo zweife hafter. Wohl mag es ſein, daß die bis dahin trägen und läſſig Schüler um des Examens willen thätig werden; doch wer durch Examenruthe zur Thätigkeit gebracht wird, wozu ihn die moraliſch lebendige Kraft der Schule nicht bringen konnte, der mag ſonſt wo Werth haben, in unſern Augen hat er keinen; der mag wohl fü Examen gelernt haben, aber für's Studiren und Sichweiterbilden er nicht reif geworden; der mag wohl Kenntniſſe eingeſammelt hab aber ein Wiſſen und eine geiſtige Bildung hat er nicht; den mag Furcht geſchäftig gemacht haben, thätig iſt er nicht geworden; der w gelernt haben, wie man ſich für ſolche Examina reif macht, aber ger iſt er für nichts. Ja müſſen examina rigorosa den Schulen zu Hü kommen, um ihre Schüler zum Fleiße zu bewegen, ſo hat man da den Schulen ein Zeugniß ausgeſtellt, deſſen Bezeichnung anſtößig kling dürfte und daher dem Leſer überlaſſen bleibt.

Doch wir haben nun noch einige Bedenken gegen ſolche rep toriſche Thätigkeit, die freilich vielen ein Paradoxon ſein und blei werden, und namentlich allen denen, welche nur eine materielle Anſ von Wiſſen und Bildung haben und die dem Wiſſensſtoff als ſolch eine Wirkung zuſchreiben, die er glücklicher Weiſe nicht hat. Die repetitoriſche Thätigkeit zum Examen iſt der directe Weg, zum Vergeſſ

zu führen. Man behält alles dasjenige, was mit den (näher oder ferner) verwandten Vorstellungen so verknüpft ist, daß es mit diesen immer auch geweckt, von ihnen unterstützt, auch getragen und verstärkt wird; man vergißt alles dasjenige wieder, was isolirt steht, mit möglichst wenigen Vorstellungen verknüpft ist und daher von andern Vorstellungen nicht geweckt und verstärkt wird. Dieß wird auch von denen zugestanden werden, welche einen andern philosophischen Standpunct als den unsrigen einnehmen. Ferner aber gehen die Vorstellungen nie in ihrer ganzen Totalität in eine Verknüpfung ein, sondern nach einer Seite hin verknüpfen sie sich mit diesen, nach einer andern Seite hin mit andern Merkmalen. Um nur Ein Beispiel anzugeben: die Vorstellung von der Gerechtigkeit Gottes wird in der Verknüpfung mit der Vorstellung von dem gesetzgebenden Gotte nach ganz andern Merkmalen verknüpft sein als mit der Vorstellung von dem erlösenden Gotte. Eine Vorstellung ist dann nur eine gesicherte in dem Geiste, wenn sie nach den verschiedensten Seiten hin mit andern Vorstellungen verknüpft ist. Wenn nun eine repetitorische Thätigkeit die Vorstellung als eine totale, für sich bestehende wieder zur Anschauung oder so weit zum Bewußtsein bringen soll, daß der Geist sie willkürlich reproduciren kann (behufs des Examenmachens), so muß solche Vorstellung aus allen den mühsam gewonnenen und erstrebten Verknüpfungen losgelöst und herausgenommen werden. Diese geistige That zerstört ein mühsames Werk des Unterrichts und wirkt direct dazu mit, daß nun die Vorstellung vergeßbarer wird.*

Demgemäß ist die Wirkung dieser Examina und namentlich der für sie nöthigen Repetitionen die, daß der Schüler den Ueberblick und den innern Zusammenhang seines Wissens verliert. Gibt es ohnehin in unsern Schulen gar vielerlei, wovon nur die soge-

* Es ist mehr als spaßhaft, behaupten zu hören, die Repetition müßte geschehen, damit das Schulwissen fürs Leben behalten werde, wie es denn keine abgeschmacktere Frage als die gibt, wie man das Schulwissen zu einem bleibenden fürs Leben machen könne. Wir wollen jene fragen, warum die Repetition eines Quartaners, Tertianers, Secundaners nicht auch solche Frucht haben soll wie die eines Abiturienten. Es ist doch abgeschmackt, zu meinen, daß die vom Abiturienten repetirte Geographie oder Geschichtstabelle oder dergleichen länger im Gedächtnisse bleiben solle als die vom Tertianer und Secundaner ehemals viel besser und sorgfältiger repetirte; es ist abgeschmackt, zu vermeinen, ein solches Repetiren der einzelnen Unterrichtsmaterialien gebe eine Uebersicht oder ein in sich abgeschlossenes Wissen. Es ist abgeschmackt, zu meinen, solches und solches Schulwissen sei des Behaltens für das Leben werth, ja fürs Leben unentbehrlich. Freilich, um in den Salons in allen zufälligen Gesprächen über Wetter und Eisenbahnen und Actien und Goethe und Confucius und Kartoffelkrankheit ꝛc. mitsprechen zu können, dazu braucht man freilich noch viel mehr Schulkenntnisse.

nannte allgemeine Bildung Rechenſchaft zu geben ſich einbildet, wel
für alle ſogenannte Geiſtesvermögen einen beſondern Bildungsſtoff
ausgerechnet hat; hat noch keine Didaktik für dieſe allgemein bild
den Schulen mit ihrer gerühmten abgeſchloſſenen Bildung ſich auch
die Frage vorgelegt, wie denn die verſchiedenen Vorſtellungsmaſſen
fernere oder nähere Beziehung und Verknüpfung zu bringen ſeien;
die hochgerühmte Didaktik bis heute her ſolche Fragen kaum des Leſ
werth erachtet, und liegen daher die verſchiedenen Vorſtellungsmaſ
wenn ja die einzelnen Vorſtellungen bis zu Vorſtellungsmaſſen verknü
ſind, vereinzelt im Geiſte, abgeſondert und unverknüpft: ſo iſt es fürw
ein ganz leeres Gerede, wenn man ſagt, es gäbe eine ſolche Abiturient
repetition eine Ueberſicht über das Schulwiſſen. Oder man nennt
auch eine Ueberſicht, wenn man wie ein Regiſtrator weiß, in wel
Fächern des Repoſitoriums dieſes und jenes Actenſtück läge, und d
auch weiß, welche Materie in dem Actenſtücke iſt. Gerade dieſes Wie
hervorholen aller einzelnen Vorſtellungen iſt eine Zerſtörung des inn
Zuſammenhanges des Schulwiſſens, alſo der wahren Ueberſicht.
das Leben alle diejenigen Vorſtellungen, deren es bedarf, im Geiſte ge
wärtig und präſent erhält und von ſelber die verwandten und verknüp
und verſtärkenden mitweckt: ſo wird auch ein geſunder erziehlicher Un
richt ganz von ſelbſt alle diejenigen Vorſtellungen präſent, weckbar,
auch zur willkürlichen Reproduction geläufig erhalten, die ein ſol
Unterricht zu ſeinem Geiſtesleben, d. h. zu ſeiner Weiterentwicklung
darf, d. h. der Unterricht wird ſcheiden, fallen laſſen, beleben, verſtär
was er bedarf. So erzeugt der bildende Unterricht in und durch
ſelbſt eine Ueberſicht davon, was der Standpunct des Schülers wir
überſehen läßt, bringt einen Zuſammenhang in das, was für
Bildungsſtufe Zuſammenhang haben kann, und läßt alles dasje
fallen, wenn es nicht künſtlich präſent erhalten wird, was dieſe
heitlichkeit ſtört und dieſen Bildungsproceß, der mit einem Kryſt
ſationsproceſſe verglichen werden könnte, ſtört und hemmt. Demge
iſt nun die hier beregte repetitoriſche Thätigkeit in der That eine
rung des geiſtigen Bildungsproceſſes, der zu einer wiſſenſchaftli
Thätigkeit befähigen ſoll. *

---

* Sollten wir hier wiederum zu viel geſagt haben, ſo möge man doch die
verſitätsprofeſſoren fragen, wie denn unſere wohlbeſtandenen Abiturienten heut
der Univerſität ſtudiren, welche Collegia ſie beſuchen, welche Bücher ſie zur Hand neh
Man frage ferner diejenigen Behörden oder Collegien, welche die ſpätern Berufsexa
abzuhalten haben, ob nicht neben einem reichen Wiſſen des Einzelnen ein großer
gel an Einſicht über den Zuſammenhang alles des Einzelnen, ein Mangel an

Wir müſſen nun hierbei nochmals darauf hinweiſen, daß ſolche repetitoriſche Thätigkeit, wie ſie hier bedingt iſt, wirklich das wiſſenſchaftliche Intereſſe mindere. Wenn freilich der vielfältige Unterricht und der durchgängig leitende einen weſentlichen Theil der Schuld hieran hat, wie das oft genug von uns dargethan iſt, ſo hat doch eben das Examen und der Examenmodus, wie er beſteht, weſentlich dazu mitgewirkt, daß die Schulen in dieſe Bahn hineingekommen ſind, ſich in eine ſolche Bahn hinein gewöhnt haben, ſich vermöge des Geſetzes der altera consuetudinis natura in ihr ohne Prüfung des Thuns fröhlich fortbewegen und in ihr vermöge des Princips des Conſervirens feſthalten werden. Dieſe Verwechslung des Intereſſes am Vielerlei und des vielſeitigen Intereſſes, die auch bei den Männern gefunden wird, welche gar verſtändig und vorſichtig über die Schulen ſich auslaſſen, dieſe Verwechslung, welche bei der Gleichgültigkeit gegen pädagogiſche und didaktiſche Unterſuchungen auch nie zu überwinden ſein wird: ſie hat mit dem Vielfältigen das Streben nach Einheitlichkeit und Zuſammenhang der Vorſtellungen, die Freude an der Durchſichtigkeit der geſammten Vorſtellungswelt, die Befriedigung, welche in einer Vertiefung liegt, den Genuß, der in dem Selbſtfinden und Selbſtſchaffen der Gedanken liegt, abgeſchwächt, wenn nicht gänzlich aufgehoben, und hat ſo den wiſſenſchaftlichen Sinn untergraben. Alles Verſtärken der Examenforderungen wird das Uebel nicht mindern, ſondern muß es mehren. Manche höhere Bürgerſchule wäre gewiß längſt eine andere, wenn ſie nicht von dem Materiale ihres Abiturientenreglements niedergehalten würde, und manches Gymnaſium wäre vielleicht auch ſchon ein anderes, wenn man nicht das Reglement für eine Frucht hundertjähriger erprobter Erfahrung hielte und ſo von ihm auch gebunden würde. Es bleibt doch mindeſtens uns zu denken erlaubt, daß doch die Frage nach dem vielſeitigen Intereſſe auch ſchon anderswo aufgetaucht iſt, und daß man den Unterſchied von einem Intereſſe für das Vielfältige auch anderswo erkannt habe. Sie unterſcheiden ſich gleichſam wie Neugierde und Wißbegierde. Der Neugierigen gebären die Schulen genug, der Wißbegierigen gewiß nicht genug. Die Zopfgelehrten ſind verſchwunden und haargekräuſelte Salonsſchwätzer ſind currente Münze geworden.

---

ſophiſcher oder wiſſenſchaftlicher Durchdringung alles des Einzelnen ſich kundgibt. Das verſchuldet doch weder das Familien- noch das öffentliche Leben, welche beide heute immer die Deckmäntel für die Sünden der Schulen ſind und in deren Ueberwerfen man tiefe Gedanken enthüllt zu haben meint. Das ſind Sünden der Schulen und bleiben es trotz aller tief blickenden Beſchönigungen.

Man wird vielleicht fragen: ſoll denn etwa gar nicht repetirt we den? Die Antwort lautet ſo: nur das iſt auf jeder Unterrichtsſtufe repetiren, auf welches der Unterricht der höhern Stufe bauen will. D Repetiren des anderweitigen Stoffes, wie es aus einer materialiſtiſch Anſicht vom Schulwiſſen fließt, führt auch ſo zu einem materiellen Wiſſ und hemmt den Entwicklungsproceß. Mit dieſer Antwort wird ſich vo ſtändig erledigen, was etwa für ein Abiturientenexamen zu repetiren no wendig ſein dürfte. Wir meinen, es ſei deſſen nichts anderes, als w der fortſchreitende Unterricht von ſelber repetirt, d. h. gar nichts.

Aber welch eine Unwiſſenheit kann dann im Gymnaſium durch Abiturientenexamen verhüllt werden, da doch in Prima unmöglich Unterrichtsſtoff in ſeiner ganzen Fülle und Ausdehnung vorkommen kan Auch auf dieſe Einrede gibt es eine ſehr einfache Antwort. Wenn deutſ Proſodie und Metrik und lateiniſche und griechiſche Grammatik ( engern Sinne) und der Inhalt der bibliſchen Bücher und Fertigkeit den Rechnungen des allgemeinen Lebens nach ihren auf die Proportion geſtützten Principien und Sicherheit in der Lehre von den Poten und Wurzeln und die Umriſſe der Länder und das Flußnetz in d ſelben und alle beſondern Zweige der Phyſik und die allgemeine Cla ſification der Naturproducte für einen gebildeten Menſchen zu wiſſen nöt iſt, und wenn dieß Wiſſen auf den verſchiedenen Unterrichtsſtufen geben wird: ſo prüfe man dieß Wiſſen auf den Unterrichtsſtufen u überzeuge ſich dann von dem Wiſſen und glaube dann, daß ein St der allgemeinen menſchlichen Bildung gewonnen ſei. Endet das pra ſche Rechnen in der Quarta, ſo prüfe man die Fertigkeit dort, und l man deutſche Proſodie und Metrik in Secunda, ſo prüfe man ſie do und ſo im Uebrigen auch. Oder meint man, die Bildung gehe ſo ſt weiſe wieder verloren, wie man ſtückweiſe ſein Schulwiſſen wieder gißt? Dann iſt wohl die höchſte Höhe der Bildung von dem Abitur ten erſtiegen, der recht ſorgſam alles für ſein Examen repetirt ha Nach ſeiner Einbildung ſollte man es faſt glauben. * Faſt dürfte dieß Gewicht des Gymnaſialunterrichtsſtoffes zu hoch veranſchlagt

Wichtiger dürfte ſchon erſcheinen, wenn man auf die Möglic

---

* Wir vernehmen nachträglich, daß dieſe Idee nicht allein unſere und eine papierne iſt, ſondern daß in Dänemark dieſer Gedanke zur That geworden iſt. † bedauern nur, daß wir diejenigen, die auch an dieſem däniſchen Thun einen A nehmen, nicht noch eingehender widerlegen können; doch dürfte das nach dem ga Inhalte des Aufſatzes auch wohl kaum noch nöthig erſcheinen.

† Vgl. die zweite Abth. des vorigen Hefts, sub IV, wo aus der Mützell'ſchen G naſialzeitſchrift die däniſche Verordnung abgedruckt iſt.

einer zu frühe eingetretenen Einseitigkeit hinweist und damit die Nothwendigkeit eines solchen Examens beweist. Die einzig richtige Abweisung dieser Furcht liegt in dem Anbauen des vielseitigen Interesses und in dem Abthun des Interesses für das Vielerlei. Der Schutz muß von innen heraus kommen, muß vom Mittelpuncte des geistigen Lebens oder der geistigen Bildung bekämpft und überwunden werden. Das Interesse an dem Vielerlei wird immer zu einem einseitigen, weil bei der Menge der Gegenstände keiner derselben vielseitig zur Betrachtung kommen kann; das gesteigerte Interesse in einem Gegenstande wird allemal ein vielseitiges, weil der eine Gegenstand nach allen Seiten hin betrachtet wird. Andrerseits aber sei denen gegenüber, welchen solche Rede fremd klingt, bemerkt, daß es doch ziemlich schwach um Schule und Schul- und Lehrkraft steht, wenn sie, die lebendig wirkenden Kräfte, der Unterstützung einer Examengeißel bedürfen, um den Schüler nicht im Interesse an einem Gegenstande sich verlieren zu lassen. Wenn es unerläßlich ist, so vielerlei zu lehren, so erzwinge es der Lehrer; wenn es natürlich ist, so wird es keines Zwanges bedürfen; wenn es wirklich die Bildung fordert, dann wird sich ein Primaner allein dazu treiben. Wenn das alles nicht sein sollte, dann erzwinge man es auch nicht durch ein äußeres Mittel, denn man producirt damit taube Nüsse.

Ohne alle Berücksichtigung müssen aber diejenigen bleiben, welche in dem Abiturientenexamen nach der heutigen Form eine Institution finden, die über jedes und namentlich über alle die hier geäußerten Bedenken erhaben sei. Da das *γνῶθι σαυτόν* bekanntlich ein schwieriges Capitel ist, so darf das auch nicht Jedermann zugemuthet werden. Diejenigen aber, welche solches Examen mit einer geistreichen oder gemüthlichen Harmlosigkeit ansehen, die übersehen sogar den einen Umstand, daß auf dem Examen ein Schüler abgesperrt, bewacht, mit den Themen überrascht im Hinblick auf eine Lebensfrage für ihn arbeiten muß und daß auch schon den Abiturus das Mißtrauen unangenehm berührt, das ihm bei seiner ersten Berührung mit der staatlichen Behörde entgegenkommt; daß auch er aus so ernsten und finstern oder doch ungewöhnlichen feierlichen Anstalten entnimmt, welch ein Gewicht der Ausfall seines Examens habe. Das gut Zureden bringt keine Gemüthlichkeit und wahre innere Ruhe in den Schüler, wenn die fremdartige Form ihn in der ungemüthlichen Stimmung und in gespanntem Zustande erhält. Man dürfte nicht gar Unrecht haben, wenn man die Schüler nicht für die bessern an wahrem sittlichen Werthe hält, die in solches Examen mit einer ungestörten Seelenruhe gehen, und der Ruhm der Schüler, die solches von sich behaupten, dürfte noch nicht der feinste sein.

Sollte nun aber von Seiten derer, welche uns etwa beiſtimm
an uns die Frage nach einem beſſern Examenmodus gerichtet werd
ſo können wir darauf freilich keine Antwort geben, denn wie das Exam
ſo die Schule. Wir haben unſere Ideen über dieſe Schulen längſt a
geſprochen und damit auch angegeben, wie die Examina, alſo auch
Schulen, andere ſein müßten. Man ſetze das Gymnaſium und die höh
Bürgerſchule aus einander und wie die Anſtalten dann, ſo werden a
die Examina gefunden. Hier galt es nur einmal wieder an dieſer E
ſtelle der Anſtalten zu erinnern, wie manches gar Bedenkliche doch v
handen ſein dürfte und wie dieß Bedenkliche doch wohl zum Den
auf ein Anderes veranlaſſen könnte. Wir haben nur nachweiſen woll
wie die mit dem Examen zu erreichenden Zwecke nicht ſo ſicher erre
bar wären, und wie vielmehr mancher Schaden mit ihnen geboren wü
Das Bedauern hat ſollen ausgeſprochen werden, daß die Schulleitu
ſich ſelber unnöthig eingeengt hat und daß dadurch die praktiſche
daktik wie Pädagogik in ihrer kräftigern und allſeitigern Entwickl
gehemmt iſt. Endlich hat dargelegt werden ſollen, wie die pädagogiſ
Wirkungen ſolcher Examina und die Früchte derſelben für die Bild
nicht nur nicht erreicht, ſondern in einem Sinne erreicht würden,
eine ernſtliche Prüfung erheiſche. Will man deſſen ungeachtet einf
poſitive Sätze haben, ſo könnte man ſie auch etwa ſo formuliren:

1. das Examen ſei Fortſetzung der Schülerarbeiten und ein A
druck, wie die Schüler arbeiten können; ſei Fortſetzung des Sc
unterrichtes und ein Ausdruck der Kraft, auf welche der we
ſchreitende Unterricht ſich ſicher ſtützen könne; ſei eine Frage
nach, was der Schüler ſich aneignen und was er ſchon du
arbeiten und verſtehen könne (nicht, was er ſich angeeignet,
er durchgearbeitet und verſtanden habe oder was er etwa
produciren könne);
2. das Examen greife in dem Stoffe nicht zurück in frühere Cla
penſen, ſondern halte ſich in dem Unterrichtsſtoffe der letzten Cl
3. der Ausfall des Examens werde entſchieden hauptſächlich nach
Maße der geiſtigen wie ſittlichen Kraft, welche der Schüler
ſeine freien, ſelbſtändigen Arbeiten in den letzten Schuljah
verwandt hat, ſo daß jede Primanerarbeit eine Examenarbeit
4. das Examen vor einem königlichen Commiſſarius ſei mehr
Präſentation der Abituren von Seiten der Schule als eine eig
liche Prüfung, und es werde nur dann ein examen rigoros
wenn gegen die Sittlichkeit und den wiſſenſchaftlichen Sinn
Abituren oder gegen das rechtliche Urtheil der Schule gegrün

Zweifel obwalten; oder wenn ein ſolcher junger Menſch nicht den Lehrern glauben will, daß er noch unreif ſei;

5. die Schule producire dem königlichen Commiſſarius die wahren und freien ſelbſtändigen Arbeiten der Schüler, die ſie mit Zuhülfenahme aller ihnen ſonſt zu Gebote ſtehenden Hülfsmittel angefertigt haben, und er beſtimme dann darnach, ob ein ſo arbeitender Schüler die Reife zur Entlaſſung habe.

## 2. Die Examina neben den Schulen,

ſo weit ſie allgemeine Bildung oder eigentlicher geſprochen das Wiſſen in den ſogenannten Schulwiſſenſchaften ermitteln ſollen, haben zwar für die Didaktik und Pädagogik geringere Bedeutung; doch iſt das nur ſcheinbar, wenn man nicht bloß an die Schulen und deren Organismus denkt, ſondern auch die Examinanden ſelbſt im Auge behält. Sie können doch auch in gewiſſen Fällen einen rückwirkenden Einfluß auf die einzelnen Schulen gewinnen. Zwar ſollte man glauben, es wäre keine andere Einrichtung recht denkbar als die, daß in allen den Fällen, wo in Schulwiſſenſchaften geprüft und nach dem Wiſſen in denſelben eine Reife für irgend etwas beſtimmt oder wo gar die Reife für eine beſtimmte Schulclaſſe einer Schule ermittelt werden ſoll, in dieſen Fällen die Prüfung von der Schule ſelbſt vorgenommen werde. Dieſer Gedanke hat auch wohl immer vorgeſchwebt, wenn an das Schulzeugniß einer beſtimmten Schulclaſſe gewiſſe Berechtigungen, wie man zu ſagen pflegt, geknüpft wurden, wodurch die Schulen eine gewiſſe ſtaatliche Vollmacht erhielten. Man hat keineswegs dieſes Princip feſtgehalten, ſondern es ſind allerhand wiſſenſchaftliche oder anders genannte Prüfungscommiſſionen conſtruirt, welche von der Schule ganz unabhängig ſind. Es ſei nur erinnert an die Prüfungen für den einjährigen Militärdienſt, fürs Fähndrichsexamen und fürs Poſtfach und — irren wir nicht — auch noch für Chirurgen.

Dieſe Einrichtungen berühren die höhern Bürgerſchulen mehr als die Gymnaſien, da die in den Gymnaſien zu erwerbenden höhern Gerechtſame ſo überwiegend wirken, daß es den Einfluß, der in dieſen Nebenexaminationen liegt, kaum verſpürt. Eine höhere Bürgerſchule dürfte aber z. B. ſehr viele Schüler zählen, deren höchſtes Schulziel die Berechtigung für den einjährigen Militärdienſt iſt. Da nun dieſe Berechtigung in dieſer Schule nur mit der Reife für Prima gewonnen wird, ſo kommt eine ſolche Schule dem Publicum, den Eltern und ihren Zöglingen gegenüber in eine eigenthümliche Lage, wenn bereits Unterſecundaner das nun neben der Schule angeordnete Examen beſtehen

und ſich ſo ihre Schulzeit durch das Examen um zwei Jahre und darüb
abkürzen. Damit verbindet ſich dann noch der nicht geringe Uebelſtan
daß das Abgehen gar keine beſtimmte Stelle in dieſen Schulen findet u
ſo die mittlern Claſſen und die obern das Bild eines naſſen Strohdach
bieten, aus dem ein Tropfen nach dem andern herabfällt. Wäre d
Commiſſion an der Schule und mit ihr verbunden, dann würden die
Erſcheinungen und für die Schule die hierin liegenden Mißſtände we
fallen. Wenn man das den Schulen gegebene Geſetz,

daß nur die für Prima reifen jungen Leute die Berechtigung zum
freiwilligen einjährigen Militärdienſt hätten,

wirklich feſthielte und von den Schulen handhaben ließe, es dürfte
Secunda derſelben einen minder geſtörten Schulgang haben; aber
dürfte ſich die Zahl jener Berechtigten weſentlich mindern. Wie die Sa
jetzt liegt, liegt für die höhere Bürgerſchule in dieſer Anordnung ei
Quelle von mancherlei Mißmuth, denn das Zeugniß, das ſie a
Bitten eines Vaters nicht geben kann, wird durch ein Examen erw
ben. Man legt dann der Schule das als Eigenwilligkeit, Pedanterie
aus, was ihr dieß Geſetz als Pflicht vorſchreibt. Das Publicum begr
nicht, daß in einem Staate in Bezug auf die Beurtheilung der all
meinen oder Schulbildung ein ſolcher Diſſenſus beſtehen könne. Sol
Auslegung aber iſt für die erziehliche Wirkſamkeit der Schule ni
erſprießlich.

Aehnlich kann ſich an den Orten, wo die äußern Umſtände ein
reichlichen Uebergang zum Militärdienſte auf Avancement herbeiführ
ein Uebelſtand für die betreffenden Schulen ergeben. Vor ſolcher Co
miſſion, die mit den Schulen in keinem Zuſammenhange ſteht, wird
Abiturient eines Gymnaſii als wohlbeſtanden angeſehen; der Abituri
einer höhern Bürgerſchule hat aber das Examen zu beſtehen. Da
kommt nun der eigenthümliche Umſtand zur Erſcheinung, daß Secu
daner ſolcher Schulen nach einer Vorbereitung von einem Jahre, re
einem halben Jahre, ein ſolches Examen ſo gut und wohl gar be
beſtehen als die drei bis vier Jahre länger geſchulten Abiturient
Dieß hat denn natürlich die unabweisbare Folge, daß die Schule
den Augen des betreffenden Publicums mit ihrem Thun und Trei
in einen eigenen Mißcredit kommt, indem es ſich ja zeigt, daß
Oberfeuerwerker mit einigen Mitarbeitern und vielleicht Lehrern derſel
Schule durch einige Stunden in einem Jahre dasſelbe leiſtet, was
Schule mit ihren tüchtigſten Lehrkräften auch in drei Jahren nur
leiſten im Stande iſt. So kürzen ſich auch dieſe jungen Leute du
das Beſtehen eines ſolchen Examens die Schulzeit um zwei bis d

Jahre ab und vermehren ſo auch in den obern Claſſen die ganz willkürlichen und ſtörenden Abgänge. Ja die Schule wird oft ihren Schülern den Rath geben müſſen, abzugehen, um ſich nicht durch die Schule in der Carriere aufhalten zu laſſen.

Da dieſe Uebelſtände nur die Schulen und noch dazu nur die höhern Bürgerſchulen und von dieſen auch nur einige treffen, ſo wird man wohl dieſelben als bedeutungslos anſehen; aber ſie ſind einflußreicher auf die Individuen. Viele Schüler würden treuer arbeiten, wenn es eben für ihre Zwecke keinen ſolchen Ausweg gäbe, ſich den ernſten Forderungen und der Zucht der Schule zu entwinden. Wo nun in einer Schule jährlich hundert Schüler abgehen und auch wohl darüber, da iſt dieſer Erfolg ſolcher Einrichtung doch ſchon der Beachtung werth. Man macht ſolches denen, welche Schulbildung und Schulkenntniſſe für identiſch halten, welche in der Schule nichts als Lehrſtuben ſehen, und welche ein abfragbares Wiſſensmaterial für Bildung erachten, wohl ſchwerlich jemals begreiflich; aber geſagt muß es doch immer wieder werden, daß hier ein Schade liegt, der um ſo betrübender iſt, als er in Inſtitutionen wurzelt, die in übereinſtimmender und rechter Handhabung gar wohlthätig und auch förderſam für eine tüchtige Bildung im Volke wirken könnten. Man lege nur einmal alle Prüfungen für den einjährigen Militärdienſt und für das Fähndrichseramen in die Hände der Schulen: es werden verſchwinden die trotzigen und empfindlichen Abgänge; es werden bald aufhören die Präparations- und Dreſſuranſtalten für ſolche Examina; aber es werden auch die Geiſter nicht in ein Officierscorps kommen, welche zwar befähigt waren, ſich für ein Examen einpräpariren zu laſſen, aber unfähig oder unluſtig waren, ein ſolches Wiſſen geiſtig zu verarbeiten. Man wird das Maß der Kenntniſſe vielleicht niedriger ſtellen können und auch müſſen, und dennoch gebildetere Geiſter bekommen.

Doch auch dieſe Einflüſſe ſollten hier nur erwähnt werden, um für unſere Betrachtungen eine praktiſche Bedeutung nachzuweiſen, da man trotz der hochgerühmten idealen Bildung, die allein die ſeligmachende und Völker erhaltende Bildung ſein ſoll, doch jeden Gedanken abweiſt, der ſich nicht in die Sprache der Praxis überſetzen oder durch irgend eine Anordnung ſofort ins Leben einführen läßt. Darum alſo die längere Vorrede Die Nachrede lautet anders und beſteht meiſt in Fragen der Verwunderung.

Es iſt nicht wohl begreiflich, wie ein Miniſter des Handels, oder des Krieges, oder der Gewerbe, oder der Poſten eine Inſtruction für eine Examinationscommiſſion zur Ermittlung einer allgemeinen Schulbildung geben kann und noch dazu eine ſolche, welche ein Maß in dem Wiſſens-

maß einer Schulclaſſe einer beſtimmten Kategorie von Schulen hat. E
wäre doch denkbar, daß das Miniſterium der Poſten oder des Kriege
ſich ſeitdem, daß die in ihm arbeitenden Perſönlichkeiten aus der Schul
geſchieden ſind, ſich nicht weiter in die Schule, das Schulweſen, dere
Entwicklung und innern Fortſchritt hineinſtudirt hätten; es wäre doc
denkbar, daß die in ſolchen Miniſterien arbeitenden und die Inſtructione
entwerfenden Männer ſeit ihrer Berufung in ihre Aemter ſich auf d
Pädagogik und auf die Frage: inwieweit Schulkenntniſſe auch Schu
bildung verbürgten, nicht mehr eingelaſſen hätten; es wäre doch denkba
daß dieſen Männern weniger bekannt geworden wäre, was heute a
den Stufen der verſchiedenen Schulen geleiſtet werde; und wenn ſo etw
denkbar iſt, dann iſt die Frage nach der innern Berechtigung zur En
werfung ſolcher Inſtructionen vom theoretiſchen Standpuncte wohl erlaub
Es bleibt doch denkbar, daß die Inſtruction für ſolche Prüfungen g
nicht zu dem Claſſenwiſſen paßt, dem ſie doch parallel ſein ſollen. D
dieß keine müßige Frage iſt, davon zeugt doch, wie es uns erſcheint, d
Umſtand, daß ein Unterſecundaner (d. h. Tertianer) einer höhern Bürg
ſchule das Examen beſtehen kann, welches die Schulkenntniſſe eines reif
Primaners zum Maßſtabe haben ſoll. Denn das kann man doch ni
vorausſetzen, daß man den Schulen abſichtlich ein höheres Ziel geſte
habe als den Examinationscommiſſionen, um die Schüler aus den Sch
len zu locken.

Wäre demnach möglich, daß die Inſtructionen nicht in Uebereinſti
mung mit den Schulen wären, ſo könnte ſich ja auch der Fall ereigne
daß man auf ſolchen Examinibus nach Dingen fragte, welche entwe
gar nicht gelehrt, oder die auf niederern Bildungsſtufen, als das Exam
vorausſetzt, abgethan, oder die auf höhere Stufen verſchoben wär
Kommen ſolche Inſtructionen nicht aus den Schulen ſelbſt, ſo ſind d
ſolche Erſcheinungen vom theoretiſchen Standpuncte aus denkbar. W
wollen nur ganz beſtimmte Fälle erwähnen. Man fordert z. B. Ueb
ſetzen des Livius, kein Griechiſch, kein lateiniſches Exercitium. So iſt d
der Maßſtab der Bildung einer Gymnaſialſecunda in ihrem Eingang
man fordert daneben die Gleichungen erſten und zweiten Grades u
Planimetrie und ebene Trigonometrie, ſo iſt das die Eingangsreife
Prima; man fordert Kenntniß der mathematiſchen Geographie, ſo w
dieſe heutzutage eine geſunde Schule nur nach Kenntniß der Stereome
und ſphäriſchen Trigonometrie geben, und das iſt Abgangsreife
Univerſität; man fordert Kenntniſſe der Flüſſe und Berge, Vorgebi
und Meeresbuchten ꝛc. Das iſt Kenntnißreife eines Quintaners; m
fordert Kenntniß der geſammten Geſchichte und in specie der neue

ſo iſt das wieder Reife eines Abiturienten. Wir ſagen: es iſt doch ſolche Forderung denkbar, denn es ſind ja lauter Schulgegenſtände. Es iſt ſogar denkbar, daß man auch die Sprachen in einem Sinne nimmt, wie man ſie in Tertia oder gar noch tiefer handhabt, alſo nach Dingen fragt, die der Primaner lange vergeſſen hat, und wiederum in das eigentliche Kenntnißgebiet der Primaner nicht gelangt, und zwar alles darum, um nicht zu viel zu verlangen.

Wäre nun ſo eine Inſtruction möglich wie denkbar, dann würde keine geſunde und wohl organiſirte Schule ihre Schüler auf irgend einer Stufe für ein ſolches Examen reif machen können, denn ſie würde ihre Schüler nach der einen Seite hin über ein ſolches Examen hinausführen, wonach man dieſelben nicht fragt, und nach einer andern Seite hin würde ſie Material vergeſſen laſſen, wonach man fragt, und nach einer dritten Seite würde ſie gefordertes Wiſſensmaterial nur erſt auf ihrem letzten Stadium der Bildung bieten, für welches aber das ganze Examen wieder nicht angethan wäre.

Wäre nun ſo ein Fall oder doch ein ähnlicher denkbar, dann würden die Schüler, um für ein ſolches Examen reif befunden zu werden, die Schule verlaſſen und ſich auf privatem Wege für dasſelbe vorbereiten laſſen müſſen. Ja wenn die Schulen für ihre Schüler die Theilnahme haben, daß ihnen das Fortkommen ihrer Schüler, ſo weit es durch geiſtige Bildung bedingt iſt, auch noch am Herzen liegt, ſo werden ſie ſelber den Schülern den Rath geben müſſen, rechtzeitig abzugehen * und ſich privatim weiter helfen zu laſſen.

Dieſe theoretiſchen Möglichkeiten und Denkbarkeiten ſcheinen faſt mehr als Gedankenſpäne zu ſein, wenn man ſich der ehemaligen Dreſſuranſtalten erinnert, die es für das ſogenannte Conducteureramen gab, und wenn man die vielen Anerbietungen zur Vorbereitung aufs Examen für den einjährigen Militärdienſt nicht überſieht, und wenn man die Hülfsanſtalten zur Vorbereitung auf das Fähndrichsexamen beachtet. Dieſe Dinge und Veranſtaltungen wären doch wohl nicht da, wenn nicht eine hier nur denkbar geſetzte Anomalie zwiſchen ſolchen Examen und der Organiſation der Schulen ſtatthätte. Dieſer Privatunterricht kann ſich natürlich mit den einzelnen Schülern jeden unpädagogiſchen Forderungen anbequemen, denn er hat keine höhere Verantwortung für die ſittliche und erziehliche, ja nicht einmal bildende Wirkung des Unter-

* Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin iſt entſchieden in der Lage, dieſen Rath gar oft ertheilen zu müſſen, um die Pietät der Schüler, mit der ſie an der Schule hangen, nicht zu einer Feſſel für ihr Fortkommen werden zu laſſen.

richtes. Er wird es immer möglich machen können, den widerſprechend ſten Forderungen nachzukommen und wird nach außen beſehen und nac ſolchen Examenreſultaten beurtheilt die öffentliche Schule weit überflügeln. Ob das den Credit, das Anſehen und den Einfluß des öffentlichen Schul weſens erhöht? Man darf daran zweifeln.

Weniger übel dürfte dieſe Sache ſein, wenn die Handhabung ſolche Inſtruction noch wenigſtens in die Hände der Schulmänner oder de Schulen gelegt wäre. Doch iſt das keineswegs der Fall. Es iſt zwa dieſe Anomalie nicht wohl begreiflich; aber ſie iſt einmal vorhande Man ſollte zwar es ganz in der Ordnung finden, daß die Schulen ſ in Schulbildung zu prüfen die natürlich Berufenen wären, wie d Gewerksmeiſter und die Philoſophen und die Conſiſtorien und die Obe landsgerichte die natürlich Berufenen ſind; doch die Schulen haben au nicht einmal dieſe natürliche Berufung. Geiſtliche und Officiere un Techniker prüfen die Schulbildung ab. Es kann ja jeder der Prüfende ganz verſtändig und auch kenntnißreich genug ſein, um in allen möglich Fächern das Wiſſen der Examinanden zu ermitteln; aber von unſer vielleicht beſchränkten Schulmeiſterſtandpuncte aus regen ſich doch einig Zweifel an dem durch ſolche Prüfungen ermittelten Urtheile über d Bildung. Es ſteht einmal erfahrungsmäßig feſt, daß zum Erprüfe einer Bildung gar viel Geſchick gehört, zumal wenn ſolches in kurz Zeit geſchehen ſoll und mit einem ſonſt ganz Unbekannten. Es ver langt ein ſolches Prüfen nicht bloß ganz eminente Kenntniſſe, ſo da ſich der Prüfende mit dem Examinanden auf jedes Schulgebiet begebe kann, wo er dieſen etwa heimiſch finden möchte, ja daß er mit ih Nebenpartieen durchwandern kann, welche dieſer etwa vorzugswei betrieben hat, ſondern es gehört dazu ein Sichherablaſſen oder au Hinaufheben zu der allgemeinen geiſtigen Bildungshöhe, welche der Prüfende etwa einnehmen möchte. Es hat ein Primaner auf die Frage welche ein Quintaner noch ganz richtig beantwortet, oft gar keine An wort mehr zur Hand und ſucht hinter den leichten Fragen und Aufgabe irgend welche ſeiner Kraft angemeſſene Schwierigkeiten, und verwickelt ſi dann und erſcheint unklar und verworren. Es gibt nun einmal für ih

---

* Die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin macht mindeſtens die Erfahrun daß Schüler, die ihren Abiturienten drei bis vier Jahre in der Schullaufbahn nac ſtanden, nach einem einjährigen Unterrichte dieſer Art ein eben ſo gutes Examen w jene, wenn nicht beſſeres, machten, obwohl ſchwerlich, bei aller Achtung vor den ei zelnen Privatlehrern, der Staat geneigt ſein dürfte, den Männern, die jenen Priva unterricht ertheilen, eine höhere Bürgerſchule in den obern Claſſen ganz zu übe weiſen.

gewiſſe, abgetragene und abgegriffene Schulwaare. Daß nun ſolche Mißgriffe in ſolchen Examinibus nicht undenkbar ſind, das wiſſen die Schulmänner doch recht gut und nur zu gut, denn ihnen hat Erfahrung und Praxis genug gezeigt, daß ein kenntnißreicher Mann noch nicht darum in Prima unterrichten kann, und daß es für jeden Lehrer, wenn er von einer Unterrichtsclaſſe zu einer höheren hinaufſteigt, erſt einiger Lehrjahre bedarf, bevor er den rechten Unterrichtsſchritt für die weiter gebildeten und gereiftern Schüler findet. Wenn man demgemäß nun auch auf andere Menſchenkinder zu ſchließen berechtigt ſein dürfte, ſo möchte doch auch ein ſolches Examiniren von ungeübten, um nicht zu ſagen ungeſchulten Männern bisweilen Mißgriffe im Beurtheilen herbeiführen, welche ſchon in den mißgegriffenen Aufgaben begründet liegen können und oft ſchon liegen dürften. Um nur Eines zu erwähnen: wer franzöſiſche oder lateiniſche Aufſätze jahrelang geſchrieben hat, weiß ſchwerlich noch die Unregelmäßigkeiten in der Formlehre und die Regeln der Syntax nach dem Wortausdrucke irgend einer Grammatik herzuſagen; wer in der analytiſchen Geometrie und ähnlichen Zweigen der Mathematik jahrelang ſich bewegt hat, der kann ſchwerlich noch jeden planimetriſchen Satz ex abrupto beweiſen oder irgend einen Satz aus der niedern Arithmetik regelrecht deduciren. Doch die Sache iſt wohl an ſich ſo klar, daß es des Weitern hier nicht bedarf. Aber dieſer Umſtand wird wiederum die Schulen nöthigen, ihren Schülern, welche ein ſolches Examen zu machen haben, den Weg des Privatunterrichtes anzurathen, um des guten Beſtehens gewiß zu ſein.

Zu dem allem kommt nun noch, daß jede Prüfungscommiſſion, die eben nur zum Prüfen berufen wird, und die ſich nicht im Lehren geiſtig erneut, zuletzt auf einen ganz beſtimmten Prüfungsmodus gelangt, der ſchließlich ein ganz beſtimmtes Gepräge hat. Das trifft alle Prüfenden mehr oder minder und zwar diejenigen am meiſten, denen recht viele Prüfungsgeſchäfte obliegen. Erneut man ja doch um dieſes Umſtandes willen öfters die wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen, um eben dem Stereotypen zu begegnen. Dieſem Typus können nun leicht wohl die Privatlehrer nachſpüren und nachgehen, und werden daher mit ihren zugeſtutzten Schülern die Leiſtungen der Schulen überragen, weil die Schulen unmöglich ſich durch ſolche außer ihnen liegende Examenmoden beſtimmen laſſen können. So wird auch dieſer gar natürliche Umſtand wiederum die Schulen dazu beſtimmen, ihren Schülern den Weg des Privatunterrichtes für ſolche Examina anzurathen.

Wenn es gewiß keine Ueberhebung der Schulen iſt, wenn ſie mehr zu leiſten vermeinen für die Bildung, als der beſte Privatlehrer zu

leiſten vermag, ſo liegt hier entſchieden ein Uebel für eine doch nich
gar geringe Claſſe von jungen Leuten, welche denn doch wohl einma
einer ernſtlicheren Erwähnung werth ſein dürfte. Die materialiſtiſche An
ſicht von der Bildungskraft eines beſtimmten Schulwiſſens wird freilic
nicht zu überzeugen ſein; aber es gibt doch auch wohl noch Pädagoge
genug, welche nicht den Stoff, ſondern die Art des Aneignen
für die Hauptſache in der Schulbildung und ſo in der geiſtigen Entwic
lung erachten. Nicht was der Menſch hat, ſondern wie er es ha
das gibt ihm ſeinen ſittlichen Werth, und noch mehr iſt dieß auf de
geiſtigen Gebiete der Fall. Andere werden ſolche Betrachtungen für ga
unnütze Sorgen erachten; indeſſen wenn man bedenkt, wie viel Schut
mauern für das leibliche Leben des einzelnen Menſchen errichtet und wi
viel Schutzwachen gehalten werden, ſo ſollte man darnach meinen, e
hätte wohl auch das geiſtige Sein einen Anſpruch auf billigen Schu
und dürfte nicht ſo obenhin in die Gefahr gegeben werden, ſtatt eine
wahren geiſtigen Bildung nur Kenntniß für ein Examen einzuernte
und ſo eigentlich leer auszugehen.

Doch es kommt nun noch ein Punct zur Erwähnung, in welche
wir uns gerne irren möchten. Es ſcheint faſt, als ob die neben de
Schulen conſtruirten Examina ſogar einen Einfluß auf die Geſtaltung de
höheren Schulweſens hätten. Man will zwar die Lehrgegenſtände de
Gymnaſiums aus einem allgemeinen Principe herleiten — wie ſchlec
es auch gelungen ſein mag — und tröſtet ſich mit dem ungeprüften Satze
es ſei alles das im Gymnaſium dargebotene Wiſſen für die vollendet
geiſtige Bildung nothwendig; indeß wenn man ſich nach dem Einzelne
fragt, ſo will die Antwort ſich doch nur gar ſtelzenfüßig ausnehmen
Warum ein ſo allgemein gebildeter Menſch gerade ſo und ſo viel Inſel
im ſtillen Ocean, ſo viel Geſchichtszahlen wiſſen, ſo viel deutſche Dramen
und Litteraturperioden kennen, ſolche mathematiſche Aufgaben löſen, i
den Vega'ſchen Logarithmentafeln aufſchlagen und mit ihnen rechnen könne
muß, darüber will doch der geführte Beweis gar nicht recht Antwor
geben. Sollten die außer den Schulen und von ihnen unabhängig con
ſtruirten Examina nicht einen Einfluß geübt haben? vielleicht nicht heut
noch üben? Man will — das ſcheint immer noch in dem Begriff de
Allgemeinbildung zu liegen — den Zögling für alle Lebensverhältniſſ
— Berufsarten in unſerm Sinne — ausgebildet haben und hat ſich ſ
gewiſſen Forderungen anbequemt, ohne es ſich ſelber geſtehen zu wollen
Man ſucht ſich ſelber zu ſchützen vor dem Geſtändniſſe durch die Vorwände
einer in ſich vollendeten oder abgeſchloſſenen Bildung, die neben de
Vorbildung für Univerſitäts- d. h. Fachſtudien auch erreicht werden ſoll.

Es ſoll uns — wir wiederholen es — lieb ſein, wenn wir uns hier gänzlich im Irrthum befänden; doch würden wir uns auch nur dann erſt von demſelben überzeugen können, wenn man wirklich die Nothwendigkeit aller im Gymnaſium gelehrten Gegenſtände und zwar die Nothwendigkeit der dieſen Gegenſtänden zugeſtandenen ſtofflichen Breite aus einem andern Principe als etwa dem der fingirten Seelenvermögen nachwieſe; ja es würde für uns ſchon eine Beruhigung ſein, wenn man nur uns den Punct nachweiſen könnte, wo denn die Einheit und Einheitlichkeit aller der durch den Unterricht angebauten Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen zu finden wäre. Bis dieß geſchehen, müſſen wir den nicht zugeſtandenen äußern Einfluß auf die hier in Rede ſtehenden Bildungsſtätten für gar wahrſcheinlich halten, und meinen damit ein Uebel bezeichnet zu haben, das abgethan oder abgewehrt werden müßte.

Es entſteht nun freilich die wichtige Frage: Wie ſoll die Poſt, das Baufach, Forſtfach, Militär ꝛc. zu ſeinen Eleven kommen, wenn etwa die Schulen ihren Weg nach ihren pädagogiſchen Principien gehen und dabei den Weg gar nicht berühren, der für die beſtimmten Lebensfächer nothwendig durchſchritten ſein muß? Wird es dann nun nicht nöthig, daß dieſe Fächer beſtimmte Forderungen an das Wiſſen derer ſtellen, die ſich für ſelbige beſtimmt haben? Wenn das bejaht werden muß: können ſie denn anders als durch Prüfungsinſtructionen dieſes Maß des Wiſſens bezeichnen? Wenn auch das bejaht werden kann: werden ſie ſich dann nicht auch Prüfungscommiſſionen conſtruiren müſſen, um den nicht gehörig Vorbereiteten den Zutritt zu wehren? Auch das ſoll zugeſtanden werden. Wäre nun damit unſere ganze Deduction aufgehoben? Wir meinen nicht. Dieſe Forderungen können erſtens eine allgemeine Schulbildung, auch nach Schulclaſſen bemeſſen, in ſich enthalten, und die Entſcheidung über dieß Erfülltſein dieſer gehört wiederum lediglich den Schulen, wenn die beregten Uebelſtände nicht eintreten ſollen, und zwar gehören ſie den Schulen inſoweit, daß ein Schulzeugniß über den Aufenthalt des Schülers in der beſtimmten Schulclaſſe ausreicht. Wenn nicht, ſo verdächtigt man die Schulen mit ihren Zeugniſſen und ſtellt ſie durch eine Prüfung unter eine Controle, die kaum competent zur Beurtheilung erachtet werden dürfte. In dem Falle aber, wenn nicht ein Schulzeugniß der Art beigebracht werden kann, ſo gehört die Prüfung entſchieden wieder in die Schule, weil dieſe ja doch wohl den richtigen Maßſtab für die Befähigung eines Menſchen für eine beſtimmte Schulclaſſe haben. Jene Forderungen können und werden zweitens ganz beſtimmte Kenntniſſe in gewiſſen Lehrgegenſtänden betreffen, welche für das Studium des ſpeciellen Faches nothwendig und unerläßlich erachtet werden. Dieſe abzu-

prüfen wie zu erwerben, mag den Dikasterien wie dem Privatunterricht überlassen bleiben, wenn es keine öffentlichen Schulen gibt, die ein solche Bildung geben wollen. Wenn dann diese Forderungen allen un jeden pädagogisch-didaktischen Principien oder allem und jedem erziehliche Unterrichte so wenig entsprechen wie die Anforderungen für die höhe Gewerbeschule, so werden sich nach und nach Vorschulen für solche An stalten bilden müssen, wie es ja in den Provinzialgewerbeschulen der Fa ist, d. h. ein Staat könnte dann möglicherweise so viele verschiedene Schu systeme haben, als er Ministerien, und vielleicht auch so viele, als er b sondere Gewerbs- oder Erwerbszweige hat. Wenn aber die Abforderunge nicht so abnorm sind, nicht eine so ganz einseitige Richtung des Geiste beanspruchen, nicht sich alles Ethischen entschlagen, dann werden si ganz von selbst auch allgemeine Schulen herausbilden, welche die gefo derte Vorbildung geben können.

Nun entsteht hienach die Frage: Ob irgend ein Ministerium neb einem Ministerium des Cultus ein Recht haben könne, eine Forderun an die Vorbildung für Fachstudien zu machen, welche allen Principi eines erziehlichen Unterrichtes widerspricht, oder ob unter allen Umstä den, so lange es ein Cultusministerium geben soll, diese Regulirung n von diesem letztern abhangen muß? Da uns diese Antwort nicht zustel so bemerken wir nur, daß vor der Umwandlung der monarchischen Staat in constitutionelle wohl die erste Frage thatsächlich mit Nein beantwort worden ist. Ob aber mit ihrer Bejahung ein Fortschritt geschehen s das muß vom pädagogischen Standpuncte aus entschieden mit Nein b antwortet werden. Wenn man Schulen aller und jeder denkbaren A hat, so blüht darum weder das Schulwesen, noch wächst dadurch d Volksbildung, noch mehrt sich dadurch das geistige Nationalcapital. W viel Schularten aber nothwendig werden, das entwickelt sich am beste aus dem Leben heraus, wenn man nicht eigenwillig diese Entwicklu fesselt oder sie zu eng bestimmend abschneidet.

Jedermann wird zugestehen müssen, daß es doch ein gar groß Uebel sein dürfte, wenn nun entweder nach und nach so vielerlei una hängige Schulen entstehen sollten, als man Ministerien hat, die alle do eigentlich nur erst Vorbereitungen für die eigentlichen Hochschulen wäre oder wenn diese Vorbereitungen dem Privatunterrichte überwiesen werd müßten. Noch mehr aber wird man einräumen, daß das Uebel no größer wäre, wenn nun solche Anforderungen für die einzelnen Fachstudi auf die Construction der allgemein bildenden Schulen bestimmend einwirk sollen. Da nun aber das Eine oder das Andere nicht ganz weggeläugn werden kann, so dürfte folgen, daß die Organisation des Schulwesen

auch an einem Mangel leidet, der dieſe Uebelſtände hervorruft oder doch deren Abwendung nicht möglich werden ließ. Vielleicht aber entwickelte ſich dieſer Zuſtand aus einem Umſtande, den man nicht, ohne Anſtoß hier oder dort zu erregen, berühren darf. Hätte man die Gymnaſien nicht dienſtbar gemacht allem und jedem Herrn, ſondern ſcharf ſeine Principien von jeher aufrecht erhalten, auch ſie nicht bloß mit Worten, ſondern in der That verfolgt; hätte man die höhern Bürgerſchulen ſich in dem Anbequemen an die verſchiedenen Forderungen den ethiſchen Mittelpunct ſuchen laſſen, ihnen aber dann auch den verſchiedenen Forderungen gegenüber zur Geltung und Anerkennung verholfen, ſo dürfte manche Prüfungsinſtruction und Prüfungscommiſſion weniger in dem Staate ſein, und mancher falſche Wechſel auf Sicht des Privatunterrichtes dürfte weniger curſiren. Aber in dem Streben oder in dem Meinen, alle und jede Vorbildung im Gymnaſium ertheilen zu können, d. h. in dem Verkennen, daß die Schulen Berufsſchulen (im Sinne der Revue) ſein müſſen, in dem Feſthalten des Begriffs eines gleichen Bildungsweges hat man den individuellen Charakter der Gymnaſien mehr oder minder preisgegeben und ſchließlich den Erfolg erzielt, daß es neben den Gymnaſien und höhern Bürgerſchulen auch Militärſchulen und Gewerbeſchulen und auch hier und dort ſchon Handlungsſchulen mit Vorclaſſen und außerdem noch allerhand Privatvorbereitungsanſtalten gibt. Uns kann dieſer Schulreichthum nicht gefallen. Es ſind Gebüſche, welche Beeren für die Vögel tragen.

### 3. Die Examina in den Schulen

zerfallen ſich in die öffentlichen und in die Claſſenprüfungen, die nicht öffentlich ſind.

Die öffentlichen Prüfungen haben an den meiſten Schulen eine Stelle gefunden. Der Urſprung derſelben datirt ſich her aus der Zeit, in welcher der Staat auf das Volksſchulweſen ſeine Aufmerkſamkeit richtete und alles hervorſuchte, demſelben eine Theilnahme in den Gemeinden zu erwerben. Auch wirkten mit die vielen und mannigfaltigen Privatinſtitute, welche durch ſolche öffentliche Examina ſich ihrem Publicum zu empfehlen ſuchten. Der Zweck derſelben wird von denen, die ſich mit dieſer Inſtitution befreundet haben, in der Regel folgendermaßen angegeben. Die Schule habe dadurch Gelegenheit, 1. ihre Tüchtigkeit und den Erfolg ihrer Lehrthätigkeit dem betreffenden Publicum darzulegen, ſich ſo eine Theilnahme und Anerkennung zu verſchaffen; 2. der Schulbehörde ihre Leiſtungen überſichtlich zur Anſchauung zu bringen; 3. den Lehrern und Schülern einen heilſamen Impuls zu einer angeſtrengten Thätigkeit zu

geben; 4. der Schule eine Art Feſt- oder Ehrentag zu bereiten und den ſtets gleichförmigen Gang zu unterbrechen.

Laſſen wir vorläufig die Unterſuchung, ob dieſe Zwecke erreicht w den, noch bei Seite liegen und fragen wir erſt nach dem Weſen die Inſtitution, ſo erſcheint ſie in einem Staate und in einem Volke, welc eigentlich kein öffentliches Volksleben hat, als eine Anomalie, welche Jugend in eine Lage verſetzt, in der ſie ſpäter ſich nicht wieder fin Das öffentliche Auftreten unſerer nordiſchen Völker iſt doch eine Selt heit und da, wo es geſchehen iſt, hat es ſich auch eben nicht ſehr emp lenswerth gezeigt. Es iſt freilich wohl von Parlamentsrednern und nicht gar langer Zeit von Volksrednern die Rede geweſen, und man ja wohl auch, wie alle und jede Vorbildung, ſo auch dieſe in den Gym ſien geben wollen, wie man es ja auch noch für nöthig hält, Decla toren zu bilden, indem ja doch in manchen Schulen Declamationsſtun ertheilt werden; aber wenn auch die Gymnaſien ſolche Uebungen für Allgemeinbildung nothwendig erachten, um allen alles zu ſein, ſo man doch ſolchen Grund nicht für die Volks- und Bürgerſchule, ſ wenn wir die lächerliche Idee gelten laſſen wollten, als ob man Re und Declamatoren in den Schulen vorbereiten oder gar bilden könn Auch iſt wohl die Zeit ſolcher Gedanken glücklich vorüber, und wir ſen daher alle die Inſtitutionen, welche die Schüler mit ihrem Thun die Oeffentlichkeit treten laſſen, als eine Anomalie bezeichnen, die d den langen Gebrauch und die hergebrachte Gewohnheit nicht gerech tigt wird.

Solche Inſtitutionen entſprechen aber auch gar nicht der Stell welche die Schule im Erziehungsgebiete einnimmt.** Ihre Thäti wie ihre Aufgabe beſteht nicht bloß im Lehren, und wenn ſie nun ihrem Wiſſen allein vor das Publicum treten muß, ſo wird dadur Zuhörern, Lehrern und Schülern und auch wohl in den beaufſichtige Leuten nicht wenig die Anſicht befeſtigt, als ſei eben das Lehren die zige Aufgabe. Wir möchten faſt ſagen, dieſe öffentlichen Examina h vornehmlich dieſen traurigen Gedanken geboren und nähren ihn fort fort in aller Welt. Wir nennen dieſen Gedanken einen betrübenden, er gar vieles im Gefolge gehabt hat und noch hat, was man wohl abthun möchte, aber ohne Verſtopfen dieſer Quelle nicht a kann.

* Es wird ja wohl auch noch an manchen Schulen bei dieſen öffentlichen minibus von den Schülern declamirt.

** Wir müſſen unſere Leſer ſchon wieder bitten, den betreffenden Aufſatz Revue, Jahrg. 1851, Juli- und Auguſtheft, nachzuleſen.

Was iſt aber überhaupt ein Publicum für die Schule? Wohl kennt ſie eine Schulgemeinde — doch die ſoll es ja nun einmal nicht geben, weil es nicht beliebt, ſie zu organiſiren —, auch noch eine kirchliche, auch eine bürgerliche; die Schule kann ſich der Schulgemeinde auch als lehrende, der kirchlichen Gemeinde als betende, der bürgerlichen als ein Schulleben lebende präſentiren, und wird ſolches durch ihr Lehren, Beten und Schulleben täglich thun; aber ein Publicum gegenüber der Schule, dem ſie ſich präſentiren müßte mit ihren Lehrreſultaten, gibt es gar nicht. Es ließe ſich das hören, wenn die Schüler etwa fürs Publicum wie eine Waare auszuſtellen wären für die Käufer, damit dieſe ſich die beſten und die am meiſten in die Augen ſtechenden ausſuchen können. Dieſe Ausſtellung der Schule vor ein Publicum iſt in der That ſo widerwärtig, daß, wenn wirklich die Prüfung die Leiſtungen der einzelnen Schüler dergeſtalt ermittelte bis zu einem Urtheile über die einzelnen Schüler, daß dann die Eltern ihre Kinder vor einem ſolchen Examen gar ſorgfältig bewahren würden. Glücklicherweiſe führt dieſe Schauſtellung den Namen Prüfung nur ſo herkömmlich, und daher wird kein Schüler geprüft und auch keiner Eltern Kind durch eine ſolche Prüfung examinirt, und ſo laſſen ſich denn die Eltern gutmüthig dieſe Ausſtellung ihrer Kinder gefallen, weil es einmal ſo herkömmlich iſt. Es gibt wenigſtens doch noch eine ganze Zahl von Eltern, welche die Schüchternheit ihrer Kinder höher ſchätzen als die durch ſolche öffentlichen Schauſtellungen gewonnene Kunſt der Ueberwindung und Beſeitigung des Verlegenwerdens. So ein Zartgefühl wird zwar von andern Leuten und namentlich von ihren ſentimentalen Aeſthetikern lächerlich gefunden; indeſſen das ſittliche Urtheil hat doch auch ſein Recht, wenigſtens ein Recht einem Publicum gegenüber, das gar kein Recht hat an der Schule.

Dieſe Inſtitution der öffentlichen Examina in den Schulen bringt den Lehrer in ein Verhältniß zu den Schülern, was der erziehlichen Wirkſamkeit entſchieden Abbruch thut. Daß der Lehrer mitgeprüft, ja mehr als der Schüler geprüft werde in ſolchen Examinibus, das fühlt der Knabe ſchon heraus, und ſieht es wohl gar oft ganz deutlich und kann von dem Antlitze und der Haltung mancher ſeiner Lehrer in deutlicher Schrift leſen. Mit dem einmaligen Aufblitzen eines ſolchen Bewußtſeins auch das väterliche Verhältniß zwiſchen Lehrer und Schüler weggeblitzt, da kein ſogenannter väterlicher Ton und keine ſogenannte väterliche Zucht in das innerliche Verhältniß wieder anknüpfen. Wenn ein Vater vor ſeinem Sohne und zwar durch Befragen ſeines Sohnes geprüft wird, hört das wahre Vaterverhältniß von ſelber auf, obwohl es mit feſtern Banden als in einer Schule geſchlungen iſt.

Dieſe Einrichtung ſtellt aber auch ſelbſt das Wiſſen in ein ga falſches Licht. Iſt es doch, als lerne man nur, um ſich das Wiſſ irgendwo abfragen zu laſſen. Oder wie: haben die vielen Examina ni faſt ſchon dieſen Gedanken oder dieſe Anſchauung hervorgerufen? Einrede, daß das Wiſſen auch bei einer ſolchen Anſchauung immer ſeinen Segen behalten werde, daß es in ſeiner geiſtbildenden und Willen beſtimmenden Kraft nicht dadurch geſtört werde, dieſe Ein dürfte doch nicht ganz zutreffen. Wie der Zweck, ſo die Mittel. A dem Wiſſen durch ſolche bewußten oder unbewußten Anſchauungen ſo niederer Zweck untergelegt, ſo werden auch die niedern Mittel wählt, welche für dieſen Zweck des Wiſſens dann vollkommen ausreic Wären die Lehrer lauter vollendete Menſchen, wie man ſie z haben möchte, aber nun einmal auf dieſer Erde nicht hat; wären Schüler lauter unverdorbene Seelen, wie ſie der äſthetiſche Nationa mus aus der Hand des Schöpfers und aus dem elterlichen Hauſe aus in die Schule gehen läßt, worin er ſich nun einmal irrt; wä Lob und Tadel, Anerkennung und Verwerfung keine Hebel mehr, ſie es doch in dieſen Examen ſelber zur Geltung kommen ſollen; w die Urtheile der Mitmenſchen eine gleichgültige Sache, wie ſie es eben nicht ſein ſollen: dann wäre eine ſolche ſchiefe Auffaſſung Wiſſens, welche eben nur das abfragbare Wiſſen anerkennen will anerkennen kann, eine minder gefährliche Sache und ein weniger freſſendes Uebel. Wenn ſchon andere Examina auch, ſo haben dieſe öf lichen Examina vornehmlich dahin gewirkt, daß man kaum noch Satz verſteht: nicht das, was wir wiſſen, ſondern wie wiſſen, gibt den Standpunct der geiſtigen Bildung an. * Und ſ man dieß Mißverſtehen nicht für ein recht großes Uebel erachten?

Wenn auch ſchon die Schlußexamina ſtörend in den Entwicklu gang der Schüler eingreifen mußten, ſo iſt es mit dieſen ſich jäh wiederholenden Examinibus noch mehr der Fall. Für ſie werden abfragbare Partieen des Unterrichtes ſo ſicher gemacht durch Repetitio daß der Schüler auch noch in der zerſtreuenden und ſtutzig mache und ungewohnten Situation richtig antworten kann. So wird ſich Schularbeit auf ein Material des Wiſſens hingedrängt ſehen, den

---

* Daß dieſer Satz aber ſelbſt im Großen nicht mehr verſtanden wird, da weist der Kampf zwiſchen der höhern Bürgerſchule und dem Gymnaſium, denn hat immer das Was und nie das Wie des Wiſſens als den eigentlichen Ker Streitfrage behandelt. Es iſt das freilich auch im Materialismus der Zeit m gründet, was hier nicht geläugnet werden ſoll.

für den weitern Fortschritt in der Entwicklung gar nicht die Bedeutung zugesehen kann. Wollte sie nun aber alle Partieen des gesammten Unterrichtsstoffes auf solche Weise befestigen, so dürfte in der That der geistige Fortschritt in den Schulen trotz dieses Wissensmaterialismus sehr geringe werden. Je öfter sich demnach solche Examina wiederholen und je ausgedehnter sie abgehalten werden, desto mehr Störung bringen sie mit sich, desto mehr fördern sie solchen Wissensmaterialismus. Eine Schule, welche mit ihren Primanern noch solche Examina vor der gewöhnlichen Zuhörerschaft zur Befriedigung dieses Publicums jährlich ablegen kann, die dürfte einen eben nicht gar hohen geistigen Standpunct mit ihren Schülern einnehmen. Eine mehrstufige Schule, von welcher Schulart man auch reden mag, darf auf der letzten Stufe dem Material keine andere Wichtigkeit mehr einräumen, als daß es zum Verarbeiten da ist. Denn *das heißt eine Bildung abschließen*; sie darf selbiges nicht mehr urgiren, um es abfragen zu können; darf ihm nicht mehr eine Wichtigkeit, *als Material etwas zu sein*, einräumen. Erfahrlich aber dürfte sie durch die öffentlichen Examina wie durch die Schlußexamina auch von diesem Principe abgedrängt und so in dem Abschließen der Bildung wesentlich gestört werden. Haben wir recht gehört und gesehen, so empfinden auch die meisten Schulen diese Störung gar wohl und viele gehen daher an diese Examina nicht ohne ein gewisses Mißbehagen, und zwar mehrt sich dieses Mißbehagen mit der Bildungshöhe der Schüler.

Bis hieher haben wir nur die Seiten in Betracht gezogen, auf denen es bei solchen Examen ehrbarlich und ordentlich zugeht. Ob das auch immer der Fall ist, ob es nur immer der Fall sein kann und sein darf? Gibt es denn nicht auch schwache Lehrer, die man durch eine Blamage vor einem Publicum nicht noch mehr schwächen und so noch wirkungsloser, wenn nicht noch schädlicher in der Anstalt werden lassen darf? Oder nützt etwa ein solcher öffentlicher Blame? Wird der Lehrer besser? Werden die Schüler aus Mitleid mit dem Lehrer gehorsamer, fleißiger? Wird der Lehrer lehrfähiger und die Schüler lernwilliger durch eine solche Bloßstellung? Oder wird der Lehrer etwa eher pensionirt? Ach nein! Man spricht über ihn, raisonnirt über ihn, lacht auch wohl über ihn; aber er hat so lange fort zu lehren oder fort zu stümpern, bis er auch körperlich mehr als verbraucht ist. Aber man straft ihn! Nun ja, wenn es zweifelhaft ist, ob man mit Strafen an sich schon ein Kind bessern werde, so darf der Zweifel an der Wirkung derselben auf einen Mann nicht ohne Berechtigung sein. So weit unsere Beobachtung reicht, können wir nicht finden, daß alle die Schulen — und deren sind

doch ſehr viele — mit ihren öffentlichen Examinibus ſich lauter tücht
und vollendete Lehrer erzogen hätten. Im Gegentheil dürfte eine ſol
öffentliche Niederlage zu allerhand künſtlichen Verdeckungsmitteln grei
laſſen, welche vor dem ſittlichen Urtheile nicht ſtichhaltig ſein dürft
Ja es wird nicht zu viel geſagt mit der Behauptung, daß man e
weder ſolche Lehrer gar nicht mehr im öffentlichen Examen auftre
läßt, oder wenn es unvermeidlich iſt, ſich dann freut, wenn ſie wen
ſtens noch ſo viel Klugheit hatten, die Schwäche des Unterrichtes
zudecken. Schulbehörde wie Rector ſagen wie Chriſtus vom ungerech
Haushalter, daß der Lehrer klüglich gehandelt und danken es ihm, d
er ihnen über eine öffentliche Verlegenheit glücklich hinweg geholfen hä
Wenn nun bloß Schulvorſtand und Rector ſo urtheilten, dann mö
die Sache noch hingehen; aber mit ihnen urtheilen auch die Schü
und das iſt ein großes, ſehr großes Uebel, was nur diejenigen n
groß genug anſchlagen, welche der Schule gar keine Bedeutung
Erziehung einräumen und denen auch die unſittlichen Mittel
laubt erſcheinen, wenn ſie nur ein Schulwiſſen erzielen. In den Au
der Schüler aber iſt es nicht bloß der Herr X und Z, welcher das Pu
cum mit ihnen hinters Licht führt und ſo ihre und ſeine Schwäc
verdeckt und das Publicum täuſcht, ſondern es iſt der Lehrer ih
Schule. So geht es in unſerer Schule zu, ſagen die Kinder und z
mit Recht und aus dem ganz richtigen Gefühle, daß die Lehrer ihn
gegenüber als eine moraliſche Perſon erſcheinen, von denen kein E
zelner als ein Glied leiden kann und leiden darf, ohne daß der ga
Leib daran Theil hätte. Und weil auch die zerfahrenſten Lehrercolleg
immer noch ein Gefühl von dieſer moraliſchen Perſönlichkeit behalt
ſo hilft denn wohl auch der College dem Collegen die Schwächen v
decken oder gibt wohl guten Rath noch hiezu. Die Aeußerung, die m
hört, ein ſolcher nichtsnutziger Mann ſei nicht eines Beſſern werth,
durch das Urtheil des Publicums gezüchtigt zu werden, iſt hiemit
eine ungehörige und nichtswerthe nachgewieſen. Oder wenn gar Recto
und Schulvorſtände darauf ausgehen — oder durch Veranſtaltun
bei den Examinibus es erzielen — daß die Lehrerſchwächen ſo recht z
Vorſchein kommen müſſen, ſo dürfte das ziemlich unweiſe ſein und a
die Wirkung der tüchtigen Kräfte an einer ſolchen Schule gar
ſchwächen. Mit ſo rohen Händen iſt das feine Uhrwerk einer Sch
nicht zu repariren. Wo es aber in Lehrercollegien ſchon dahin gekomm
iſt, daß ſich der Eine über die Blamage des Andern freut, da ſo
man lieber eine ſolche Schulbude zuſchließen, denn man wäre dann d
ſicher davor, der Jugend nicht die Unſittlichkeit auf die feinſte und lega
Weiſe einzuimpfen.

Da man nun aber gar leicht mit allerhand Einwendungen und mit Verneinungen ſolcher Erſcheinungen bei der Hand iſt, um ſich nicht im gewohnten Thun ſtören zu laſſen oder ſich des Rechenſchaftgebens über gewohntes und herkömmliches Treiben zu überheben, ſo ſind wir ſchon wie ungern auch, hier genöthigt, einige Scandaloſa beizubringen. Glücklicher Weiſe hat der Unterzeichnete nur zwei ſolche öffentliche Examina als Schüler und keines als Lehrer mitzumachen gehabt. Sein Erfahrungsfeld iſt daher nur geringe und die Leſer dürfen alſo eben kein langes Sündenregiſter fürchten. Als Quartaner wurden wir bei einem ſchwachen, aber eifrigen Lehrer im Franzöſiſchen und bei einem ſehr fähigen und kräftigen, aber oft durch Amtsgeſchäfte geſtörten Lehrer in der Geographie des preußiſchen Staates geprüft. Jener beſchäftigte uns den Sommer hindurch mit einem ſo beſtimmt eingeengten Gebiete, daß wir bei aller unſerer Unwiſſenheit im Franzöſiſchen uns doch auf dem Examen mit einem gar ſichern Wiſſen präſentiren konnten. Die Geographie des preußiſchen Staates ward uns in ein Heft dictirt, die Regierungsbezirke und deren Städte nach Nummern aufgeführt, und wir hatten durch ein halbjahrlanges Abfragen die Sache ſo weit bringen müſſen, daß wir, ohne eine Landcharte geſehen zu haben, die Stadt Nro. 4, Nro. 7 ꝛc. des zweiten, fünften ꝛc. Regierungsbezirkes aufs prompteſte anzugeben wußten. In der Secunda beſtand die Prüfung in Geſchichte und im Griechiſchen. In jener vertheilten ſich die Schüler nach einem Schülerhefte die Seiten, welche jeder auswendig lernen wollte, und im Griechiſchen ſuchten wir Schüler uns eine artige Reihe von Regeln aus dem Buttmann zuſammen, nach denen wir gefragt ſein wollten. Zeugen leben noch unter den Leſern der Revue. Freilich ſind das Auswüchſe, aber es gab doch auch an dieſer Schule Schulvorſtände und Schulbehörden. Da nun keine Selbſterlebniſſe als Lehrer beigebracht werden können, ſo kann nur noch das, was aus Beobachtung ſolcher Examina gewonnen iſt, hier eine Stelle finden. Da es nicht wohl anſtändig iſt, als Gaſt den Staub in den Winkeln des Hauſes aufzublaſen, ſo begnügen wir uns hier nur mit dem, was auf die Tafel der Oeffentlichkeit gelegt wurde. Das abfragbare Wiſſen ſpielte die Hauptrolle, wie natürlich; ein promptes Antworten bis zu dem Grade, daß es für ein Lehrerohr wie Mechanismus klang, ward gar oft wahrgenommen; ein Betonen von Nebenpartieen des Unterrichtes, welche aber gut ſich abexaminiren ließen, war doch gar oft ſichtbar; ja wir täuſchen uns nicht, wenn die Schüler öfters mit ihrer Antwort dem Lehrer in ſeine Fragrede einfielen und ſo gleichſam mehr ahnten als hörten, was der Lehrer zu fragen beabſichtige. Wo es nicht ſo war, da ging nach dem Urtheile des Publicums das Examen ſchlecht.

Ob nun aber wohl, auch von ſolchen Auswüchſen abgeſehen, je
obigen Zwecke erreicht werden mögen? Zu dieſen gehörte zunächſt, d
die Schule Gelegenheit erhalten ſolle, ihre Tüchtigkeit und den Erf
der Lehrthätigkeit dem betreffenden Publicum darzulegen und ſich ſo Th
nahme und Anerkennung zu verſchaffen. Hier iſt jeder Satz mehr
zweifelhaft. Die wahren Schulleiſtungen laſſen ſich gar ni
in Examinibus darlegen und am allerwenigſten in den öffe
lichen. Aber auch die wahre Lehrthätigkeit läßt ſich nicht abprüfen, de
ſie beſteht in dem erweckten Intereſſe an der geiſtigen Beſchäftigu
d. h. in dem Einleiten und Nähren des Bildungsproceſſes, und d
läßt ſich nicht abprüfen; ſie bewährt ſich in dem Verknüpfen der v
einzelten Vorſtellungen oder auch ſchon vorhandenen Vorſtellungsmaſſ
und dieſe Bindefäden, die man durch die Lehrthätigkeit ſchürzt, laſ
ſich nicht abprüfen; ſie gibt ſich als eine ſittliche That darin kund, d
ſie auf ihrem ganzen Gange die Schülerindividualitäten nicht als v
ſchieden benannte Schülernummern behandelte, und das läßt ſich ni
abprüfen und durch keine Prüfung darlegen. Der Schreiber dieſes Aufſa
ſegnet heute noch den Mann, der ein ausgezeichneter Lehrer, man kön
ſagen: ein wahres Muſter nach jeder Seite hin war; aber um g
und gar gute öffentliche Examina zu beſtehen, dazu waren ſeine Sc
ler durch ſeinen Unterricht nicht befähigte. Wohl aber hatte er ſie
lebt, daß ſie für ſich Grammatik wie Lectüre und ſchriftliche Imitation
aller Art trieben und in dieſer freien Thätigkeit ſich kräftig entwickelt
Wir müſſen daher hier nochmals den Satz wiederholen, daß das L
gute Examina zu machen, für eine Schule ein ziemlich zweifelhaf
ſein möchte. Nun aber gar die Ergebniſſe der Lehrthätigkeit dem b
treffenden, d. h. dem zuhörenden Publicum darzulegen, das iſt e
vollkommen unlösliche Aufgabe. Man hat ein ſehr gemiſchtes Public
vor ſich. Wonach, d. h. für wen verſtändlich richtet man nun
Examen ein? Etwa für die alte Kloſterfrau oder die Schneidermam
oder den jetzt als Rentier betitelten ehemaligen Sattlermeiſter oder
invaliden Schriftſetzer oder den penſionirten Major oder die äſthetiſ
Tante oder den kritiſirenden Lehrer einer Schweſteranſtalt oder den Or
geiſtlichen oder einen zufällig auch anweſenden ſachverſtändigen Sch
mann? Wie beim Gelde die Gemüthlichkeit aufhört, ſo hört auch b
Beurtheilen einer Schulleiſtung der hochgerühmte geſunde Menſch
verſtand eines ſolchen Publicums auf. Es iſt nicht da, daß man
ihm verſtändlich machen könnte, und nimmt daher auch nur Theil an d
Aeußerlichen und am Firlefanz, der noch an dieſen Prüfungen klun
artig herumzuhängen pflegt, als da iſt Geſang und Declamiren u

feierliche Eröffnungen und feierliches Auftreten. Der Lehrer müßte mehr können als lehren, der die Leiſtungen einer Schule ſolch einem Publicum bis zur Beurtheilung aufſchließen könnte. Oder wie: haben denn wirklich unſere Beamten, unſere Geſchäftsleute, unſere Bürger ſo viel Zeit übrig, um irgendwo den Kern des Publicums für eine ſolche Schulprüfung zu bilden, daß nach dieſem Kerne etwa Prüfungsanlage zu machen wäre? Da das nicht der Fall iſt, ſo fehlt es denn auch nicht an Examenpartieen, womit man das ſich langweilende Publicum für ſeine Ausdauer entſchädigen zu können vermeint. Doch möchte das noch Alles hingehen, wenn ſich nur nicht trotzdem dieſe Leute ein Urtheil bildeten, anmaßten und es von Ort zu Ort weiter trügen. Und was nun für ein Urtheil? Je mehr Schein und Klapperei und Charlatanerie und promptes Antworten, deſto brillanter ging das Examen. Wo aber ein Lehrer zeigen will, wie weit ſeine Schüler gekommen ſind in Auffaſſung einer einfachen, einer zuſammengeſetzten, mehrgliedrigen Frage, oder wie weit ſie in Verknüpfung des Verwandten, aber Auseinanderliegenden und im Sondern des Verbundenen, aber Gleichartigen, oder wie weit ſie im Beurtheilen und Beobachten, im richtigen Schließen und Wahrnehmen gekommen ſind; kurz wer wahrhaft prüfen will, der erſcheint ſchläfrig und langweilig und ſeine Schüler erſcheinen unfreudig und unwiſſend, und dieſer Mann iſt ſeiner Verurtheilung vor der divina vox populi gewiß. Wer's Schauſpielern nicht ein wenig verſteht, der erringt in den öffentlichen Examinibus ſo wenig den Beifall eines Publicums wie auf den anderweitigen Brettern, und das Schauſpielern iſt eine Kunſt, die man ſich wenigſtens beim Lehrgeſchäfte ſelbſt nicht einüben ſollte. Die in ſolchen öffentlichen Prüfungen gewonnenen Erfolge ſind daher mindeſtens ſehr zweifelhafter Natur, und die Männer, welche bei einem ſolchen Examen ſo *recht abfallen*, mögen ſich doch ja darüber tröſten. Darum aber iſt es denn nun auch mit der durch ſolche Examina gewonnenen Anerkennung beim Publicum nicht weit her. Der Lehrer gefiel und ein anderer gefiel nicht und ein dritter mißfiel. Und nun die Schule? Gefiel ſie nun oder mißfiel ſie? Und gehen darum die Kinder der 500—600 Eltern, welche bei der öffentlichen Prüfung nicht zugegen waren, nun länger oder freudiger oder kürzere Zeit und unregelmäßiger nach der Schule? Oder gibt man den Lehrern Zulagen, mehrt man Lehrkräfte, Lehrmittel? Oder hat das hier urtheilende Publicum auch nur den geringſten Einfluß hierauf? Oder ſollte es wirklich der Fall ſein, daß da, wo die Schulen keine ſolchen öffentlichen Schauſtellungen veranſtalten, dieſe Schulen weniger Theilnahme und Anerkennung im Publicum fänden oder noch ſchlechter als anderswo

dotirt würden? * Das Urtheil über die Leiſtungsfähigkeit, innere Tüchtig
keit, Erziehungskraft einer Schule bildet ſich in der Schulgemeinde –
die freilich nicht da ſein ſoll und nicht da ſein darf — und dann a
ungeſtörteſten, wenn ſolche öffentlichen Examina nicht dasſelbe trübe
und verwirren. Dieſes ſich gar allmälig herauskryſtalliſirende und dur
mehrmalige Umkryſtalliſirungen ſich reinigende Urtheil iſt das, was d
Schule Anerkennung und in dieſer Anerkennung eine Macht und ei
Theilnahme und in dieſer dann die nöthigen Mittel erwirbt. Dieſ
Publicum vernimmt täglich **, wie und was die Schule treibt und w
ſie vorſchreitet ꝛc., und darum erſcheinen nur, wenn ja noch, diejenig
Publiker auf dieſen öffentlichen Examenausſtellungen, welche ſich
Hauſe am wenigſten um ihre Kinder bekümmern, oder die gar kei
Kinder haben.

Doch wir dürfen eine Seite hiebei nicht überſehen. Wenn ei
Schule auf ſolche Ausſtellungen recht viel Gewicht legt, ſie möglic
aufputzt und verziert und Mannigfaltigkeit hineinbringt und möglic
wenigen Schulſtaub und Schulſchweiß ſehen läßt, dann gibt es ei
nicht geringe Zahl achtungswerther Männer, welche durch das Erſchein
bei ſolchen Gelegenheiten ihre Achtung dem Director und den Lehre
beweiſen zu müſſen glauben. So bekommen denn an manchen Schul
dieſe öffentlichen Prüfungen, namentlich in kleinern Städten, wohl g
ein ſtattliches Anſehen. Dach dieſe den Perſönlichkeiten gewidmete u
geſchuldete Theilnahme hat mit der Schule gar wenig zu thun und ſa
gerade eben ſo viel Theilnahme und Anerkennung aus als die Gra
lationen und Dankſchreiben und Adreſſen ꝛc. bei Jubiläen und ande
Gelegenheiten. Es gehört das zur Lebensart. Dieſe Männer aber, d
muß man ihnen zur Ehre nachſagen, begehren dann auch nicht
Schwächen und die daraus fließenden Verlegenheiten und Beklemmung
der Schule zu ſehen, ſie ſind mit dem, was die Schule ihnen
glattem Wege vorbeiführt, vollkommen zufrieden, nehmen eine kle
Bemäntelung gar gerne hin, um nicht am Schluſſe ſich des anerkenn
den und verbindlichen Urtheils gegen Director und Lehrer ſchämen
dürfen, d. h. dieſe Männer begehren gar nicht das, was man ſonſt

* Das Stettiner Gymnaſium wie die Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin ha
keine öffentlichen Schulexamina; ſie haben ſich wohl beide eben nicht über Mangel
Anerkennung zu beklagen. Haben ſie es doch möglich gemacht, alle Privatanſtalten
öffentliche Examina zu überwinden. Auch dürften ſie einen Etat aufweiſen, der ſich
Etats der öffentlich geprüften Schulen an die Seite ſtellen ließe.

** Siehe Revue 1853, Januar- und Märzheft: „Die häuslichen Aufgaben."

der Welt eine Prüfung zu nennen pflegt. Sie machen das wohlwollende Publicum aus, was da wünſcht, daß ihm und allen Betheiligten bei einer ſolchen Prüfung wohl ſei.

Kann und darf ein Lehr- und Erziehungsgeſchäft nicht öffentlich vor dem Publicum betrieben werden, dann darf auch nicht das Lehrgeſchäft vors Publicum gezogen werden. Es iſt eine Verſündigung an der Jugend, eine Entwürdigung des Lehrers, eine Schwächung der Schulerziehung. Mögen dieß die Freunde ſolcher Einrichtung zu ſtark finden: wir können nur unſere Meinung ausſprechen, wie ſie uns Erfahrung und Einſicht in die Pädagogik darbietet. Wollten wir dem einen Ausdruck geben, was wir beim Anhören ſolcher Examina oft empfanden, dann dürften andere und ſtärkere Bilder auftreten.

Als der zweite Grund ſolcher Veranſtaltung wurde angegeben, daß durch ſolche Prüfungen die Schulbehörde eine Ueberſicht über die Leiſtungen einer Schule bekäme. Wir meinen, dieſer Grund ſei mehr Spaß als Ernſt. Nehmen wir das erſte beſte Programm, was hier zur Hand liegt. In dieſem ſteht: Ordnung der Prüfung. Vormittag von 8 bis 12 Uhr.

1. Religion Quarta
2. Franzöſiſch Quinta
3. Lateiniſch Sexta
4. Geſchichte Tertia
5. Arithmetik Secunda
6. Deutſche Sprache Secunda
7. Mineralogie Prima
8. Geographie Prima.

Wer daraus eine Ueberſicht über die Leiſtungen einer Schule gewinnen kann, der muß weiſer als Salomo ſein. Freilich ſind bei den Prüfungen immer einige Leute vom Schulvorſtande oder doch mindeſtens einer aus demſelben zugegen; ob er aber da iſt, um ſich vom Stande der Schule zu unterrichten und ob er es aus dieſen Prüfungen kann? Nun und nimmermehr und ſelbſt wenn er ein Alles wiſſender und verſtehender Juriſt iſt. Es wäre doch auch ein wahres Unglück für die Schule, wenn ein Schulvorſtand ſich aus ſolchen Brocken ein Moſaikbild von der Schule zuſammenſetzte und ſich gar einbildete, das Bild der Schule ſich gemacht zu haben. Wir halten einer ſolchen Dummheit auch den Dummſten noch für unfähig. Wir denken uns die Theilnahme der Schulvorſtände als eine pflichtmäßige Aufmerkſamkeit, die ſie an einem ſolchen Tage der Schule erweiſen, und der einzige Effect, der wohl auch bisweilen ſeinen Werth haben mag, iſt der, daß mancher Lehrer, der für die mancherlei Schulvorſtandsmitglieder nur als ein Name auf dem Papiere in den Acten galt, nun doch einmal als ein leibhaftiger Menſch vor ihnen ſteht. Eine minder anerkennenswerthe Wirkung dürfte auch noch die ſein, daß nach Anhören ſolcher Examina manche

Schulinſpectoren nun über die Schulen wie aus Autopſie ſprechen könne
was, wenn ſolche Examina nicht wären, ſo wohlfeilen Kaufes nicht z
gewinnen ſein dürfte. Solche Brocken aber, dazu ein wenig Phantaſ
und das mit einiger dialektiſcher Kunſt durchgewirkt, das gibt ſchon eine
Brei, mit dem man ſchon einige Actenfugen verſchmieren kann. Ein
andere Wirkung könnten noch dieſe Examina haben, nämlich alle Mi
glieder der Schulvorſtände zu nöthigen, doch ein Mal jährlich in d
Schule einzutreten. Da indeſſen ſolche Forderung die Deputationen d
bürgerlichen Gemeinde für eine Sache zumal, welche die bürgerlich
Gemeinde auch wirklich nichts angeht, zu ſehr beläſtigen würde, ſo h
man aus einem ganz richtigen Tacte eine ſolche Nöthigung nicht z
Geltung gebracht.

Den dritten Grund, Lehrern und Schülern einen heilſamen Impul
zu einer angeſtrengten Thätigkeit zu geben, nach allem Voraufgegangene
nun noch weiter zu beſprechen, erlaſſen uns die Leſer, die zuſtimmen
den wie die nicht überzeugten, gewiß gerne. Welchen Lehrer ſolcher Im
puls zu einer erhöhten oder angeſtrengtern Thätigkeit bringt, den brin
er auch zu Täuſchereien und Schauſpielereien und zwar zu dieſen eh
als zu jener Thätigkeit, weil ſie bequemer zu üben ſind und leichter un
ſicherer zum Ziele führen. Wo aber eine Schule mit ſolchen Mitteln ih
Schüler auch nur um einen Gran fleißiger machen kann, da ſteht e
wirklich ſchwach mit ihr, und ſie wird Krücken zum Weitergehen nich
entbehren können. So einfältig ſind die einfältigſten Schüler nicht, u
nicht wahrzunehmen, daß man in einer halben Stunde an eine nu
einigermaßen gefüllte Claſſe kaum an jeden Schüler zwei bis drei Frage
richten kann. Aber mehr noch fühlt und erkennt der Schüler, daß da
Urtheil des Publicums über ſein Wiſſen und Nichtwiſſen ein vol
kommen gleichgültiges für ihn ſei. Wenn er alſo ja um eines ſo
chen Examens willen fleißiger wird, ſo thut er es aus Liebe oder au
Barmherzigkeit für ſeinen Lehrer, damit der nicht öffentlich ſo blami
wird. Die Schüler erſpüren nur zu gut das Ungeſunde in dieſer ganze
Inſtitution. Ein bischen Ehrkitzel von Seiten der Schule hilft woh
wir wollen es nicht verſchweigen, über dieſes geſunde Getaſt der Schü
ler hinweg, aber von den Früchten ſolches Kitzels halten wir erſt rec
nichts.

Als den wichtigſten und den einzig bedeutſamen Zweck ſehen wi
den vierten an, welcher den gleichförmigen Schulgang durch einen ſo
chen Feſttag der Schule unterbrochen wiſſen will. In der Revue iſt vo
uns und nach mancherlei Seiten hin das Schulleben beſprochen un
in ſeiner tiefen Bedeutſamkeit dargeſtellt. Darum hier kein Wort mehr da

über. Soll aber dieſer Zweck erreicht werden, dann höre das Prüfen auf, dann werde nicht der Lehrer auf die Bühne gezogen und — die Schule bleibe in ihrer Gemeinſchaft, in ihrer Gemeinde und habe die Eltern, aber nicht ein Publicum zu theilnehmenden Freunden an einem ſolchen Schulleben und der Aeußerung desſelben. Den Schülern ſeien die Mitſchüler das Publicum, denn hier iſt die Welt des Schülers als Schüler; der Schüler weiſe ſein ſelbſteigenes Thun auf und gehe nicht am Fragbande ſeiner Lehrer einher und weiſe es ſeinem Publicum, d. h. ſeinen Mitſchülern auf. An einem ſolchen Schulfeſte mag auch ein Mann aus dem Schulvorſtande erſcheinen und auch ein Schulinſpector, doch nur als Vater im Hauskleide und in der Abſicht, Kinderthun zu ſehen und an Knabenthun ſich zu erfreuen. Doch wir wollten hier nicht wiederum über Schulleben und Schulfeſte ſchreiben, ſondern nur ſagen, daß ein ſolcher Zweck gewiß durch die öffentlichen Prüfungen geſtört und unmöglich oder zu einer Carricatur gemacht wird. Es werden bekanntlich nur die Zwecke erreicht, zu denen man die rechten Mittel ergreift, und die erdichteten und erdachten Zwecke irgend welcher Veranſtaltungen haben bekanntlich nur Bedeutung für diejenigen Leute, die vom Papiere eſſen.

Ungern berühren wir zum Schluſſe eine Entgegnung der Art, daß das Publicum wohl doch etwas mehr in dieſen Examinibus finden müſſe, als hier zugeſtanden werde, da ſelbiges den Wegfall derſelben ſich nicht gefallen laſſen würde. Wer iſt dieſes Publicum? So fragen wir alles Ernſtes? Wer ſind ſeine Stimmorgane? Die Stadtverordneten und deren Deputationen? Die Schulcommiſſionen, die vom Magiſtrate und den Stadtverordneten gebildet werden? Das ſollen die Organe für dieß Publicum ſein, das in Wahrheit doch allein bei der Schule betheiligt iſt? Und warum wollen dieſe etwa nicht das Examen fallen laſſen? Der Gevatter Schneider kommt ſich gar nicht ſchlecht vor, wenn vor ihm der Rector und Lehrer ſeine Scholaren abprüfen muß. Wir ſagen das ungern.

Die Examina auf dem Hausherde der Schule, alſo die nicht öffentlichen, können mancherlei Zwecke haben, und in manchen Schulen iſt daher des Examinirens ſo viel, daß man fragen möchte, wann denn eigentlich gelernt wird. An der Spitze aller der Zwecke ſteht die Belebung des Fleißes der Schüler und Veranlaſſung zu einer umfaſſenden Repetition. In zweiter Linie ſteht die Ermittelung der Reife für eine nächſt höhere Claſſe und Gelegenheit für den Director, den Standpunct der Claſſen und der einzelnen Schüler kennen zu lernen. Als einen dritten Zweck hört man wohl auch den aufführen, den Lehrern Gelegen-

heit zu geben, ſich gegenſeitig in ihrem Thun und Treiben oder doch in ihren Leiſtungen kennen zu lernen; als einen vierten und fünften wollen wir hinzufügen, die Schule zu regieren und die Selbſtthätigkeit der Schüler und die freie Unterrichtsform anzubahnen, einzuleiten und zu beleben.

Da wir uns hier nun auf einem Gebiete befinden, worüber jede einzelne Schule für ſich zu beſtimmen hat, auf dem ſich alſo auch die größte Mannigfaltigkeit entwickelt, ſo kann nun auch vornehmlich die pädagogiſche Seite ins Auge gefaßt werden. Wir bieten damit vielleicht auch die Geſichtspuncte dar, welche für die Examina über den Schulen nicht unberückſichtigt bleiben dürfen, wenn dieſelben nicht nachtheilig wirken ſollen.

1. Wenn es eine Prüfung gilt, ſo ſei ſie eine ſo gründliche, daß von einem ſogenannten Examenglück nicht mehr die Rede ſein kann. Solcherlei Prüfung kann es in der Schule nur behufs der Verſetzungen geben, und dieſe auch dann nur, wenn das Urtheil der Lehrer zweifelhaft iſt über die Reife eines oder einiger Schüler. Die Schule ſage dann, ſie ſei zweifelhaft, und prüfe nun und überzeuge ſich und vornehmlich den geprüften Schüler, daß er das erforderliche Maß der Kenntniß oder der Fertigkeit oder der geiſtigen Reife nicht habe. Man kann die andern nicht Bezweifelten ein wenig und zwar ſo weit mitprüfen, um dem Bezweifelten aus deren Antworten und Leiſtungen zu beweiſen, daß er dieſen nachſtehe. Solche Prüfung geſchehe dann auch in Gegenwart der Lehrer der Claſſe, um das verneinende oder bejahende Reſultat aus einem Urtheile Mehrerer zu gewinnen. Man erachte dieſe Sache nicht für ſo leicht, wie ſie gar einfach klingt. Wenn Verſetzungsexamina einmal angeordnet ſind, dann iſt es dem Lehrer ſehr peinlich, ſeinen Collegen gegenüber nur die Stümper zu fragen und ſo ein ſtümperhaftes Reſultat ſeiner Lehrthätigkeit darzulegen, während die Schüler dabei ſitzen, welche mit ihren Antworten ihn in einem ganz andern Lichte darſtellen könnten. So weicht unwillkürlich der prüfende Lehrer ſeiner Aufgabe aus, und die Zuhörer nehmen es auch gerne hin, einmal genügende und prompte Antworten zu hören und des peinlichen Eindrucks, den ein ſtümperhafter Examinand immer macht, auf einige Zeit wenigſtens überhoben zu ſein. Es gehört zu einem ſolchen Examen eine gewiſſe Strenge der Geſinnung, welche nicht allen Leuten gegeben iſt, und die ſich im Verhältniß des Lehrers zum Schüler wohl gar als eine Härte anfühlt.

Aber ſolche Prüfung umfaſſe nie ein Material, welches nicht durch die regelmäßige Thätigkeit für die einzelnen Lehrſtunden des Claſſencurſus gewonnen ſein müßte; ja ſie frage erſt recht nicht nach einem

Materiale, das man ſich auch für ein ſolches Examen noch nachträglich eintrichtern kann, ſondern ſtelle feſt, wie weit der Schüler die Lehrſtunde benutzt habe, in ihr thätig geweſen ſei und wie weit das Material nach Anleitung des Unterrichtes verarbeitet ſei. Wir müſſen vom pädagogiſchen Standpuncte aus hierauf einen großen Nachdruck legen, daß man nie und in keinem Examen auf das Material des Unterrichtes ein großes Gewicht legen dürfe. Geſchieht das, ſo macht man bald mit der Schule die Erfahrung, daß ſchwacher Eltern weichliche Söhne einige Adjutoren bezahlen, welche dem Söhnchen das Material einpauken und ſo Eltern und Söhnchen alle Gerechtigkeit erfüllt zu haben meinen. Doch möchte das noch hingehen, wenn nur nicht die Wirkung im Großen ſich entwickeln wollte, daß die ganze Bildung ſchließlich eine materialiſtiſche iſt, die trotz aller guten Examina doch nur Bornirtheit zum Stempel hat. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß in den obern Claſſen das Unterrichtsmaterial noch mehr in den Hintergrund treten muß als in den untern.

Wenn dieſem Principe die Examina über den Schulen direct widerſprechen, ſo iſt oben darüber das Nöthige geſagt und kann ein von der Seite her kommender Einfluß nicht beſtimmend für die Pädagogik ſein. Man bilde ſich auch ja nicht ein, daß man mit ſchwunghaften Reden von idealer Bildung und mit dem Beleben von allerhand Eitelkeiten einem ſolchen Materialismus ſteuern könne. Wenn eine Schule bei ihren Verſetzungsprüfungen ſo und ſo viel grammatiſche Paradigmen und etymologiſche und ſyntaktiſche Regeln und Zahlen als den Inhalt der Claſſenpenſen abbeten läßt, ſo wird ſie in ihrer Prima wohl erfahren, weß Geiſtes Kinder das Gros ihrer Zöglinge geworden iſt und — — ſie braucht dann ein Abiturientenexamen als letztes Drohmittel, um auch auf dieſer Stufe noch eine ernſte Thätigkeit zu erzielen, und würde — man ſagt es ja ziemlich offen — ohne ein ſolches Mittel vielerlei Gleichgültigkeit und Unfleiß und noch andere Dinge zu bekämpfen haben. Doch genug hievon, da gegen Herkommen und den Glanz guter Examina ſo wenig wie gegen die brillanten Schaufenſter, welche die Augenluſt mehren, erfolgreich anzukämpfen iſt. Dem Widerſpruche brauchen wir auch wohl nicht im voraus zu begegnen, da man ſich mit der Pädagogik durch Beſtehen von Examinibus vollkommen abgefunden hat.

Nur eine Einwendung, die ſo gar nahe liegt, muß noch berückſichtigt werden. Sie fließt aus der beliebten Ueberſicht des Wiſſens oder gar aus dem unverſtandenen Begriff einer abgeſchloſſenen Bildung. Alſo die Verſetzungsexamina ſollen den Schüler nöthigen, ſich eine Ueberſicht über ſein Wiſſen zu verſchaffen. Zunächſt wird man doch damit wohl

nur meinen eine Ueberſicht des Stoffes in jedem einzelnen Unterrichts-
gegenſtande; denn eine Ueberſicht über das Wiſſen, das ſich ein Schüle
ſchaffen ſoll, iſt doch wohl eine von den vielen ungeprüften Phraſen, di
man wie ſo viele nachſpricht, ohne auch nur daran zu denken, daß ma
eine Unmöglichkeit geſagt hat. Alſo eine Ueberſicht über den Wiſſensſto
in jedem einzelnen Lehrgegenſtande ſoll ſich der Schüler nochmals ve
ſchaffen. Warum kann dazu nicht eine Unterrichtsſtunde oder deren zw
vom Lehrer eingeräumt werden? Uns dünkt, der Lehrer könnte dan
ungeſtörter und ſicherer die Thätigkeit ſeiner Schüler controliren. So
ihm das Motiv des Examens dabei zu Hülfe kommen, ſo iſt an ſi
nichts dagegen einzuwenden; aber uns dünkt dennoch, wenn der Lehr
nicht ſo unterrichtet hat, nicht ſo von Zeit zu Zeit repetirt hat, da
ſeine Schüler fortdauernd dieſen Ueberblick behalten, ſo iſt ſein Unterric
nicht weit her, oder ſeine Schüler haben zu ſeinen Lehrſtunden nicht ih
Schuldigkeit gethan und werden ſie dann auch zu einem ſolchen Exame
nicht thun und ſchließlich nicht zu thun vermögen. Sollten ſolch
die Schüler wirklich vermögen, dann bedürfte es wohl ſo vieler Unte
richtsſtunden und Anſtrengungen von Seiten der Schule nicht, um ein
Schüler in einem Gegenſtande und durch denſelben zu bilden.

Wenn man aber einwendet, daß wir wiederum zu viel und zu we
ſchlöſſen aus den mehr gleichgültigen — ſo ſcheint es immer den Fac
dilettanten — Einrichtungen, ſo möge man doch einmal folgendes Exemp
erwägen. Es wird ſchwerlich je ein Lehrer das Wiſſen einer Regel un
des dazu gehörigen Beiſpiels für den Zweck des Unterrichtes in de
Sprachen halten, auch wird das Abhören derſelben nicht in den Stund
die Hauptſache ſein, ſondern das Lehrgeſchäft wird darin beſtehen, d
Regel zum Verſtändniß für den Schüler zu erheben und die richtige, ſiche
und geläufige Anwendung derſelben zu erzielen. Die bildende That de
Schülers wird doch auch nicht im Lernen der Regel und des Beiſpiel
beſtehen, ſondern im Auffaſſen ihres Sinnes, im Wiedererkennen derſelb
im Sprachſtücke, im Anwenden derſelben auf ein Beiſpiel. Dieß, ſoll
man meinen, dürfte als zugeſtanden erachtet werden. Wenn ja! dan
wird das Abhören der Regeln und der zugelernten Beiſpiele bei ſolch
Examinibus, die über die Verſetzung des Schülers entſcheiden ſolle
alſo für ihn von großer Wichtigkeit ſind, offenbar dem Schüler da
Mittel zum Zwecke erheben und die untergeordnete Thätigkeit des Lerne
ſolcher Regel wird als die übergeordnete über die geiſtige Anſtrengun
in den Lehrſtunden erhoben. Das iſt ein Uebel, was ſich gar ſehr räch
Eine Schule, die nun hierin nicht ſehr vorſichtig zu Werke geht, wi
die Schulthätigkeit über kurz oder lang auf das leidige Abhören un

kontroliren deſſen, was die Schüler zu Hauſe gethan haben, verwieſen ſehen; ſie hat und erzwingt vielleicht viel häuslichen Fleiß und lehrt wenig und lehrt ſich aus dem Herzen ihrer Jugend heraus und kommt ſchließlich dahin, mit allerhand geiſtigen Leckerbiſſen die Schüler in den Stunden zu feſſeln. Möchten dieß doch bloß Gedankenſpäne ſein.

Sollen alſo Prüfungen der Schule und ihrer Thätigkeit nützen, ſo müſſen ſie dann keine Farcen ſein, auch nicht das Material an die Spitze ſtellen, ſondern ermitteln, was der Schüler durch ſeine Thätigkeit in den Stunden vom Lehrer gewonnen habe. Wenn ein Lehrer ſolche That nicht aufweiſen kann, dann enthebe man die Schüler auch der Prüfung, und wenn in einem Gegenſtande keine ſolche That aus der Lehrſtunde aufzuweiſen iſt, dann ſtreiche man den Gegenſtand vom Unterrichtszeddel, und darf man das nicht, weil er zu der allgemeinen Bildung gehört, ſo ſtreiche man ihn wenigſtens aus den Prüfungen, über welche die Schule noch allein zu disponiren das Recht hat. Sie behält dann wenigſtens Zeit für diejenigen Gegenſtände, in welchen die Schüler eine andere Rolle hatten, als ſich das abhören zu laſſen, was ſie ſich für die Schulſtunde eingelernt hatten.

Demgemäß beſteht die rechte Prüfung darin, daß ſie eine Unterrichtsſtunde im eminentern Sinne wird, inſofern als ſie ohne Nebenblicke, ohne Erweiterung und Verbreitung des bis dahin durchwanderten Gebietes und ohne Erörterungen der Undeutlichkeiten und Unklarheiten und Halbheiten raſchen Schrittes vorwärts geht. Man wiederhole die in den Stunden in dem Lehrgegenſtande vorgenommenen Uebungen, zeige dabei, welche Beobachtungen, welche Schlüſſe, welche Combinationen, welche Unterſcheidungen, Vergleichungen und welche Anwendungen von dem Erlernten und in wie verwickelten Fällen der Schüler ſie zu machen fähig geworden ſei.

Vielleicht fragt man noch, warum man bei Verſetzungen nur diejenigen prüfen ſolle, deren Reife bezweifelt wird. Darum, weil man auf die Prüfung einer jeden Claſſe wohl ſchwerlich mehr als ſechs bis ſieben Stunden verwenden kann. Wenn nun in dieſer Zeit alle zu verſetzenden Schüler in allen Gegenſtänden geprüft werden ſollen, ſo wird keiner derſelben geprüft, und ſolche Scheinthätigkeiten thun nirgend und am wenigſten einer zu erziehenden Jugend gut. Aber wir haben einen tiefern Grund für dieſe Anordnung. Wenn die Lehrer nicht in einem Schuljahre oder wohl gar in zweien das Urtheil über die Reife eines Schülers gewonnen haben, ſo werden ſie es gewiß nicht durch eine Prüfungsoperation gewinnen. Sie dürften mit einer ſolchen Unſicherheit ihres Urtheils bei ihren Schülern wenig die Achtung mehren,

wie ja die Examina über den Schulen bekanntlich und ſelbſtredend we
dazu beitragen, indem auch ſie ein gar großes Fragezeichen hinter
Urtheile der Lehrer machen. Wo nun die Schule noch die Sache in
Hand hat, da wirke ſie ſelber wenigſtens nicht ihrer möglichen Wirkſ
keit entgegen, indem ſie Einrichtungen in ſich hineinträgt, die nicht
ſind. Die Prüfung habe und weiſe keinen andern Zweck und keinen an
Charakter als den auf, einen Schüler von ſeiner Unreife
überzeugen. Wird es ja in der Schule einmal nöthig, das Ur
eines Lehrers zu corrigiren, ſo ſei die Schule wenigſtens ſo weiſe, d
Correctur nicht die Schüler merken zu laſſen. Es gibt
andere Veranſtaltungen, als die Lehrer vor ihren Schülern zu corrig
durch Examina mit den Schülern, die vor fremden Zeugen angeſtellt
wohl gar mit einem gewiſſen Eclat betrieben werden.

2. Man kann aber auch in der Schule Examina anſtellen, welch
Stelle von Repetitionsſtunden vertreten und wozu man auch die Gele
heit bei den Verſetzungen benutzen kann. Hat man wenig frequente Cla
ſo iſt die Sache an ſich gut und beſonders dann von guter Wirk
wenn alle Schüler der Claſſe der Prüfung unterworfen werden kön
Es iſt ſchon recht, wenn alle Lehrer einer Claſſe hin und wieder Ze
des Fleißes oder Unfleißes eines Schülers in allen Lehrgegenſtä
werden, und die Wirkung dieſes Zeugens iſt vollkommen ſittlich.
dürfte damit auch oft das Urtheil eines Lehrers über manchen Sch
berichtigt werden, was auch gut iſt. Man kann in der That auch
etwa für den Unterricht eingebüßte Zeit dadurch einbringen, daß
einige Zeit vor dem Examen ſchon die ſonſt gewöhnlichen Repetiti
einſchränkt und raſcher im Unterrichte vorſchreitet. Wenn jedoch die Cl
frequent ſind, ſo daß nur wenige Fragen an jeden Schüler gelangen kön
ſo wird dieſe Inſtitution gar bald zu einem opus operatum, was
eine ſcheinbare Wirkung auf die Einfältigen hat und ſo im Großen
ſchadet als nützt. Solche Examina bringen eine gewiſſe Unruhe in
Unterrichtsgang, der nicht mit Eifer verwechſelt werden möge,
können leicht zu demjenigen Repetiren der Schüler führen, was
in der Schulſprache das nochmal Ueberſehen zu nennen p
Dieſe Gefahr wird um ſo näher liegen, je mehr Stoff man für
Repetitionen übrig läßt, wodurch dann die Schüler zu einem bl
Ueberſehen genöthigt werden, indem ſie ja neben den nicht unterbroch
Schularbeiten nicht Zeit und Kraft zu gründlichen und eingehe
Repetitionen behalten. Will man ihnen aber wiederum dieſe Zeit be
der Examina gewähren, ſo wird die Einrichtung doch gar ſtörend
hemmt dann eben ſo viel als ſie fördert.

Wie nun alle Schulinſtitutionen, auch die beſten, ſich durch eine gedankenloſe Anwendung in ihren Wirkungen abnutzen, ſo muß man, wenn man mit dieſen Examinibus wirklich etwas ausrichten will, auch mit ihnen ſich vor der Einförmigkeit behüten. Es gilt hier Erfindungsgeiſt zu beweiſen, der ſolchen Einrichtungen immer einen neuen Reiz und dadurch eine dauernde Wirkung verleiht. Die Schule, welche erziehlich unterrichten und erziehlich wirken will, darf nicht nach einem Schema examiniren, darf keinen Examenmodus in ſich aufkommen laſſen: er iſt vom Uebel, wie überall, ſo in ihr beſonders. Es iſt das freilich für die Lehrer unbequem, für jedes ſolche Examen ſich in neuen Schritten und Formen zu bewegen oder doch von Zeit zu Zeit den gewohnt gewordenen Schritt zu ändern; aber ein Knabe kann nun einmal nicht mit dem Vater in gleichem Schritt und Tritt den Spaziergang machen; er ſpringt bald vor, bald bleibt er zurück und holt durch Laufen den Vater wieder ein. Es iſt auf dem geiſtigen Gebiete nicht anders. Wird der Schultritt ſelbſt auch in dieſen Examinibus, welche die Jugend beleben ſollen, ein gar gleich- und tactartiger, ſo wird er der Jugend langweilig und muß mit allerhand Reizmitteln, als da ſind Verſetzung, Rangordnung, Zeugniß ꝛc., erſt wieder wirkſam gemacht werden. Das iſt nicht gut, obwohl es etwas in den Schulen hergebracht iſt und darum von vielen wie der Sonnenaufgang angeſehen wird, ohne daß ſie ſich fragten, wie ſo ein Sonnenaufgang doch wohl zu Stande komme. Welche Abänderungen man etwa treffen könne, das anzugeben würde hier viel zu weit von unſerm Thema und in die Praxis zu tief hineinführen. Wer übrigens ſolchen Wechſel nicht erſinnen kann, der kann auch von den Vorſchlägen anderer keinen rechten Gebrauch machen. Pädagogiſche Mittel ſind nur brauchbar und verwendbar von Pädagogen, in den Händen der ledigen und tüchtigen Praktiker bleiben ſie ein Rothes todt Liegendes.

Noch dürfte eine Warnung nöthig ſein. Wenn endlich die Lehrer der Anſtalt mit recht lebendiger Theilnahme ſolchen Repetitionsexaminibus beiwohnen, ſo iſt die Wirkung auf Belebung des Schülerfleißes ganz unverkennbar. Aber dieſe wahre und lebhafte Theilnahme der Lehrer iſt und ſoll auch allein die wirkende Kraft ſein. Fehlt dieſe lebendige und warme Theilnahme der Lehrer, ſo wird man wenig mit ſolcher Einrichtung wirken. Sieht man es ihnen an, daß ſie ſich durch das Anhören ſolcher Examina beläſtigt und gelangweilt fühlen, merkt man es ihnen an, daß ſie ſelbige auch nur als ein opus operatum betrachten, durch welches ſie nur um einige Freiſtunden gekürzt würden, ſo kann und mag man eine ſolche Einrichtung lieber ganz unterlaſſen. Das tædium der Lehrer wird bald ein tædium der Schüler gegen die

Lehrer, und mancher Lehrer hat ſich bei ſolchem Zuhören der Examin um ſeinen guten Credit bei den Schülern gehört oder auch, wenn er vi und überwiegende Auctorität beſaß, hat er den Examinibus ihre Wirkun durch ſein langweiliges und intereſſeloſes Geſicht weggeblickt. Es iſt ſch nicht anders mit der Jugend. Wenn durch äußere Mittel, wie doch d Examina auch nur ſind, ein inneres Intereſſe bei den Schülern gewe und gewirkt werden ſoll, ſo iſt nur ſo viel Wirkung vorhanden, als d Schüler ſich aus dem Intereſſe der Lehrer gewinnen.

Wenn nun dieſe Bedingung auch noch erfüllt iſt, wenn alle Leh der Anſtalt an dieſer Inſtitution mit Intereſſe Theil nehmen und a Intereſſe für die Jugend freudig einige Stunden ihrer Muße opfe dann wird eine große Wirkung dieſer Examina nicht ausbleiben. W ſie nun aber unverkennbar und groß iſt, ſo ſei man darum *mäßig* i *Gebrauche* des Mittels. Man bedenke nämlich, daß hier der Kr und dem Einfluſſe des einzelnen Lehrers das moraliſche Gewicht d Mitlehrer für die Thätigkeit der Schüler zu Hülfe kommt. Wird n dieß Mittel oft angewandt, ſo geht nach und nach das Anſehen u die Kraft des einzelnen Lehrers ſolchem Gewichte gegenüber verlo und man erlebt, daß die Schüler nur noch für die Examina thätig ſi Ja es kann endlich in einer examenreichen Anſtalt dahin kommen, d man in ihr nur ſo viel Perioden des Fleißes wahrnimmt, als es Examin zeiten gibt. Wenn die Sache aber ſolche Wendung nimmt und ſollte auch nur für einzelne Lehrer ſolchen Ausgang nehmen, ſo hat man e Urſache, dann inne zu halten mit ſolchen Dingen.

Schließlich ſei hier noch auf die Gefahr aufmerkſam gemacht, d bei einem häufigen Examinirweſen ſich nach und nach in den Schül der Gedanke feſtſetzt, *als arbeite man nur, um Examina* b *ſtehen zu können*. Dieß heilloſeſte aller Uebel darf mindeſtens n die Schule auch noch in ihrem eigenen Schooße großziehen helfen. Da man aber nicht wieder glaube, wir ſagten hier zu viel, ſo wollen noch hinzufügen, daß nicht bloß bei den Schülern, ſondern ſogar a bei den Lehrern durch das Examiniren an allen Ecken und Enden *der Gedanke* eingeſchlichen oder doch in deren Thun ſich als vorhan conſtatirt hat, *als ob man die Schüler nur behufs der ab legenden Examina zu lehren habe*. Das iſt ein großes Ue und die erziehenden Schulen ſollen es nicht mehren. Freilich wohl n nur ſolche Schule ihr Schlußexamen gut machen, welche recht viel dem Schulwege examinirt hat; doch wir halten dieß Gut noch nicht ein Gut.

3. Wahrhaft fruchtbar und erſprießlich werden nur da die Exami

wo ſie die Selbſtthätigkeit der Schüler noch in einem andern Sinne beleben als in dem, daß ein Material aufgefriſcht wird, d. h. da, wo die freie Unterrichtsform hat Platz gewinnen können. Was die einzelnen Schüler und Schülergruppen ſich im Einzelnen erarbeitet haben, was ſich alſo den Schulaufgaben und der Schulcontrole entzieht, was ſie ſich zu erarbeiten fähig geworden, das ſollte und könnte an ſolchen Examentagen dargelegt werden, um ſo die freie That des Schülers zur Anerkennung vor alle Lehrer zu bringen. Doch zu ſolchem Thun haben die Schulen keine Zeit, keinen Raum und vielleicht auch keine Luſt und kein Geſchick; dafür haben die revidirten Lehrpläne keinen Titel, die Reviſions- und Inſpectionstabellen noch gar keine Rubrik, und ſo gehört dieſe freie Unterrichtsform einem unausführbaren Idealismus an, und darum ſei auch hier über ihn fortgegangen als das Metall, was zu ſchürfen erſt vielleicht kommenden Geſchlechtern vorbehalten iſt, d. h. den Nachkommen, welchen das geiſtige Bilden doch mindeſtens als eine freie Kunſt und nicht als ein handwerkendes Arbeiten gelten darf. Aber trotz der Verneinung einer ſolchen Schulthätigkeit * kann man und ſollte man ſolche Examentage benutzen, um die Selbſtthätigkeit der Schüler zu beleben. Z. B. wenn eine Schule kühn genug war, die Lehrgegenſtände durch Semeſter unterbrechen zu laſſen, ſo kann ſie zu einem ſolchen Examen die Repetition des im vorigen Semeſter behandelten Gegenſtandes aufgeben, und ſie hat damit ein wichtiges Mittel, diejenigen Schüler, welche ſchon ein Semeſter in der Claſſe geſeſſen haben, eben ſo angeſtrengt zu beſchäftigen wie die Schüler des letzten Semeſters. Ferner ſtelle man den Schülern, welche etwa zur Verſetzung geprüft werden ſollen, die Aufgabe, ſo und ſo viel Seiten aus dem oder jenem Schriftſteller ſich zu präpariren und dann auf dem Examen darzulegen, wie gründlich ſie ſich präpariren konnten. Oder man gebe gewiſſe Capitel auf zum Analyſiren, ſei es nach Etymologie oder nach Syntax; oder man fordere Inhaltsangabe ganzer Abſchnitte und Bücher, welche man zu leſen auftrug; oder ſtelle Themata in Geſchichte, Geographie, im Deutſchen, welche auf dem Examen zur Beſprechung kommen ſollen, u. dgl. m. Leitet man ſo von der unterſten Claſſe herauf allmälig die Selbſtthätigkeit ein, ſo wird man ſelbſt ſchon mit dieſen wenigen Mitteln eine Prima ſich heranbilden, die zwar noch nicht gute Examina beſteht, aber innerlich oft gar anders ausſieht als die, aus denen die belobten Examinanden hervorgehen. Man

* Es hat freilich niemand eine freie Unterrichtsform in den Schulen verboten; aber wenn das gebotene Tagewerk der Schulen ohnehin zu groß und zu ermüdend iſt, dann verbietet ſich eine ſolche freie Thätigkeit ganz von ſelbſt.

bildet wirklich Schüler, welche mit Freuden die Zeiten begrüßen, w
ihnen der Schulgang Raum gibt zu eigener freier und zuſammenhängend
und tiefer eindringender Beſchäftigung. Solchen Erfolg könn
wir verbürgen, ohne ſtolz zu reden, und er läßt uns eben ahn
welche Frucht man in den Schulen auch heute noch erzielen könn
wenn ihre Enderamina ihnen es geſtatteten, der freien Unte
richtsform zu pflegen.

# Die Claſſiker und die Kirchenväter in den Gymnaſien.

Von L. Mezger, Profeſſor am evang. Seminar in Schönthal.

Die Anfechtungen, welche die claſſiſchen Studien in unſeren Tagen zu erleiden haben, bringen neben anderem Gewinn auch den Vortheil, daß die Angelegenheiten der Schule weit eher auf die Theilnahme eines größeren Leſerkreiſes rechnen können und auch die allgemeineren Tagesblätter von Zeit zu Zeit darüber Verhandlungen pflegen müſſen. Bekanntlich ſind es zwei entgegengeſetzte Seiten, von denen her ſeit einigen Jahrzehnden die Angriffe auf das herkömmliche Studium der römiſchen und griechiſchen Claſſiker in unſerer Mitte erfolgt ſind und fort und fort erfolgen; bald ſoll das zeitliche, bald das ewige Heil unſerer Jugend darunter leiden; mit andern Worten, die Einen glauben dadurch die materiellen Intereſſen, das Aufblühen der Induſtrie gefährdet oder wenigſtens beeinträchtigt, und wiederum ſehen Andere darin ein Hinderniß des reineren und tieferen Chriſtenthums, und ſetzen voraus, die Erziehung der höheren Stände müßte in dieſer Hinſicht weſentlich gewinnen, wenn man mindeſtens einen Theil des Gebietes, das in unſeren Schulen die Claſſiker in verjährtem Beſitz haben, für ſpecifiſch-chriſtlichen Unterrichtsſtoff in Anſpruch nähme. Nur von den letztgenannten Gegnern ſoll hier die Rede ſein.

Uebrigens iſt es nicht die Abſicht dieſer Zeilen, auf den in den dreißiger Jahren mit dem Loſungswort „Claſſiker und Bibel“ entſponnenen Streit zurückzugreifen. Der Gang dieſes Kampfes und der nunmehr nahezu vollendete Abſchluß desſelben in Deutſchland, wie ihn jeder Stimmfähige und das öffentliche Urtheil nur billigen und erfreulich nennen kann, iſt theils aus den philologiſchen und pädagogiſchen Zeitſchriften, theils namentlich aus den Verhandlungen des Elberfelder Kirchentags 1851 (ſ. Verhandl. 1. Heft, S. 12—42) * bekannt. Das Referat, welches daſelbſt Herr Regierungsrath Landfermann über „chriſtlichen Gymnaſialunterricht“ abgegeben hat **, entſcheidet die wichtigſten hieher gehörigen Fragen in einer Weiſe, daß die von ihm ausgeſprochenen Grundſätze wohl von der Mehrzahl der Gymnaſiallehrer und Philologen, wenigſtens des evangeliſchen Deutſchlands, werden als maßgebend betrachtet und befolgt werden, und daß andererſeits die Kirche

---

* Man vergleiche auch die neueſte gewichtige Stimme über dieſe Frage in dem Vortrag von Rector Dr. Roth unter dem Titel: Wie die Beſchäftigung mit dem claſſiſchen Alterthum der religiöſen Jugendbildung förderlich ſein könne. Stuttgart 1853.

** Päd. Revue XXIX, 367 ff. abgedruckt. L.

ſich vollkommen dabei beruhigen kann. Ueberhaupt handelt es ſich dieſen Blättern für mich nicht um eine umfaſſende Behandlung di Schul- und Kirchenfrage im Allgemeinen.

Vielmehr iſt es die beſondere Geſtaltung, welche dieſe Sache Frankreich neueſtens gewonnen hat, und zwar aus Anlaß einer v beſprochenen Schrift, eine Geſtaltung, die auch theilweiſe auf deutſch Boden Anklang findet. Das iſt es, was im Nachfolgenden erör werden ſoll. In demſelben Maße nämlich, wie die politiſchen Umw zungen jenſeits des Rheins einen ſtürmiſcheren und gefährlicheren C rakter annehmen als dießſeits desſelben, iſt auch die im Intereſſe Chriſtenthums erwachende feindſelige Stimmung gegen das claſſi Alterthum und deſſen Studien bei einer Fraction des franzöſiſchen Cle zu einem wahren Sturm ausgebrochen, in Vergleich mit welchem Angriffe in unſerer Mitte, ob ſie auch zum Theil ein Widerhall je Stimmen ſein mögen, faſt für nichts zu achten ſind. J. Gaun Generalvicar von Nevers, hatte der Polemik, welche ſeine Partei „Univers“ und „Ami de la religion“ gegen die Claſſiker und ge deren Beſchützer und Freund, den Biſchof von Orleans, in ſehr ſcha Tone treiben, in einer ausführlichen Schrift Worte geliehen. Dieſelbe unter dem Titel: „Der nagende Wurm der heutigen Geſellſchaften o das Heidenthum in der Erziehung“ und mit dem Motto: Infandor enim idolorum cultura omnis mali causa est et initium et fi „Aus dem Franzöſiſchen“ vor zwei Jahren in Regensburg in deutſ Ueberſetzung erſchienen.

Der Verfaſſer, zu deſſen Anſichten der das Buch einleitende u empfehlende Cardinal Gouſſet, Erzbiſchof zu Rheims, ſeine v Zuſtimmung gibt, ſchildert zuerſt die Krankheiten der jetzigen Geſellſch und die derſelben drohenden Gefahren und ſucht als das einzige Rettun mittel nachzuweiſen die Chriſtianiſirung des Unterrichts und die Beſ gung des Heidenthums in der Erziehung dadurch, daß man die K des katholiſchen Unterrichts wieder anknüpfe, welche vor vierhun Jahren in ganz Europa zerriſſen worden ſei; denn das in den geleh Unterricht ſeit der Reformation aufgenommene Studium der alten Auto das und nichts anderes ſei der nagende Wurm der heutigen Geſellſchaft in der Wiedergeburt der Wiſſenſchaften habe man die unerhörte Revolu zu erblicken, deren unſelige Folgen noch bis auf dieſen Tag fortdauern. dieſen Folgen zu begegnen und den genannten Zweck zu erreichen, w der im Mittelalter beobachtete Gebrauch angerühmt, den Kindern die Acten der Märtyrer, die Lebensbeſchreibungen der Heiligen die Hand zu geben, wonach ſie unter der Leitung erleuchteter u

christlicher Lehrer nicht bloß ohne Gefahr, sondern auch mit Nutzen die profanen Autoren studiren könnten. Diesen Weg einzuschlagen, habe man um so mehr Ursache, da die Litteratur, Sprache und Kunst der Neuzeit durch den Einfluß des classischen Alterthums nicht allein in der Form eine nachtheilige Veränderung erlitten habe, sondern auch ihre Reize und Popularität eingebüßt habe und tief in ihrem Geiste verderbt worden sei. Statt originell und unabhängig zu sein, habe sich die moderne Litteratur zu knechtischer Nachahmung hergegeben, sie sei nicht ein natürliches Product, sondern eine Treibhauspflanze, ein Machwerk ohne Saft und Kraft, der entartete Apostel des Sensualismus, während sie das Organ des christlichen Spiritualismus bilden sollte. Das sei Folge der Renaissance, die ein unermeßlicher Rückschritt, nicht Fortschritt, eine Quelle des Irrthums und der Schande für Europa, nicht eine Quelle des Lichts und Ruhms gewesen sei. Desgleichen seien die Philosophie im Besonderen, Religion, Familie und die ganze Gesellschaft durch das classische Gift angesteckt worden, alle Krankheiten und Uebel, an denen die Gegenwart leide, auch der Socialismus und Communismus schreiben sich von den humanistischen Studien her.

Gegen diese und ähnliche im „Univers" und sonst ausgesprochenen Anklagen und Uebertreibungen erhoben sich nun bekanntlich gewichtige Stimmen aus der Mitte des französischen Clerus. Außer den Erklärungen der Bischöfe von Orleans und Chartres sind besonders das schöne Sendschreiben des Erzbischofs von Bordeaux, Cardinal Donnet, und des gefeierten Kanzelredners P. Lacordaire an den Abbé Landriot als wichtige Actenstücke in diesem Streit und als Denkmäler einer gesunden Beantwortung der angeregten Frage zu betrachten. Ein Recensent der Schrift von J. Gaume in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik, 67. Band, 1. Heft, Dr. Hoffmann in Neiße, dem wir das Referat über das Geschichtliche unserer Frage zum Theil entnehmen, theilt den wesentlichen Inhalt dieser Briefe zur Vertheidigung der classischen Studien (S. 63 u. f) mit. Wir müssen, um nicht zu weitläufig zu werden, die Leser auf diese Zeitschrift oder die französischen Originale verweisen. Unsere Aufgabe ist nicht, den Streit ausführlicher zu erörtern, sondern diejenige Gestaltung noch weiter ins Auge zu fassen, welche die Sache neuestens in Frankreich und auch in Deutschland gewonnen hat, und daran die nothwendig scheinenden Bemerkungen zu knüpfen.

Die neuesten Gegner der Gaume'schen extremen Ansicht, Lenormant und Abbé Landriot, haben sich nämlich zu einem schon von dem Bischof von Gap, Irenäus, gemachten Vermittlungsvorschlag herbeigelassen, der, wie es scheint, in Frankreich bei dem Clerus vielfach

Anklang findet, und der auch von deutſchen Gelehrten, und zwar nicht allein von Dr. Buß, ſondern auch von dem ſchon genannten Dr. Hoffmann in der angeführten Recenſion mit einigen Modificationen gutgeheißen wird. Die Vermittlung beſteht darin, daß, „ohne auf die Meiſterwerke von Athen und Rom zu verzichten, wenn ſie ſorgfältig von dem gereinigt würden, was ſie oft den guten Sitten und dem katholiſchen Glauben Zuwiderlaufendes enthielten, daneben chriſtliche Autoren in einer billigen Proportion eingeführt werden ſollen". So der Biſchof von Gap und der Cardinal Erzbiſchof de Bonald und gleichermaßen Lenormant und Landriot, nur daß ſie ausdrücklich gegenüber von Gaume an dem Grundſatz feſthalten, nicht, wie dieſer verlange, vor den alten Claſſikern und dieſe überwiegend, ſondern neben denſelben hergehend, und ſo, daß man der hiſtoriſchen Entwicklung gemäß mit den Alten beginne ſollen die chriſtlichen Kirchenſchriftſteller der Jugend in die Hände gegeben werden.

Dr. Buß in ſeiner Schrift: „Die Reform der katholiſchen Gelehrtenbildung in Deutſchland an Gymnaſien und Univerſitäten. Schaffhauſen 1852" faßt ſeine Anſicht mit den Worten zuſammen: „Weil der Unterricht nach den Altern des Lebens ertheilt werden ſoll, ſo glaube ich, daß von unten hinauf die Parallele des chriſtlichen und des heidniſchen Elements geführt werden muß. Die Hauptſache iſt: das heidniſche Element muß von dem chriſtlichen überwunden werden, d. h. die Schönheit der Form ſoll aus der heidniſchen Litteratur gewonnen, ſie ſelbſt aber ſoll mit chriſtlichem Inhalt erfüllt werden. Das Studium der herrlichen Denkmale des chriſtlichen Alterthums iſt daher als Sachliches mit dem Studium des in der Schönheit vollendete Formen bietenden heidniſchen Alterthums zu verbinden."

Beſonders eingehend beſpricht die Sache ein Aufſatz in den hiſtoriſch-politiſchen Blättern, 30. Bd., 2. H., S. 91—105: „Claſſiſches Alterthum und Philologie und ihr Verhältniß zu Chriſtenthum und chriſtlicher Erziehung"; auch hier wird die Lectüre der Kirchenſchriftſteller neben den Claſſikern empfohlen, ausdrücklich aber verlangt, die Jugend müſſe zuvor an den griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern die betreffenden Sprachen erlernt und eine tüchtige Gymnaſtik des Geiſtes erfahren haben, ſonſt könnten die Schriften der heiligen Väter nicht mit Nutzen geleſen und nach Form und Inhalt der Jugend vermittelt werden.

Hiemit ſtimmt nun, wie geſagt, im Allgemeinen der genannte Recenſent in den philologiſchen Jahrbüchern (vgl. denſelben im Archiv, XIII S. 532, 581) überein. Nachdem er über Heidenthum, Chriſtenthum Mittelalter gute Worte geſprochen und z. B. geſagt hat: „Das Heidenthum

iſt gefallen, weil ſeinem ſchönen Leib die ſchöne Seele abhanden gekommen war; das Chriſtenthum des Mittelalters erwies ſich als unhaltbar, weil ſeiner ſchönen Seele ein äſthetiſches Aeußere, dem tiefen Gedanken die entſprechende Form fehlte; wollen wir denn wieder eins oder das andere pflegen, da doch nur beide vereint, chriſtlicher Inhalt in claſſiſcher Form, geſunder Geiſt in geſundem Körper, das Richtige geben?" fährt er fort: „Wir können der heidniſchen Claſſiker zu chriſtlicher Durchbildung niemals entrathen, wohl aber können wir verlangen, daß die Claſſiker in chriſtlichem Geiſte geleſen und erklärt, mit dem Lichte der chriſtlichen Offenbarung beleuchtet und als Vorſtufe des Chriſtenthums, nicht aber als non plus ultra der Bildung, am wenigſten der ſittlichen, behandelt werden. — Weil jedoch die neuere Litteratur theilweiſe einen unchriſtlichen, ja dem Chriſtenthume und den von ihm geſchaffenen Lebensformen ſogar feindſeligen Geiſt bekundet und der antike Senſualismus bei der materiellen Richtung der Gegenwart eines ſtärkern ſpiritualiſtiſchen Gegengewichts bedarf, ſo halten wir die Aufnahme der heiligen Väter in den Kreis der Lectüre der obern Gymnaſialclaſſen für nothwendig, um durch die heranwachſende Generation wieder eine von durchaus chriſtlichem Geiſte durchdrungene, die Autorität und ſtaatliche Ordnung in jeder Weiſe ſtützende Litteratur vorzubereiten."

Dieſe auch in einer beſonderen Schrift: „Chriſtenthum oder Heidenthum. Neiße 1848", S. 10 ff. ausgeführte Theorie hat nach ſeiner Verſicherung der Verfaſſer, Dr. Hoffmann, auch praktiſch erprobt, indem er in ſeiner Prima neben Cicero de officiis die gleichnamige Schrift von Ambroſius und die zwei erſten Bücher von Lactantius institut. div. geleſen und die Freude gehabt hat, „daß nicht nur die Arbeiten durch und durch chriſtlichen Geiſt athmeten, ſondern auch in formeller Hinſicht weniger als jemals zu verbeſſern war, weil die Schüler gelernt hatten, auch chriſtliche Begriffe mit Leichtigkeit lateiniſch auszudrücken". Zugleich „haben achtungswerthe Philologen, Ameis in Mager's pädag. Revue, 1848, Auguſtheft, S. 125, und Aug. Gladiſch: Die Religion und die Philoſophie in ihrer weltgeſchichtlichen Entwicklung. Breslau 1852, S. 104, ihre Zuſtimmung zu des Verfaſſers Anſicht über das Verhältniß der antiken und der chriſtlichen Bildung ausgeſprochen" (was jedoch wohl nicht zugleich auf die genannte Forderung, die Kirchenväter in Gymnaſien zu leſen, bezogen werden darf).

Was ſagen wir nun aber zu der letztgenannten Forderung, und was iſt zu hoffen oder zu fürchten von dieſer, wie aus dem Bisherigen zu ſehen, in allem Ernſte in Frankreich wie in Deutſchland beabſichtigten Reform des Gymnaſialunterrichtes? Das iſt die Frage, deren Beantwortung

vorzugsweiſe der Zweck dieſer Zeilen iſt. Daß es eine Frage iſt, di wohl erwogen werden darf und die auch außerhalb der Schule un nicht allein in philologiſchen Blättern verdient beſprochen zu werden bedarf keines Nachweiſes, wenn man einerſeits die bedeutende Tragweit der Sache, andererſeits die Energie der Partei bedenkt, der einzelne Ve treter dieſer Anſicht angehören und welche nicht gewohnt iſt, bei bloße Theorie ſtehen zu bleiben.

Auch abgeſehen von dem Umſtand, daß es an vielen Gymnaſien a geeigneten Lehrern fehlen wird, um die Lectüre der chriſtlichen Kirche ſchriftſteller „in einer billigen Proportion“ in den Gymnaſialunterric aufnehmen und nutzbringend betreiben zu können, erhebt ſich die doppel Bedenklichkeit: wie ſoll es dann in evangeliſchen oder paritätiſchen Schule in denen man ſicherlich im Ganzen auf dieſe Lectüre weniger Werth lege wird als in rein katholiſchen, gehalten werden, und wie iſt es möglic daß das Gymnaſium ein weiteres Unterrichtsfach aufnehme, da doch i unſerer Zeit die Methodik wie die Medicinalpolizei gleichſehr auf Verei fachung und Verringerung des Unterrichtsſtoffes und der Lehrſtund dringt? Damit ſind vorläufig nur Bedenken äußerlicher Art angedeute aber auch dieſe ſind aller Beachtung werth, um wenigſtens vor voreilige Reformiren zu warnen.

Es könnte auf den erſten Anblick ſcheinen, dieſe und ähnliche Schwi rigkeiten laſſen ſich wohl beſeitigen, wenn man den Knoten ſtatt zu löſe zerhaue, und einfach ſage, es ſolle eben in katholiſchen Gymnaſien ande und den Grundſätzen der betreffenden Kirche gemäß gehalten werden, d der andern Confeſſionen mögen es dann nach ihrem Belieben treibe und wenn es den erſteren nur Ernſt mit der Sache ſei, wenn ſie, wo eben ihre Schuldigkeit und Aufgabe ſei, dem Organismus ihrer Kirc als geſunde Glieder ſich einfügen, werden ſie für einen ſo wichtigen Zwe auch Weg und Mittel, Zeit und Lehrer zu finden wiſſen. Aber dan wäre wenigſtens in paritätiſchen Ländern die Loſung gegeben, den co feſſionellen Hader abermal in einem weitern Lebenskreis anzufachen; z gleich bekämen wir für die gelehrten Schulen der verſchiedenen Kirch verſchiedene Schulpläne, Unterrichtsmittel und Zielpuncte, womit zugle eine Getheiltheit der Anforderungen, am Ende gar der Prüfungen gegeben wären. Wer mit Liebe ſich in Tertullian und Auguſtin ein leſen hat, wird eine ganz andere lateiniſche Schreibart bekommen, a wer nur Lateiner der claſſiſchen Zeit geleſen hat; es wäre unbillig, ei Prüfungsarbeit des Einen nach demſelben Maßſtab zu beurtheilen wie

---

* Vgl. die voranſtehende Arbeit über Examina. L.

des Andern. Schon dieſe Ungehörigkeiten wüßten wir nicht zu verantworten.

Nun ſo ſollen, ſagt man vielleicht, die evangeliſchen oder paritätiſchen Gymnaſien eben auch die beſſere Einſicht der katholiſchen ſich aneignen und bedenken, daß es auch ihnen wohl anſtünde, „das Studium der herrlichen Denkmale des chriſtlichen Alterthums als Sachliches mit dem Studium des in der Schönheit vollendete Formen bietenden heidniſchen Alterthums zu verbinden, den bereits gereiften Schülern der beiden obern Claſſen wenigſtens die geſunde heilſame Koſt chriſtlicher Litteratur zu geben, bei der die Jugend geiſtig und ſittlich gedeiht und für dieſes und jenes Leben gleichmäßig gebildet wird". Haben ſich ja nicht nur „von verſchiedenen Seiten die gewichtigſten Stimmmen für dieſes Princip vernehmen laſſen", ſondern es iſt auch Thatſache, daß ſelbſt eine evangeliſche Kirchenbehörde vor kurzer Zeit den Wunſch geäußert und das Anſinnen geſtellt hat, es möchte in den den Gymnaſien parallel ſtehenden Pflanzſchulen für künftige Theologen die Lectüre einzelner Kirchenväter eingeleitet werden, zum deutlichen Beweis, wie eine einſichtsvolle Oberleitung auch einer evangeliſchen Kirche eine Verbindung des claſſiſchen Studiums mit dem der alten chriſtlichen Litteratur wünſchenswerth und mit der Aufgabe der gelehrten Schule verträglich findet. Sollte dem auch anders ſein, da es ſich ja nur um Lectüre ſolcher Kirchenſchriftſteller handelt, in deren Anerkennung und Werthſchätzung alle chriſtlichen Confeſſionen ſich eins wiſſen, deren tiefer, trefflicher Inhalt jedem Chriſten, heiße er evangeliſch oder katholiſch, nur den größten Gewinn bringen kann? Zudem iſt ja bekannt, daß im vorigen Jahrhundert in den theologiſchen Seminarien des entſchieden evangeliſchen Würtembergs die Lectüre einzelner Schriften des chriſtlichen Alterthums für die öffentlichen Lehrſtunden angeordnet war. „Glück auf denn, Philologen! Sträubet euch nicht länger, einzufahren in den reichhaltigen Schacht des Alterthums und die von euren Vorfahren beſſer gewürdigten Schätze, die darin verborgen liegen, zu heben: ein neues Feld vielſeitiger Arbeit öffnet ſich, nämlich die heidniſchen Claſſiker, die Grammatiken, die Lehr- und Uebungsbücher zu reinigen von allem Unpaſſenden und Unchriſtlichen, die chriſtlichen Claſſiker mit demſelben Fleiße zu bearbeiten und zu erklären, mit welchem die heidniſche Litteratur polirt und blank geſcheuert vor uns liegt; glaubet mir, es wird euch nicht gereuen, in dieſen gold- und ſilberhaltigen Schacht eingelaufen zu ſein, und ihr werdet mit dem Chriſtenthume und der Gegenwart verſöhnt und verjüngt wieder zu Tage ſteigen!"

Man kann aufrichtig dieſem begeiſterten Aufruf, womit Herr Dr. H. ſeine Berichterſtattung ſchließt, allen guten Erfolg wünſchen und mit ihm

das Verlangen theilen, die deutſche Philologie möchte ihre Thätigkei auch den griechiſchen und lateiniſchen Kirchenſchriftſtellern zuwenden, nich allein um der Sache ſelbſt willen, ſondern, wie zwiſchen den angeführte Zeilen zu leſen iſt, damit die ungebührliche Ueberſchätzung der heidniſche claſſiſchen Weisheit etwas gemäßigt werde und die Philologen an d Tiefe und dem Reichthum von Gedanken bei einem Origenes, Chryſoſtomu Auguſtin und anderen lernen, daß dießſeits der Berge der alten We auch Leute wohnen. — Doch ſie haben ja Moſen und die Propheten Evangeliſten und Apoſtel. — Wir finden ferner eine philologiſche Bea beitung des chriſtlichen Alterthums ganz beſonders auch deßwegen wü ſchenswerth, weil es ſehr an der Zeit iſt, daß die Theologie Studirend wieder aus dieſer Quelle tiefer Gottesgelehrſamkeit, edler chriſtlicher B redſamkeit und feiner Wiſſenſchaft zu ſchöpfen in Stand geſetzt werde Aus demſelben Grunde gehen wir noch einen Schritt weiter und vereinig uns auch noch mit dem Begehren, man möchte ſchon in Seminarie und Gymnaſien, wo es die Lehrkräfte geſtatten, die künftigen Theologe in dem letzten Jahre vor Abgang zur Univerſität einigermaßen in d Patriſtik einführen und jedenfalls die fähigeren Köpfe inſoweit einleite daß ſie auf der Hochſchule und in ſpäterer Zeit mit Luſt und Liebe ih Kirchenväter leſen können.

Aber nun heißt es: bis hieher und nicht weiter. Die Lectüre d chriſtlichen Schriftſteller des Alterthums zu einem förmlichen Unterrichts gegenſtand des Gymnaſiums und zu einem obligaten Fach für alle i den oberen Claſſen zu machen — das geht unſeres Erachtens in unſere deutſchen Landen, wenigſtens in den evangeliſchen und paritätiſch Gymnaſien, nie und nimmermehr an. Es würde nicht wenigen Lehre und Studienbehörden, wenn man dieſes Anſinnen an ſie ſtellen wollt nahe liegen und nicht ſehr ſchwer fallen, nachzuweiſen, daß nicht bl äußerliche Gründe in Menge dagegen ſprechen, ſondern daß es mit de Begriff eines Gymnaſiums und ſeiner Aufgabe geradezu unverträglich ſe Noch größer aber würde die Zahl derer ſein, die unerbittlich eine ſolch Zumuthung zurückweiſen würden, ſo lange die Nothwendigkeit dieſ Neuerung nicht völlig ins Klare geſetzt ſei. Dieß aber eben wird nic ſo leicht zu bewerkſtelligen ſein, und wir geſtehen offen, daß wir un auch bei aller Verehrung für die in Frage ſtehenden Schriftſteller v einer ſolchen Nothwendigkeit durchaus nicht überzeugen können.

Es leidet keinen Zweifel, daß die Schule, daß die Gymnaſien in beſondere ihre Aufgabe, an der Pflanzung eines frömmeren Geſchlechte mitzuarbeiten, beſſer als in neuerer Zeit vielfach geſchehen iſt, erkenne und erfüllen müſſen; denn wenn auch der erziehende Einfluß der Schu

da und dort ſchon von ihr ſelbſt und von anderen Seiten überſchätzt worden iſt, ſo darf er doch auch nicht unterſchätzt werden. Die Schulen ſind allerdings auch in Hinſicht der Chriſtlichkeit nicht beſſer als ihre Zeit, aber ſie ſollen auch nicht ſchlechter ſein wollen. Regt ſich im chriſtlichen Volksleben das Bedürfniß und werden Anſtalten getroffen, Familie und Kirche wieder feſter zu gründen auf dem Boden des Wortes und chriſtlicher zu geſtalten, beſonders auch in den größeren Städten unter den gebildeten Ständen, nun ſo können auch die Gymnaſien ihrer Pflicht ſich nicht entziehen, ebenſo wie ſie der Strömung der Zeit zum Unchriſtlichen und Widerchriſtlichen theilweiſe verfallen waren, nunmehr dem Einfluſſe des beſſeren chriſtlichen Geiſtes, der auf den verſchiedenen Religionsgebieten weht, Eingang zu gönnen und denſelben in ihrer eigenen Mitte walten zu laſſen. Ebenſo iſt gewiß, daß es auf den erſten Anblick das Natürlichſte ſcheint, gerade das vorgeſchlagene Mittel zu erwählen, um dieſem Zwecke zu dienen. Sind es ja die heidniſchen Claſſiker, ſagt man, durch die und an denen die Entfremdung und Verlaſſenheit von chriſtlicher Bildung großgezogen worden iſt, iſt es die Anſchauung des in reizendem Gewande, in kräftigen und ſchönen Geſtalten entgegentretenden claſſiſchen Alterthums und die durch ſo ſpeciell eingehende Studien genährte Begeiſterung für dasſelbe, was unſere Jugend und unſere höheren Stände heidniſch tingirt hat: ſo liegt ja ganz nahe, in einer gleichfalls eingehenden, aus der Quelle ſelbſt ſchöpfenden Lectüre der Kirchenväter, in der Anſchauung ihrer kräftigen Geſtalten, in der Begeiſterung für ihre tiefen Gedanken das Gegengift zu erblicken und daran ſeine Hoffnungen für Chriſtianiſirung unſerer Schulen zu knüpfen. Wo anders und naturgemäßer kann die Jugend thatſächlich überzeugt werden, daß das Chriſtenthum ſo gut, ja mit größerem Recht, denn die Politik, Kunſt und Wiſſenſchaft des heidniſchen Alterthums eine Lebensmacht iſt, daß es nicht etwa bloß eine Religion für Schwächlinge oder ein Gegner eines friſchen Geiſteslebens und tiefer Wiſſenſchaft, ſondern mit kräftigem Leben und Denken gar wohl vereinbar iſt, wo anders als im Verkehr mit dieſen Heroen chriſtlicher Wiſſenſchaft, als bei unmittelbarer, auf die Urſprachen zurückgehender Aneignung der Geiſtesproducte aus der älteſten chriſtlichen Zeit, deren Glaubensmuth, Thatkraft, innige Frömmigkeit und ſinnige Geiſtestiefe darin ſich abſpiegelt?

Und dennoch entgegnen wir: es iſt dieß nicht das geeignete, es iſt jedenfalls nicht das zunächſt liegende Mittel für den genannten Zweck, es iſt durchaus nicht nothwendig, dieſen mit mancherlei Umwegen und Opfern verbundenen Weg einzuſchlagen.

Daß die beſonders von den oben genannten franzöſiſchen Reformern

ſtark betonte Prämiſſe falſch iſt, als ob das Studium der alten Claſſiker unſer neunzehntes Jahrhundert dem Chriſtenthum entfremdet habe, das braucht nicht mit vielen Worten erſt bewieſen zu werden. Es mag genügen, hiegegen die Worte Landfermanns in jenen Verhandlungen des Kirchentags anzuführen: „Solche Eiferer wären zuvörderſt zu fragen wie ſie es ſich zurechtlegen, daß zwar Julian der Abtrünnige die Claſſiker den chriſtlichen Schulen entziehen wollte, daß aber der Apoſtel ſie zu benutzen würdigte; daß Baſilius der Große, der ſtrenge Ascet, ein eigene Schrift für ihr Studium ſchrieb, daß Auguſtin bekennt, ein heidniſche Schrift ſei das erſte Mittel ſeiner Bekehrung geworden. Ille vero liber mutavit adfectum meum et ad te ipsum, Domine, mutavit preces meas ſind die bekannten Worte des Kirchenvaters. Weiter, daß die Vorläufer der Reformation und die großen Reformatoren ſelbſt einſtimmig, wie ſpäter Spener und Franke, die Claſſiker und ihre Sprache als die Scheide ehren, in der das Schwert des Geiſtes ſtecke und die Beſchäftigung mit denſelben, und zwar in weit weniger ſtrenger Auswahl als jetzt, zur Hauptarbeit der Schüler machen; daß zu allen Zeiten geſegnete Theologen ſich an den Claſſikern heraufgebildet haben.“ Auch weiſt Dr. Hoffmann paſſend auf Vittorino von Feltre und Iſaak Caſaubonus hin als ſprechende Zeugen, wie mit gründlicher philologiſcher Wiſſenſchaft eine innige Frömmigkeit gar wohl verträglich ſei. Und P. Lacordaire ſagt ebenſo wie Dr. Müller auf dem Kirchentag zu Elberfeld ganz richtig, daß unſere Generation weit mehr durch das Leſen neuer Schriftſteller als durch das der alten verdorben worden iſt. Die Gefahr von den letztern iſt auch deßhalb ſchon nicht ſo groß, weil das eigenthümliche Lebensgebiet des Alterthums den meiſten der heutigen Gymnaſiaſten zu ferne bleibt, als daß ſie eine enthuſiaſtiſche und verderbliche Begeiſterung für die antike Weltanſchauung bekommen ſollte. Iſt ja im Gegentheil zu befürchten, daß einestheils die nüchterne Verſtändigkeit, anderntheils die Selbſtgenügſamkeit und der kritiſche Geiſt unſers Jahrhunderts es nicht einmal mehr zum rechten Einleben in dieſes Alterthum, zu harmloſer und liebender Erfaſſung ſeines Geiſtes kommen läßt; davon nicht zu reden, wie ſowohl die ſittlichen Mängel und der Aberglaube der alten Griechen und Römer als auch ihre Irrthümer in naturwiſſenſchaftlichen Dingen und andere Gebrechen, die der Schüler ſelbſt an der antiken Welt entdeckt, zu ſtarke fortwährende Gegenmittel ſind, als daß der moderne Menſch mit der Weltanſchauung der Alten allzu ſehr zuſammenwachſen könnte.

Somit iſt der Umſtand, daß wir in unſern Schulen die heidniſchen Claſſiker ſo eingehend behandeln und in den Urſprachen leſen, kein Grund

auch die chriſtlichen Claſſiker in gleicher Weiſe vorzunehmen und bei der Vorbildung auf die Univerſitätsſtudien die Einführung in die Urquellen der Geſchichte und Glaubenslehre der alten Kirche und deren Lectüre in der Urſprache für nothwendig zu halten. Dieß kann, wie ſchon bemerkt, höchſtens bei den künftigen Theologen als wünſchenswerth, aber auch bei dieſen nicht als nothwendig erſcheinen. Ohnehin wäre es mit dem Leſen von Wenigem — und viele Zeit läßt ſich im Gymnaſium für patriſtiſche Lectüre auf keinen Fall erübrigen — erſt nicht gethan, wenn es ſich darum handelte, die Jugend auch im chriſtlichen Alterthum ſo einheimiſch werden zu laſſen, wie ſie es in Sprache, Sitten und Vorſtellungen des heidniſchen werden ſoll. Auch vergißt man bei allen ſolchen Beſtrebungen, durch Bücher und Methoden zu helfen, immer wieder, was der Erzbiſchof von Bordeaux in dem fraglichen Streit an ſeinen Amtsbruder in Orleans ſchreibt: „Nicht auf die Wahl der Bücher, nicht einmal auf die Wahl der Methoden kommt das Meiſte an. Die wahre Gefahr und das wahre Heilmittel liegt in der Wahl der Lehrer, welche die Bücher erklären und die Methoden handhaben. Von Boſſuet, Fenelon, Rollin, Bourdaloue erklärt, können die heidniſchen Schriftſteller dazu mitwirken, ein gläubiges und erleuchtetes Geſchlecht heranzuziehen. Von ungläubigen Lehrern erklärt, würden die Kirchenväter und die heilige Schrift ſelbſt zu einem Text für Läſterungen und Gottloſigkeiten werden.“ Endlich ließe ſich vielleicht auch das Bedenken erheben, ob nicht das jugendliche Alter, für die Tiefe der Gedanken noch nicht gehörig zugänglich, an der zum Theil abſtoßenden Form, Schwerfälligkeit und Undurchſichtigkeit der Kirchenſchriftſteller zum Theil Anſtoß nehmen und ſo gerade die entgegengeſetzte Wirkung erfolgen, ob nicht die Ehrfurcht vor chriſtlicher Wahrheit eher Abbruch leiden würde, um ſo mehr, je größerer Werth im ganzen übrigen Unterrichte auf klaren claſſiſchen Ausdruck und Anſchaulichkeit des Gedankens gelegt werden muß. Schlägt man auch dieſe Bedenklichkeit weniger hoch an, ſo iſt ſie jedenfalls bedeutend genug, um die Behauptung zu ſchwächen, als wäre dieſe Lectüre eine Nothwendigkeit für unſere Zeit und als ſtünden unſern Gymnaſien nicht hinreichende Mittel anderer Art zu Gebot, um in ihrem Theil chriſtliche Bildung zu fördern.

Ja eben, weil jeder mit der Sache Vertraute weiß, daß es an ſolchen Mitteln, die einfacher und naheliegender ſind, zu deren Beiſchaffung keiner Neuerungen und gewagter Verſuche bedarf, keineswegs gebricht, deßhalb hauptſächlich müſſen wir die Nothwendigkeit der beſprochenen Reform entſchieden in Abrede ziehen.

Es iſt hier nicht der Ort, auf dieſe Kräfte, welche die Schule bereits in ihren Inſtituten, Lehr- und Erziehungsmitteln beſitzt, um in Gemein-

ſchaft mit der Familie und Kirche ein frömmeres Geſchlecht zu bilde
näher und im Einzelnen einzugehen. Eben ſo wenig wäre es angemeſſe
auch nur andeutungsweiſe den Verſuch zu machen, nachzuweiſen, wie einerſei
bei der Lectüre der alten Claſſiker und im Geſchichtsunterrichte, andererſei
insbeſondere im Religionsunterrichte allerdings eine Benutzung der Litterat
des chriſtlichen Alterthums von Seiten des Lehrers weſentlich dazu dien
kann, die jedem chriſtlichen Gymnaſium ſehr nothwendige Aufgabe, d
Unterſchied aufzuzeigen und zu beweiſen zwiſchen heidniſcher und chriſtlic
Weltanſchauung, Wiſſenſchaft, Lebens- und Sterbenskraft, genügender
löſen, als es einem mit dieſen Quellen frommer Wiſſenſchaft und ei
glaubensreichen Geſchichte unbekannten Lehrer möglich iſt.

Eine Betrachtung jedoch, die mit dem bisher Beſprochenen unmittelb
zuſammenhängt und als ein Verſuch der Vermittlung mit der beſtritte
Anſicht gelten kann, dürfen wir uns nicht verſagen noch beizufügen.

Das Verlangen, die alten Kirchenväter wieder in unſern Schu
zu ſehen, beruht, wenn wir recht ſehen, auf dem vollkommen richti
Grundſatz, unſerem in Chriſtlichkeit heruntergekommenen Geſchlechte
nicht ſowohl durch abſtracte Erörterung von Glaubensſätzen als vielm
durch lebendige Anſchauung eines kräftigen, in concreten einzelnen
ſcheinungen ſich ausprägenden Glaubenslebens aufzuhelfen, wie ſich
ches allerdings in der Wiſſenſchaft und Geſchichte der älteſten chriſtlic
Kirche zu erkennen und zu ſpüren gibt. Aber wie? woher ſtammt d
dieſes Glaubensleben, dieſe Frömmigkeit und Gedankentiefe der Kirch
väter ſelbſt? wo rauſchen die Urquellen dieſer friſchen und beleben
Ströme chriſtlicher Wiſſenſchaft und Beredſamkeit, Poeſie und Lebe
weisheit? Sind es nicht die Bücher des alten und neuen Teſtamen
aus denen dieſe Väter der Kirche ſelbſt Kraft und Leben geſchöpft,
denen ihre Flamme entzündet zu haben ſie ſelbſt fort und fort bekenn
Wären dieſe Urquellen uns durch die Ungunſt der Zeiten verloren gegan
wären ſie der Schule vorenthalten, ja dann müßten wir heute noch
Kirchenväter in ſie einführen. Aber wir haben ſie in ausreichender M
und in wohl überlieferter Geſtalt, wir haben geſchichtliche, haben poeti
haben prophetiſche Bücher, in denen der Glaube und das Leben
wahren Frömmigkeit in allen Tönen und Accorden ſich wahrnehmen
In unſern Händen iſt die Schrift, die, wie St. Gregorius ſagt,
Waſſer iſt, darinnen ein Lamm gründen und fußen kann, ein Elep
aber ſchwimmen muß", die alſo der Elementarſchule nicht zu tief,
Hochſchule nicht zu flach iſt, die vielmehr „die Weiſen dieſer Wel
Thoren, die Unmündigen fertig und beredt und die Weiſen und Bere
unmündig und ſtumm macht".

Aber freilich wie jeder Einzelne, ſo kann auch die Schule dieſe Schätze haben und doch nicht haben. Sie hat z. B. die Bibel und hat ſie nicht, wenn dieſelbe nur als Fundgrube einzelner abgeriſſener Glaubensſätze, als Vorrathskammer der Beweisſtellen für dürre Abſtractionen betrachtet und behandelt wird, wenn man, wie überhaupt die Religion, ſo namentlich die Religion der Bibel als Inbegriff gewiſſer dogmatiſchen Lehren, ſtatt als Kraft und Leben und Lebensmacht anzuſehen ſich gewöhnt hat, oder aber, wenn man andererſeits in der heiligen Schrift nichts als die noch unvollkommenen Verſuche findet, die tiefe moderne Tagesweisheit anzudeuten, und demgemäß nur des Menſchen eigenen Geiſt darin abgeſpiegelt findet, wie er natürlich in der Litteratur des neunzehnten Jahrhunderts an ein Gutes vorzüglicher ſeinen Ausdruck gefunden habe. Man ſieht, daß auch die Schule nur dann ſich des Beſitzes der Bibel erfreuen und rühmen kann, wenn Lehrer und Schüler ſich von dem darin wehenden Geiſt erfaſſen und von der keinem redlichen Bibelforſcher ſich verbergenden Ueberlegenheit desſelben über menſchliche Weisheit überzeugen laſſen, und zwar nicht bloß theoretiſch, ſondern ſo, daß Empfindung, Wille und That davon durchdrungen und umgebildet wird, wie dieß gleichfalls ſich noch an jedem bewährt hat, der unbefangen und mit offenem Sinne der Wirkung und Kraft dieſes wunderbaren Buches oder vielmehr ſeiner gotterfüllten Perſönlichkeiten ſich hingegeben hat.

Anders nun aber wird dieſe Wirkung der Bibel erzielt bei einem kindlich einfältigen Gemüthe eines Bauersmannes, anders bei einem in den Vorſtudien einer wiſſenſchaftlichen Laufbahn begriffenen Gymnaſialſchüler. Der letztere muß, wenn etwas in durchſchlagender Weiſe auf ſeinen Geiſt und ſein Gemüth ſoll einwirken können, ſich auch mit der Form, mit Land und Leuten, mit Aeußerlichkeiten, mit dem Zuſammenhang des Einzelnen unter ſich und auch mit Außerbibliſchem, kurz mit der ganzen Geſchichtlichkeit, worin der Geiſt der Offenbarung ſeinen Ausdruck gefunden hat, beſchäftigen und befreunden; es iſt ihm nicht genug, wenn man ihm ſagt: in der Bibel iſt Gottes Wort und in ihren Hauptgeſtalten, vor allem in der heiligen Geſtalt des Erlöſers, iſt dir die wahre Religion nicht allein gelehrt, ſondern als bereits erlebt und vollzogen dargeſtellt; gemäß ſeiner ſonſtigen Geiſtesentwicklung und wiſſenſchaftlichen Beſchäftigung will er dieß vielmehr ſich im Einzelnen dargelegt ſehen und erfahren, wie dieſe wahre Religion in den verſchiedenen Lebensgebieten und Geiſtesthaten nicht allein im Thun und Laſſen des Einzelnen, ſondern auch im Familien- und Staatsleben, in Poeſie und Weisheitslehre und ſonſtwie ſich ausgeprägt hat; die Geſchichte, die Alterthümer, die Dichter, Redner und Propheten der Bibel müſſen ihm in ähnlicher Weiſe

wie ſeine Claſſiker zu klarer, lebensvoller Anſchauung gebracht werde
Dann und nur dann hat das Gymnaſium die Bibel und kann ſich ihr
Einfluſſes erfreuen; verſteht ſich, wenn über dem Aeußerlichen und Ei
zelnen die vorhin angedeutete Hauptſache, worauf freilich am Ende
letzte ſittliche Wirkung bibliſcher Lectüre bei Gelehrten und Ungelehrten
gleicher Weiſe beruht, nicht verſäumt wird. Man bedenke, welche For
rungen der Schüler, und das mit vollem Rechte, in unſerer Zeit an ſe
Lehrer in ſprachlichen Fächern und Realien ſtellt und wie bei kein
Unterrichtsgegenſtande etwas herauskommt, wo nicht der Lehrer ſei
Stoffes nach allen Seiten Meiſter iſt und verſteht, denſelben der Jug
lebendig zu machen; ſollte es beim Unterrichte in dem nach verſchiede
Seiten ſchwerſten und inhaltsreichſten Buch, der Bibel, nicht in gleic
Weiſe erforderlich ſein, daß jedenfalls der Lehrende dasſelbe nach a
Beziehungen, nach ſeinen äußeren und inneren Eigenthümlichkeiten du
gearbeitet habe, daß er mit deſſen Geſchichtſchreibern und Geſchich
Dichtern und Propheten, Sitten und Einrichtungen eben ſo vertraut
wie die Lehrer des Griechiſchen und Lateiniſchen mit ihrem Homer
Horaz? Alſo der Lehrer jedenfalls, aber durch ihn auch der Schü
muß gründliche Bibelſtudien machen, muß in ſeiner Bibel daheim zu
lernen. Geſchieht dieß in der rechten Weiſe, dann wird man ſtau
welche Kraft der Anregung zu geſunder Frömmigkeit in dieſem B
der Bücher auch für die gelehrte Schule verborgen liegt und wie derſe
mehr und mehr der Blick dafür ſich aufſchließen wird, daß neben dem In
auch die Form der Bibel nicht allein wegen ihrer Eigenthümlichkeit,
dern wegen ihrer, namentlich in der Poeſie, keinem Claſſiker erſten Ra
nachſtehenden Trefflichkeit eben ſo viel Bildendes als Anſprechendes h

Was ſoll nun alſo geſchehen, damit die Schule dieſe ihre Auf
erfülle? Sollen wir dieſe Frage mit derſelben Conſequenz beantwo
wie diejenigen, die verlangen, man ſolle die Kirchenväter als Corr
der claſſiſchen Studien in das Gymnaſium einführen, ſo müßten
folgerichtig freilich ſo weit gehen, ein Studium der zwei Urſprachen
Bibel als obligates Lehrfach des Gymnaſiums zu fordern. So par
dieß klingt und eine harte Rede ſcheint, ſo getraute ich mir doch
zuweiſen, daß die an alle Schüler unſerer gelehrten Schulen ge
Forderung, das Hebräiſche zu lernen, weit eher dem Begriff und W
des Gymnaſiums entſpreche, als manches andere Fach, das ſich derm
mit großen Anſprüchen darin eingedrängt hat und geltend macht. Wie ſ
die ſeinerzeit als Hiſtoriker und Philologen auftreten, des genan
Studiums ſich entſchlagen können, iſt mir von jeher unerklärlich gew
wenn es gleich uns den Schlüſſel an die Hand gibt für die groben

urtheile und Verstöße in Dingen, welche auf Bibel und bibliſche Geſchichte Bezug haben, wie wir ſie bei namhaften Schriftſtellern unſerer Zeit finden.

Wenn wir recht ſehen, ſo beſteht die Aufgabe der Gymnaſialbildung nach einer Seite hin darin, die Schüler in den Stand zu ſetzen, daß ſie die Grundlagen der modernen Geſchichte und modernen Bildung in Religion, Sittlichkeit, Kunſt und Wiſſenſchaft, wie ſolche von den Culturvölkern des Alterthums gelegt worden ſind, aus den Quellen ſelbſt theils in ihrer Schulzeit kennen lernen, theils ſeinerzeit ſich bekannt machen können. Welches ſind nun dieſe Culturvölker, die für unſere Bildung nicht allein ſeinerzeit von beſtimmendem Einfluß geweſen ſind, ſondern fort und fort bleibenden Einfluß haben müſſen? Es ſind die Hebräer, Griechen und Römer. So falſch es daher war, wenn die chriſtliche Kirche lange Zeit, im Grunde ſeit Clemens von Alexandrien und Origenes, die materielle Bedeutung griechiſcher und römiſcher Weisheit, ja ſelbſt griechiſcher und römiſcher Religion und Mythologie für die Lehre und das Leben der Chriſtenheit ignorirt hat, ſo daß erſt die neueſte Zeit dieſe Momente gehörig zu würdigen angefangen hat; eben ſo unrichtig war es, wenn man bei Beſtimmung des für uns bedeutungsvollen Alterthums immer nur von Griechen und Römern geſprochen hat. Die Theologie trieb den Satz: „Das Heil kommt von den Juden“ auf die Spitze, und umgekehrt haben unſere Philologen, Hiſtoriker und Philoſophen größtentheils ihre Begriffe von moderner und antiker Bildung ſo formulirt, als ob die religiöſen und ſittlichen Vorſtellungen nicht ein weſentlicher Beſtandtheil jener und aller Bildung wären, und haben dann allerdings folgerichtig, nur einſeitig genug die in unſerem Geiſtesleben nachwirkenden Elemente orientaliſcher Cultur und das Volk Iſrael ſelbſt obenhin behandelt. Die Geſchichte dieſer letztgenannten Cultur aus den Quellen zu ſtudiren, wie wenn unſerer nichttheologiſchen Schriftſteller iſt das eingefallen? Man hat darüber philoſophirt und hiſtoriſirt, aber, wenn's hoch kam, mit Luther's Ueberſetzung in der Hand, ohne ernſte Beſchäftigung mit den Quellen, ohne tieferes und theilnehmendes Eingehen in die äußere und innere Geſchichte dieſes merkwürdigen Volkes. Und doch hätte man ſchon von dem jungen Goethe lernen können, wie eine umfaſſende Kenntniß des Alterthums wenigſtens eine Kenntniß der Urſprache der Bibel fordere, und daß man mit dem Anſtreben einer gründlichen Gymnaſialbildung nothwendig an den Punkt komme, nach dieſer Litteratur ein Verlangen zu tragen. Wahrlich der Franzoſe P. Lacordaire hat hier weiter geſehen als mancher unſerer gelehrten Volksgenoſſen, indem er in dem ſchon genannten Briefe ſehr richtig ſagt: „Gott hatte, wie es ſcheint, die Griechen und Römer gleich den Juden, aber in anderer Weiſe, auserſehen, das Chriſtenthum vorzubereiten,

und immer iſt mir der Umſtand merkwürdig vorgekommen, daß die auf d
Kreuz geheftete Inſchrift in den drei Sprachen abgefaßt war, welche
Ueberlieferung der Kirche zum Gebrauche der Chriſten beibehalten ha

Doch ſtehen wir um der Herzenshärtigkeit der Zeitgenoſſen will
die ja zum Theil ſelbſt für Theologen die Erlernung des Hebräiſchen
Gymnaſium als ein Ueberbein angeſehen wiſſen wollen, von jener fol
richtigen Forderung ab und beſchränken uns darauf, nur künftigen Got
gelehrten, Hiſtorikern und Philologen den Beſuch der hebräiſchen Lectio
dringend anzuempfehlen; ſo müſſen wir um ſo mehr darauf beſtehen, daß
Religionsunterricht im Gymnaſium, ſtatt in philoſophiſch-dogmatiſchen
örterungen ſich zu bewegen, in möglichſt eingehender Weiſe die Geſchichte
Litteratur des Volkes, von dem das Heil kam, vorführe und den S
lern an der Hand der Quellen ſelbſt die Geſchichtlichkeit unſerer Chri
religion, ihr Herauswachſen aus dem Judenthum, ihre gottgeordnete Ue
windung der vorhandenen Vorſtufen zu lebendiger Anſchauung bri
Man glaube doch ja nicht, das Göttliche an der Bibel nur ſo leich
wegzubekommen, ohne den Körper, in dem es erſchienen iſt, die einze
Erſcheinungen und Entwicklungen, in die es ſich gekleidet hat, ke
gelernt zu haben. Denn „es bleibt das Göttliche an der Bibel un
ſtanden, wenn man nicht die menſchliche Seite an ihr auffaßt".

Deßhalb fordern wir, daß jedenfalls der Religionslehrer neben ſ
Hochachtung der Bibel als Erkenntnißquelle der geoffenbarten Reli
die bezeichnete Vertrautheit mit ihren Grundſprachen und mit der Geſch
Iſraels in ihrem ganzen Umfange beſitze, und daß die Schüler ſic
genaueſte Bibelkenntniß aneignen, welche ſich neben der Bekanntſ
mit den religiöſen Wahrheiten auch auf Land und Leute, Sitten
Einrichtungen, Kunſt, namentlich Poeſie, und Wiſſenſchaft Iſraels
im Einzelnen zu erſtrecken hat.* Es verſteht ſich, daß dieſer Zweck
erreicht wird, wenn Schüler und Lehrer ſich mit bloßen Bibelauszü
mit deutſcher Ueberſetzung, heiße ſie die lutheriſche oder eine andere,
mit oberflächlichen Bibelwerken neueſtens Datums behelfen müſſen.
könnte, wie es zum Theil in engliſchen Schulen geſchieht und wa
guter Nothbehelf iſt, zu der griechiſchen Ueberſetzung der Septua
oder, was noch beſſer wäre, zu einer ſorgfältig revidirten lateini
Vulgata greifen, wie ſie die würtembergiſche Kirchenbehörde im
1573 und 1664 in ſehr lobenswerther Weiſe veranſtaltete, und auf
Weiſe dem Zwecke dienen, dem Inhalte des Geleſenen für den S

---

* Im nächſten Heft wird die Revue über den Religionsunterricht ausfi
handeln.

dadurch mehr Neuheit und Friſche zu geben, als dieß geſchieht, wenn er immer nur die von Kindheit auf bekannten deutſchen Worte lieſt und hört. Sollte aber dieſe immerhin ſchwere Aufgabe in der Schule zur Zeit nicht ausführbar ſein, wiewohl es als ein würdiges Ziel für die Theologen und Orientaliſten deutſcher Zunge und aller Confeſſionen ins Auge gefaßt zu werden verdient, eine derartige lateiniſche Schulbibel herzuſtellen, ſo darf es um ſo weniger dem Religionslehrer ſelbſt erlaſſen werden, nur aus dem Grünen zu ſchneiden, ſeine Bibel ſich lebendig werden zu laſſen, im Unterricht fortwährend darauf hinzuweiſen, wie die Bibelworte in gewiſſenhafter und klar ausgeprägter Ueberſetzung aus der Urſprache lauten würden u. dgl. Geſchieht auch nur dieß letztere in genügender Weiſe und werden demgemäß ſo oder ſo die Schüler gleich einheimiſch in der heiligen Schrift und warm für das darin niedergelegte religiöſe Leben, wie wir dieß hinſichtlich des griechiſchen und römiſchen Alterthums wünſchen und anſtreben, ſo bedarf es neben der Bibel und den Claſſikern keines Weiteren; wir möchten vielmehr mit der Schrift ſagen: „Hören ſie Moſen und die Propheten nicht, ſo werden ſie nicht glauben, ob Jemand von den Todten (und wären es die ehrwürdigen Väter der Kirche ſelbſt) auferſtände.“

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### II.

Timm, die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. Halle, Schrödel u Simon.

Der durch ſeine Arbeit über das Nibelungenlied in weiteren Kreiſ bekannte Verfaſſer gibt uns in dieſem Büchlein einen Leitfaden, welch als Grundlage des deutſchen Unterrichts ſich recht brauchbar erweiſ Der Verfaſſer geſteht ſelbſt ein, daß die Poetik überhaupt nicht a eine ſelbſtändige Diſciplin, ſondern nur als Hülfsmittel bei der Lectü und ſtets von lebendigen Muſtern aus betrieben werden muß. Dieß z Erläuterung des Umſtandes, daß er von der gebräuchlichen Folg 1. Proſodie, 2. Metrik, 3. Lehre von den Dichtungsarten, abgewiche Man ging bei der gewöhnlichen Anordnung des Stoffes von der Erw gung aus, daß die Kenntniß der Versfüße und Versarten ſich der Juge leichter mittheilen laſſe, als dieſelbe in das Weſen der verſchiedenen Dic tungsgattungen eindringt; und inſofern empfiehlt ſich der hergebrach Lehrgang. Indeß in Betracht gezogen, daß dieſe Poetik doch nic gerade Gegenſtand eines ſtreng eingehaltenen Curſus werden wird, ſo dern daß der Lehrer bald dieß, bald jenes an das gerade bei der Lectü oder in dem litterargeſchichtlichen Unterricht ſich Bietende anknüpft, di erwogen, läßt ſich gegen den hier gewählten Lehrgang nichts Weſentlich einwenden. Der erſte Theil (S. 1—89) handelt von den Dichtungsarte allgemeine Vorbegriffe; das Naturſchöne und Kunſtſchöne; die Poeſi die verſchiedenen Gattungen der Poeſie; die epiſche, lyriſche, dramatiſc Poeſie. Der zweite Theil (S. 89—160) behandelt die Dichtungsforme von den Metren und Versmaßen; von den Versarten; von den Strophe Proſodik. Was den Stoff betrifft, ſo iſt derſelbe nach einer Anzahl gu neuerer Aeſthetiker und Werke über Metrik gut ausgearbeitet. Das Bu wird dem Lehrer ſehr förderlich ſein: der Einführung in Schulen möch ſowohl der Umſtand, daß ein ſolches Buch ſich füglich entbehren läß als auch der hohe Preis (20 Sgr. für 10 Bogen) entgegenſtehen. I Einzelnen laſſen ſich mancherlei Ausſtellungen machen, wie wenn S. 3 der Don Quixote beim komiſchen Epos in aller Breite aufgeführt, wer

S. 44 die Novelle als „eigentlich die Darſtellung einer unerhörten Begebenheit" definirt wird; wenn S. 59 Ode und betrachtende oder lehrhafte Lyrik vollſtändig vermengt werden. Als Beiſpiele für den umklammernden Reim S. 136 hätte ſich weit beſſer auf den Hauptſtollen des Sonetts als auf eine unrichtig gewählte Strophe von Schiller hinweiſen laſſen. Zum Schluſſe möchten wir den Herrn Verf. für die folgende Auflage um möglichſt genaue Correctur erſuchen, indem z. B. in den abgedruckten Gedichten ſich manche Fehler eingeſchlichen haben.

Oppenheim. Buchner.

---

1. K. J. Schröer, Geſchichte der deutſchen Litteratur. Peſth, Heckenaſt, 1853.

Es iſt in unſerer Zeit ein gewagtes Unternehmen, eine größere populäre Litteraturgeſchichte zu ſchreiben. Gervinus und Vilmar, in ſo ſchroffem Gegenſatze ſie nicht ſelten zu einander ſtehen, ſind doch zu bedeutſame Rivalen für jede junge Kraft, die nicht über ſehr beträchtliche Kenntniſſe gebieten kann oder weſentlich neuen Stoff darzubieten oder endlich durch eigenthümlich geiſtvolle Durcharbeitung des bereits Vorhandenen dem bekannten Stoffe friſches Leben einzuhauchen vermag. In der Litteraturgeſchichte wie in der politiſchen Geſchichtſchreibung kann guter Wille und vaterländiſche Geſinnung den Werth gründlicher Quellenforſchung nicht erſetzen. So hat es denn Herr Schröer verſucht, ſeinen öſterreichiſchen Landsleuten den Hauptinhalt der Gervinus'ſchen Litteraturgeſchichte in etwas leichter Bearbeitung mitzutheilen, hat etwas Patriotismus, ſo wie an einzelnen Stellen auch ein Weniges an eignen Studien hinzugefügt und ſo ein Buch von 314 Seiten Text, ſo wie 191 Seiten Anhang glücklich fertig gebracht. Daß Herr Schröer die zahlloſen Citate aus Gervinus für das Auge kenntlich gemacht hat, zeigt wenigſtens eine in ſolchen Arbeiten nicht immer bewährte Ehrlichkeit, wenn es auch dem Buche ein bunt zuſammengewürfeltes Ausſehen gibt. Ueberhaupt fühlt man dem Buche überall das Unreife, den Mangel tüchtigen Selbſtſtudiums an. Und nicht untergeordnete Abſchnitte, was man verzeihen könnte, leiden an dieſer Inhaltloſigkeit, ſondern gerade die weſentlichſten, die den reichſten Stoff boten, ſo z. B. diejenigen über die Nibelungen, Gudrun, über Luther, Hutten, Fiſchart, Wieland, Jean Paul, Uhland, Rückert, die Romantiker. Auch inſofern folgt Schröer dem Vorgange des vielfach ſehr einſeitigen Gervinus, daß er die ganze jüngere Litteratur und Lyrik in Bauſch und Bogen en canaille abthut. Wie Percy Heißſporn ſechs bis ſieben Dutzend Schotten zum Frühſtück umbringt, ſo thut Herr Schröer in ſechs Zeilen ab: Eichenlaff, W. Müller,

Heine, Lenau, Mörike, Kugler, Moſer und Geibel. Das junge Deutſchland, welches bei allen Ausſchweifungen doch ſo anregend wirkte, iſt ga nicht verſtanden; das ganze Buch überhaupt macht den Eindruck de ungeheuerſten, mit Compilationen und Citaten ſich aufputzenden Dilettan tismus; nichts iſt recht eigen, auch das Entlehnte nicht ordentlich ver arbeitet, ſo daß man das Werk unbefriedigt und unbelehrt aus der Han legt. Entſchieden werthlos iſt der Anhang, welcher nach der Zeit geord nete Gedichte vom Hildebrandslied bis auf Freiligrath bringt, freilich auch oft in ſeltſamer Reihenfolge. Die Mittheilung alt- und mittelhoch deutſcher Abſchnitte ließe ſich noch dadurch erklären, daß ſolche Werke nicht in Jedermanns Händen ſind, auch es nicht ſein können; aber wozu vier Stanzen aus dem Oberon abdrucken, die vom Ganzen auch kein Idee geben können? wozu dieſes Herauspflücken einzelner Strophen aus Volksliedern, aus Günther's und Goethe's Gedichten u. ſ. w.? Geben acht Zeilen ein Bild von Geibel's köſtlicher Liederdichtung? Für wen nochmals ein Abdruck von Uhland's „Wirthin Töchterlein", das au allen Gaſſen geſungen wird? So iſt denn auch dieſer Anhang ein werth loſes Flickwerk; nur weniges iſt der Art, daß man den Wiederabdruck nicht durchaus zwecklos fände. Das Goethe zugeſchriebene Gedicht „Wi Feld und Au" gehört J. G. Jacobi (ſ. Gödeke, eilf Bücher deutſcher Dichtung, I, S. 635). Auch enthält das Buch noch eine Anzahl ſchlim mer Druckfehler; ſo S. 186 ſteht 1713 und 1716 ſtatt 1613 und 1616, S. 234 muß es Georg Forſter heißen. Lenaus Epos heißt Savonarola und nicht Sakontala (S. 273). Die beiden öſterreichiſchen Dichter (S. 280) heißen Seidl und Vogl, nicht Seidel und Vogel. Dieß ſind Einzelnheiten welche indeß nicht von ſorgſamer Correctur zeugen; mehreres ließe ſich beifügen. — Ob das Werk des Herrn Schröer dazu dienen kann, Oeſter reich, für deſſen litterariſche Schwäche der Verf. indeß einen klaren Blick hat, mit unſerer eigentlich national-deutſchen Litteratur in nähere Verbin dung zu bringen, laſſen wir dahin geſtellt, ſind aber der Anſicht, daß trotz ſeines Umfanges das Buch für Nichtöſterreicher im Ganzen werth los iſt.

2. Hüppe, Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. Zweite Auflage. Coesfeld Wittneven, 1851. X u. 298 S.

Ueber ein gutes Buch iſt weniger zu ſagen als über ein ſchlechtes, und der guten Schulbücher über deutſche Litteratur haben wir, ſo reichlich und trefflich auch neuerdings dieſes Gebiet von geiſtvollen Forſchern bebaut worden iſt, doch noch großen Mangel; wenigſtens leiden die meiſten derſelben an einer troſtloſen Dürre und Langweiligkeit, oder an einem

ermüdenden Schematismus, oder durch ihre Natur als Auszüge tiefer angelegter Werke ſprechen ſie die Jugend nicht an. Keiner dieſer Fehler, durch welche ſich drei unſerer verbreitetſten Lehrbücher charakteriſiren laſſen, läßt ſich dem Buche von Hüppe vorwerfen. Der Stoff iſt friſch und lebhaft, wenn auch bisweilen etwas kurz behandelt, die Anordnung iſt im Ganzen zweckmäßig und überſichtlich, und würde es durch eine Scheidung des Wichtigeren und Minderwichtigen auch im Druck noch mehr geworden ſein; als mich ſtörend hebe ich nur hervor, daß in der Darſtellung der mittelalterlichen Dichtung das höfiſche Epos vor dem Volksepos behandelt iſt. Sehr zweckmäßig iſt die Einrichtung, daß von den bedeutſamſten litterariſchen Erſcheinungen von Ulfilas bis Gottſched zahlreiche Proben, zum Theil auch mit nhd. Ueberſetzungen zur Seite mitgetheilt ſind, und zwar nehmen dieſe Beiſpiele einen recht beträchtlichen Raum ein. Es iſt dieß für Lehrer, welchen nicht jederzeit das Original zu Gebote ſteht, ſo wie auch für diejenigen Schüler, welchen ein gewiſſer oberflächlicher Einblick in die altdeutſche Sprache und Litteratur geboten werden ſoll, ohne daß man doch zu eigentlich ſprachwiſſenſchaftlichen Studien und ſtrenger Lectüre weiter gehen könnte, ganz praktiſch. Das Buch iſt, wenn auch im Ganzen frei und vorurtheilslos gehalten, doch in gewiſſer Weiſe kathpliſch-religiös gefärbt; indeß zeigt ſich dieß nicht ſowohl in einer Negirung des Proteſtantiſchen als in einer bisweilen doch wohl etwas zu gefliſſentlichen Hervorhebung katholiſcher Schriftſteller, wie ſich dieß namentlich bei den öfter wiederkehrenden Aufzählungen zum Theil ganz obſcurer katholiſcher Kanzelredner und Kirchenliederdichter zeigt. Bisweilen könnte der Ausdruck ſich von ſtreng wiſſenſchaftlicher Phraſeologie etwas freier halten, welche jedem erwachſenen Gebildeten ſehr verſtändlich, aber dem jugendlichen Alter öfter zu ſchwer ſein dürfte. Ich beziehe mich hiebei unter anderm auf § 79, einen Abſchnitt, der entſchieden zu ſchwer gehalten iſt. Schließlich bedaure ich, daß der Verf. den Werth des Buches nicht dadurch erhöht hat, daß er den kaum drei Seiten ſtarken Anhang, welcher die Dichter und Schriftſteller ſeit 1830 in nur namentlicher Aufzählung enthält, zu einem beſonderen gleichartig behandelten Abſchnitt ausarbeitete. Tadeln läßt ſich die bisweilen ſehr mangelhafte Correctur, wenn ich es nicht als offenbare Sorgloſigkeit betrachten ſoll, daß der 1848 geſtorbene Zſchokke noch als lebend aufgeführt wird, ſo wie der 1849 geſtorbene Heinrich Stieglitz. Der Art könnte vieles aufgeführt werden.

Oppenheim. W. Buchner.

L. Herrig, Sammlung engliſcher Schriftſteller mit deutſchen Anmerkungen. Berlin, Enslin.

Es liegen vor: 1. Shakſpeare's Macbeth, erklärt von Herrig, 91 S.; 2. Byron's Marino Faliero, von Brockerhoff, 196 S.; 3. Romeo und Julie, erklärt von Heuſſi; 4. Othello, erklärt von Sievers. Die folgenden Hefte ſollen Shakſpeare, Byron, Tennyſon, R. Burns, Boz u. a. enthalten. Der Plan iſt, eine umfaſſende Sammlung herzuſtellen, in der ſämmtliche Claſſiker älterer und neuerer Zeit, Proſaiſten und Dichter, eine ihrer Bedeutung entſprechende Stelle finden.

Das Unternehmen iſt gewiß willkommen zu heißen, und liegt in den Händen von Männern, welche, und wäre es nur aus dem „Archiv für das Studium der neuern Sprachen", zur Sache legitimirt ſind. Doch haben wir für die Schule ein Bedenken in Betreff der Einleitungen, welche den einzelnen Stücken vorangeſtellt ſind. Je vollkommener dieſe in der Art ausfallen, welche die Verfaſſer der vorliegenden gewählt haben — und die von Sievers, Herrig und Brockerhoff ſind in der That ſehr vortrefflich —, um deſto weniger erſcheinen ſie uns für die Hand und das Studium von Schülern in Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen geeignet. Wenn Herr Sievers den Gedanken des Shakſpeare'ſchen Othello dialektiſch entwickelt, ſo hat der Schüler vollauf und übergenug damit zu thun, Herrn Sievers nachzudenken, ja wir hoffen, daß er ſelbſt das nicht einmal vermöge. Wird er alſo den Muth haben, aus dem Stück heraus zu denken, ſich ſelbſt ein Bild der Charaktere, eine Vorſtellung von dem vergangenen und gegenwärtigen innern Leben der handelnden Perſonen zu erarbeiten? Wird er nicht nur zu ſehr gereizt werden, ſich in Herrn Sievers Speculationen hineinzuarbeiten, höchſtens für deſſen Reſultate Belege und Beweiſe in dem Stück ſuchen? Wie viel fruchtbarer wäre es für die Schüler, wenn die Herren, welche des Stoffes und der Sprache ſo mächtig ſind, die viel beſcheidenere und nicht weniger ſchwierige Arbeit übernähmen, in den Einleitungen ihren Collegen und deren Schülern Geſichtspuncte anzugeben, nach denen ſie dieſe ihre Unterſuchungen zu richten hätten; ſie, deren jeder einzelne Autoren, oft einzelne Stücke oder einzelne Gattungen von Litteraturproducten ſich zum ſpeciellen Studium gemacht und die darin ſo bedeutende Leiſtungen aufweiſen, ſie müſſen ja die Irrwege und Richtſteige, die fruchtbaren und dürren Gebiete kennen, müſſen ferner die verſchiedenen Gattungen von Studien an verſchiedene Autoren zu vertheilen im Stande ſein, denn nicht jeder iſt für jede Arbeit gleich ergiebig. Sie müſſen endlich das, zwar geſichtete, doch immerhin rohe Material vorlegen — [und Herr Prof. Herrig hat gerade das zum guten Theil gethan, und hätte Holinſhed noch beſſer engliſch mitgetheilt], welches

eigenen Arbeiten der Schüler zu Grunde liegen kann. Die Zwecke der Schule ſind mit denen der „Gebildeten“ nicht zugleich zu erreichen, denn jene ſucht erſt das, und zwar durch ſtrenge eigne Arbeit der Schüler aus dem rohen Stoffe her zu erwerben, was dieſe beſitzen und verwerthen wollen.

Mit dieſen Anſprüchen wollen wir jedoch den Verdienſten der Verfaſſer nach anderen Seiten hin nicht zu nahe treten. Als Lehrer nicht, wohl aber als Leſer ſind wir von dreien der vorliegenden Stücke ſehr befriedigt; am wenigſten vielleicht von Romeo und Julie, und auch das wohl nur, weil wir uns nicht aus der Schule ganz hinausdenken konnten, in die weder das Stück uns zu gehören ſcheint, noch am wenigſten Erklärungen alles der Erklärung in ihm Bedürftigen.

W. Langbein.

---

## III.

Hiſtoriſch-geographiſcher Schulwandatlas zur alten, mittlern und neuen Geſchichte; bearbeitet, gravirt und gedruckt von L. Holle. Verlag der Holle'ſchen Buch-, Kunſt- und Muſikalienhandlung in Wolfenbüttel.

Von obigem Werke ſollen zunächſt und zwar binnen zwei Jahren dreizehn Charten zur alten Geſchichte erſcheinen; uns liegen bereits vor Nr. 6, Gallien nebſt Beicharte, Gallien vor Cäſar's Zeit; Nr. 9 Italien zu Anfang des erſten puniſchen Krieges nebſt Italien zur Zeit der Gründung Roms und Italien bis 450 v. Chr.; Nr. 10 Italien von den puniſchen Kriegen bis zum Untergange des weſtrömiſchen Reiches; Nr. 11 das römiſche Reich in ſeiner größten Ausdehnung. Außerdem iſt erſchienen Nr. 3 Paläſtina zur Zeit Jeſu und der Apoſtel mit Bezeichnung der früheren Stammeseintheilung. Jede Charte ſoll aus vier Blatt Imperialformat circa 22 Quadratfuß groß beſtehen und $^2/_3$ Thaler koſten; auf Leinen gezogen, zuſammengeſchlagen und mit ſtarker Mappe verſehen $1^2/_3$ Thaler.

Der Wunſch, Wandcharten für ſeinen Unterricht zu haben, iſt gewiß bei jedem Geſchichtslehrer längſt ſehr lebendig geweſen. Selbſt wenn geſchichtliche Charten in den Händen eines jeden Schülers wären, würden Wandcharten unumgänglich ſein; wie viel mehr ſind ſie es jetzt, da ſie für die Mehrzahl der Schüler den Handatlas erſetzen müſſen. Ohne geſchichtliche Charten aber, allein durch Vergleichung mit dem jetzigen Zuſtande, dem Schüler ein Bild von der Lage der früheren Länder und Reiche und der einzelnen Oertlichkeiten geben zu wollen — und dieß Streben wird doch jeder Lehrer haben — wird ſehr ſchwierig ſein, und

das Ergebniß wird mit der darauf gewandten Mühe in keinem Verhältni
ſtehen. Unter dieſen Umſtänden kann obiges Unternehmen gewiß auf vie
ſeitige Anerkennung rechnen. Außer dem eigentlichen Geſchichtsunterrich
wird ſich namentlich auch die Lectüre der alten Geſchichtſchreiber dur
dieſe Wandcharten ſehr gefördert ſehen.

Was nun die Auswahl der dreizehn Charten für die alte Geſchich
betrifft, ſo halten wir einige Charten für entbehrlich und wünſchten
durch andere, die nicht in Ausſicht geſtellt ſind, erſetzt. Wandchart
von Spanien und Mauretanien, ſo wie von Syrien und Kleinaſi
ſcheinen uns nicht nothwendig. Die beiden erſten Länder können hi
reichend auf der Ueberſichtscharte des römiſchen Reiches berückſicht
werden, die beiden letzten werden genügend vorkommen auf zwei Chart
die wir vermiſſen. Wünſchenswerth erſcheint uns nämlich zuerſt e
Charte des Perſerreiches zur Zeit des ältern Darius oder des Kambyſe
ſie würde den wichtigen Zeitpunct darſtellen, in welchem das Morgenla
ſich zuſammenfaßt, um dem Abendlande gegenüber zu treten; hier wü
die ſo wichtige Darſtellung der öſtlichen Länder und Reiche paſſender i
Stelle finden als bei der Ueberſichtscharte des Reiches Alexander's
Großen, wohin ſie jetzt verlegt zu ſein ſcheint; hier käme dann a
Syrien und Kleinaſien vor. Zweitens wünſchten wir eine Charte,
Griechenland mit allen ſeinen Colonieen in einer Ueberſicht vereini
und die ſo wichtige Verbreitung des griechiſchen Volkes anſchaulich mac
hier käme dann alles noch von der alten Geographie Kleinaſiens No
wendige zur Berückſichtigung. — Die Anordnung auf Nr. 2 a. Paläſt
von den Zeiten der Maccabäer bis zur Zerſtörung Jeruſalems; b. Pa
ſtina und Unterägypten; c. Paläſtina zur Zeit der Richter und Köni
— ſcheint uns den Gegenſtand für eine Wandcharte zu ſehr zu zerſplitt
Mit einer Charte Paläſtina's zur Zeit der Richter und Könige wäre
Sache genügt; auch muß ja hier die Stammeseintheilung von ſelbſt
kommen, die auf Nr. 3 fremdartig iſt.

Betrachten wir nun die einzelnen vor uns liegenden Charten,
ſehen wir dem Gebrauch der Charte des alten Galliens mit Vergnü
entgegen. Es wird uns nun wohl bei der Lectüre des Cäſar gelin
dem Schüler den Gang und Zuſammenhang der Begebenheiten deu
zu machen und ihn zu gewöhnen, ſich ein Bild von dem zu mac
was er lieſt. Die Charte ſollte billig in keiner Claſſe fehlen, wo
Cäſar geleſen wird. Im Intereſſe der deutſchen Geſchichte und der Lec
des Tacitus wünſchen wir bald die Charte Nr. 7, Germanien, Rhä
Noricum, Pannonien und Britannien, erſcheinen zu ſehen. Auf der Ch
Galliens ſind, wie auch auf den übrigen, neben die alten Namen

neuen gesetzt, die sich oft aus jenen entwickelt haben. Damit ist neben der Geschichte und Geographie auch der Sprachkunde ein Dienst geschehen. Auch ist es gut, daß die Eintheilung Galliens in Belgica, Lugdunensis und Aquitanien nur durch die Farbe angedeutet ist; auf manchen historischen Charten sind die Namen, deren Buchstaben sich in allen möglichen Lagen, Richtungen und Farben durchkreuzen, kaum zusammenzusuchen. — Nr. 9 enthält außer dem oben angegebenen Inhalte noch eine Charte von Latium und eine Charte von dem Reiche der Römer und der verbündeten Latiner zur Zeit des Tarquinius Superbus. Die Charte bleibt immerhin brauchbar, allein sie hat wie Nr. 2 den Fehler der Zersplitterung. Besser wäre es, wenn für die frühere Zeit Italiens der Zustand beim Beginn der Kämpfe, welche die Selbständigkeit der italischen Völker vernichteten, d. h. zu Anfang der Samniterkriege, zur Grundlage der Wandcharte gemacht wäre. Eine Beicharte hätte Latium in größerem Maßstabe darstellen können. Nr. 10, das alte Italien, besonders in der Zeit von den punischen Kriegen bis zum Untergange des weströmischen Reiches, mit einer Beicharte, Roms nächste Umgebung, scheint uns sehr brauchbar. Warum ist aber ein so merkwürdiger Ort wie Cannä nicht bezeichnet? Nr. 11, das römische Reich in seiner größten Ausdehnung mit einem Plane Roms. Die Charte sucht das Anwachsen des Reiches und seinen Umfang zu bestimmten Zeiten durch verschiedene Farben zu veranschaulichen. Dadurch aber leidet die Uebersichtlichkeit. In Asien sich aus den verschiedenen Farben herauszufinden, wird dem Schüler schwer werden. Daß bei der Grenzbestimmung um das Jahr 146 v. Chr. die Provinz Afrika nicht in den Bereich des damaligen römischen Reiches gezogen ist, scheint ein Druckversehen. Auch hier würden wir den Umfang des römischen Reiches zur Zeit Trajans der Charte zu Grunde gelegt und auf ihr alle auch in der spätern Zeit wichtigen Oertlichkeiten angegeben haben. Ueberhaupt scheint es uns ein wichtiger Grundsatz für geschichtliche Wandcharten zu sein, daß sie sich in jeder Beziehung vor dem Zuvielerlei hüten; sie können nicht der Geschichte in ihrem Flusse folgen wollen; untergeordnete Momente müssen sie übergehen, dagegen die Hauptepochen darstellen, zu denen hin und von denen aus sich die Begebenheiten in weiten Zeiträumen bewegen.

Ueberblicken wir noch einmal das Unternehmen im Ganzen, so können wir ihm nur beistimmen, und glauben, daß die Charten in unsern Schulen eine weite Verbreitung finden werden. — Schließlich sprechen wir den Wunsch aus, es möchten bald die Wandcharten zur deutschen Geschichte zur Ausführung kommen. Namentlich sehen wir einer Wandcharte, die den Zustand Deutschlands zur Zeit der sächsischen und fränkischen Könige

darſtellt, mit Erwartung entgegen, da ſie die für die ganze deutſch Geſchichte ſo wichtige Eintheilung nach den Stämmen und den alte Herzogthümern dem Schüler zu beſtimmter, feſter Anſchauung bringe wird.

Stettin. Kleinſorge.

## E. Vermiſchte Schriften.

A. v. Knigge, über den Umgang mit Menſchen. Dreizehnte Ausgabe. Aufs ne durchgeſehen und eingeleitet von K. Gödeke. Hannover, Hahn. XX u. 375 S.

Herr G. hat die Aufgabe, Knigge's berühmtes Buch zu verjüngen mit Glück und Geſchick gelöst, wie von dem Verf. der Monographie übe Knigge zu erwarten war. Er ſelbſt hat ſich die Schwierigkeit derſelbe nicht verhehlt. „Man muß dem ältern Autor bis in die geheimſte Werk ſtatt ſeines Geiſtes nachfolgen und durch häufiges Studium ſo mit ſeine innerſten Gedanken vertraut zu werden ſich bemühen, daß man die neu Geſtaltung in ſeinem eigenthümlichen Geiſte vorzunehmen ſich getraue darf. — Wo Knigge gegen Richtungen ſeiner Zeit polemiſirte und w dieſe Richtungen in der Gegenwart nicht mehr vorhanden ſind, läß ihn die neue Ausgabe gegen ähnliche Richtungen unſerer Zeit zu Feld ziehen, nicht nach des Herausgebers ſubjectivem Belieben, ſondern i dem Geiſte, der ſich aus der Totalität von Knigge's religiöſen, politi ſchen, litterariſchen und ſocialen Grundanſichten ergab.“ So wird es alſ dem alten Buche an neuem Intereſſe nicht fehlen.

L.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 5 u. 6. Mai und Juni. 1854.

# I. Abhandlungen.

## Die königliche Univerſität zu Dublin und ihre drei Colleges.

Von Dr. C. Kleinpaul in Altona.

Report on the condition and progress on the Queens University in Ireland, for the year ending June 19, 1852. By the Right Hon. Maziere Brady, Vice-Chancellor. Dublin 1852.

The Report of the President of the Queens College, Belfast, for the academic year 1851—1852. Dublin 1853.

The Report of the President of the Queens College, Cork, for the academic year 1851—1852. Dublin 1852.

The Report of the President of the Queens College, Galway, for the academic year 1851—1852. Dublin 1853.

Wenn die Nationalſchulen Irlands, welche wir in früheren Artikeln dieſer Zeitſchrift * behandelt haben, die Blüthe des engliſchen Volksſchulweſens darſtellen, wie es nach den liberalen Principien der letzten Regierungen, unabhängig von den Forderungen der katholiſchen und der nationalkirchlichen Hierarchie und unter dem Beiſtande der trefflichſten Gelehrten Irlands und vieler hochherzigen Freunde des Volkes und der wahren Bildung, ſich entwickelt hat, ſo zeigen uns die drei Colleges zu Belfaſt, Cork und Galway und die ſie zuſammenfaſſende königliche Univerſität zu Dublin die Blüthe desjenigen, was in der Einrichtung von Anſtalten für die gelehrte Bildung von ganz denſelben Principien aus in dem letzten Jahrzehent von der engliſchen Regierung geleiſtet worden iſt. Denn dieſe Colleges ſind ganz neue, ohne jede beſchränkende Rückſicht oder Unterordnung gegründete Hochſchulen, ins Leben gerufen dazu, um der Ausſchließlichkeit der alten Dubliner Univerſität und ihres Trinity-College, die nur Mitglieder der engliſchen Nationalkirche zu den akademiſchen Würden

* Juli- und Auguſtheft 1852.

zulaſſen, zu begegnen, der katholiſchen Bevölkerung der Inſel, ſo wie de
zahlreichen proteſtantiſchen Diſſenters, volle Gelegenheit zu höherer Bildun
darzubieten und ſo dem bis dahin namentlich von Irland aus erhobene
Vorwurfe, daß nur die Mitglieder der Staatskirche ſich der Wohlthat
des Staates und des Zutrittes zu den höheren Aemtern erfreuen, ein
neuen, bedeutenden Theil ſeiner Unterlage zu entziehen. Es gehört die
Plan zu den hohen Verdienſten Sir R. Peel's, in welchen dieſer Staat
mann ſeine Bekehrung von den Toryprincipien Altenglands zu den Grun
ſätzen der Freiheit und der Gleichberechtigung des modernen Weltgeiſt
niedergelegt und praktiſch bewährt hat. Durch dieſe Grundſätze im Vere
mit der in der modernen Welt entwickelten Einſicht in die Unabhängi
keit der Wiſſenſchaft von dem religiöſen Glauben und ſeinen Auctorität
iſt jedes Beſtreben, fernerhin noch mittelſt des Verlangens nach Bildu
und der Ausſchließlichkeit der ihr dienenden Anſtalten Anhänger für
Staatskirche zu erzwingen, gründlich vernichtet worden; und Pflanzſtätt
der Wiſſenſchaft wie die Univerſitäten von Oxford und Cambridge u
die alte Univerſität von Dublin haben nur zwiſchen dem endlichen A
geben ihres Charakters als Dienerinnen der Staatskirche und zwiſch
immer tieferem Herabſinken in ihren Leiſtungen ſowohl wie in der M
nung des Volkes zu wählen. Der letzte Act in der Sprengung ſolch
Feſſeln, welche die Benutzung von Staatsſchulen und das Erwerb
ihrer Würden und Grade einſchränkten, war die kürzlich vollzogene A
hebung der bisher an den ſchottiſchen Univerſitäten üblich geweſen
Eide, durch welche ſich der Candidat einer Univerſitätswürde, ſo
der akademiſche Lehrer als Mitglied der ſchottiſchen Staatskirche bek
nen mußte.

Der Vorgänger und im Ganzen auch das Muſter der neugegri
deten Dubliner Univerſität war die 1828 hervorgetretene Univerſität
London, die eben in dem Bedürfniß einer von der Kirche und den vie
anderen mittelalterlichen Einſchränkungen, die in Oxford und Cambri
obwalten, unabhängigen und in allen Puncten der gegenwärtigen A
dehnung der Wiſſenſchaften genügenden akademiſchen Bildung ihren E
ſtehungsgrund hatte, übrigens wie bekannt nicht von der Regieru
ſondern von erleuchteten Privatmännern geſtiftet wurde. Sie hat eben
wie die neue Univerſität zu Dublin ihren eigentlichen Sitz in den in
ſchiedenen Orten des Landes errichteten Colleges, welche die wirkli
Unterrichtsanſtalten ſind, und was Univerſität genannt wird, iſt eben
wie dort eigentlich nur die über allen Colleges ſtehende Oberaufſich
und Examinationsbehörde, welche die akademiſchen Grade und Auszei
nungen verleiht. Indeſſen werden auch oft mit dem Namen Univerſi

die einander gleichartigen Colleges zuſammen mit der oberſten Behörde bezeichnet.

Wollten wir bei der Beſchreibung der königlichen Univerſität zu Dublin die Zeitordnung feſthalten, ſo müßten wir zuerſt die Colleges zu Belfaſt, Cork und Galway, die um ſechs Jahre älter ſind als die ihnen vorgeſetzte Dubliner Commiſſion, in ihren Einrichtungen darſtellen. Da uns jedoch ein Stiftungspatent für die königlichen Colleges nicht vorliegt, auch ein ſolches, wie es ſcheint, gar nicht vorhanden iſt, ſondern mit der Einrichtung dieſer Anſtalten ſofort nach Erlaß der bezüglichen Parlamentsacte ein geräuſchloſer Verſuch gemacht wurde, ſo ziehen wir es vor, mit einem Auszuge aus der königlichen Stiftungsurkunde für die Univerſität vom 3. September 1850, welche die Zwecke und den wiſſenſchaftlichen Umfang der drei Colleges ſofort überſichtlich mittheilt, zu beginnen und, nachdem wir dieſe ſo ihren allgemeinen Eigenſchaften nach in der Univerſität kennen gelernt, das noch Fehlende über die einzelnen nachzutragen.

Nachdem durch Parlamentsacte vom Jahre 1844/45 — ſo beginnt jenes Stiftungspatent der Queens University — drei neue Colleges zur Förderung des wiſſenſchaftlichen Studiums in Irland, zu Belfaſt, Cork und Galway, Queens Colleges zu nennen, gegründet ſeien, ſo ſoll, um die Unterrichtscurſe in den verſchiedenen Facultäten dieſer Anſtalten vollſtändig und zufriedenſtellend zu machen, dafür geſorgt werden, daß die Studenten derſelben eben ſolche verſchiedene Grade und Auszeichnungen in den einzelnen Facultäten erlangen können wie in anderen Colleges und Univerſitäten von Großbritannien und Irland verliehen werden. Es ſoll daher hiermit eine Univerſität, zu nennen „The Queens University in Ireland“, gegründet ſein mit der Vollmacht, Studenten der Philoſophie (Arts), der Medicin und der Jura (Law), die in einem der oben genannten Colleges die für die einzelnen Grade erforderlichen Studien vollendet haben, die verſchiedenen Grade zu ertheilen. Die Univerſität ſoll ihren Sitz haben und ihre Verſammlungen halten in Dublin an einem von Zeit zu Zeit durch Verordnung des Lord-Statthalters von Irland zu beſtimmenden Platze, und alle durch den Univerſitätsſenat den Studenten verliehenen Grade ſollen in der Halle der Univerſität verkündigt werden. Die Controle und Leitung der Univerſität ſoll ſein bei einem Kanzler, der als Haupt des Ganzen zu gelten, den Verſammlungen vorzuſitzen und die officiellen Acte zu unterſchreiben hat, und bei einem Senate von nicht mehr als zwanzig Perſonen, von denen drei immer die zeitweiligen Präſidenten der Colleges ſein, die übrigen von Zeit zu Zeit durch die Königin ernannt werden und ſo lange verwalten ſollen,

als es dieſer genehm iſt. Fünf vom Senate ſollen ein Quorum (voll
zähliges Gericht) bilden und der Präſident desſelben eine verwerfend
Stimme haben. Ueber alle nicht vorgeſehenen Dinge ſoll dem Kanzle
dem Vicekanzler und dem Senate die freie Verfügung zuſtehen. S
ſollen Zuſätze und Regulative machen dürfen, um die Prüfungen u
die Verleihung der Grade zu ordnen, die Verſammlungszeiten des Kan
lers, des Vicekanzlers und des Senats zu beſtimmen und überhau
alles feſtzuſtellen, was Sache der Univerſität iſt, immer in Uebereinſti
mung mit dem Hauptzwecke derſelben und unter der Bedingung, daß d
zeitweilige Lord-Statthalter ſeine Genehmigung dazu ertheile. Damit
dem Univerſitätsſenate die einzelnen Colleges immer vertreten ſeien, ſ
jedes Mal, wenn der zeitweilige Präſident eines derſelben verhindert i
der Senatsſitzung beizuwohnen, der Vicepräſident desſelben College ſei
Stelle vertreten und zeitweilig alle Rechte eines Mitgliedes des Univerſitä
ſenates beſitzen. Es ſoll ein Vicekanzler der Univerſität da ſein, zu erwä
len durch den Senat aus ſeiner eigenen Mitte, immer für die Zeit v
einem Jahre unter Genehmigung des Lord-Statthalters. Dieſer Vicekanz
ſoll alle Functionen des Kanzlers während der Abweſenheit des letzte
ausüben. Kanzler und Senat ſollen eine Corporation mit Nachfolge du
Anſtellung bilden unter dem Namen „königliche Univerſität in Irlan
mit der Befugniß, gerichtlich zu belangen und belangt zu werden,
eigenes Siegel zu führen und zur Ausführung der Zwecke der Univerſi
Gelder und Ländereien, die der Univerſität durch Vermächtniß oder ſo
zukommen, innezuhaben und zu verwalten, vorausgeſetzt, daß das jährli
Einkommen von ſolchen Gründen und Capitalien nicht auf mehr
10,000 L. ſich belaufe. Zum erſten Kanzler der Univerſität wird du
dieſelbe Urkunde der Graf von Clarendon, damals Lord-Statthalter
Irland, beſtimmt, neben ihm noch ſiebenzehn andere, einſchließlich
drei Präſidenten der Colleges; unter dieſen einzeln genannten Mitglied
befinden ſich auch der Erzbiſchof von Dublin, Richard Whateley, und
katholiſche Erzbiſchof, Daniel Murray († 1852), alle auf unbeſtim
Zeit ernannt. Die Königin behält ſich und ihren Nachfolgern das R
vor, die Univerſität von Zeit zu Zeit durch beliebig zu erwählende Bea
tragte beſuchen zu laſſen. Die von den Präſidenten der drei Colle
ausgearbeiteten Regulative zur Ordnung des Studiums in den einzel
Facultäten, Regulative, die, vom Lord-Statthalter gebilligt, auch der
gierung geeignet erſchienen, ſollen in dem Senate der Univerſität in de
erſter Sitzung vorgelegt werden; derſelbe ſoll in Zukunft Aenderun
daran machen dürfen, die ihm gut ſcheinen, und ebenſo für neue Wür
und Preiſe Prüfungsreglements aufſtellen dürfen; auch die für die Gr

zu zahlenden Honorare ſollen vom Kanzler, Vicekanzler und Senat unter Genehmigung der Commiſſionäre des königlichen Schatzes beſtimmt und in Empfang genommen werden; dieſelben ſollen in die Generalcaſſe für die Ausgaben der Univerſität fließen, die unter Aufſicht der Commiſſionäre des Schatzes ſteht, welcher auch einmal jährlich die Einnahme- und Ausgabeberechnungen zur Prüfung vorzulegen ſind. Studenten, die in beſagten königlichen Colleges ihre Studien vollendet und vom Kanzler und Senate der Univerſität in der philoſophiſchen, mediciniſchen oder juriſtiſchen Facultät ihre Grade erlangt haben, ſollen in allen Rechten und Freiheiten denen gleichſtehen, die auf anderen Univerſitäten oder Colleges graduirt ſind. Der Lord-Statthalter ſoll die Halle oder den Verſammlungsort der Univerſität in Dublin beſtimmen. Der Senat ſoll auch andere Studenten zum mediciniſchen Doctoreramen annehmen dürfen, die in anderen Medicin- oder Chirurgieſchulen ſtudirt haben, vorausgeſetzt, daß ſie Zeugniſſe über den Beſuch von Vorleſungen genügend befähigter Lehrer beibringen, und daß ſie wenigſtens ein Drittel von den mediciniſchen Lectionen in einem der drei königlichen Colleges beſucht haben. Kanzler und Senat ſollen für die einzelnen Zweige der Wiſſenſchaften jährlich Examinatoren beſtellen, welche die Prüfungen abhalten und über die Befähigung der einzelnen Candidaten an den Senat berichten. Alljährlich ſoll der Kanzler oder in deſſen Abweſenheit der Vicekanzler über Lage und Fortſchritt der Univerſität an den Senat Bericht erſtatten. Die königlichen Colleges ſollen fortan Colleges der Univerſität von Irland ſein und alle Profeſſoren derſelben ſollen als Profeſſoren der Univerſität betrachtet werden; aber die Colleges ſollen in keiner Weiſe unter der Jurisdiction oder der Controle des Univerſitätsſenats ſtehen, außer in Bezug auf die für die Zulaſſung zu den Graden von der Univerſität ausgehenden Beſtimmungen. Uebrigens gelten für die Colleges nur die von der Regierung ſelbſt erlaſſenen oder in Zukunft zu erlaſſenden Urkunden, Statuten und Regeln. Kanzler und Senat ſollen ferner die Befugniß haben, Stipendien und Preiſe zu begründen, für welche die Capitalien durch Schenkung oder durch Parlamentsbewilligungen angewieſen werden, und Beſtimmungen treffen für die Erlangung ſolcher; jedoch ſollen ſich Senat und Kanzler nicht in die Curſe für Immatriculation noch in die Unterrichtscurſe für Stipendien in den verſchiedenen Facultäten und Schulen der Colleges einmiſchen.

Unterm 17. Juni 1851 ward in Gemäßheit der Anordnung dieſer Urkunde von dem Lord-Statthalter von Irland, dem Earl of Clarendon, das Dubliner Schloß (mit der St. Patricks-Hall) zum Sitz und Verſammlungsorte der Queens University beſtimmt.

Im Juni 1850 hatten die Präſidenten der drei Colleges die Studi curſe für diejenigen geregelt, die von der kurz darauf zu errichtend Univerſität Grade oder Diplome in den verſchiedenen Facultäten erhal wollten. Das betreffende Regulativ hatte der Lord-Statthalter unte 30. desſelben Monats genehmigt, und es war gemäß der Vorſchrift i obigen Patents in der erſten Sitzung des Univerſitätsſenates am 19. J 1851 verleſen worden. Dieſer machte dann ſpäter, im October 1851 u März 1852, verſchiedene Abänderungen daran. Mit dieſen Abänderun lautet das Document, welches den Umfang der in den Colleges bet benen Studien genau darlegt, alſo:

### Philoſophiſche Facultät (Faculty of Arts).

Der niedere, für die Würde eines **Baccalaureus artium** (Bachel of Arts) beſtimmte Curſus ſoll drei Jahre (sessions) umfaſſen; an de Schluſſe ſollen Studenten zur Prüfung für die von der königlichen U verſität in Irland zu ertheilende Würde eines **Baccalaureus artium** zu laſſen werden, falls ſie die Collegevorleſungen wenigſtens zwei volle Cyk (terms) hindurch in jedem Jahre beſucht, die vorgeſchriebenen Colle prüfungen beſtanden haben und von dem Präſidenten desjenigen Colle in welchem ſie ihre Studien vollendet haben, zur Beförderung für Würde empfohlen worden ſind.

Candidaten für die Würde eines **Baccalaureus artium** müſſen einem oder dem anderen der königlichen Colleges in Irland dem folg den Studiencurſus obliegen:

Im erſten Jahre:

| | |
|---|---|
| Griechiſche und lateiniſche Sprache | drei Cyklen (Vorleſungsabſchnitt |
| Engliſche Sprache | ein Cyklus. |
| Die neueren Sprachen | drei Cyklen. |
| Mathematik | drei " |

Im zweiten Jahre:

| | |
|---|---|
| Logik | ein Cyklus. |
| Chemie | drei Cyklen. |
| Elemente der Zoologie und der Botanik | drei " |
| Höhere Mathematik, oder griechiſche und lateiniſche Sprache | drei " |

Im dritten Jahre:

| | |
|---|---|
| Naturwiſſenſchaft (Natural Philosophy) | drei Cyklen. |
| Geſchichte und engliſche Litteratur | zwei " |
| Phyſiſche Geographie | ein Cyklus. |
| Metaphyſik | zwei Cyklen, |
| oder: Rechtslehre u. Staatswirthſchaft | jede ein Cyklus. |

Candidaten für die Würde eines Magister artium (Master of Arts) ſollen zur Prüfung zugelaſſen werden ein Jahr nachdem ſie die Würde eines Baccalaureus erlangt haben, falls ſie Collegevorleſungen für einen Cyklus während dieſes Jahres beſucht und einen der folgenden Studiencurſe verfolgt haben:

1. Sprachencurſus. Ein ausgebreiteter Studiencurſus in der griechiſchen, lateiniſchen und zwei fremden Sprachen, zugleich mit dem Beſuche eines weiteren Curſus von Vorleſungen über auswärtige neuere Sprachen.
2. Curſus in Geſchichte, Metaphyſik und Jurisprudenz. Ein ausgebreiteter Studiencurſus in Logik und in Geſchichte und engliſcher Litteratur, in Verbindung mit dem Beſuche eines weiteren Curſus von Vorleſungen über Metaphyſik oder über Rechtslehre und Staatswirthſchaft.
3. Curſus in Mathematik und phyſikaliſcher Wiſſenſchaft. Ein ausgebreiteter Studiencurſus in Mathematik und in phyſikaliſchen und Naturwiſſenſchaften, zugleich mit dem Beſuche eines Curſus von Vorleſungen über Geologie und Mineralogie.

## Mediciniſche Facultät.

Die Vorſchriften für die um den Doctorgrad in dieſer Facultät ſich Bewerbenden wurden durch Verordnung des Univerſitätsſenates vom 15. März 1852 einigermaßen abgeändert. Dieſe Verordnung lautet ſo:

1. Jeder Candidat für den Grad eines M. D. ſoll ein Zeugniß von dem Senate eines der königlichen Colleges beibringen, daß er ein vollſtändiges Examen in den Gegenſtänden, die in dem Curſus der Immatriculation für die philoſophiſche Facultät vorgeſchrieben ſind, beſtanden hat und als immatriculirter Student des College in der mediciniſchen Facultät zugelaſſen worden iſt. (Vorbeugung gegen bloße Dilettanten ohne die gehörige gelehrte Vorbildung.) 2. Das Curriculum ſoll ſich über eine Periode von wenigſtens vier Jahren ausdehnen und in zwei Perioden von wenigſtens je zwei Jahren zerfallen. 3. Die erſte Periode ſoll den Beſuch der folgenden Curſe mediciniſcher Vorleſungen umfaſſen: Chemie ſechs Monate, jede Woche wenigſtens drei Stunden; Botanik und Zoologie ſechs Monate, drei Stunden wöchentlich, mit Kräuterſammlungen zum praktiſchen Studium; Anatomie und Phyſiologie ſechs Monate, fünf Stunden wöchentlich; praktiſche Anatomie ſechs Monate; Materia medica und Pharmacie ſechs Monate, drei Stunden wöchentlich. 4. Die zweite Periode ſoll den Beſuch folgender Curſe von mediciniſchen Vorleſungen umfaſſen: Anatomie und Phyſiologie ſechs Monate, fünf Stunden wöchentlich; praktiſche Anatomie ſechs Monate; theoretiſche und praktiſche Chirurgie ſechs

Monate, drei Stunden jede Woche; Geburtshülfe und Frauen- Kinderkrankheiten ſechs Monate, drei Stunden jede Woche; theoreti und praktiſche Medicin (Therapie) ſechs Monate, drei Stunden jede Wo medicíniſche Jurisprudenz drei Monate, drei Stunden jede Woche. 5. A dem obigen Curſus von Vorleſungen ſollen Candidaten während der e Periode des obigen Curriculums beſucht haben: praktiſche Chemie einem anerkannten Laboratorium) drei Monate, ein medicíniſch-chirurgiſ Hoſpital (vom Senate anerkannt), das wenigſtens ſechszig Betten hält, zugleich mit darin ertheilten kliniſchen Vorleſungen, wenigſtens Stunden jede Woche, ſechs Monate. 6. Und während der zweiten Peri praktiſche Geburtshülfe (in einem anerkannten Geburtshülfehoſpital) mit darin ertheilten kliniſchen Vorleſungen für eine Periode von drei Mona in einem Hoſpital von wenigſtens dreißig Betten, oder ſechs Monate einem Hoſpital von nicht weniger als fünfzehn Betten; praktiſche P macie drei Monate; ein medicíniſch-chirurgiſches Hoſpital (anerkannt Senate), das wenigſtens ſechszig Betten enthält, mit darin ertheil kliniſchen Vorleſungen, achtzehn Monate. 7. Candidaten ſollen, bevor zum Grade eines M. D. zugelaſſen werden, zwei Examen beſtehen, denen das erſte die Gegenſtände der erſten Periode des Curriculu das zweite die der zweiten Studienperiode umfaßt. Es ſoll den Stu ten zuſtehen, ſich für das erſte Examen am Schluſſe der erſten Peri des Curriculums oder zu irgend einer ſpäteren, vom Staate zu beſt menden Zeit zu melden, bevor ſie ſich dem zweiten Examen unterzie 8. Durch die Stiftungsurkunde der Queens University wird von Candidaten verlangt, daß ſie wenigſtens ein Drittel der Curſe medicíniſchen Vorleſungen in einem der Queens Colleges beſucht hab Für den übrigen Theil der Vorleſungscurſe werden beglaubigte Zeugn von den Profeſſoren oder Lectoren an Univerſitäten, Colleges oder Schu die vom Senate der irländiſchen Queens University anerkannt ſind, a nommen werden. 9. Candidaten müſſen ebenſo in einem der Que Colleges Vorleſungen über eine neuere Sprache ſechs Monate Vorleſungen über Naturphiloſophie ſechs Monate lang gehört ha (auch wird in dieſen Gegenſtänden examinirt). 10. Die Prüfun werden hauptſächlich nach bedruckten Papieren vorgenommen werd auf welche Antworten zu ſchreiben ſind; aber den Examinatoren ſoll freiſtehen, ſolche mündliche Prüfung den Gegenſtänden, die auf d Papier ſtehen, hinzuzufügen und ſolche Demonſtrationen und Experime zu verlangen, als ſie für nöthig halten.

### Juriſtiſche Facultät (Faculty of Laws).

Studenten, die das Immatriculationseramen für die juriſtiſche F cultät in einem der königlichen Colleges beſtanden und drei Jahre h

durch den folgenden Studiencurſus verfolgt haben, ſollen zur Prüfung für das Diplom des Elementarrechts zugelaſſen werden:

Im erſten Jahre: Eigenthumsrecht und die Principien der Abtretung (Conveyancing);
Jurisprudenz.

Im zweiten Jahre: Billigkeitsrecht * (Equity) und Bankerott;
Civilrecht.

Im dritten Jahre: Gemeines und Criminalrecht.

Candidaten für den Grad des L. L. B. (Legum Baccalaureus) werden zur Prüfung für dieſen Grad von der Queens University in Irland zugelaſſen werden, falls ſie bereits zu dem Grade eines Artium baccalaureus vorgeſchritten ſind, ferner die für den Elementarcurſus der Faculty of Laws vorgeſchriebenen Vorleſungen beſucht und die bezüglichen Prüfungen vollendet und ebenſo den folgenden Studiencurſus verfolgt haben:

Im vierten Jahre: ein ausgedehnterer Studiencurſus in den für den Elementarcurſus beſtimmten Gegenſtänden, zugleich mit einem Studiencurſus im Geſetze und im Proceſſiren in den Courts of Common Law und in den of Equity; ferner in der mediciniſchen Jurisprudenz und im conſtitutionellen Rechte.

Candidaten für den Grad des L. L. D. (Legum Doctor) werden zur Prüfung für dieſen Grad zugelaſſen werden, wenn drei Jahre ſeit der Erlangung des L. L. B.-Grades verfloſſen ſind.

## Curſus für Civil-Ingenieurkunſt (Civil Engineering).

(Nach der abändernden Verordnung des Univerſitätsſenates vom 31. October 1851.)

Studenten des Civilingenieurweſens ſollen, nachdem ſie immatriculirt worden, während wenigſtens zweier Jahre an einem der königlichen Colleges den folgenden Studiencurſus verfolgen:

Im erſten Jahre:

| | |
|---|---|
| Mathematik | drei Cyklen. |
| Chemie | " " |
| Mineralogie, Geologie und phyſiſche Geographie | " " |
| Zeichnen | " " |
| Deſcriptive Geometrie, Feldmeſſen und Kartenzeichnen | " " |

* Es gibt in England beſondere Gerichtshöfe (Courts of Equity), welche ein anderes Verfahren als die anderen Gerichte haben, indem ſie mehr nach dem, was vernünftig und billig erſcheint, als nach dem geſchriebenen Buchſtaben entſcheiden, nach welchem oft »summum jus summa injuria«.

Im zweiten Jahre:

| | |
|---|---|
| Mathematik | drei Cykle |
| Naturwiſſenſchaft | = = |
| Bewegende Kräfte, Conſtruction und Maſchinentheorie | = = |
| Zeichnen | = = |
| Civil-Ingenieurkunſt, einſchließend die Principien der Baukunſt und Ingenieur-Finanzweſen | = = |

Ein Student, der den obigen Studiencurſus in einem der irländiſch Queens Colleges vollendet hat und während wenigſtens zweier Jahre, v denen nicht mehr als eines mit ſeinem Collegecurſus zuſammenfallen da mit der Erlangung praktiſcher Kenntniſſe in allen Zweigen des Ingenie weſens und in der Aufführung von Gebäuden für öffentliche und Priv zwecke unter der Leitung eines von dem Collegeſenate anerkannten In nieurs beſchäftigt geweſen iſt, ſoll zur Prüfung für das Diplom der Ci Ingenieurkunſt in der philoſophiſchen Facultät zugelaſſen werden.

Agriculturcurſus (abgeändert durch dieſelbe Verordnung).

Studenten der Agricultur ſollen, nachdem ſie immatriculirt ſind, einem der königlichen Colleges den folgenden Studiencurſus wäh wenigſtens zweier Jahre verfolgen:

Im erſten Jahre:

| | |
|---|---|
| Naturwiſſenſchaft | drei Cy |
| Chemie | = |
| Principien der Zoologie und der Botanik | = |
| Theorie der Agricultur | = |

Im zweiten Jahre:

| | |
|---|---|
| Mineralogie, Geologie und phyſiſche Geographie | drei Cy |
| Feldmeſſen, Kartenzeichnen und Landbau-Architektur | = |
| Geſchichte und Krankheiten der dem Landbau zugehörigen Thiere | = |
| Praktiſche Agricultur, einſchließend Landbau, Finanz- und Rechnungsweſen | = |

Studenten, die den obigen Curſus vollendet haben und ebenſo Monate hindurch bei den praktiſchen Arbeiten auf einem Landgute Leitung eines von dem Collegeſenate anerkannten Agriculturiſten g wärtig geweſen ſind, werden zur Prüfung für das Diplom der Agri in der philoſophiſchen Facultät zugelaſſen werden. Studenten, die ſi die Verwaltung von großen Gütern befähigen wollen, wird empf außerdem noch jährige Unterrichtscurſe 1. im Landherrn- und Pächte und in den Elementen der Lehre von der Abtretung, 2. in den Elem

der Staatswirthſchaft und der Statiſtik in ihrer Anwendung auf Agricultur und auf Landbaufinanzen zu beſuchen.

Zu Examinatoren dürfen vom Senate nicht Mitglieder des Senates ſelbſt und keine Vicepräſidenten der Colleges erwählt werden. Für das mit dem März 1852 endende Jahr waren nur zwölf Examinatoren erforderlich; für das mit März 1853 endende dagegen wurden mehr als fünfundzwanzig vom Senate beſtellt, die ausgezeichnetſten unter den Profeſſoren und andern wiſſenſchaftlich bedeutenden Männern des Landes, deren Geſammtheit „ein ſo achtungswerthes Collegium bildete, wie nur irgend eine Univerſität eins hätte aufſtellen können“. Jene erſte Prüfung fand vom 6. bis zum 13. October 1851 für die mediciniſche Doctorwürde und für Agriculturdiplome ſtatt. Sieben von acht Studenten der königlichen Colleges, die ſich der mediciniſchen Prüfung unterzogen, erhielten den Grad, und vier Candidaten für das Agriculturdiplom wurden alle tüchtig befunden. Außerdem wurden noch zwei Stipendien, jedes zu 30 L., auf die Empfehlung der Examinatoren, zwei Studenten, die im Fache der Medicin, und Stipendien zu 20 L. zwei anderen, die im Fache der Agricultur am beſten geantwortet hatten, ertheilt. Es finden nämlich außer den Prüfungen für die Grade noch ſogenannte Honor Examinations zur Erlangung von Stipendien (exhibitions) und von Medaillen ſtatt. Der Univerſitätsbericht enthält für die auf September und October 1852 angeſetzten Prüfungen die Ausſchreibung von zwölf Stipendien (à 25 und 15 L.) und von zehn Medaillen (jede 5 L. werth) für zehn verſchiedene Gegenſtände der philoſophiſchen Facultät (alte claſſiſche Sprachen und Litteratur, engliſche Sprache und Litteratur, neuere auswärtige Sprachen [Franzöſiſch, Deutſch oder auch noch Italieniſch], Logik und Metaphyſik, Jurisprudenz und politiſche Oekonomie, Mathematik, Naturphiloſophie, Chemie und chemiſche Phyſik, Naturwiſſenſchaften [Zoologie, Geologie und phyſiſche Geographie], endlich celtiſche Sprachen), ſo wie auch noch Stipendien und Medaillen für Studenten der Medicin, der Jurisprudenz, der Civil-Ingenieurkunſt und der Agricultur, und detaillirt bei jedem der aufgeführten Gegenſtände ſehr genau die Materien, auf welche die Prüfungen ſich beziehen ſollen.

Daß die Zahl der Candidaten in dem erſten Jahre noch nicht groß war, kommt daher, daß die Colleges noch nicht lange genug in Wirkſamkeit ſtanden, um Studenten den über die Prüfungen erlaſſenen Verordnungen gemäß, namentlich in der philoſophiſchen Facultät, gehörig dafür vorbereiten zu können. Die zweite Prüfung (vom Herbſt 1852), über welche der Bericht des Präſidenten des Belfaſt-College bereits genaue Rechenſchaft gibt, war im Verhältniß zu der erſten ſchon ſehr umfänglich. Sechs Studenten wurden zu D. M., dreiundzwanzig zu Bachelors of Arts

befördert, drei erhielten das Diploma of Elementary Law, drei da Agriculturdiplom; außerdem wurden noch zwanzig Honors (Stipendi und Medaillen) an Studenten verliehen. Die Feierlichkeit der Promoti und der Vertheilung der Belohnungen fand nach demſelben Berichte der St. Patrickshalle des Dubliner Schloſſes in Gegenwart des Lo Statthalters, Grafen von Eglington, und deſſen Gemahlin und ei glänzenden Verſammlung von Männern der höchſten Aemter und Würd und von hohem litterariſchem Rufe ſtatt. Der erhebende und großarti Eindruck derſelben hat den Präſidenten des Belfaſt-College, Herrn Hen beſtimmt, ſeinem Jahresberichte eine vollſtändige Erzählung des Hergang bei dieſer Verſammlung und einen Abdruck der vom Vicekanzler und v Grafen ſelbſt gehaltenen Reden als Anhang beizufügen.

Bei allen Verſammlungen, die der Senat zum Behufe der Beförd rung zu akademiſchen Würden hält, müſſen die Mitglieder desſelben dem vollen Ornate, den ſie gemäß den Graden, welchen ſie ſelbſt beſitz oder gemäß den von ihnen bekleideten Aemtern zu tragen berechtigt ſi erſcheinen; und welches Mitglied keinen Grad oder kein Amt inne h muß den Mantel eines Master of Arts tragen. Die Candidaten Grade ſollen in dem Coſtüme ihres Collegeranges und mit dem H des Grades, um welchen ſie ſich bewerben, erſcheinen. Wenn ſie d Senate durch die Präſidenten ihrer bezüglichen Colleges vorgeſtellt ſi und der Secretär beſcheinigt hat, daß die Honorare für die Grade v ihnen bezahlt worden und daß ſie die Prüfungen beſtanden haben, unterſchreiben ſie das Univerſitätsverzeichniß, während der Kanzler o der Vicekanzler ſie zu den Graden befördert mit der Formel: „Kr meiner Auctorität als Kanzler (oder Vicekanzler) laſſe ich Sie ( ) der Würde eines ( ) zu!“

Der Grad eines M. D. koſtet 5 L., der eines A. M. 1 L., dasſe der eines A. B. Für das Diploma of Elementary Law wird bezahlt 2 für das Ingenieurdiplom 3 L., für das Agriculturdiplom 2 L.

Die Ausgaben der Univerſität ſind für das mit dem 31. März 18 endende Jahr alſo zuſammengeſtellt:

| | |
|---|---|
| Salare der Examinatoren | 1000 L. |
| Salar des Secretärs | 250 „ |
| Für Anzeigen, Poſt, Boten, amtliche Ausgaben | 180 „ |
| Stipendien und Medaillen | 465 „ |
| | 1895 L. |
| Davon gehen ab als wahrſcheinlicher Belauf der Honorare für akademiſche Würden | 185 L. |
| Bleibt als wahrſcheinlich zu verlangende Summe | 1710 L. |

Robert Ball, LL. D. (Secretä

Der Parlamentsbeitrag für 1851 betrug 1620 L. Die Mitglieder des Senats ſcheinen nach der vorſtehenden Abrechnung als ſolche unbeſoldet zu ſein.

Die drei Colleges zu Belfaſt, Cork und Galway conſtituiren die königliche Univerſität von Irland. Geſtiftet durch Parlamentsacte von 1844/45 auf Betrieb Sir Robert Peel's, wurden ſie im Jahr 1849 eröffnet. Und zwar wurden die Anſtalten zu Cork und Galway ganz neu geſchaffen; in Belfaſt dagegen beſtand ſchon ſeit etwa 1820 das ſogenannte **Royal Academical Institution**, worin Philoſophie, Theologie und Medicin gelehrt wurde. Dasſelbe iſt zum Theil in das College übergegangen, obwohl es noch immer in gewiſſer Weiſe neben demſelben fortbeſteht und z. B. ſeine Säle gegen eine jährliche Rente zur Benutzung für die anatomiſchen Sectionen dem College überläßt. Der Graf von Eglington, der letzte Lord-Statthalter, rühmt die geſchmackvolle Manier, in welcher die drei Anſtalten erbaut ſeien. Der urſprüngliche Plan für dieſelben und die darnach bemeſſene Geldbewilligung des Parlaments war aber zu ſchmal und nicht entfernt zur Erfüllung der an eine Univerſität zu ſtellenden Anſprüche genügend. Zwar war die anfangs auf zwölf für jedes College beſtimmte Zahl der Profeſſoren ſehr bald auf zwanzig, ſpäter bis auf dreißig und mehr erhöht, und ſind trotz der geringen Gehalte* allen Zeugniſſen der Viſitatoren und des Univerſitätsſenates zufolge durch die trefflichen Bemühungen des Grafen Clarendon für dieſe Lehrerſtellen Männer gewonnen worden, die durch ihre Gelehrſamkeit jeder engliſchen Univerſität zur Zierde gereichen würden und die die äußerſten Anſtrengungen machen, um die ihnen anbefohlenen Anſtalten zur Blüthe zu führen. Wenn aber auch hinſichtlich dieſes erſten Erforderniſſes der Unterricht aufs beſte verſorgt worden iſt, ſo hat doch die Stiftung viel zu wenig auf die nothwendigen ſachlichen Hülfsmittel desſelben Bedacht genommen. Die zur Anſchaffung von Büchern und „philoſophiſchen Apparaten" bewilligten 4000 L. reichten nicht hin, um auch nur das Nothwendigſte dafür zu erwerben.

In Belfaſt, dem beſuchteſten der Colleges, über welches nähere Details vorliegen, fehlt, wie ſchon erwähnt, ein anatomiſcher Saal; ſo müſſen die Demonſtrationen in Räumen ausgeführt werden, die eine halbe Stunde von dem Collegegebäude, wo die Vorleſungen gehalten werden und die übrigen Hülfsmittel zur Erläuterung dieſer ſich befinden, entfernt liegen. Es iſt mehrmals vorgekommen, daß Profeſſoren Bücher und Apparate

* Der Gehalt eines Collegeprofeſſors iſt nur auf circa 250 L. angegeben worden. Dazu kommen noch die Studentenhonorare.

von England oder von Schottland leihen mußten. Außer den Studenten
honoraren ſind keine Hülfsmittel da, um irgend etwas anzuſchaffen; den
die Staatsunterſtützung beſchränkt ſich auf die Gehalte des Präſidente
(Rectors), des Vicepräſidenten, der Profeſſoren, der ſonſtigen Beamte
und auf die Unterhaltung eines Rentamtes. Indeſſen hat der gute Sin
der Profeſſoren ſelbſt und der Bürger vielen Mängeln nach und na
abgeholfen. Das Belfaſt-College erhielt im Jahre 1851 mehrere aſtron
miſche Hülfsmittel von den Obſervatorien zu Armagh und Kew. Dur
Verwendung des königlichen Aſtronomen von England kam gegen En
desſelben Jahres ein Mauercirkel dahin, der am Cap der guten Hoffnun
in Gebrauch geweſen war und eine zeitlang im Obſervatorium zu Greenwi
ſich befunden hatte. Um dieſe Inſtrumente unterzubringen, ward unter d
Profeſſoren des College und den übrigen Einwohnern der Stadt,
deren Spitze ſich der Lord-Biſchof der Diöceſe ſtellte, eine Sammlun
durch Unterſchrift eröffnet und ſo ein Obſervatorium erbaut, das
Jahre 1852 bereits benutzt werden konnte. Wenn man ſich alſo au
in dringenden Fällen auf Privatwegen ſelbſt zu helfen weiß und d
patriotiſchen Willen dazu hat, ſo hemmt doch der immer fühlbare Mang
an Gegenſtänden, die zur Erläuterung des Unterrichtes unentbehrlich,
Anſtrengungen der Profeſſoren in hohem Grade und entmuthigt ihr
Eifer. Die Präſidenten haben der Regierung wegen des Uebelſtand
neuerdings Vorſtellungen gemacht, und insbeſondere hat der von Belfa
an welches College die meiſten Anſprüche von Seiten des Publicum
erhoben werden, Herr Schuldham Henry, in ſeinem ſtatutenmäßig d
Parlamente vorzulegenden Berichte denſelben ausführlich dargelegt.
iſt daher auch zu erwarten, daß die noch übrigen dringendſten Bedürfni
in kurzem befriedigt werden und daß im gegenwärtigen Augenblicke viel
davon ſchon befriedigt iſt. Ueberhaupt aber können Inſtitute mit ſo umfa
reichen Zwecken nicht gleich im Anfange mit allem verſehen ſein; vielme
wird auch bei der freigebigſten Beihülfe des Staates noch lange Zeit gen
Wichtiges übrig bleiben, das erſt nach und nach in dem Maße, als
Anſtalten Anziehungspuncte für die Bevölkerung des Landes geworden ſi
zu der erforderlichen Ausdehnung und Vollkommenheit gelangt.

Neben der Beſchränktheit der äußern Hülfsmittel bildet die Höhe
Studentenhonorare einen ſtark hervorgehobenen Klagepunct der Präſident
namentlich desjenigen für Galway, welches in der ärmſten Gegend
Landes liegt. Die Studenten haben in den drei Städten ſelbſt für K
und Logis zu ſorgen, und es wird daher, um mehr Landesſöhnen
bisher den Beſuch der Anſtalten zu ermöglichen, lebhaft gewünſcht,
die Honorare für den Unterricht entweder bloß nominell gemacht, wie

Schottland, oder wenigſtens bedeutend herabgeſetzt werden. * Die Autoritäten der Colleges haben ſich auch dieſes Umſtandes wegen an die Regierung gewendet und insbeſondere die Errichtung von Halls oder Logishäuſern für die Studenten empfohlen.

Die Zahl der Studenten in den drei Colleges zuſammen betrug im vorigen Jahre über 400; von dieſen kommen auf Belfaſt allein, welches in der nördlichen Provinz Ulſter, dem am meiſten von Proteſtanten colonisirten, reichſten und der Bildung am eifrigſten nachſtrebenden Theile der Inſel liegt, faſt 200; die wenigſten (130) auf Galway; von den für dieſe Anſtalt ſich meldenden Schülern müſſen viele wegen allzu großer Unwiſſenheit zurückgewieſen werden; in der Mitte ſteht Cork mit circa 150 Studirenden Die Beſucherzahl nimmt in allen dreien zu, trotz des ungünſtigen Zuſtandes, in welchem das Land im Allgemeinen ſich befindet.

Statutengemäß ſtehen die Colleges allen Religionsparteien des Landes offen. Sie ſind weltliche Anſtalten ohne theologiſche Facultät und ohne einen im Auftrage des Staates innerhalb ihrer Mauern ertheilten Religionsunterricht. Für die Stellung dieſes letzteren und für die ganze Auseinanderſetzung mit der Religion und deren abweichenden Bekenntniſſen haben die ſchon ſeit 1833 beſtehenden und zu raſcher Blüthe gelangten irländiſchen Nationalſchulen das Vorbild abgegeben. Der Vicekanzler, Maziere Brady, ſagt in ſeiner bei der Promotionsfeierlichkeit vom vorigen Jahre (ſ. oben) in Dublin gehaltenen Rede darüber Folgendes: „In dieſen Inſtituten dürfen die Studenten nicht nach Zufall ſich einlogiren, wo ſie Luſt haben, ſondern es müſſen in den einzelnen Städten Wohnplätze von den Autoritäten ausgewählt und genehmigt werden; und außerdem müſſen die Diener der verſchiedenen Religionsparteien, zu welchen Studenten gehören, Individuen anſtellen, deren Pflicht es iſt, ſich in moraliſcher und religiöſer Beziehung der Studenten anzunehmen. Ich verweiſe hiefür auf das, was das Statut der Anſtalten in dieſer Beziehung ſagt. In dem Capitel, welches die Wohnungen der Studenten und die Viſitatoren dieſer Wohnungen (Deans of Residences) betrifft, iſt ausdrücklich erklärt, daß Ihre Majeſtät Viſitatoren anſtellen ſoll, denen die moraliſche Beaufſichtigung und das geiſtliche Amt bei den in den genehmigten Logishäuſern wohnenden Studenten ihrer reſpectiven Glau-

* Der Student zahlt nach einer mir von kundiger Seite gemachten Angabe 2 L. des Jahr für die Vorleſung; ſo koſten manchen allein die Honorare gegen 200 Rthlr. des Jahrs. Im Ganzen braucht ein Student 80—100 L. jährlich für Honorare, Wohnung und Koſt.

bensbekenntniſſe übertragen wird; und daß dieſe Viſitatoren Vollmach haben ſollen, die genehmigten Logishäuſer, in welchen Studenten wohnen zu beſuchen, um ſolchen Religionsunterricht zu ertheilen, und ebenſo di Erlaubniß haben, mit ihren Biſchöfen, Moderatoren (eine Würde de Presbyterianer) und anderen kirchlichen Autoritäten zu conferiren, ur Anordnungen für die gebührende Beobachtung ihrer religiöſen Pflichte zu treffen und deren regelmäßigen Beſuch des Gottesdienſtes zu ſichern; un ſind die Viſitatoren angewieſen, jährlich an die Häupter der Colleges üb das Verhalten der Studenten in dieſen Beziehungen Bericht zu erſtatten. In Belfaſt befinden ſich vier ſolche Deans of Residences, einer für d zur General Assembly der presbyterianiſchen Kirche in Irland gehörende Studenten, einer für die ſogenannten Nichtſubſcribenten der Presbyteriane einer für die Mitglieder der Epiſkopalkirche und einer für die Wesleyan (Methodiſten). Warum kein katholiſcher, davon tiefer unten. Dieſe Vi tatoren geben nun nicht etwa, wie man aus den obigen Bemerkung ſchließen könnte, den einzelnen Studenten auf deren Zimmern Religion unterricht oder halten dort mit ihnen Andacht, ſondern ſie laſſen diejenige welche ihres Glaubens ſind, ein oder mehrmals die Woche zu ſich komme um dort die religiöſe Fortbildung derſelben zu bewerkſtelligen. Sie ſi eine Art polizeilicher Beamten über die Studenten, die im Beſonder darauf zu ſehen haben, daß dieſe in guten Häuſern untergebracht werd und ein anſtändiges Verhalten beobachten.

Die Unterrichtsgegenſtände, die in allen drei Colleges im Ganz dieſelben ſind, entnehmen wir einer Tabelle des Berichtes über Cork, i im Jahre 1851/52 117 immatriculirte Studenten neben 32 nichtimmat culirten, und zwar 55 zur philoſophiſchen Facultät gehörige, 37 Medicin 4 Juriſten, 14 der Civilingenieurkunſt Befliſſene und 7 Oekonomen f befanden. Für die Curſe zum Behufe der Erlangung des Grades ein Bachelor of Arts und von Auszeichnungen (Honors) in der philoſop ſchen Facultät ſind hier zehn Profeſſoren angeſtellt, und zwar fünf die litterariſchen Curſe und fünf für die realiſtiſchen. In der mediciniſch Facultät ſind neun Profeſſoren und der Anatomiedemonſtrator beſchäfti in dem Curſus für das Diplom der Civilingenieurkunſt fünf Pro ſoren, in dem für das Diplom der Agricultur ſechs Profeſſoren und Lector der Thierarzneikunſt.

| Claſſen. | Zahl der wöchentl. Lect. | Zahl der Lect. im Curſus. | Zahl d. beſ Studente |
|---|---|---|---|
| Griechiſche Sprache | 9 bis 10 | 219 | 29 |
| Lateiniſche Sprache | 10 | 211 | 37 |
| Engliſche Sprache und Litteratur | 3 bis 4 | 74 | 34 |

| Classen. | Zahl der wöchentl. Lect. | Zahl der Lect. im Cursus. | Zahl d. besuch. Studenten. |
|---|---|---|---|
| Französische Sprache | 10 | 192 | 35 |
| Deutsche und italienische Sprache | 5 | 122 | 9 |
| Celtische Sprachen | 3 | 57 | 2 |
| Mathematik | 8 bis 10 | 200 | 41 |
| Naturphilosophie | kein Bericht geliefert. | | |
| Chemie | 3 | 70 | 50 |
| Praktische Chemie | 3 | 55 | 19 |
| Naturgeschichte | 5 | 75 | 32 |
| Medicinische Botanik | 5 | 60 | 17 |
| Logik | 3 | 37 | 19 |
| Metaphysik | 3 | 37 | 7 |
| Staatswirthschaftslehre u. Jurisprudenz | 4 | 34 | 12 |
| Geologie und Mineralogie | 3 | 70 | 18 |
| Ingenieurkunst und Feldmessen | 5 | 114 | 21 |
| Agricultur | 6 | 130 | 8 |
| Anatomie und Physiologie | 5 | 120 | 42 |
| Praktische Anatomie | 6 | 140 | 29 |
| Medicinische Praxis | 3 | 68 | 11 |
| Chirurgische Praxis | 3 | 62 | 14 |
| Materia Medica | 3 | 64 | 18 |
| Geburtshülfe | 3 | 62 | 8 |
| Englische Gesetzkunde | kein Bericht geliefert. | | |
| Jurisprudenz und Civilgesetzkunde | 8 | 48 | 3 |
| Thierarzneikunde | 3 | 54 | 3 |

Die Unterrichtsgegenstände werden vom Council (Senate) des College, im Vereine der Professoren, bestimmt, welches auch die Immatriculation der sich hat und die Prüfungen abhält, denen sich die Studenten alle Jahre zu unterziehen haben. In Belfast fand eine solche Prüfung im October 1852 statt, und waren zum Behufe derselben die Studenten nach der Zahl der Jahre, die sie bereits studirt hatten, in vier Abtheilungen getheilt. Solche Prüfungen während der Zeit des Studirens werden in Großbritannien und Irland für nothwendig gehalten, damit ein stärkeres Antriebsmittel für fortwährende Anstrengung der einzelnen Studenten da sei. Eine solche Vernachlässigung alles Studiums, wie an deutschen Universitäten, namentlich in den ersten Jahren des Besuches, vorkommt, ist hier nicht möglich. Auch der Unterricht selbst besteht nicht in bloßem Vorlegen, sondern ist mit examinirender Wiederholung fortwährend durchwebt. Dadurch wird die Aufmerksamkeit gesichert (Belfastbericht, S. 6),

die Studenten müſſen die einzelnen Vorleſungen unausgeſetzt beſu
und wird von dieſem Fleiße die Ertheilung von Graden und Diplo
abhängig gemacht. In Belfaſt iſt beſtimmt, daß, wer in einer Se
nicht fünf Sechstel der Vorleſungen beſucht hat, kein Certificat er
Mit ganz wenigen Ausnahmen wird der Fleiß der Studenten, ſowohl
häusliche als der im Beſuche der Vorleſungen, in den Berichten rühm
anerkannt, und ebenſo geben die Deans of Residences dem ſittlichen
halten derſelben ein im höchſten Grade belobendes Zeugniß.

Das letztere geſchah bei der Viſitation, die im Mai 1852 ge
der Anordnung, daß alle drei Jahre ſolch eine Unterſuchung
finden ſoll, in den drei Colleges abgehalten wurde. Das viſitir
Collegium beſtand in Belfaſt aus dem Herzog von Leiceſter, dem
kanzler der Univerſität, Maziere Brady, dem Baron Greene, dem Bi
von Dove, Connor und Dromore und dem Rev. Dr. Coulter, Mode
der General Assembly der Presbyterianer; in Cork aus dem Erzbi
von Dublin, dem Lord-Biſchof von Cork, dem Vicekanzler, dem B
Greene, dem Präſidenten des Collegiums der Aerzte und dem Präſide
des Collegiums der Wundärzte (die letzteren beiden wurden hier zugez
weil eine Appellation des Dr. Alcock gegen gewiſſe Beſchlüſſe des Col
ſenates über die Leitung des Departements der praktiſchen Anatomi
entſcheiden war); in Galway nur aus dem Vicekanzler, dem Lord-Bi
von Tuam, dem Baronet Sir Henry Marſh und dem Baron Gr
Profeſſoren und Studenten waren während der Viſitation zuſammen
antworteten bei der Verleſung ihrer Namen aus dem Verzeichniß.
Belfaſt und in Galway war die Beſchwerde eines Studenten gegen
Beſtimmung des bezüglichen Collegeſenates zu entſcheiden, nirgends
trat die geringſte Klage über unmoraliſches Verhalten von Stud
oder ein Beweis von Zerwürfniß zwiſchen Studenten und Profeſ
oder dieſer unter einander hervor; vielmehr gewannen die Viſita
überall die Ueberzeugung von dem beſten Willen aller Mitglieder fü
Verherrlichung der Anſtalten, und bemerkte der Vicekanzler in dem
beſuchten Galway, „er habe alle drei Inſtitute bewundernswerth d
berechnet gefunden, die Zwecke zu erfüllen, für die ſie gegründet wo
nämlich eine geſunde und werthvolle Erziehung den jungen Männern
Landes mitzutheilen; ſie, die Viſitatoren, hätten von dem Präſidenten
jeden gehört, daß gute Ordnung unter ihnen herrſche, und die Dea
Residences hätten rühmende Berichte von der Beobachtung der relig
Pflichten gegeben; während der ganzen Viſitation ſei keine Klage
Grund des moraliſchen Betragens eines Individuums ihnen vorg
worden; nur gewiſſe Zweifel über den Sinn einzelner Beſtimmungen

Statuten, welche letztere von neuerem Datum seien, wären von ihnen zu entscheiden gewesen."

Da die katholische Geistlichkeit in früherer Zeit fortwährend Klage geführt hat über die traurige Unwissenheit, in welcher das ihr übergebene Volk gelassen werde; da sie ferner die solcher Unwissenheit abhelfenden Nationalschulen mit wenigen Ausnahmen einzelner Eiferer bis zu den letzten Jahren freudig unterstützt hat, so würde ihre Feindschaft gegen die auf ganz denselben Principien wie jene Elementarschulen, vor allem zur Hebung der katholischen Bevölkerung von Staatsmännern, die eben dieser Bevölkerung erst vor kurzem wesentliche Dienste geleistet, gegründeten Colleges unerklärlich sein, wenn man nicht eben aus dem Umstande, daß der Eifer der Hierarchie sich später auch gegen die Nationalschulen gerichtet hat, im Zusammenhange mit den massenhaften Uebergängen zum Protestantismus, die in den letzten Jahren in Irland stattgefunden, den Schluß ziehen müßte, es sei der Hierarchie in größerem Umfange klar geworden, was Anfangs nur wenigen Mitgliedern derselben einleuchtete, daß ein auf Grundlage der Gleichstellung und Vereinigung der Religionsparteien ertheilter weltlicher Unterricht einerseits schon durch den Verkehr relativ aufgeklärter Protestanten mit unerleuchteten Katholiken, andererseits aber durch den Charakter reiner Wissenschaftlichkeit, den ein von der Kirche unabhängiger Religionsunterricht nothwendigerweise annimmt, — ein Charakter, der aller überlieferten Gewohnheit der Kirche widerstrebt, — der katholischen Sache in hohem Grade gefährlich sei. Diese Feindschaft hat sich denn sowohl direct in heftigen Angriffen auf Kanzeln und in den dem Katholicismus dienenden Blättern (namentlich in dem berüchtigten „Tablet") als indirect in Entziehung jedweder Unterstützung kundgethan. Ueber die letztere Weise theilt der Bericht aus Galway, der einzige, der sich vor dem Eingehen in den Gegenstand nicht gescheut hat, Einzelnheiten mit. „Bei der ersten Eröffnung des College", heißt es darin, „stellte Ew. Majestät, immer besorgt für die Wohlfahrt Ihres Volkes, einen katholischen Dean of Residences an, dessen Obliegenheiten durchaus darauf beschränkt waren, die geistlichen Interessen der katholischen Studenten zu überwachen und ihnen Religionsunterricht zu ertheilen. Die Erfüllung dieser Geschäfte war durch die Collegeautoritäten so bequem wie nur möglich gemacht, und der achtbare Herr, welcher dem Amte vorstand, vollzog dieselben mit musterhaftem Eifer. Gewiß, wenn auch die anderen zahlreichen Sicherheiten, wodurch der Glaube und die Moralität der Studenten rings umzäunt sind, vergessen werden könnten, so war dieses in sich selbst eine Maßregel, die Vertrauen einflößen und Verdacht stillen mußte; und gewiß hätte der fernere Verlauf, den diese wachsame Sorgfalt für der Studenten

Wohlfahrt ſchon andeutet, dazu beitragen müſſen, einem für ſolche Zwe
errichteten Amte Wirkſamkeit zu verleihen. Weit entfernt, daß es da
kam, muß ich mit Bedauern bemerken, daß die Erfüllung der heilig
Pflichten jenes Amtes unterbrochen worden und die katholiſchen Studente
die J. M. College beſuchen, der geiſtlichen Controle und Unterweiſu
beraubt worden ſind, die von Ew. Majeſtät in ſo liberaler Weiſe für
vorgeſehen war. — Unter den Aemtern des College iſt das des Vi
präſidenten vielleicht dasjenige, welches dem Inhaber den weiteſten Anth
bei der Leitung der Anſtalt verleiht. Sein Geſchäftskreis dehnt ſich üb
jedes Departement aus. Die Hörſäle ſind für ſeine Kenntnißnahme u
Oberaufſicht ſtets offen, und die Natur ſeines Amtes ſelbſt nöthigt i
dazu, eine vollkommene und beſtändige Einſicht in die Wirkſamkeit
ganzen Inſtitutes zu nehmen. Wenn durch irgend eine Möglichkeit e
Gefahr für die religiöſen oder moraliſchen Pflichten einer Claſſe
Studenten erwachſen konnte, ſo mußte es mit ſeiner vollſtändigen Kennt
geſchehen. Dieſes wichtige Amt ward nach dem Tode des letzten ho
geachteten Präſidenten einem katholiſchen Geiſtlichen übertragen, de
Charakter und Talente die wachſamſte und treueſte Erfüllung ſei
Pflichten verbürgten. So war wiederum ein neuer Beweis von d
Entſchluſſe der Regierung geliefert, den Katholiken noch nachträglich
Verſicherung darüber zu geben, daß man ihre beſonderen Religionsſ
in keiner Weiſe anzutaſten geneigt ſei. Dieſer Gentleman zog ſich ebenſo
zurück von einem Poſten, den ſeine Tugenden geziert haben würden.
Die Wiſſenſchaft der Geſchichte, welche Gegenſtände behandelt, die
legentlich mit religiöſen Betrachtungen ſich verflechten, war demſel
ehrwürdigen Herrn übertragen, der das Amt eines Vicepräſidenten
waltete, ohne daß, wie ich erfreut bin, mittheilen zu können, auch
ein Murren der Mißbilligung oder des Argwohns in den Reihen
hochkirchlichen und der presbyterianiſchen Studenten ſich kundgab.* W
ein katholiſcher Geiſtlicher Geſchichte lehrt, ſo konnte, wie man hätte den
ſollen, kaum einige Gefahr für katholiſche Studenten vorausgeſetzt wer
Nichtsdeſtoweniger ward der ehrwürdige Herr genöthigt, zugleich mit
Amte eines Vicepräſidenten auch von dem Lehrſtuhle für die Geſchi
abzutreten.“ Dieß ein paar Beiſpiele von dem durchgreifenden Bemü
des hohen Klerus, die Colleges zu iſoliren. Hätten die anderen P
ſidenten in den Stoff eingehen wollen, ſo würden ſie viele andere ha

* Man wird hier nothwendig zu der Frage veranlaßt, wie jener ehrwürdige
die Geſchichte der Reformation und die Maſſe der mit ihr in Zuſammenhang ſtehe
Stoffe behandelt haben würde, ohne entweder ſeine kirchlichen Obern und ſeine kirch
Stellung oder ſeine proteſtantiſchen Zuhörer zu beleidigen.

hinzufügen können. Auch in Belfaſt wird kein Dean of Residences für die katholiſchen Studenten erwähnt, wohl aber einer in Cork. Trotz des Entgegenarbeitens von Seiten der Geiſtlichkeit hat die Zahl der katholiſchen Studenten nicht abgenommen und bilden dieſelben in Cork und Galway ſogar die Mehrzahl. Unter den 130 Studenten Galway's ſind 67 Katholiken, unter den 117 immatriculirten Studenten Corks in der letzten Seſſion 63; in Belfaſt, wo die meiſten Religionsparteien vereinigt ſind (die Tabelle zählt zehn Rubriken auf), waren von den 189 Studenten der letzten Seſſion 14 Katholiken, dagegen 105 der größern Partei der Proteſtanten (der General Assembly) angehörige.

Wenn die Queens Colleges der Aufklärung, der gründlichen Bildung und damit der moraliſchen und materiellen Erhebung der Einwohner Vorſchub leiſten und immer größeren zu leiſten verſprechen, ſo dient dagegen ein anderes Inſtitut, das von der Regierung mit nicht weniger als 30,000 L. jährlich unterſtützt wird, ſo viel an ihm iſt, zum moraliſchen und intellectuellen Schaden des Landes. Wir meinen das katholiſche Prieſterſeminar zu Maynooth, einem vier deutſche Meilen weſtlich von Dublin liegenden Orte mit kaum 400 Einwohnern. Seitdem dieſe Stiftung der katholiſchen Kirche Irlands aus der Menge der Prieſterſeminare des Landes, von denen faſt in jedem Biſchofsſitze ſich eines befindet, von der Regierung herausgenommen iſt, um in der liberalſten Weiſe dotirt zu werden, gehen die zu Prieſtern beſtimmten irländiſchen Bauernſöhne nur noch ausnahmsweiſe zum Beſuche ihrer Einſchulung nach Frankreich oder nach Rom, wo ihr Geiſt ſchon in Folge der Verſetzung in ein anderes Land einigermaßen geweckt und für freiere Anſichten, wenn auch meiſtentheils ganz ohne Willen der ausländiſchen Lehrer, empfänglich gemacht wurde, ſondern begeben ſich die allermeiſten in die dumpfe Enge dieſer irländiſchen klöſterlichen Anſtalt, die in jeder Beziehung dafür gut iſt, daß kein Funke des Lichts und kein Same höherer Bildung in die umnachteten Geiſter falle. Das Ziel Maynooths iſt: vollendete Sclaven Roms zu bilden, jede Anlage zu ſelbſtändigem Denken und Streben niederzudrücken und die Zöglinge dahin zu bringen, daß ſie in ihrem ganzen ſpäteren Wirken nur auf das Commandowort ihrer geiſtlichen Obern hören, Handlanger für die höheren und überall gleichmäßig feſtgehaltenen und mit gleicher Hartnäckigkeit verfolgten Zwecke der Hierarchie werden. Die beiden Hauptträger dieſer Zwecke ſind für Irland (wie in London Cardinal Wiſeman, in Oeſterreich Schwarzenberg, in Preußen bis vor kurzem Diepenbrook und Arnoldi) der Biſchof von Tuam, M'Hale, und der jetzige Erzbiſchof von Dublin, Paul Cullen (Nachfolger des liberalen und ſehr verdienten Daniel Murray); jener mehr feurig und beredt, dieſer

mehr ein kalter, ſchweigſamer Politiker; beide übrigens ſehr begabte Männe
aber unbedingte Diener der höheren Macht in Rom, wo der letztere au
gebildet iſt, und geſchworne Feinde des proteſtantiſchen Namens. Pa
Cullen hat wie alle, welche von den Leitern der Hierarchie und von de
ihr dienenden Orden als im höheren Sinne brauchbare Werkzeuge erſu
den werden, eine ſehr ſchnelle Laufbahn von einem einfachen Landpfarr
in Irland zum Biſchof in Armagh und von da zum Erzbiſchof in Dubl
gemacht. Ihre Wirkſamkeit greift in alles ein, in das praktiſche Leb
und in das Schulweſen ſo gut wie in das rein Kirchliche, und ſie b
dienen ſich nicht bloß der alten ausgetretenen, ſondern auch der modern
Mittel, wie der Journallitteratur, der Einwirkung auf die Wahlen, d
Parteibildung und der Parteikämpfe im Parlament, des Vereinsweſe
u. ſ. w. zum dreifachen Ziele der Reinigung Irlands von aller Ketzer
der unbedingten Unabhängigkeit der Kirche vom Staate und der Herrſch
derſelben auf dem Gebiete aller geiſtigen Thätigkeit. Als eines der gefäl
lichſten Elemente zur Abwendung des Volkes von der Glaubenstreue u
dem unbedingten Gehorſam gegen die gemeinſame Mutter, — Eigenſch
ten, die in keinem Volke der Erde mehr hervorgeleuchtet haben und n
hervorleuchten als gerade in Irland, — erſcheinen ihnen die gemeinſam
Univerſitätsinſtitute, die ihnen ſchon deßhalb ſehr widerlich ſein müſſ
weil ſie, von proteſtantiſchen Miniſtern gegründet, die alleinſeligmache
Kirche in keinem Puncte bevorzugen. Sie erwirkten daher von Rom d
Verbot ihres Beſuches, und die Conſequenz trieb ſie dazu fort, auch
früher von der Geiſtlichkeit mit Dank aufgenommenen und vielfach ge
derten Nationalſchulen in die gleiche Verdammniß zu thun. Der Erf
des Bannes blieb jedoch weit unter der Erwartung; dem Volke lagen
unzweideutige Beweiſe von der Nützlichkeit der angegriffenen und in
Leben bereits eingebürgerten Anſtalten vor; die Uebertritte zum Pro
ſtantismus wurden immer zahlreicher; die Anſtalten ſtiegen — vielle
nicht ſo ſchnell, als ſie ohne das kirchliche Verbot geſtiegen ſein würd
aber ſie ſtiegen doch, und ihr blühendes Fortbeſtehen iſt eine der größ
Demüthigungen ihrer Feinde. Die zuletzt ausgeſpielte Karte war
„katholiſche Vertheidigungsverein", in welchem das ganze gläub
Irland zum Widerſtande ſich vereinigen ſollte. Aber der Fanatism
fehlte; der Regierung ward zwar in dem Fortführen und Zurſch
tragen der Biſchofstitel glücklich getrotzt; das Volk aber ließ die Zei
O'Connell's nicht wieder erſtehen In fünfzig Jahren werden — ſo prop
zeien engliſche Blätter — in Folge der Auswanderung der Celten
Irland und der maſſenhaften Abwendung vom Katholicismus die Beken
dieſes letzteren auf der Inſel in der entſchiedenſten Minderheit ſich befind

Es datirt das herausfordernde Verfahren der katholiſchen Hierarchie in Irland und England ſeit der Emancipation der Katholiken im Jahre 1831. Dieſe Maßregel der Gerechtigkeit iſt auf katholiſcher Seite als Schwäche aufgefaßt worden. Die Partei, welche überall die Alleinherrſchaft der heiligen Kirche anſtrebt, ſah in ihr nur ein Zugeſtändniß, das ſie entſchloſſen war, zum Ausgangspuncte noch viel größerer Zugeſtändniſſe und der endlichen Unterdrückung der jetzt leider gleichberechtigten und in mancher Beziehung ſogar noch bevorzugten Abtrünnigen zu machen. Die Rückbekehrung Englands ward, ſeitdem auf hochkirchlicher Seite die Puſeyiten ſich breit machten und ſogar mehrere vom hohen Adel gewonnen hatten, ganz ernſthaft als eine der Erfüllung nahe ſtehende Hoffnung aufgeſtellt und mit allen Mitteln betrieben, bis in der letzten Zeit die Sendung des Cardinals Wiſeman einen derben Rückſchlag veranlaßt und die Nothwendigkeit gezeigt hat, gegen die katholiſchen Wühler die ſcharfe Seite zu kehren.

In Maynooth hat denn dieſe Propaganda ihr eigentliches Bollwerk errichtet. Die Unterſtützung wird vom Staate angenommen, aber man iſt weit entfernt, ſich dadurch irgendwie beſtechen zu laſſen; man erzieht vielmehr im Geiſte unverſöhnlicher Feindſchaft gegen den Proteſtantismus. Dieß jedoch ohne wahrhaftes Bemühen um diejenige wiſſenſchaftliche und Verſtandesbildung, die den Kampf gegen die Halbheiten jenes wirkſam aufnehmen könnte; — was in Maynooth betrieben wird, iſt höchſtens das Einlernen gewiſſer einmal ausgeprägter, nicht ſelbſtändig durchdachter Behauptungen und Phraſen, die als fertige Waffe gedankenlos gebraucht werden. Der Zweck der traurigen Exercitien iſt nichts weniger als die Anleitung zu ſelbſtändigem Denken, vielmehr neben gewiſſen Kenntniſſen eine derartige Verdumpfung des Geiſtes, daß er nichts weiter als das Mitgetheilte ohne Grübeln und Forſchen wiedergibt und nur etwa in der verſchiedenen Anordnung die Individualität abſpiegelt. Dieſes Ziel verfolgen alle dem Katholicismus geweihten Unterrichtsanſtalten und insbeſondere die Prieſterſeminarien; in Maynooth wird es auf die Spitze getrieben. Wenn dennoch auch von dort dann und wann noch Gelehrte kommen, die mehr ſind als abgerichtete Soldaten der Kirche, ſo beſtätigen dieſe nur den Satz: Naturam expellas furca, tamen usque recurret. Die Hauptſache des Tagewerkes in Maynooth beſteht in ſtundenlangem lauten Durchleſen von Gebeten; gleich von früh 4 bis 8 Uhr Morgens ſind (nach einer mir von verläßlicher Seite gemachten Angabe) alle Zöglinge genöthigt, ein jeder unabläſſig vor lateiniſchen Gebetbüchern zu ſitzen; gewiß das geeignetſte Mittel, um den darauf folgenden Unterricht mit möglichſt ſtumpfer Paſſivität aufnehmen zu laſſen. Außer den herkömm-

lichen theologiſchen Diſciplinen wird hauptſächlich noch Logik und Studi der Kirchenväter betrieben; die eigentliche Philoſophie und die heidniſc Claſſiker würden den Geiſt auf falſche Wege leiten. Uebrigens wird Unterrichtsplan nicht bekannt gemacht und die einſame Anſtalt hüllt in möglichſt tiefes Dunkel. Die gewöhnliche Bildungszeit ihrer Zögli iſt ſieben bis acht Jahre. Der Beſtand derſelben datirt ſich ſeit ungef vierzig Jahren. Die Profeſſoren werden von den katholiſchen Biſchi angeſtellt; ſie bilden in ihrer Vereinigung den dirigirenden Körper, ſogenannte Council des College.

# Aus der Schulstube.

Von C. G. Scheibert.

Neunter Artikel*: Die mechanischen und stumpfen, träumerischen und zerstreuten, verworrenen und kritischen Köpfe.

Wie sehr auch zu fürchten steht, daß den Lesern diese Betrachtungen über die geistigen Schülerindividualitäten langweilig werden möchten, so drängt doch die Natur einer pädagogischen Zeitschrift zu solchen Untersuchungen, und das selbsteigene Lehrerinteresse führt doch auch jeden unwillkürlich auf solche Fragen. Freilich können und sollen hier nur Monographieen geboten werden, doch nicht um die Sache zu erledigen, sondern um die Aufmerksamkeit der Männer, welche heute viel vom erziehenden Unterricht reden, und welche da meinen, die erziehende Kraft desselben nach dem Ausfalle eines Examens und einer Revision bemessen zu können, nach und nach darauf zu lenken, wo denn eigentlich der erziehende Unterricht anzufangen habe und welche Vorfragen von einem Lehrer vor allem erledigt sein müssen, ehe er sich einbilden darf, durch seinen Unterricht erziehen zu wollen. Es liegt aber auch noch ein anderer Grund zur Behandlung dieser Untersuchungen für die Revue in dem Umstande, daß sie noch gerne den Schriftstellern über Pädagogik und pädagogische Gegenstände das Feld einer Schulpädagogik darlegen möchte, welches aber ohne solche Voruntersuchungen nicht abgesteckt werden kann**. Um aber in gegebener oder gesteckter Zeit an diesem Ziele anzukommen, werden künftig nur Andeutungen gegeben werden, deren Ausführung wir schon den Lesern überlassen müssen. So auch hier nur Aphorismen.

Das Wesen der mechanischen Köpfe besteht darin, daß sie nur nachbilden, nicht aber aus gegebenen Begriffen bilden können. Z. B. ein solcher Kopf kann nicht nach einer gegebenen Regel, aber wohl nach einem gegebenen Beispiele ein Beispiel richtig machen. Es ist ein ganz anderer geistiger Proceß, ob ein Schüler ein erstes Beispiel: Cæsar facere solebat, non tam sua quam reipublicæ interesse, uti salvus esset, nach dem Wortausdrucke der Regel macht, oder ob er andere Bei-

---

* Vergl. Päd. Rev. Bd. XXX, XXXI, XXXIII, XXXIV.

** Daß solches aber keine überflüssige Arbeit sein kann, hat die Durchsicht der neuesten pädagogischen Werke hinlänglich bewiesen. Vergl. Bd. XXXVI, 161 ff.

ſpiele nach dieſem auswendig gelernten Beiſpiele bildet. Der mechaniſche Kopf wendet Beiſpiele an, um darnach ein neues zu bilden, der be- fähigte Kopf wendet dazu die Regel an. So weit eigene Beobachtung reicht, entwickelt oder zeigt ſich dieſe geiſtige Richtung bei ſolchen Kna- ben, welche ſpät ſprechen lernten, und die daher ſchon lange, ſo zu ſagen, handelten, bevor ſie den Begriff im Worte hatten, deren Thun alſo mehr oder minder im Gebiete des Nachahmens blieb, ja die zur Verdeutlichung ihres Wollens für Andere ſich des Vormachens bedienen mußten. Andererſeits entwickeln oder zeigen ſie ſich in den Familien, wo der Vater und in Folge deſſen auch oft die ganze Familie wortkarg ihr Geſchäft verrichtet und ſo die Kinder mehr nur durch das Vorthun zu der rein nachahmenden Thätigkeit bringt und ſie darin ſich üben und entwickeln läßt. Sie finden ſich daher ſehr oft in den Familien, wo Vater und Mutter ſich gar viel mit ihren Kindern beſchäftigen und ſie wohl durch Vormachen zum Spielen anleiten oder mit ihnen ſpielen. Wo dagegen die Mutter oder der Vater die Kinder durch beſtimmte Aufträge beſchäftigt, ihnen nicht ſowohl durch Vormachen als Beſchrei- bungen zu einer geeigneten Beſchäftigung oder zum Spielen Anleitung gibt, da findet dieſe Entwicklung entſchieden ſeltener ſtatt. Wie weit nun hiebei eine natürliche geiſtige Dispoſition mitwirkt, das gehört ins Gebiet der Phyſiologie und bleibt hier außer Betracht.

Zu der Entwicklung dieſer mechaniſchen Köpfe trägt nun die Schule gar viel bei, und zwar a. durch das beliebte und erprotte und bewährt befundene Auswendiglernen von Schematen in der Formlehre; b. durch das beliebte und hochgerühmte Auswendiglernen von Beiſpielen zu den Regeln; c. durch die beliebte und hochgeprieſene Veranſchaulichungs- methode (ſ. Rev. 1853, Aprilh. S. 256). Dieſe unantaſtbaren Güter der neuern Schulmeiſterkunſt, die, wie es ſcheint, von vielen ganz un- geprüft als Güter hingenommen und mit einer naiven Zuverſicht an ſelbſtgemachten Erfahrungen empfohlen werden, leiſten den mechaniſchen Köpfen gar großen Vorſchub und fördern, ja rufen ſolche Entwicklung hervor. Man wundert ſich freilich wohl hie und da, wo man noch wirklich ein- mal tiefer in die Schule hineinblickt als bis auf den Examentiſch, warum ſo viele Schüler, die einen ſo guten Anlauf nahmen, in der Tertia ſchon ganz verlahmen und als dumm erſcheinen. Dieſer vortrefflich anſchaulich durch Beiſpiele deutliche, durch Experimente und Vormachen handgreiflich werdende, nichts mehr zum Denken, ſondern alles nur noch zum Schauen und Betaſten und Nachmachen auffordernde Unterricht hat glücklich alle die nach der mechaniſirenden Entwicklung neigenden Geiſter ſo tüchtig ausgeprägt, daß ſie an den Begriff nicht mehr herangehen und

in dem Worte die Vorſtellung zu haben nicht befähigt wor-
den ſind.

Freilich tritt dieſe Darlegung der Majoritätsanſicht des lehrenden und in Pädagogik ſchreibenden Publicums entgegen; doch die Majorität hat ja nicht immer Recht. Aber dieſer hier ausgeſprochene Gegenſatz fordert doch wohl eine freilich hier nicht ganz hergehörige Auseinander-ſetzung, und ſei es auch nur, um den Leſer noch ein wenig bei dieſem Gedanken feſtzuhalten. Gewiß iſt das Nachahmen die naturgemäße Be-ſchäftigung des Kindes; gewiß hat der Unterricht dafür zu ſorgen, daß den Begriffen ein reales Object der Anſchauung zu Grunde liegt, um nicht zu der inhaltsleeren Bildung zu führen, gegen welche die Revue oft und ernſtlich genug gekämpft hat. In dem Werke, „das Weſen der höhern Bürgerſchule", iſt ſchon dargelegt, wie die beiden Richtungen, ſich aus dem Realen heraus den Gedanken zu erwerben und den Gedanken realiter zu geſtalten, die beiden ſich er-gänzenden Thätigkeiten des bildenden Unterrichtes wären. Nach dieſem Satze, der hier ausdrücklich wiederholt werden muß, der aber an be-treffender Stelle mit ſeiner tiefern Berechtigung und weiteren Begründung nachgeleſen werden mag, wird die Anſchauung dazu dienen müſſen, und nur dazu, um aus ihr zu abſtrahiren und ſo zu inhaltsreichen Vor-ſtellungen, Begriffen, Urtheilen zu gelangen; aber das Thun ſoll ge-regelt werden durch den ſo gewonnenen Begriff. Von dieſen Dingen wiſſen jene oben angeführten Güter der neuern Pädagogik nichts. Sie machen das Thun der Schüler zu einem Nachmachen und das macht den Geiſt zu einem mechaniſchen. Wenn man ſich damit recht-fertigen will, daß ſolches Unterrichten naturgemäß ſei (auch ſo ein beliebtes Schlagwort), ſo gibt es auf ſolche Phraſe die einfache Ant-wort, daß der Unterricht den natürlichen Entwicklungsgang des Geiſtes beſchleunigen ſoll. Wenn nicht, dann ſtreiche man allen Unterricht. Chineſen und Slaven ſind hiſtoriſche Zeugen für den, der ſich um Völkercultur gekümmert hat. Sie ahmen nach und ſind alſo ihrer natür-lichen Entwicklung treu geblieben, haben alſo wohl ganz den recht natur-gemäßen Unterricht.

Wenn man mit Stolz auf den Erfolg dieſes Unterrichts hin-weiſt, ſo ſoll gerne zugeſtanden werden, daß die Schüler nach der neuern Methodik gar vielerlei wiſſen und können und an Dinge heran-gebracht werden, die man ſonſt den Knaben nicht zumuthete, und daß man ſtaunend es anhört, in welchen Latinismen ſich ſchon der Tertianer bewegt, welche ſeinen Gedankenbeziehungen im Satze und in der Periode er ſchon aufzufinden und zu ſcheiden weiß, und wie der Quintaner in

ſeiner mathematiſchen Geographie die Conſtruction des Weltgebäude begriffen hat und welche ſchwierigen mathematiſchen Aufgaben ein Pri maner löst. Solcherlei Darlegungen mögen für gewiſſe Leute Ausdru und Maßſtab der Bildung ſein, uns ſind ſie es nicht; ſie ſind Zeiche und Zeugniß vom Wiſſen und Können, aber nicht Kennzeichen der Bi dung. Die Bauleute und Handwerker und andere Techniker der A zeichnen wohl ſehr ſaubere und genaue Pläne, und ſind möglicher Wei von der Kunſt ſo weit weg wie der Predigt vorleſende Küſter von de der die Predigt machte. Wenn man freilich Wiſſen und Bildung f identiſch erklärt, wie das in der Praxis oft und meiſt im Großen w im Kleinen der Fall iſt, dann hört all unſer Gegenreden auf, de Brutus hat's geſagt und Brutus war ein edler Mann. Ja es darf jed Schule entſchieden angerathen werden, wenn ſie auf allen Stufen d Unterrichtes vor gewiſſen Leuten recht gut beſtehen will mit ihren L ſtungen, ſich recht ſorgfältig gearbeitete Veranſchaulichungsmittel anz ſchaffen, damit die Schüler rechte Schauluſt bekommen, und recht vie Exempla und Schemata auswendig lernen zu laſſen, damit ihre Schü à la manière der Stubenmaler eine gehörige Portion von Schablon für jede an ſie geſtellte Aufgabe zur Hand haben. Endlich ſoll auch g nicht geläugnet werden, daß das Leben vieler mechaniſchen Köpfe beda Herr Major X. ſagte zum Fähndrich Y.: es gibt für die Inſpecti keine unbequemeren Leute als die, welche ſich über Alles ihre eigen Gedanken machen.

Wie groß der jährliche Bedarf derſelben ſei, alſo wie viel Sor die Schulen auf die Heranbildung derſelben zu verwenden haben, d liegt außer dem Betrachtungsfelde der Revue. Groß muß die Za wohl ſein, da ja hundertjährige Erfahrungen mindeſtens auf dem Sch gebiete alles ſo ſchön bewährt haben, daß derjenige wohl der beſtgeb dete Pädagoge iſt, der recht treu in den Fußſtapfen ſolcher Erfahru ſchreiten kann, ohne einen idealen Schritt oder Ausſchritt zu mach Er gehört daher auch zu den tüchtigen Praktikern, die ſich in ihr Schülern getreulich ſelbſt regeneriren. Nach dieſer Ausſchreitung n zurück zu der Betrachtung.

Der bildende Unterricht wird entſchieden auf Mittel denken müſſ ſolchen mechaniſchen Arbeiten der hier in Betracht gezogenen Geiſter begegnen. Wenn auch eigene Erfahrung nicht hier mitſpräche, ſo wü ſchon die obige Darlegung die Fingerzeige zur richtigen Behandlu ſolcher Schüler bieten. Man nöthige ſie zu einem Thun, was ihnen eb ſchwer wird. Man laſſe ſie aus Anſchauungen abſtrahiren und d Wortbegriff finden; man nöthige ſie, das erſte Beiſpiel nach d

**Wortausdrucke einer Regel zu bilden; man laſſe ſie recht oft ein gefertigtes Beiſpiel aus dem Wortausdrucke einer Regel oder eines Geſetzes her rechtfertigen und zwinge ſie, ſo oft ſich die Gelegenheit bietet,** Wort und That auf einander zu paſſen und ſich der Congruenz derſelben bewußt zu werden. Während man die Flattergeiſter an das Beiſpiel zu feſſeln hat, wonach ein neues gebildet werden ſoll, hat man die mechaniſchen Köpfe ſtets vom Beiſpiele abzuziehen. Die Wortkargheit, Ungelenkigkeit in der Rede, die Scheu ſich auszuſprechen, das ſo leichte Verſtummen wird durch dieß Verfahren, d. h. durch Anwenden einer beſtimmten Rede- und Ausdrucksweiſe auf beſtimmte vorliegende Fälle, nach und nach dabei auch überwunden, und das Vertrauen in den Begriff wird nach und nach gewonnen und ſo die Möglichkeit einer höhern Entwicklung angebahnt. Vor allem benutze man hierzu den Erfahrungsunterricht und laſſe ſolchen Schüler die in einem Lehrſtücke geleſenen Situationen mit andern Worten darſtellen, um ſich zu überzeugen, ob er den Wortausdruck richtig ſchaute und ihn gleichſam nach ſeinem realen Inhalte auffaßte. Auch laſſe man ihn, wenn jene Uebung noch nicht gelingen will, ähnliche Situationen darſtellen, helfe aber nicht immer gleich mit Bildern und Charten und Strichen an der Wandtafel nach, ſondern ſchicke lieber ſolche Schüler an die Wandtafel, um mit Kreide den Wortausdruck äußerlich ſichtbar zu machen. Auch in der Geographie gibt es ein gutes Uebungsfeld, indem man ſolche Schüler nach Wortbeſchreibungen ſich auf der Landcharte orientiren läßt, und umgekehrt ſie veranlaßt, in Worten eine Lage eines Landes zu beſchreiben. Dieß wird ausreichen, wenn noch hinzugeſetzt wird: die mechaniſchen Köpfe werden immer dann zuerſt gefragt, wenn es gilt, einen Wortausdruck zu gewinnen oder zu verwenden. Kann und darf und ſoll man nicht ohne veranſchaulichende Beiſpiele lehren, ſo muß man die Prävalenz der Anſchauung des Beiſpieles erſt wieder im Unterrichtsgange zurückgedrängt haben, ehe man den mechaniſchen Kopf wieder fragt.

Mit Vorſicht dürfte aber folgendes Mittel verwandt werden. Dieſe Schüler haben meiſt eine vorherrſchende Neigung zu ſaubern Heften und hübſcher Anordnung ihrer Arbeiten; aber die Anordnung iſt eine ſich immer gleiche. Sie ordnen auch hier gleichſam nach Modellen. So oft es ſich bequem und ſchicklich thun läßt, fordere der Lehrer von einem ſolchen Schüler eine andere mit Worten vorgeſchriebene Anordnung der Arbeit, um den Schüler auch hier von ſeinen Schablonen los zu machen. Vorſicht iſt darum nöthig, weil der Schüler dieſe Störung gar leicht als eine Willkür findet und ſo innerlich unwillig wird, und das um ſo mehr, als die von ihm bisher getroffene Anordnung eine tadelsfreie war.

Am meiſten würde ein Schulleben wirken. Man würde in ihr dieſe Schüler an die lebendigen Geiſter zu feſſeln ſuchen, den größte Verkehr zwiſchen ihnen und ſelbſt ein Zuſammenarbeiten veranlaſſe Doch hier kommt man wieder auf ein ideales Gebiet, und ſo möge die Andeutung hier genügen.

Die ſtumpfen Köpfe. Aus ihnen iſt nichts heraus zu bringe was ſie nicht eingelernt haben. Sie erſcheinen auch wohl als troß und verſtockt und führen ſo nicht ſelten den Lehrer zu Mißgriffen in d Diſciplin. Der techniſche Spruch der Techniker lautet: man müſſe m ſolchen Menſchen nur Geduld haben, und der praktiſche Sinn dieſ Spruches iſt: man laſſe ſolche Menſchen ſitzen. Genauere Beobachtun ergibt, daß oft und zwar ſehr oft an dieſer Erſcheinung eine Sprac armuth ſchuld iſt. Sie findet ſich daher nicht ſelten bei Knaben, welc platt ſprachen, deren ganze häusliche Umgebung platt ſpricht und d nun alles hochdeutſch ausſprechen ſollen. Sie erſcheinen um ſo ſtumpf je älter ſie ſchon ſind, wenn ſie in ſolche Lage kommen, d. h. je me ſie ſich ihres Ungeſchicks in der Handhabung des Wortes ſchon bewu ſind. Die Jugend in gewiſſen Provinzen erſcheint daher nach ihre Geſammteindrucke ſtumpf für den, welcher aus großen Städten her kom und eine auch im Hauſe hochdeutſch redende Jugend vor ſich zu seh gewohnt war. Damit ſoll nur geſagt ſein, daß die ſcheinbaren ſtumpf Köpfe nicht immer ſolche ſind, wofür man ſie nur gar zu leicht auszugeb geneigt iſt, und daß ſich ein Lehrer nicht ſo leicht mit ſeinen Schüle durch ein ſolches Urtheil abfinden laſſen darf, wenn er mehr als e treuer Stundengeber ſein will. Hinter dieſen ſtumpfen Köpfen ſteckt o eine ſehr bedeutende Kraft. Oft kommt nun noch ſogar ein ſittlich Moment hinzu. Es gibt noch Familien, welche ihre Kinder in d Wahrheit für die Wahrheit erziehen, d. h. welche auch die Lügen rüge welche aus vorſchnellem, unbedachtem, unberechtigtem Urtheilen e ſpringen und in nicht ganz zu erhärtenden Ausſagen beſtehen.

Solche wahrhaft ſittlichen Schüler, wenn ſie zu den langſamen Köpf gehören, werden dem oberflächlichen Lehrer gar leicht als ſtumpfe Geiſt erſcheinen, denn ſie ſtutzen und druckſen vor jeder ihnen vorgelegten Fra und geben gar ſelten eine Antwort, weil ſie keine unüberlegte und ga zu rechtfertigende zu geben vermögen. Sie ſind nun mit ihrem Druckſ dem Lehrer dann ganz beſonders im Wege, wenn er raſch vorwärts od auch wohl einmal ein wenig brilliren will. Sie werden daher dort vo nehmlich mit der obigen Geduld behandelt, wo man ſo recht brillan Erfolge nach dem heutigen Bildungsmeſſer erzielen will. Man möge die aber auch nicht mit den langſamen, auch nicht mit den mechaniſch

Köpfen verwechſeln (ſ. Rev. 1853, Septemberheft). Die Stumpfheit beſteht darin, daß der Schüler nicht zum Sprechen zu bringen iſt, und daß man Mühe hat, ihn zum Nachſprechen zu bewegen, und wenn man ihn dazu gewaltſam drängt, daß er dann nicht ſelten baaren Unſinn antwortet. Man darf daher auch nicht eher ſich ein Urtheil über die Fähigkeit eines ſolchen Knaben erlauben, als bis man dieſen Mangel überwunden hat.

Für dieſe gilt es alſo, auf Mittel zu ſinnen, welche den Schüler zum Sprechen bringen und ihm eine Fertigkeit im Ausdrucke ſchaffen. Die allerleichteſten Fragen gehören zunächſt ihnen und namentlich diejenigen, worauf eine nicht leicht zu verfehlende, aber in Sätzen zu gebende Antwort erfolgen muß. Wenn ſie nun zum Antworten gebracht ſind, ſo muß man auf keine Weiſe ihre Sprache bemäkeln, man muß ſchiefe, unpaſſende, ja wohl einmal unedle Ausdrücke, falſche grammatiſche Wendungen ungerügt durchgehen laſſen, um nicht dem Knaben neue Schwierigkeiten zu bereiten und ihn noch ſchüchterner und zurückhaltender zu machen. Man muß ſich dabei weder durch Hoſpitanten noch Reviſoren noch auch durch die Claſſe ſtören laſſen, und muß den Vorwurf: man überhöre dieß und das, hinnehmen in Verfolgung einer höhern Aufgabe. Es iſt überhaupt nichts fehlerhafter in unſerm Unterrichte als der ſo hoch gerühmte exacte Unterricht, der keine Schiefheiten, Ungenauigkeiten, Ungeregeltheiten durchgehen läßt. Er ſtopft den Mund und ſchließt den Geiſt zu. Lehrer, welche die tiefere Bedeutung ihres Lehrgeſchäftes aufgefaßt haben, verſtehen dieß gewiß vollkommen und finden hierin auch hoffentlich nichts Neues. Um nun die beſtimmten Felder anzugeben, wo ſolche Schüler erweckt werden können, bietet ſich zunächſt wieder der Erfahrungsunterricht dar, dann die Wiederholung des Inhaltes öfters geleſener und vor- und nachüberſetzter Stellen, dann Darſtellungen von gleichgültigen Vorgängen unter den Schülern, Wiederholung von ſicher gefaßten und in den Hauptbezeichnungen feſtſtehenden Erklärungen, Beſchreibung von Operationen, welche der Schüler ganz ſicher zu machen weiß, z. B. wie finem faciendi in finis faciendi ꝛc. umgewandelt wird, Beſchreibung der techniſchen Conſtruction einer geometriſchen Figur aus gegebenen Stücken. Kurz, es gilt zunächſt, ihm in jedem Unterrichtszweige zu dem dazu nöthigen Wortvorrathe zu verhelfen, ihm dieſen auf dem leichteſten und bequemſten Wege geläufig zu machen, und jede andere geiſtige Thätigkeit noch fürs Erſte aus dem Auge zu laſſen. Man kann und muß bei einem ſolchen Schüler immer darauf gefaßt ſein, daß das erſte Semeſter des Jahrescurſus für ihn mit dieſer Arbeit ziemlich ausgefüllt wird und er ſo zu ſagen eben nicht fortſchreitet; aber man muß

nicht die oben empfohlene Geduld mit ihm haben, damit er dann beim Beginne des zweiten Semeſters nicht wieder beim Anfangen des erſten Semeſters iſt. Es muß für ihn auch noch in der letzten Stunde des Semeſters, wo alle Genoſſen ihm ſchon weit vorangeſchritten ſind, noch etwas zu thun geben. Es iſt das Sorge des Lehrers, ſeinen Unterricht ſo zu handhaben, daß er auch für dieſe Schüler noch eine That hat. — Hier wird viel geſündigt und Keiner denkt daran. Es iſt ja das Sitzenlaſſen vielleicht noch bequemer für den Lehrer als für den Schüler. — Wenn es nicht wieder ins Gebiet des Idealen ſtreifte, ſo wäre wohl die freie Unterrichtsform das geeignetſte Feld, den ſtumpfen Köpfen aufzuhelfen, und es dürfte ſich zeigen, daß manche von den Zurückgeſtellten, die heute in den Schulen vorkommen, gar gediegene Geiſter ſind.

Die *träumeriſchen* Schüler ſind nahe verwandt den langſamen Köpfen nach ihrer äußeren Erſcheinungsform, doch liegt der Grund dieſer Erſcheinung auf einem verſchiedenen Felde. Wenn man jedoch genauer beobachtet, ſo iſt auch in den Erſcheinungsformen ein Unterſchied. Sie nehmen wohl am Unterrichte Theil, doch nie ernſt; ſie müſſen ſich immer gleichſam auf die an ſie gerichtete Frage erſt beſinnen und man muß ihnen dieſelbe öfters zweimal wiederholen, bevor ſie dieſelbe auffaſſen; ſie wirren in der Antwort oft vielerlei durch einander und erregen dadurch nicht ſelten Staunen und Gelächter, aber überraſchen andererſeits nicht ſelten durch ganz eigenthümliche Combinationen der Begriffe, ſo daß ſie manchem als ſinnige Köpfe erſcheinen. In ihren häuslichen Aufgaben, zu denen ein Nachdenken gehörte, wiederholt ſich dieſe Erſcheinung. Ein gewiſſer Theil der Arbeit iſt nicht ſelten überraſchend gut ausgefallen, während ein anderer Theil von vollkommener Gedankenloſigkeit zeugt und man ſich wohl fragt, ob das Ganze etwa und derſelbe Schüler gemacht haben kann. Man iſt oft geneigt, an Betrug und fremde Hülfe zu denken. Nicht minder überraſcht den Lehrer öfters das Wiſſen, welches ſie an den Tag legen, wenn einmal eine ſolcher Schüler in lebendige Erregung gebracht iſt. In ſittlicher Beziehung machen ſie eben dem Lehrer keine Noth; ſie ſtören nicht, ſind nicht unruhig, nicht vorwitzig, nicht empfindlich und trotzig, und bieten hierin das Bild der ſchlaffen Naturen, mit denen man ſie auf keine Weiſe verwechſeln darf.

Der Grund zu ſolcher Entwicklung liegt wohl zunächſt in der natürlichen Dispoſition des Geiſtes. Das Träumen iſt nicht ein geiſtiges Ruhen an ſich, wie bei den ſchlaffen Menſchen, ſondern ein ſtetes *Streben nach einem Gleichgewichte der erregten Vor-*

ſtellungen. Ihnen iſt das Vorherrſchen irgend welcher Vorſtellungen unangenehm und ſie reprimiren dasſelbe durch willkürliches oder unwillkürliches Wecken von andern Vorſtellungen, welche dann jene ſo weit ſchwächen und verdunkeln, daß eben keine mehr als eine vorherrſchende im Geiſte iſt. So ſtehen ſie natürlich mit dem Unterrichtsgange und Unterrichtszwecke in einem Gegenſatz und kämpfen ſo gleichſam gegen denſelben an, weil derſelbe eben immer die Einzelvorſtellung an die Spitze treibt und für den Moment zur herrſchenden macht. Hieraus erklärt ſich auch der ganze ſittliche Zuſtand, der immer als ein ruhiger und leidenſchaftsloſer erſcheint. Man ſieht hieraus, daß ſich aus ihnen die gemüthlichen Menſchen bilden, welche nie ausſchreiten, die das ne quid nimis und das modus in rebus an ihre Stirn geſchrieben haben, und daß ſie die angenehmen, traitabeln Perſönlichkeiten ſind, welche niemanden weder durch ſchroffe Anſichten, noch eifriges Streben nach einem Ziele, noch ſcharfes Richten und Rügen verletzen und ſo der alles Eigenthümliche abſchwächenden Zeit gar angenehm und brauchbar erſcheinen. Man ſieht hieraus ferner, wie dieſe Träumer, dieſe Gemüthlichen, öfters ſo überraſchende Begriffsverknüpfungen darlegen — die deutſchen Aufſätze zeugen oft davon — da nach dem Obigen eigentlich darin ihre ſtille geiſtige That beſteht; aber wie ſie eben darum auch wieder ſo oft ganz verworrenes Zeug durch einander werfen.

Sie entwickeln ſich, wenn die Beobachtungen und Erfahrungen nicht täuſchen, vornehmlich da, wo ein einzelnes Kind ſich viel ſelbſt überlaſſen bleibt und nicht Veranlaſſung und Anregung genug zum Spielen und Thun hat. Mit wirken die überfüllten Elementarſchulen, welche mit einer ſo großen Maſſe nur ſo langſam fortſchreiten können, daß die fähigern Köpfe ſich nach jedem Schritte ausruhen können und dann dabei zu dieſem Zurücklegen der eben erregten Vorſtellungen gezwungen, d. h. in Träumerei verſinken. Mit wirken die viel ſalbadernden Lehrer und Väter, die den Knabengeiſt mit ſolcher Maſſe von Vorſtellungen überſchütten, daß der Geiſt ſich gleichſam davor in ſich ſelbſt zurückduckt. Dahin führen wird und muß die neue Gemüthspädagogik, wie ſie bis jetzt in vollſtändigſter Unklarheit ſich darſtellt, und nach den Mitteln und Wegen, die ſie bis jetzt zur Erreichung ihres Zieles dargeboten hat. Nahrung für ſolche Geiſter ſind die ſchönen Declamirſtunden, die Zeiten des Durchgehens der Exercitia und Aufſätze und die herkömmlichen Repetitionszeiten.

Da nun unläugbar iſt, daß ſich unter dieſen Träumern in der That oft ſehr feine und fähige Köpfe finden, daß ſie nicht ſelten die begabteſten ſind für Auffaſſung der Dichter und meiſt immer nach der

äſthetiſchen Seite im beſten Sinne genommen gravitiren, ſo iſt es Pflich
der Schulen und jedes einzelnen Lehrers, ſolche Schüler nicht in ihre
Träumereien verſinken und vergehen zu laſſen. Das gewöhnliche Wec
mittel iſt die kurze, raſche und daher leicht hier und dort hin ſpringend
Frageweiſe, welche ſolche Schüler nicht in Ruhe kommen läßt. Si
dieſe Weckfrage hat daher ſolchen Schülern gegenüber eine volle Berec
tigung; doch ſie allein macht es nicht, denn ſie ſtört mehr nur de
Schüler auf, rüttelt ihn aus dem Verſinkenwollen in das gemüthlic
Gleichgewicht; aber ſie macht ihn darum noch nicht wach, d. h. ſie zwing
ihn noch nicht, eine beſtimmte Vorſtellung und Vorſtellungsreihe zu ein
beſtimmten Stärke zu erheben und dann an dieſen verſtärkten Einze
vorſtellungen zu haften. Sie macht ihn wohl gar unwillig und mi
muthig, da er wohl die Störung durch ſie hat, nicht aber zu der erzielte
Wirkung gelangt. Hier müſſen nun noch andere Mittel zu Hülfe kommen
Man dürfte ſagen, man ſolle im Weſentlichen den entgegengeſetzten We
von dem einſchlagen, den man mit den mechaniſchen Köpfen betra
Man benutze für ſolche Schüler alle möglichen Veranſchaulichungsmitt
um eine Vorſtellung zu verſtärken; laſſe ſie viel nachmachen na
gegebenen Beiſpielen, anfertigen nach gegebenen Muſtern, la
ſie Uebungsreihen lernen und aus ihnen die Einzelvorſtellung entne
men, und brauche namentlich viel ſchriftliche Arbeiten, um ihnen
ihrer Schwachheit eine Hülfe zu bieten; lege in die ihnen geſtellt
Aufgaben eine gewiſſe Spitze, die nur durch ſcharfe Auffaſſung ein
Einzelbegriffs gefunden wird. Solche mathematiſchen Aufgaben ſind ga
beſonders für ſie geeignet, Rechnen von ſogenannten Spaßexempeln u
Gleichungen, Löſen von Räthſeln und Witzfragen; Entwirren von V
wechslungen, Nachweis von Mißverſtändniſſen. Freilich ohne fr
Unterrichtsform geht das nicht, und ſo iſt denn auch hier der T
zu Ende.

Die Zerſtreuten. Unter dieſer Rubrik faſſen die Schulurthe
gar vielerlei Geiſter zuſammen, und die lebendigen wie die langſam
die mechaniſchen wie die flüchtigen, die ſogenannten dummen und
ſtumpfen Schüler figuriren nicht ſelten unter dieſer Firma. Mit kei
Bezeichnung ſollte man aber vorſichtiger ſein als mit dieſer, denn
Zerſtreuung, wie ſie in den Schulzeugniſſen gerügt wird, iſt öfters
eben ſo großes Gut eines Schülers als es ein Uebel iſt. Die Zerſtreu
eines Schülers bezeichnet nach Herkommen den Zuſtand, in welchem
Schüler nicht dem Unterrichte folgt. Dieß Nichtfolgen entſpricht entwe
aus Träumerei, wie ſie eben dargeſtellt iſt, oder aus dem Stehenbleib
bei einer Vorſtellung, oder aus dem Abſpringen von einer Vorſtellu

oder aus dem *selbsteigenen* Weitergehen in der angeſchlagenen Verbindungsreihe der Vorſtellungen.

Dieſe letztern ſind die *tüchtigen Köpfe*, welche von Natur den heutigen abflachenden Unterricht mit ſeinem Vielerlei und ſeiner Haſt und mit ſeinem ſteten Gängeln des Schülers innerlich zurückweiſen und nach Möglichkeit an jeder Stelle eine Vertiefung ſuchen. Sie verſtehen in der Regel den Lehrer bald, ihnen iſt die Vorſtellung bald klar und lebendig, und ſie wiſſen die Zeit, welche der Lehrer noch um der übrigen Schüler willen verwenden muß, nicht anders hinzubringen, als daß ſie ſelbſteigene Betrachtungen anſtellen, gleichſam ſelbſtändig grübeln und ſpeculiren und dann darüber auch wohl überhören, wenn der Lehrer zu einer neuen Vorſtellung fortſchreitet. Sie ſind von den langſamen Köpfen dadurch ganz weſentlich verſchieden, daß ſie nicht ſowohl bei der einzelnen Vorſtellung ſtehen bleiben und mit der Verlebendigung derſelben bis ins Einzelne ſich zu ſchaffen machen wie jene, ſondern vielmehr die ihnen bald lebendig gewordene Vorſtellung mit andern Vorſtellungen *verknüpfen* und ſo appercipiren und aus der Verknüpfung zu neuen Vorſtellungen gelangen ꝛc. Dieſe Selbſtthätigkeit wird ihnen dann durch den gewöhnlichen Gang des Unterrichtes unterbrochen, und ſie werden daher öfters ſich als unwillige und mürriſche und abweiſende Schüler zeigen, die ſich auch wohl von ihren gewöhnlichen Schulgenoſſen fern halten und dann in ihrer Iſolirtheit nicht ſelten auch in gar wunderliche Gedankenreihen ſich hineinſpinnen und ſo ſich zu den verqueren Genies ausbilden.

Das Profeſſorengutachten (ſ. Pädag. Revue XXV, 135 ff.) hat nun zwar die Schulen an die Mittelmäßigkeit gewieſen und dürften alſo darum auch dieſe Schüler gar nicht in die Schulen gehören; der gewöhnliche Maſſenunterricht iſt nun wirklich ganz unfähig, ſolche Schüler richtig zu leiten; und die Maſſe des Unterrichtsmaterials iſt vornehmlich dazu geeignet, dieſen eigentlich productiven Köpfen den Garaus zu machen: doch aber darf eine Pädagogik wohl ausſprechen, welches die Präſervativmittel ſein könnten, um wenigſtens einige aus ſolchen Schulfluthen zu retten. Zuerſt gönne der Lehrer ſolchen Schülern die Augenblicke für die Selbſtthätigkeit und ſtöbere ſie nicht alle Augenblicke mit Weck- und Reck- und Kreuz- und Querfragen auf. Wenn er allgemeine Denkfragen in die Claſſe ſchickt, dann ſeien ſie die letzten, deren Antwort er entgegennimmt; wenn er ſie beſchäftigen will, ſo fordere er nie, daß ſie den Mitſchülern bei ihren verſchiedenen Irrgängen und Luftſprüngen und Rathereien und Faſeleien folgen ſollen, ſondern ziehe ſie dann heran, wenn der Unterricht Schritt für Schritt vorſchreitet; er laſſe ſie dann los, wenn er mit dieſem oder

jenem Schüler auf Nebenwege eingehen muß; aber er gebe ihnen zu verſtehen, wann der Unterricht dann wieder vorſchreite. Es bedarf dazu des Nennens der Namen nicht, wenn der Lehrer ordentlich zu unterrichten weiß und nicht bloß einen Unterrichtsfaden abhaſpelt. Man fordere von ihnen möglichſt wenige mechaniſche Arbeiten und vermeide die tüchtige Schuldreſſur, wie ſie die Praktiker ſo gerne haben. Dieſe Art von Schülern kommt ganz von ſelbſt zu dem Bewußtſein, daß nur eine gewiſſe Sicherheit in den und jenen Dingen zu einem Ziele ſicher führt, und mit dieſem Bewußtſein iſt dann auch gleich die Energie des Willens da, ſich dieſe Sicherheit um jeden Preis zu ſchaffen. Wie oft ſind die guten Praktiker ſchon über die Leiſtungen ſolcher Schüler wie aus den Wolken gefallen! Sie wiſſen gar nicht, woher der Menſch das nun alles mit einem Male habe. Ferner quäle man einen ſolchen Schüler nie mit den vielerlei kleinen und kleinlichen Aufgaben, ſondern die ihm übertragenen Arbeiten ſeien wenn möglich große, zuſammenhängende. Das „Fortſetzung folgt" iſt für ſie ein Aergerniß. Die Arbeiten ſeien nicht ſowohl von der Art, daß ein acumen ingenii, ſondern daß eine folgerechte Entwicklung ſie löſen hilft. Darum beſchäftige man beim frageweiſen Fortſchreiten ſie dann beſonders, wenn immer wieder von einer Baſis aus ein neuer Schritt geſchehen ſoll, und zwar ein ſolcher Schritt, der nur dann ein richtiger werden kann, wenn der Geiſt mehrere und alle dazu nöthigen Vorſtellungen gegenwärtig hat. Mit Vorſicht zu brauchen iſt: man überzeuge dieſe Schüler von der Nothwendigkeit dieſes oder jenes Thuns, Wiſſens, Könnens. Doch hier ſtreift ſchon wieder gar manches in das Gebiet der freien Unterrichtsform, und darum muß abgebrochen werden.

Die aus Träumerei zerſtreut erſcheinen, ſind oben abgehandelt; die da beharren bei einer Vorſtellung, gehören unter die langſamen Köpfe (ſ. l. c.); die da von einer Vorſtellung raſch zur andern überſpringen, fanden ihren Platz unter den flüchtigen Geiſtern (ſ. Pädag. Revue, Septemberheft 1852). Sie alle werden mit Unrecht zerſtreute genannt. Die wahre Zerſtreuung liegt darin, daß der Geiſt die Einzelvorſtellung gar leicht in ihre einzelnen Beſtandtheile, Merkmale zerlegt und nun dieſe einzelnen Glieder entweder für ſich, aber eben nur gliederweiſe zur vorherrſchenden Vorſtellung erhebt oder ſie mit verwandten Vorſtellungen verknüpft. Sei zur Verdeutlichung ein Beiſpiel erlaubt. Der Lehrer erörtert den Begriff des quum temporale und causale. Der Zerſtreute fällt möglicherweiſe auf cum, tum und erinnert ſich, was er darüber weiß, oder denkt bei temporale an o tempora, o mores, und bei causale an die Regel von mea, tua, sua causa; oder fragt ſich auch wohl, wie Zeitliches und Urſächliches als ein Vor und Nach in eine

nahe Beziehung träten; oder häkelt ſich an die in dem erläuternden Beiſpiele gebrauchten Sachen, Perſonen, Gedanken an. Ein anderes Beiſpiel. Es ſoll der Satz bewieſen werden: im gleichſchenkligen Dreiecke ſind die Winkel an der Grundſeite gleich. Das Dreieck, die gleichen Schenkel, die Winkel an der Grundſeite ſind nun lauter einzelne Vorſtellungen, welche der Schüler zerſtreuend umherwirft und nach dieſer oder jener Seite hin verknüpft, ſei es nach weſentlichen oder zufälligen Merkmalen. Ja die Sache der Zerſtreuung geht oft ſo weit, daß ſelbſt mitten im Sprechen der Schüler auf ein ganz anderes Gebiet geräth, ohne es auch nur zu merken. Doch hier ſind wohl jedem Lehrer Beiſpiele genug zur Hand, ſo daß es weiterer Auseinanderſetzung nicht bedarf.

Die Zahl ſolcher Schüler nimmt erſichtlich zu, herrſcht bei den Kindern wohlhabender Familien, namentlich der Bürgerfamilien, entſchieden vor. Täuſchen nicht alle Beobachtungen, ſo entwickelt ſich neben der natürlichen Dispoſition ein ſolcher geiſtiger Zuſtand aus folgenden, oft zuſammentreffenden Umſtänden: wenn die Kinder immer zugleich alles ihr vieles Spielzeug unter Händen haben und die allerwillkürlichſten Zuſammenſtellungen nach Laune, Einfall und anderen Zufälligkeiten machen und dann dahinter einen Gedanken ſuchen, den es darſtellen ſoll, welchen dann die elterliche oder kinderfrauliche Freundlichkeit beſtätigt; wenn die Kinder gar früh den ſogenannten Unterhaltungsgeſprächen bei Viſiten und in Geſellſchaften beiwohnen, wo lauter zufällige Anknüpfungen das Geſpräch vom Hundertſten aufs Tauſendſte führen; wenn die Kinder recht viele Kinderſchriften mit den vielen hübſchen kurzen Geſchichten leſen. Daß der heutige vielfältige Unterricht dieſer Entwicklung gar großen Vorſchub leiſtet, ja daß das Präſenthaben aller durch den Unterricht angebauten Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen, wie es die Examina aller Art fordern, auf das I der Zerſtreuung noch ſo recht den Tüttel aufſetzt, das iſt in der Revue längſt und unlängſt geſagt, ſo daß es hier der Wiederholung deſſen nicht bedarf. Solche Zerſtreuten fühlen ſich daher auch in unſern Schulen gar wohl, gehen trotz der vielen und täglich ihnen gemachten Vorwürfe gerne in die Schule, finden in ihr für ihre Subjectivität volle Genüge und nehmen daher dem Lehrer ſein Schelten auch nicht ſo gar übel. Kommt ja auch noch allerhand Schulunfug hinzu und ſei es auch nur in der Witz- oder Goſſenfrage (ſ. Pädag. Revue, Aprilheft 1852), welcher ſie für mancherlei Leiden ſchadlos hält.

Demnach dürfte es ein ganz vergebliches Bemühen ſein, ſolche Geiſter in unſern Schulen zu heilen. Manchem dürfte ſogar die Nothwendigkeit einer ſolchen Heilung kaum einleuchten; denn es gilt ja in vieler Leute Augen für geiſtreich, wenn das Hundertſte und Tauſendſte an einander

und in einander geknüpft wird, und es erſcheint als Pedanterie, an ſolche geiſtreichen Betrachtungen gar die Geſetze der alten ſteifen Logik legen zu wollen. Wer recht viel zuſammenſchleppen kann, ſei es auch nach den allerzufälligſten Beziehungen, der gilt für geſcheidt und witzig und geiſtblitzend. Fehlt darin auch die Logik, der Schlüſſel aller Wiſſenſchaften, ſo hat ſich damit unſere Zeit ziemlich abgefunden ſelbſt auch da, wo man ſehr ſteif und folgerecht einherzuſchreiten vermeint Es gibt nun wirklich gegen ſolche Zerſtreuung gar kein anderes Mittel, als den Schüler immer wieder auf eine beſtimmte, dem Fortſchreiten zu Grunde liegende Vorſtellung zurückzuweiſen und keinen andern geiſtigen Schritt zu dulden als von dieſer aus. Um deutlich zu werden: Es ſei die Erklärung vom Genitiv gegeben Die zerſtreuten Schüler haben nun immer die Aufgabe, die einzelnen Genitivregeln auf jene Grundregel zurückzuführen. Es ſei eine Erklärung von der Zahl gegeben, die zerſtreuten Schüler haben jeden folgenden Lehrſatz aus dem Begriffe der Zahl, wie er in der Erklärung gegeben war zu entwickeln. Es ſollen Vergleiche angeſtellt werden, z. B. in der Geographie, die zerſtreuten Schüler laſſe man, wenn a, b, c, d Länder oder Flüſſe ꝛc. dazu auserſehen ſind, etwa alle immer nur mit dem einen a vergleichen. Dasſelbe gilt bei naturhiſtoriſchen Gegenſtänden, mit Gedichten, mit Redeweiſen. Doch dazu hat unſer Unterricht keine Zeit, er würde nicht weit genug kommen. In den ſchriftlichen Aufgaben muß man bei ihnen die Sache ſo anlegen, daß ſich die einzelnen Beiſpiele, die Themata die Aufgaben möglichſt verwandt ſind, und daß namentlich die ſpätern ſich nur dann gut löſen läßt, wenn die Löſung der vorangehenden wohl erwogen iſt. Gemiſchte Beiſpiele muß es für ſie möglichſt wenige und höchſt ſeltene geben. Doch hier ſtreift es wieder in den freien Unterricht

Die verworrenen Köpfe, welche den Schulen ja auch mancherlei Noth machen und die man gar bald über Bord zu werfen geneigt iſt, ſind bemitleidenswerthe Zeugen für die widernatürliche Leitung der Kinder vor und in der Schule. Der Anbau von Bildung, welcher heute durch Zeitungen und Broſchüren und populäre Schriften und populäre Vorleſungen aller Art an den geiſtig unreifen und unpräparirten Menſchen herangeworfen wird, bringt in gewiſſe Lebenskreiſe, namentlich der Bourgeoiſie, eine Maſſe von geiſtigen Münzen in den Umlauf, mit denen man überall klippert und klappert, die man ausgibt und annimmt, ohne den Gehalt zu kennen und ohne das Gepräge zu verſtehen. Es muß ja heute jeder über jedes eintreten können, wenn er gebildet ſein will, und ſo muß denn wohl jeder ſich eine Portion ſolcher Münzen in den Mundtaſche halten Die Höhe des geiſtigen Fortſchrittes der Zeit bringt es mit ſich Unter ſolchem Geklapper lernen manche Kinder ihre Mutterſprache un

klappern nach, und der verworrene Kopf iſt gewiß vollendet, wenn eine Bonne noch ihr Franzöſiſch dazu plappert. Solchen Kindern iſt wirklich die Sprache ein Geſchnatter, und man kann wirklich in ſolcher Atmoſphäre die allergeiſtreichſten Kinder treffen, lauter Wunderkinder, die mit ihren wunderlichen Einfällen und Staunen erregenden Verknüpfungen die Eltern und alle Tiſchfreunde in Verwunderung ſetzen. Wehe dem Schulmeiſter, der dieſe Wunder für tief verwundete erklärt! Er wird gewiß nicht wieder zum Familienfeſte geladen, und kann man ſeine Schule umgehen, ſo iſt gewiß jede andere beſſer. Dem Kinde — und das iſt der eigentliche Quell des Uebels — wird eine Redeweiſe geläufig, die für dasſelbe mehr oder minder inhaltslos iſt; es hat mehr Worte und Wörter als Vorſtellungen. So kommt es denn, da ja ein jedes Kind Vorſtellungen aufnehmen muß, und dieſer Naturproceß wie ſein leibliches Wachſen ohne ſein Wollen oder Nichtwollen vor ſich geht, daß es Vorſtellungen hat ohne das Wort, oder ohne das rechte Wort, oder mit zu vielen Wörtern. Wenn nun der Unterricht bis dahin gelangt, wo er die Vorſtellung durch das Wort hervorrufen will und muß, dann kommt die Verwirrung zu Tage. Wenn nun gar noch eine gewiſſe Leichtigkeit in der Hervorrufung von Vorſtellungen hinzukommt, d. h. wenn ſie zu den eigentlichen ſchnellen Köpfen gehören, ſo iſt das Uebel noch viel größer. Sie kommen bald dahin, das Widerſprechendſte zuſammenzuwerfen, die abſonderlichſten Verknüpfungen in Form von Schlüſſen an einander zu häkeln, vom Hundertſten aufs Tauſendſte in Formen von Schlüſſen zu gelangen. Aber nicht minder verwirren ſich ihnen die ſittlichen Begriffe. Sie lügen, ohne es nur zu ahnen, und Wahrheit und Irrthum läuft bunt durch einander. Sie ſind für Anfänger im Lehrgeſchäfte oft die Steine des Anſtoßes, an denen ſie ihre Mißgriffe in Beziehung auf die Zucht begehen, Bosheiten und Hinterliſtigkeiten und Verſtellungen und hartnäckiges Leugnen, ja wohl abſichtliches und pfiffiges Hinterslichtführen wittern, wo lediglich die Confuſion ihr Spiel treibt. Die politiſchen Zeitungen gewöhnlicher Art geben davon die ſchlagendſten Beweiſe.

Die Heilung dieſer gelingt in unſern Schulen wohl ſehr ſelten oder eigentlich nie. Am erſten noch dann, wenn die Lehrer entmuthigt ihre Hand von ihnen zurückziehen und ſie ſich ſelber überlaſſen, ob ſie ſich etwa durch die Maſſe von Vorſtellungen, die von der Schule geboten werden, glücklich hindurchfinden und ſo zunächſt ein Feld ſich gewinnen, auf dem ſie klar werden. Es gilt dann nur aufzumerken, ob von dem Schüler ein ſolches gefunden ſei, und dann ihn vornehmlich auf dieſem zur Thätigkeit zu bringen. Je mehr ihnen die Schule bietet, je mehr

Sprachunterricht in fremden Sprachen hinzukommt, deſto größe
wird natürlich die Verwirrung. Daher die eigenthümliche Erſcheinung
daß öfters ſolche Knaben in Geographie, Naturgeſchichte, Mathemat
ſogar ganz gute Fortſchritte machen, weil hier die Menge der Begrif
eine in ſich abgeſchloſſene und von ihnen leichter darum zu bewältigend
iſt, weil ſie weniger leicht in das Gebiet der ſchon verworrenen Vorſte
lungen hinüberſtreifen. Nur auf eines ſei noch aufmerkſam gemach
Bei dem Erfahrungsunterrichte beſchäftige man dieſe Knaben möglich
wenig oder gar nicht. Der Grund liegt im Obigen. Ebenſo brauche ma
ſie nie als Zeugen bei Verhören, ſie geben wider Willen falſches Zeugni

Die kritiſchen Köpfe ſind eigentlich nur ſittlich verdorbene Knabe
d. h. ſie ſind die naſeweiſen und ſuperklugen. Sie würden daher hi
auch gar nicht aufgeführt ſein, wenn man ſich in manchen Schulen nic
mit ſolchen Schülern etwas wüßte und wenn nicht die Zeit noch g
nahe läge, wo die Schulen wohl auf ſolche Unſittlichkeiten hinſteuert
oder ſie wider ihren Willen anbildeten Dieſe Allesbeſſerwiſſer, die a
allen Märkten der Litteratur ihr Weſen heute noch treiben, kann m
in den Schulen am beſten damit curiren, daß man ihnen ſtets die U
wiſſenheit aufweist und ſie an das „geh' in d'Schul' und lerne wa
hinweist, bis ſie beſcheiden geworden ſind.

Es ſei nun hiemit die Reihe der Aufſätze dieſer Art abgeſchloſſe
Möge nun ein tiefer eingedrungener Pädagog die Arbeit weiter führe
Es ſollte und konnte nur hier ein Arbeitsfeld für die praktiſchen Päd
gogen aufgewieſen werden. Es gibt hier viel, ſehr viel zu thun, wen
der Unterricht in einer Schule ein erziehender werden ſoll. Oh
derartige Unterſuchungen und ohne ſolche Geiſtergruppirungen bleibt
praktiſche Pädagogik, was ſie lange geweſen iſt, ein Tact, der ſich von d
Gelingen oder Mißlingen ſeines Thuns kaum Rechenſchaft zu geben verm

Zum Schluſſe ſei aber noch auf den Anfang dieſer Aufſätze hin
wieſen. Im Jahre 1852, April- und Maiheft der Revue, wurde
erſte Artikel gebracht über „das Fragen in der Schule". Der zwe
vierte, ſechste, ſiebente, achte und dieſer neunte Artikel haben hoffentl
dargelegt, wie das Fragen in der Schule ein gar ſchwieriges St
ſei. Je länger man unterrichtet, d. h. je tiefer man die erziehliche A
gabe des Lehrens faßt, deſto ſchwieriger wird das Fragen, d. h. d
rechte Beſchäftigen der Schüler. Wer ſich freilich mit einer erregten Cl
begnügt und darin die ganze Lehrkunſt ſucht, daß er die Claſſe in ei
lebendigen Thätigkeit erhält, der kommt wohlfeiler und bequemer
Meiſterſchaft. Tanzen macht auch ſchwindlig.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

Genetiſcher und praktiſcher Curſus der franzöſiſchen Sprache für Gymnaſien und Bürgerſchulen von L. Michaelis. Berlin, Gaertner, 1853. S. 268. Ladenpreis 25 Sgr.

Schon wieder eine Grammatik und ſchon wieder in der Vorrede ein durchgekauter Gedanke: die Theorie müſſe immer mit Belegen verſehen ſein, ſo daß die Regeln gleichſam als Zuſätze aus denſelben gefolgert werden müſſen. Darin iſt der Verfaſſer „dem Beiſpiele mehrerer franzöſiſchen Grammatiker" gefolgt. Kennt der Verfaſſer keine Grammatiken, die dieſen Weg vor ihm, lange vor ihm eingeſchlagen haben?

Das Buch iſt nicht nach Robertſon'ſcher, nicht nach genetiſcher, nicht nach calculirender, ſondern möglichſt nach Hirzel'ſcher Methode abgefaßt, d. h. nach gar keiner. Es gehört zum ſchweren Geſchütz. Regeln und Regeln und Regeln. Allgemein durchſchlagender Geſetze erfreut ſich weder die Lehre von der Stellung der Adjective, noch die vom Subjonctif. Das ganze Werk iſt in verſchiedene Bataillone eingetheilt. Der erſte Abſchnitt betitelt ſich: Von der Conſtruction (im Allgemeinen?), bei der wohl des Adverbium, nicht aber der Beifügung gedacht wird, und nach der ich überſetzen dürfte: Pourquoi hésite ton frère und Je n'ai perdu rien. Der zweite heißt: Von einigen orthographiſchen Zeichen; darnach werden die grammatiſchen Erſcheinungen nach den Wortclaſſen mit ſo ausführlicher Detailkenntniß (die anzuerkennen iſt) abgehandelt, daß man Mitleid mit den armen Jungen haben muß. Denn der Verfaſſer ſchreibt für mittlere Claſſen, wie beiläufig in der Vorrede mitgetheilt wird. Welchen Segen die Beſchränkung des Lehrſtoffs für Schulen hat, ſcheint dem Verfaſſer nicht klar zu ſein. Ungenauigkeit, Mangel an Präciſion in der Regel ſind nicht ſelten; z. B. wenn eine Straße u. ſ. w. den Namen einer Perſon hat, ſo wird nach rue das de beſſer (!) weggelaſſen. Alſo darf man rue de Jacob ſagen? Unter „Geſchlecht der Subſtantiva" wird gelehrt: Weiblich ſind die Subſtantiva in ate, ète, ite, ote, ute, ade, ude, oute u. ſ. w. Die armen Jungen! Oder ſollen ſie das Zeug nicht lernen? Wozu ſteht es dann in der Grammatik?

Weitſchweifig iſt der Artikel: Mehrheit der zuſammengeſetzten Subſtan
tiva, den wir den Verfaſſer z. B. mit Plötz, II. C., S. 144 zu ve
gleichen bitten. Wir erörtern noch nach der Seitenzahl einzelne Fälle
S. 76 tant que, meint der Verfaſſer, ſteht für tandis que, heißt ab
„ſo lange". S. 80 un wird häufig durch et mit den Zehnern verbu
den. „Von quatre-vingt bis cent bleibt es überall weg". S. 8
„im Jahre wird durch en, ſeltener durch l'an ausgedrückt (ich darf al
ſagen: en quinze, im Jahre 15?) S. 109 finden wir eine ergötzlic
Regel für ſolche, die am chroniſchen Kopfweh leiden. Die Unglücklich
dürfen nicht ſagen: J'ai mal à la tête, ſondern j'ai mal à ma tête. Dah
führen Regeln! S. 108 „celui-ci kann außerdem qui nach ſich haben
Wiederum dunkel und unklar; denn celui qui und celui-ci qui iſt n
ſentlich unterſchieden. Im erſtern Falle weiſet celui demonſtrativ auf q
im zweiten auf etwas bereits Erwähntes. S. 154 werden die Verb
welche de oder à vor dem Infinitiv erfordern, alphabetiſch, ohne
geringſte Andeutung eines durchgreifenden Unterſchiedes, aufgezäh
Die armen Jungen! S. 158 heißt es: obliger u. ſ. w., haben
geringem Sinnesunterſchied à und de vor dem Infinitiv. Wie bünd
wie klar! S. 160 être mit folgendem Adjectiv hat de auf die Fra
weſſen? Wir glaubten in je suis capable de raisonner pantoufle hä
nicht être, ſondern capable das de. S. 188 ſpricht der Verfaſſer d
kühne Wort gelaſſen aus: Die Conjunction que verlangt den Conjonc
Der Verfaſſer meint es nicht ſo ſchlimm, aber jedenfalls iſt das
Meiſterſtück pädagogiſcher Tactloſigkeit. Später hören wir auch n
der Imperatif verlange ihn, wenn ein wirkliches Gebot ausgedrückt wi
Wird wohl weniger am Imperatif liegen. Er fährt fort: S. 192 q
verlangt den Conjonctif nach den Ausdrücken des Zweifels u. ſ.
Das unſchuldige que!

Die unregelmäßigen Verba, die Paradigmen der regelmäßigen V
ben, die Motion der Adjective, die unregelmäßige Comparation feh
und erhöhen ſo durch ihre Abweſenheit die Unbrauchbarkeit des Buc

Gern wird man den Fleiß und die genaue Regelkenntniß des V
faſſers anerkennen, ſelbſt die Brauchbarkeit ſeines Buches außerhalb
Schule kann zugegeben werden; zu einem Schulbuche fehlt ihm jed
die Methode, Klarheit, Kürze, Ueberſichtlichkeit. Wozu, fragt man
hat der Verfaſſer dieſe Grammatik geſchrieben, und wie kommt es,
noch immer ſolche Bücher hundertweiſe geſchrieben werden? Antwo
Weil die Kritik matt iſt und nicht entſchieden jedes Buch als überflü
zurückweiſt, das uns die alten Geſchichten ohne irgend eine Verbeſſer
in der Methode auftiſcht.

Theoretisch-praktisches Lehrbuch der französischen Sprache von de Castres (de Tersac). Für untere Classen höherer Lehranstalten. Leipzig, Wengler, 1853. 172 S. 15 Sgr.

Das Buch ist nach der Robertson'schen Art (Methode läßt sie sich kaum nennen) bearbeitet. Die vom Verfasser hinzugefügten Modificationen bestehen in der Berücksichtigung der Construction und in zwischen den einzelnen Lectionen eingestreuten Sammlungen von Locutions et Gallicismes.

Was für ein Lehrbuch für untere Classen jedoch die grammatischen Belege aus dem Celtischen, Altfranzösischen, mitunter gar aus dem Sanskrit sollen, ist nicht zu ermessen.

Das mouillirte ll will der Verfasser wie lch in Milch gesprochen wissen, nicht einmal wie lj, was doch nach Analogie anderer romanischen Sprachen zu vermuthen wäre. Welches sind dazu des Verfassers Gewährsmänner? Unsere für die Aussprache ï-e sind tausend und aber tausend Franzosen, die Professoren der Sorbonne und der Pariser Gymnasien, die Schauspieler des Théâtre français u. s. w.

Ferner können wir die Schreibweise vièneut erst dann in deutschen Schulen dulden, wenn die Mehrzahl der bedeutenden Schriftsteller so schreiben wird.

Uebungsstoff zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Nr. 1: Die Müßiggänger. Bremen, Heyse, 1853. 76 S. 6 Sgr.

Der ungenannte Verfasser verspricht eine Reihenfolge solcher Stücke, die zum mündlichen Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische mit unter auf den Seiten angebrachten Noten versehen sind. Das Buch ist nicht brauchbar und schenkt den Synonymen verdiente Aufmerksamkeit. Nicht auffallend ist uns aber gewesen, daß il y a durch das ganze Buch il-y-a geschrieben und fast durchweg das tiret in der fragenden Form für dem pronom weggelassen ist. Auch kommen Druckfehler vor, wie ne veut-il dire ceci? und qu'est-ce que veux tu? Für folgende Hefte eine größere Correctheit in diesen Puncten dringend zu empfehlen.

Parlez-vous français? Französisch-deutsche Gespräche. Vierte Auflage. Leipzig 1854. 232 S. 8°. 12 Ngr.

Enthält: Wörtersammlung (30 S.), Redensarten (17 S.), Germanismen und Gallicismen (8 S.), 48 Gespräche, dann wiederum 71 Gallicismen und ein paar Anekdoten. Die vierte Auflage beweist, daß solche Sammelsurien, die über das Bedürfniß des Ladentisches in keiner Weise hinausgehen, immer noch ihr Publicum finden. Falsch ist: du bouilli, Gesottenes, un habit, ein Kleid, un surtout, ein Ueberrock, une redin-

gote, ein Reiſerock, le parasol ſtatt l'ombrelle, éclairez à Monsieu ſtatt Monsieur.

Idiotismes dialogués par J. Louis. Dritte Auflage (revue et augmentée, ſ. u Deſſau 1853. 177 S.

Der Titel iſt eine ſehr glückliche Nachbildung der „Gallicism français“ (des bekannten trefflichen Buches von Peſchier). Auch d Buch des ſchreibſeligen Louis iſt brauchbar.

Zu bemerken iſt, daß auf S. 1 wie 110 ſich j'apperçois fin mit verdoppeltem p. Der Verfaſſer ſcheint, wie aus ſeinem franzöſiſc Robinſon hervorgeht, dergleichen unorthographiſche Verdoppelungen ſ nachſichtig zu behandeln.

Das „augmentée“ des Titels wird in der Vorrede dahin erklä La troisième (édition) a subi peu de changements.

Br. B.

---

## II.

M. Tullii Ciceronis Lælius de amicitia. Zum Gebrauche für die mittleren Cla der Gelehrtenſchulen erläutert von Dr. G. A. Koch. Vierte, durchaus umgear tete Auflage der früheren Billerbeck'ſchen Ausgabe. Hannover, Hahn'ſche Hofb handlung, 1852. X u. 102 S.

Da dieſe neue Ausgabe als eine durchaus umgearbeit bezeichnet iſt, ſo hält es Ref. nicht für nöthig, eine Vergleichung ſelben mit ihrer Vorgängerin — der auch der neue Bearbeiter „nied Haltung und vorherrſchende Neigung zum Trivialen“ beizulegen g thigt iſt — anzuſtellen, zumal auch das Vorwort ſich über das V hältniß der neuen Ausgabe zu den früheren offen ausſpricht und drücklich hervorhebt, daß von dem früheren Beſtande dieſer Ausg nur ſehr weniges benutzt und faſt gar nichts in ſeiner bisherigen An und Faſſung gelaſſen werden konnte. Herr Koch will in Uebereinſ mung mit der urſprünglichen Tendenz der Billerbeck'ſchen Bearbeit dem Lernenden ein für das nähere Verſtändniß beim Selbſtſtudium bei den öffentlichen Lectionen ausreichendes und vollſtändi Material in die Hände geben, und dieſen Zweck hat er zu erre geſucht beſonders durch rechte Würdigung, Vervollſtändigung und klärung der in Frage ſtehenden philoſophiſchen Anſichten; deßhalb er Citate der Quellen, einfache Ueberſetzungen, erläuternde Umſchreibu des Gedankens. Da Herr K. ferner im grammatiſchen Theile der heren Bearbeitung die nöthige Beſtimmtheit und Schärfe und im A meinen ein auf Erweckung des eignen Nachdenkens des Schülers be

netes Verfahren vermißte, ſo wird man erwarten müſſen, daß auf die Beſeitigung auch dieſer Uebelſtände Bedacht genommen iſt. Den oft fehlerhaften Text bei Billerbeck hat Herr K. nach den beſten handſchriftlichen und kritiſchen Hülfsmitteln der neueſten Zeit geändert und gebeſſert. Endlich bekennt Herr K., daß ihm durch die Bearbeitungen des Lälius von Klotz und Seyffert große Unterſtützung gewährt worden ſei.

Bei der Beurtheilung der im Commentare enthaltenen hiſtoriſchen, ſachlichen und grammatiſchen Erklärungen und der dabei befolgten Methode glauben wir uns ganz an die Worte des Titels: „Zum Gebrauche für die mittleren Claſſen ꝛc." halten zu müſſen und demnach annehmen zu dürfen, daß darunter etwa die Tertia eines ſechsclaſſigen Gymnaſiums zu verſtehen ſei. Für dieſe Stufe, ſo wie für die Benutzung zur Privatlectüre eines Secundaners halten wir Inhalt und Form des Gegebenen im Allgemeinen für angemeſſen und zweckentſprechend, namentlich die zahlreichen Citate der Grammatiken von Zumpt und Kühner und die Erinnerungen an manches Bekanntere für nicht unnütz; obwohl wir auch ſo nicht bergen können, daß doch wohl nicht wenig Bemerkungen überflüſſig erſcheinen und als bekannt vorausgeſetzt werden mußten, und daß die Darſtellung in vielen Fällen gedrängter, kürzer, weniger umſtändlich ſein konnte, namentlich bei den hiſtoriſchen Notizen. Denn nicht die Breite und Umſtändlichkeit, nicht die vielen Worte, ſondern präciſe Kürze und ſcharfe Faſſung ſchärfen den Blick und wecken und reizen das eigne Nachdenken des Schülers; ſtatt mancher wortreichen Erklärung iſt die paſſende Parallelſtelle wirkſamer. Auf Synonymik — ein treffliches Mittel, das Nachdenken zu wecken — iſt wenig Rückſicht genommen; denn die zahlreichen weitläufigeren Umſchreibungen der eben vorliegenden Wörter bewirken noch nicht die ſcharfe Scheidung des allgemeinen Wortbegriffs. Bei manchen Verweiſungen auf die Grammatiken iſt auffällig, daß neben dem Citate die Regel ſelber noch einmal angegeben iſt, z. B. zu § 16 zu pergratum feceris, § 23 zu dissensiones, odia, § 51 zu tantum abest ut-ut, während dagegen an andern Orten, wo die grammatiſche Erſcheinung auf den entfernter liegenden Grund zurückgeführt wird, ein ſolcher Zuſatz neben dem Citate der Grammatik ſehr nützlich iſt, z. B. zu § 14 zu veriora ut; denn hier iſt bei Zumpt wenigſtens für den Anfänger die Begründung nicht ausreichend. Viele Citate von Stellen aus philoſophiſchen Schriften oder aus Erklärungsſchriften zu denſelben ſind überflüſſig, weil ſie der Schüler überhaupt oder zur Zeit noch nicht verſteht, oder weil er, wenn er ſie verſtünde, die Bücher nicht beſitzt; die betreffende Stelle mußte wenigſtens abgedruckt werden.

Referent will, um die ausgeſprochenen Urtheile näher zu begründen,

die Arbeit des Herrn Herausgebers noch etwas näher verfolgen u
die Bemerkungen zu einer Anzahl Paragraphen des Textes ſeine et
Deſiderien anknüpfen; dabei wird immer der Standpunct der S
für welche die Ausgabe beſtimmt iſt, möglichſt im Auge behalten

In der Einleitung, welche den Schüler in den von
behandelten Gegenſtand näher einführt, die in der Abhandlung re
Perſonen beſpricht, den Gang derſelben überſichtlich darlegt, die M
der Unterſuchung erläutert, ſind gleich die Anfangsworte „Du
wiederholte Verwirrung und Umwälzung, in welche nach den b
Kämpfen zwiſchen Marius und Sulla und nach der Verſchwöru
Catilina Cäſar's Gewaltherrſchaft den römiſchen Staat von neuem
hatte, ſah auch Cicero noch in ſpäteren Lebensjahren ſeine ge
öffentliche Wirkſamkeit vielfach gelähmt und bedroht" nicht ganz
Cicero ſcheint vielmehr durch die parteiloſe Stellung, die er nach
Rückkehr aus Cilicien in den Kämpfen des Pompejus und Cä
behaupten geſucht hatte, genöthigt worden zu ſein, vom politiſchen
platze abzutreten. (Vgl. auch Drumann, Geſch. Roms, III, S. 40

§ 1. In den hiſtoriſchen Notizen finden ſich einige Wiederho
des S. VI und VII Geſagten. Die Erklärung zu quoad poss
liceret, „possem bezieht ſich auf die durch die Verhältniſſe des
jectes bedingte, liceret dagegen auf die vom Objecte ausgehende
lichkeit", iſt etwas ſchwerfällig und dem Schüler mittlerer Gym
claſſen nicht geradezu verſtändlich. Zu der Verbindung a senis
discedere wäre eine Parallelſtelle erwünſcht geweſen (vgl. Fa
Liv. XXIV, 5, 12; Liv. VI, 15, 8. § 2. Zu der doppelten Conſtr
des memini mit dem Accuſativ und dann mit dem Accuſativ mi
nitiv mußte ein Fall mit wenigſtens ähnlichem Conſtructions
beigebracht werden; wir wollen beiläufig auf Seyffert's Paläſtra
verweiſen. Die Worte bei hemicyclium „beſonders für ältere Pe
bei der Unterhaltung mit jüngeren" ſind doch wohl nicht zur
gehörig. § 4. In der Ueberſetzung der Worte quum mecum a
„da du oft in mich drangſt, mir oft anlagſt" iſt der urſprünglich
griff zu ſehr verwiſcht; lieber „mit mir darüber verkehrteſt". Zu
quo pacto war ein Citat der Grammatik (Z. § 553 g. E.) nothw
wegen der ähnlichen Ausdrucksweiſen; wegen einer genaueren F
iſt zu vergleichen Benecke Arch. poet. VII, 15, p. 190. § 5.
der Erwähnung der rhetoriſchen Figur des Polyptoton war woh
auf das Geſetz der lateiniſchen Wortſtellung, gleiche, verwandte od
gegengeſetzte Begriffe neben einander zu ſtellen, hinzuweiſen; die
ſelbſt iſt nichts weniger als rhetoriſch. § 6. In den Worten nec

melior bedurfte wohl die Partikel enim einer Erklärung. Zu et appellant et existimant konnte noch auf § 19 verwieſen ſein; ebenſo bot § 6 Gelegenheit dar, auf die Anwendung der disjunctiven Partikeln im Lateiniſchen aufmerkſam zu machen. § 7. Der Begriff von commentari iſt dem Schüler noch unbekannt; über den Gebrauch von assolet war eine Bemerkung am Platze (vgl. Seyffert's Paläſtra S. 289). § 10. Für den gerade bei Cicero ſo häufigen Gebrauch des Wortes medicina im metaphoriſchen Sinne und für die Verbindung consolor me — solatio (vgl. Nägelsbach, Stiliſtik S. 288) wünſchten wir wenigſtens entſprechende Parallelſtellen. § 11. Immortalitas war ſtatt „Sterbeloſigkeit" vielleicht mit „niemals zu ſterben" zu überſetzen. Bei consulatum petivit — factus est consul war auf die chiaſtiſche Wortſtellung aufmerkſam zu machen; überhaupt iſt der Wortſtellung an manchen Stellen nicht die gewünſchte Beachtung geſchenkt, z. B. § 16: idque eo mihi magis est, § 26: vim hoc quidem est afferre. Bei mœrore funeris klingt nach den Worten „Trauer bei der Beerdigung" die Frage: ſubjectiver oder objectiver Genitiv? etwas naiv. Aus der Bemerkung zu etiamnum erſieht man nicht, ob Herr Koch einen Unterſchied zwiſchen etiamnum und etiamnunc ſtatuirt (vgl. Hand, Turs. II, p. 580. § 12. Ueber dies videre vermißt man ein Beiſpiel. § 13. Florebat iſt wegen des Gegenſatzes doch nur in politiſcher Beziehung zu verſtehen. Expeditus reditus ein leichter, ungehinderter Rückzug (vgl. folg. Paragraph: facilis cursus). § 14. Ueber den metaphoriſchen Gebrauch von evolare und ähnlichen war etwas beizubringen (Seyffert Pal. S. 21; Nägelsbach Stil. S. 380); was ſoll der Schüler mit dem Citate Tusc. I, 17, 40 folg. anfangen, — eine Stelle, die er nicht bewältigen kann; das sublime ferri konnte allenfalls dem evolare an die Seite geſtellt werden. § 15. Zu introieram wünſchten wir ein Beiſpiel, wo die Ergänzung aus dem Folgenden zu entnehmen iſt, wie hier. Die Erklärung des Indicativs æquius fuerat wird wohl dem Schüler dunkel bleiben. Die Bemerkung zu est cordi „Nur Neulateiner verbinden hier (?) curæ cordique" iſt nicht ſcharf genug; denn der Schüler erfährt nicht, daß das einzelne curæ est richtig, dagegen die Verbindung beider falſch iſt. § 16. Zu antevertit iſt wohl ein mihi nicht gerade nöthig. Der Schüler muß daher aufmerkſam gemacht werden, daß nicht überall, wo von abſolutem Gebrauch eines Verbum die Rede iſt, ein Object ergänzt zu werden braucht (Nägelsbach, S. 316 folg.). § 17. Zu ponere ein Beiſpiel, etwa Tusc. I, 4, 7; für ad vivum resecare § 18 iſt inſtructiv Liv. XXII, 17, 2 und Fabri daſ. Der Gebrauch von ad in ad communem utilitatem, ebenſo concedant ut — bedurften eines erklärenden

Hinweiſes. § 19. Bei pingui Minerva wurde beſſer ſogleich crassa M. genannt, denn das Citat aus Horaz dürfte ungenützt bleiben. Majo ut quisque m. accederet, in grammatiſcher Beziehung war auf den C parativ im Hauptſatze hinzuweiſen und der Grund des Conjunctivs a deret anzugeben. § 20 vermißt man eine Bemerkung über den Geb des allgemeinen res; auch hätten die ſchwierigen Begriffe contrac adducta in angustum lieber überſetzt als umſchrieben werden ſollen; liches bei Nägelsbach, S. 368. Cum benevolentia = verbunden = una cum oder et oder addita benevolentia bedurfte einer Erklär Unter alii — alii — multi ſind wohl nicht einzelne Philoſophenſch alſo unter multi voluptates — nicht die Epikureer angedeutet, dern nur einzelne Menſchen; denn an wen wäre dann bei valet honores — zu denken? Außerdem dürfte die betreffende Note ge ſein, falſche Vorſtellungen von dem Weſen des Epikureismus zu erw der ja auch in der Freundſchaft das wichtigſte Mittel zur Glückſel des Lebens erkannte. § 21. Bei conquiescat darf man wohl nicht dichteriſcher Ausſchmückung reden, ſondern höchſtens von einer Met für einen deutſchen unbildlichen Ausdruck, die bei Proſaikern häufig iſt (cf. Cic. pro Dejot. § 5); hier aber iſt es „Erholung fin § 22. Im Texte ſteht igne, im Commentar igni, der Verweis a § 63 Anm. war nöthig. Ueber filum orationis § 25 iſt Seyffert S. 139 zu vergleichen. — Hier müſſen wir abbrechen, um nicht zu Raum wegzunehmen. Möge der Herr Herausgeber das Vorſteh freundlich aufnehmen; von Tadelſucht iſt Referent bei ſeinen B kungen, Winken oder Ausſtellungen nicht im entfernteſten geleite weſen. Papier und Druck ſind gut.

Sondershauſen. Dr. G. Qued

---

**Poematia latina.** Aus der Anthologia latina, Virgilius, Martialis und Statius Anmerkungen für Schulen herausgegeben von Dr. C. Volckmar, Lehrer a k. h. Pädagogium zu Ilfeld. Nordhauſen, Förſemann, 1852. VIII u. 137

Herr Volckmar beabſichtigt, durch die in vorliegendem Bän enthaltenen lateiniſchen Gedichte der Lectüre der römiſchen Poeſie den Gymnaſien eine größere Ausdehnung zu verſchaffen, ein wei Feld zu eröffnen. Während nämlich die (übrigens nicht ſehr zahlrei poetiſchen Chreſtomathieen für die oberſten Gymnaſialclaſſen ſich i Regel nur auf Catull, Tibull, Properz und Ovid beſchränken, verdi nach des Verf. Anſicht auch noch manche andere römiſche Dichte den höheren Claſſen zugelaſſen zu werden. Deßwegen hat derſelbe nere Dichtungen aus der Anthol. lat. (38 Nummern), aus Virgil ( und moretum), aus Martial (267 Epigramme) und aus St

(2 Silven, **villa Tiburt. Manlii Vopisci und villa Surrentina**) in dem vorliegenden Bändchen zuſammengeſtellt. Wenn nun auch die Dichter, aus welchen die Leſeſtücke gewählt ſind, beſondere Gattungen der Poeſie beſtimmt und charakteriſtiſch im Allgemeinen nicht darſtellen, wie dieß etwa bei einer Sammlung aus Catull, Tibull, Properz, Ovid der Fall ſein könnte, und wenn eine gemeinſame Eigenthümlichkeit der hier zuſammengeſtellten Dichtungen faſt nur in der gewählten Bezeichnung poematia gefunden werden kann, wenn ferner das vom Herrn Herausgeber adoptirte Urtheil Niebuhr's über die Silven des Statius („ſeine kleinen Gedichte gehören unter die reizendſten Erzeugniſſe des Alterthums u. ſ. w.") wie im Allgemeinen ſo namentlich vom Standpuncte der Schule aus ſehr cum grano salis verſtanden werden muß, ſo iſt doch das Unternehmen des Verf. als ein ſehr verdienſtliches zu bezeichnen, und es wäre zu wünſchen, daß eine ſolche Sammlung in der Hand eines jeden Primaners wäre. Der Lehrer wird, ſelbſt wenn dieſelbe für die Schullectüre nicht gewählt wird, häufig genug Gelegenheit finden, auf dieſelbe zu verweiſen und ſie in vielfacher Verwendung benutzen zu laſſen, entweder bei der Litteraturgeſchichte oder bei den freien lateiniſchen Arbeiten u. ſ. w. Es bieten auch dieſe kleineren Dichtungen durch ſich ſelber für den ſtrebſamen und ſinnigen Schüler Anreizung dar, aus freiem Antriebe zu leſen und ſeine Kenntniſſe von der geſammten römiſchen Litteratur zu erweitern. Die aus der Anthologie von H. Meyer entnommenen Nummern geben wenigſtens eine Andeutung von der allmäligen Entwicklung der römiſchen Sprache, und wenn auch manche von geringem Werthe und Gedankenhalte darunter ſind, ſo fehlt es doch auch nicht an ſolchen, die etwas Ueberraſchendes und ſomit Geiſtweckendes enthalten. Martial iſt verhältnißmäßig zu ſtark vertreten, vielleicht hätten dafür aus anderen Dichtern, wie aus Claudian, einzelne Stellen aufgenommen werden können.

Die beigegebenen Anmerkungen bezeugen eben ſo ſehr, daß der Herr Verf. eine ſehr umfaſſende Kenntniß der römiſchen Dichter und ihrer Erklärer beſitzt, als ſie ein tüchtiges pädagogiſches Talent an den Tag legen; die Anmerkungen ſind kurz und deutlich, unmittelbar unter jeder Nummer, mit geſchickter Benutzung deſſen, was dem Schüler überhaupt zu Gebote ſteht, und durchweg ſo angethan, daß ſie den Schüler, wenn er in ſeinen horis subsecivis ein kleines Penſum vornimmt, fördern und ermuntern können. Hinſichtlich des Textes iſt bei Martial die Schneidewin'ſche, bei Virgil die Sillig'ſche, bei Statius die Markland'ſche Recenſion zu Grunde gelegt; doch trifft man auch einige recht glückliche Emendationen des Verf. an. Papier und Druck ſind gut.

Guſtav Queck.

C. Julii Cæsaris Commentarii de bello gallico et civili. Für Schulen zum öffe lichen und Privatgebrauche herausgegeben von Dr. Albert Doberenz. Erſ und zweites Heft, enthaltend Comment. de bello gallico, lib. I und II, III— 166 S. Leipzig bei Teubner.

Der Herr Herausgeber ſtellt ſogleich im Vorworte diejenigen Pun auf, durch welche ſich ſeine Bearbeitung von den bisher erſchiener unterſcheidet: „1. längere Perioden ſind ſo geordnet, daß ſie der Schü leichter überſetzen kann; 2. es iſt Anleitung gegeben zum freieren u gewandteren Ueberſetzen; 3. es iſt dem Schüler Anleitung gegeben, ſe grammatiſchen Kenntniſſe zu befeſtigen und zu erweitern.“ Der e und zweite Punct erſtrecken ſich alſo beide auf Ueberſetzung, und betreffenden Anmerkungen ſollen dem Schüler in der Aneignung Ueberſetzungsfertigkeit förderlich ſein. Es iſt zunächſt anzuerkennen, damit ein auf dem Gebiete der Erklärungsſchriften neues oder doch ſo viel wir wiſſen — nicht ſehr häufig berückſichtigtes methodiſches A ment behandelt und angebaut worden iſt. Denn gewiß bei weitem größte Zahl der erklärenden Ausgaben alter Schriftſteller — es komn natürlich hier nur die für die unteren und mittleren Stufen berechn Ausgaben in Betracht — nimmt wohl ſorgfältig Rückſicht auf Gram tik, Sprachgebrauch, hiſtoriſche Erklärung, überläßt aber die Anweiſ und Anleitung zum Ueberſetzen dem Lehrer, und die Aneignung ei gewiſſen Fertigkeit dem etwaigen Geſchicke und gutem Glücke oder a dem natürlichen Sprachgefühle des Schülers. Bei der ungemeinen W tigkeit, welche beim Erlernen namentlich der alten Sprachen dem Ue ſetzen als ſolchem beizulegen iſt, bei dem allgemein bildenden Nu welchen ein auch ſchon auf den unteren Stufen angebahntes ferti promptes, ſprachgemäßes Ueberſetzen haben muß, bei der großen Sch rigkeit, welche der Jugend durch das Ueberſetzen an ſich, als auch mentlich durch den Mangel lateiniſcher Schriftſtücke, die für die frü Jugend angemeſſen ſind, bereitet wird, darf die Abſicht eines Her gebers irgend eines lateiniſchen Autors, eine ſo wichtige und ſchwie Seite des lateiniſchen Unterrichts zu fördern, jedenfalls auf beſon Anerkennung rechnen. Dadurch nun, daß Cäſars Commentarien lateiniſch lernenden Jugend früher zugänglich und genießbar gem werden, werden zugleich manche andere Surrogate, die in jüngſter ſehr zahlreich aufgetaucht ſind, überflüſſig werden.

Die beſondere Methode, welche Hr. Doberenz zur Erreichung ſe Abſicht eingeſchlagen hat, wird ſich durch Anführung einiger Beiſ am beſten anſchaulich machen laſſen. Für die Ueberſetzung der läng Periode II, 17 Adjuvabat etiam — posset lautet die Note: die l

niſche Periode läßt ſich wegen der angehäuften Nebenſätze im Deutſchen nicht gut nachbilden; vor quod füge „folgender Umſtand", quod bleibt unüberſetzt, fange nun mit Nervii einen Hauptſatz an und ordne: cum Nervii antiquitus equitatu nihil possent (neque — copiis) quo impedirent, hatten ſie dadurch, daß ſie — incisis (verſchneiden, der Krone berauben) — inflexis crebris (dieſen Satz ſchließe durch einen Relativſatz „wodurch" an) — enatis — rubis — effecerant, ut etc.; zu II, 11 exaudito clamore etc. ordne: omnes — ponerent, perturb. ordinibus (Ablat. abſol. des Grundes zu ponerent, überſetzt nach I, 3 zu regno occup.) clamore (auch Ablat. abſol. des Grundes zu perturb. „auf") exaudito überſetze durch einen act. Relativſatz. — Um ferner Anleitung zum freieren und gewandteren Ueberſetzen zu geben, bemerkt Hr. D. bei den verſchiedenen Arten von Nebenſätzen, z. B. bei den Adjectiv-, Folge-, Abſichtsſätzen, daß ſie ſich durch Subſtantiva wiedergeben laſſen, weist darauf hin, wenn im Deutſchen unbeſchadet des Sinnes einzelne Worte unüberſetzt bleiben können oder etwas hinzugeſetzt werden muß, und glaubt auf dieſe Weiſe den Unterſchied zwiſchen beiden Sprachen deutlich zu machen. Z. B. zu cupiditate inductus: „inductus kann im Deutſchen unüberſetzt bleiben. Merke auch im Folgenden auf ſolche Worte, die unbeſchadet des Sinnes im Deutſchen wegbleiben können, und ſuche nach dem Grunde, warum ſie im Römiſchen hinzugefügt ſind." Daran iſt dann bei jeder Gelegenheit wieder erinnert. Zu angustos se fines habere arbitrabantur: „dergleichen Verba wie arbitrari, existimare, audire, dicere, intelligere laſſen ſich überſetzen: 1. durch Subſtant. (hier: nach ihrer Anſicht hatten ſie), 2. durch Zwiſchenſätze (hier: wie ſie meinten, hatten ſie), 3. wörtlich wie im Lateiniſchen (ſie meinten zu haben); die dritte Weiſe wird verhältnißmäßig am ſeltenſten geeignet ſein" — mußte aber doch wohl zuerſt genannt ſein! Quæ — pertinerent: „überſetze entweder wörtlich oder: das nach ihrer Anſicht (das liegt im Conjunctiv) zum Auszug Nöthige; denn Adjectivſätze vertreten und erſetzen oft Subſtant." Dann ſind einzelne Wörter (auch leichtere) ſofort überſetzt oder Andeutungen zur Erleichterung der Ueberſetzung gegeben, oder es iſt die deutſche Phraſe hinzugefügt, die Tonſtelle des einzelnen Wortes bemerkt; überall aber finden ſich Verweiſungen auf die früheren Bemerkungen.

Auch in der dritten Rückſicht — dem Schüler Anleitung zu geben, ſeine grammatiſchen Kenntniſſe zu befeſtigen und zu erweitern — welche die übrigen erklärenden Schulausgaben ausſchließlich im Auge zu haben pflegen, weicht der Herr Verfaſſer hinſichtlich der Methode ab, indem er weder die Regel erklärt noch auf den Paragraphen einer beſtimmten

Grammatik verweist, ſondern die allerdings wirkſame Bemerkung hinſtellt: dieſe Stelle enthält ein Beiſpiel zu der oder jener Regel, oder auch in Frageform: zu welcher Regel, zu welchem Sprachgebrauche u. ſ. w.? Er beabſichtigt zugleich damit, den Schüler zu nöthigen, alles, was er über eine Regel weiß, zuſammenzuſtellen und zu recapituliren, und hofft, daß ſich der Schüler in ſeiner Grammatik mit Hülfe des Inder zurechtfinden werde, ſetzt aber dabei gewiſſe Kenntniſſe voraus, z. B. beim erſten Buche die Bekanntſchaft mit der Lehre von der oratio obl. und der consec. temp. Dieß dürfte vielleicht eine allgemeine Darſtellung der in den Noten befolgten Methode ſein; hiſtoriſche Bemerkungen und andere Erklärungen finden ſich natürlich außerdem an paſſenden Orten. — In der Einleitung findet ſich eine Anzahl ſehr praktiſcher Bemerkungen.

Die ganze Methode hat unbezweifelt viel Anregendes, und es iſt gar nicht zu verkennen, daß der Schüler genöthigt wird, zu denken, zu vergleichen, ſich zu ſammeln, aus ſich ſelbſt heraus zu finden. — und das iſt allerdings eine Hauptaufgabe aller derartigen Schulbücher; — die prägnante Kürze, die Prägeform, um ſo zu ſagen, trägt nicht wenig dazu bei; das ganze Verfahren iſt geeignet, das lebendige Wort des Lehrers zu erſetzen. Jedoch möge uns der geehrte Herr Verfaſſer erlauben, einige Bedenken, die ſich theils auf die Methode im Allgemeinen theils auf einzelne Fälle beziehen, hinzuzufügen, und wenn wir der Kürze halber nicht immer dabei auf die betreffenden Stellen verweiſen, ſo wird dieß hoffentlich nicht zu der Meinung Veranlaſſung geben, als beruhten die zu machenden Bedenken auf einer nur oberflächlichen Kenntniß des Buches.

Es zeigt ſich nämlich in der ganzen Anlage der Bemerkungen eine gewiſſe Ungleichförmigkeit. Bei dem unverkennbaren Streben, den Schüler nur Anleitung zu geben und ihn das Reſultat ſelbſt finden zu laſſen, iſt es auffällig, daß ſehr viele Bemerkungen dazwiſchen kommen, die demſelben Ueberſetzung und grammatiſches Verſtändniß gar zu leicht machen, und dieſe unſere Bemerkung bezieht ſich nicht bloß auf das erſte Buch, wo ſich eine Unterſtützung auch in den leichteren und leichteſten Dingen dadurch rechtfertigen läßt, daß man gern und in der Regel die Lectüre mit dem erſten Buche beginnen laſſen wird, ſondern auch auf die ſpäteren Bücher, wo wenigſtens immer und immer wieder auf frühere Bemerkungen über leichtere Verhältniſſe verwieſen wird. Da der Herr Herausgeber ſelbſt den Cäſar der Tertia zuweiſt und alſo auf der vorhergehenden Stufe etwa der Cornel oder ein anderes Leſebuch mit zuſammenhängendem hiſtoriſchen Inhalte überwunden ſein

muß, ſo muß doch eine große Anzahl der Bemerkungen als bekannt vorausgeſetzt werden, und da der Schüler gleich beim Beginn der Lectüre des Cäſar umfaſſendere und ſchwierigere Regeln der Grammatik inne haben ſoll, ſo muß er doch auch in ſeinen übrigen ſprachlichen und lexikaliſchen Kenntniſſen ſo wie in allgemeiner geiſtiger Bildung angemeſſen und verhältnißmäßig vorgeſchritten ſein. Der Anſicht, daß durch gewiſſe Bemerkungen dem Gebrauch der „verderblichen" Speciallexica geſteuert werden müſſe, können wir nicht geradezu beitreten. Nur ſchlechte Speciallexika — leider iſt freilich ein ziemlicher Theil derſelben übel bereitet — ſind verderblich; an und für ſich entſpricht der Gebrauch eines methodiſch angelegten Specialwörterbuches einer naturgemäßen und ſo zu ſagen genetiſchen Spracherlernung. Durch die kurze, nur der jedesmaligen Stelle angepaßte Bemerkung gewinnt der Schüler eben ſo wenig einen lexikaliſchen Begriff wie durch das leichtgefundene Citat im Specialwörterbuche. Hin und wieder werden auch bei unſerm Buche Mißverſtändniſſe eintreten; wir erinnern nur an afficiebantur „erfüllt".

Auf der anderen Seite werden wiederum größere Anforderungen an den Schüler geſtellt, die wenigſtens ſolche, für die ein großer Theil der die Ueberſetzung betreffenden Noten geſchrieben iſt, ſchwerlich erfüllen können. Denn es wird anderwärts eine bedeutende Kenntniß der deutſchen und lateiniſchen Grammatik vorausgeſetzt, und es wird manchem ſchwer werden, den beſonderen Fall ſtets unter die betreffende Regel zu rubriciren; manche Regel ſteht vielleicht gar nicht in ſeiner Grammatik (assuefactus). Die theilweiſe allzu knappe Kürze wird auch manchmal Schwierigkeiten bereiten; wird wohl der Schüler bei den Worten „posse vertritt auch den Infin. Futuri I, 3" finden, was der Verfaſſer will? Die Art und Weiſe, wie die Perioden geordnet ſind, wird der Schüler auch manchmal nicht eher verſtehen können, als bis er ſich dieſelbe Satz für Satz der Reihe nach überſetzt hat.

Ein ferneres Bedenken erlauben wir uns dahin auszuſprechen, daß durch die fortwährenden Vorſchriften für die Ueberſetzung und die immerwährenden Verweiſungen der Schüler ſich mit der Zeit doch zu ſehr gebunden und in der freieren und ſelbſtſtändigen Wahl des Ausdrucks und der Wendung behindert fühlen wird; auch dürfte das Verfahren, allerlei Relativ- oder andere Nebenſätze durch Subſtantiva zu überſetzen, nicht durchweg und in zu ausgedehnter Weiſe zu empfehlen ſein; die lateiniſche concrete und ſinnlichere Ausdrucksweiſe iſt der kindlichen Natur angemeſſener. Endlich vermiſſen wir eine ausreichende Berückſichtigung der Phraſeologie; denn in dieſer Hinſicht muß jedenfalls

durch die Lectüre des Cäſar ein ſicherer Grund gelegt werden, da z. B. Livius für die Phraſeologie ſchon mit größerer Vorſicht benutzt werden muß. — Zum Schluſſe wollen wir noch einige Einzelheiten berühren. Die Auffaſſung der Worte ne causam diceret I, 4 iſt ſchwerlich richtig; zu itineribus I, 6 war ſogleich hinzuzufügen, bei welchen Beſtimmungen ſich ganz beſonders dieſe Wiederholung findet; bei quam maximi potest I, 7 (IV, 8) hätten wir lieber die Ellipſe erklärt, die Stellung des (iter haberent) nullum erwähnt; zu IV, 7 erklärt, weßhalb priores nicht prius, ſteht.

Die deutſchen Inhaltsangaben vor jedem Buche ſind ſehr zweckmäßig; der Text iſt, ſo weit wir verglichen haben, mit Benutzung der Nipperdey'ſchen Recenſion gegeben. Die Interpunction iſt im Vergleich zu anderen Ausgaben ſparſam, aber der lateiniſchen Satzlehre entſprechend. Papier und Druck ſind gut.

Sondershauſen, December 1852. Dr. G. Queck.

---

Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums für Gymnaſien. Leipzig, Teubner.

Dieß Werk ſoll ſich beſchränken auf die der Gymnaſialjugend wiſſenswürdigen Seiten des Alterthums, auf die in den Schulen geleſenen Claſſiker, auf die Gegenſtände, welche dem jungen Leſer anſchaulich und fruchtbar gemacht werden können. Daher ſeine zuſammenfaſſenden Artikel z. B. acies, ager publicus, Attica, Baukunſt, Belagerung, Bildhauer, Bücherweſen, Castra, comitia, etc. etc. Natürlich konnte es nicht die Arbeit eines Mannes ſein; Herr Lübker gibt als ſeine Mitarbeiter an: Prof. Rein in Eiſenach für röm. Alterthümer, Prof. Witzſchel für gr. u. röm. dramatiſche Litteratur und Kunſt, Herrn Zelle in Dresden für gr. Alterthümer, Herrn Stoll für Mythologie, Herrn Hudemann für Geſchichte, Herrn Siefert in Altona für Geographie, Herrn Dr. Pfitzner in Parchim für Kriegsalterthümer, Herrn Claſſen, Eckſtein, Dr. Keil u. a. — Bis jetzt liegt uns das erſte Heft vor. Vollſtändig ſoll das Werk Oſtern 1854 in vier Heften (50—56 Bogen) ſein und höchſtens 3—3¼ Thlr. koſten. Nach der Vollendung wird wohl einer unſerer philologiſchen Freunde es hier im Einzelnen beurtheilen. Wir müſſen uns darauf beſchränken, ein Unternehmen willkommen zu heißen, welches von den Anmerkungen in den Schulausgaben der Autoren zum Glück wol drei Viertel überflüſſig machen möchte, da nunmehr dieſelben Sachen nicht in jedem Autor aufs neue erklärt zu werden

brauchen. Natürlich ſetzen wir das Buch in den Händen der Schüler voraus, was bei dem angegebenen Preiſe in dem Falle erlaubt ſein wird, daß die Gymnaſien überhaupt zu der Aufgabe zurückkehren, die Jugend in dem Alterthum heimiſch zu machen, und dann Zeit und Bücher und Geld für das, was dieſem Zwecke nicht dient, ſparen. Wir nehmen aber auch ferner an, daß der Lehrer, wenn er Präparation fordert, im voraus die Stellen und Sachen im Autor und im Reallexikon bezeichnet habe, auf welche ſich die Vorbereitung richten ſoll; daß er die zu erwartenden Schwierigkeiten, wie überhaupt die verſchiedenen Seiten der Vorbereitung, da nicht jeder das Ganze leiſten kann, gehörig in ſeiner Claſſe unter die Schüler oder Gruppen von Schülern eingetheilt habe; nicht aber rechnen wir auf den freilich jetzt noch häufigeren Fall, wo die Aufgabe von Seiten des Lehrers darin beſteht, nur Vers oder Capitel zu bezeichnen, bis wohin jeder ſolle überſetzen können, und die Arbeit des Lehrers darin, die Feinheit der Anmerkungen in den Büchern der Schüler durch eigene noch größere Feinheit ab und zu zu überbieten.

W. Langbein.

---

Franzöſiſches Leſebuch für die obern Claſſen von Gymnaſien und Realſchulen von Lanſing. Osnabrück 1853. S. 408. 27 Sgr.

Dieſes vortreffliche Buch können wir nicht beſſer recenſiren, als mit der Verſicherung, daß der Verfaſſer vollſtändig erfüllt, was er in der Vorrede ſagt:

„Bei der Auswahl des Stoffes für das franzöſiſche Leſebuch, die natürlich nach ſtreng pädagogiſchen Grundſätzen geſchah, konnte es nicht auf eine gleichmäßige Vertretung aller Litteraturgattungen abgeſehen ſein, ſondern es mußten andere Rückſichten entſcheiden, namentlich der bereits angedeutete Zweck, den Schüler in die Kenntniß des Landes und Volkes, des Charakters und der Sitten, der Geſchichte und der Litteratur der Franzoſen einzuführen. Daher die überwiegende Reichhaltigkeit des Abſchnittes der belehrenden Proſa, welche in Verbindung mit dem ebenfalls ſehr reichhaltigen Abſchnitte aus der Geſchichte Frankreichs zugleich zu einer ſehr erwünſchten Ergänzung und Belebung des geſchichtlichen, geographiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Unterrichts dienen kann.“

Wir kennen bis jetzt kein Leſebuch, das einen ſo überwiegend ethnographiſchen Charakter hat. Die Anmerkungen ſind ſpärlich und ad rem. Ein Wörterbuch iſt nicht beigegeben.

**Bibliothèque de l'adolescence. Tome premier. Les Proscrits par Nodier ave des notes historiques et philologiques par G. H. F. de Castres. 66 S** Leipzig, Baensch 1854. 6 Sgr.

Der gelehrte Herausgeber iſt wohl ein Ausländer von Gebu und verdient deßwegen keinen Tadel, wenn es ihm ſchwer wird, ſein Bücher dem Bedürfniſſe der deutſchen Jugend anzumeſſen. Seine Note ſind in der Mehrzahl etymologiſchen Charakters, und wie wichtig e auch iſt, in Schulen, wo Lateiniſch und Franzöſiſch gelehrt wird, de Schüler behufs Befeſtigung der Orthographie und der Onomatik a die enge Verwandtſchaft zwiſchen dem Franzöſiſchen und Lateiniſch ſtets aufmerkſam zu machen, ſo iſt doch die Schule nie der Ort, in d von einem tieferen Eingehen in die Etymologie die Rede ſein ka und wo Etymologie um ihrer ſelbſt willen gelehrt wird. Das Ve ſtändniß, das *rechte* Leſen des Schriftſtellers muß erreicht werde Dieß fördert der Verfaſſer kaum durch zwanzig ſeiner Noten. W fremde Schriftſteller in höheren Claſſen zu erklären hat, wird wo wiſſen, wie viel Mühe der Lehrer hat, den Schüler daran zu gewöhne daß ſeinem überſetzten Worte auch der Gedanke zur Seite ſteht. D Verfaſſers Lehrbücher gehen, ſo viel wir ihrer geſehen haben, ſämmtli über das Bedürfniß der deutſchen Schule hinaus. Mager, einer d am meiſten competenten Richter in dieſer Sache, hat uns bis in d letzte Zeit gelehrt, wie ſehr die bewußte Beſchränkung des Lehrſtoff auch im Unterrichte in fremden Sprachen der Schule ein Segen wi Alles, was eine ſolche Demarcationslinie überſchreitet, namentlich al polemiſirende Grammatiſiren und Etymologiſiren, iſt unnützer Ball

---

Eberhard, Maaß und Gruber, deutſche Synonymik. Vierte Auflage. Durchgeſeh ergänzt und vollendet von **Dr. C. H. Meyer.** 1. Bd. 548 S., 2. Bd. 563 Leipzig, Barth.

Wir glauben auf die neue Auflage des ausgezeichneten Buchs n hinweiſen zu dürfen. Beſonders empfiehlt es ſich durch großen Reichth an Artikeln, ausführliche Behandlung, Zurückführen auf das Alt- u Mittelhochdeutſche, ſcharfe und klare Feſtſtellung der Bedeutungen bei der freilich der Eine hier, der Andere da noch rechten wird chriſtliche Behandlung der religiöſen Begriffe und Definition der phi ſophiſchen aus der Herbart'ſchen Metaphyſik und Pſychologie, ohne letzterer Beziehung den Standpunct der Kant'ſchen Philoſophie und d Hegel'ſchen Idealismus zu ignoriren.

Für die Schule, glauben wir, biete das Buch ein vortrefflich Material zu deutſchen Aufſätzen in Tertia oder Secunda. Natürl

meinen wir nicht, daß die Aufgaben dieſer Claſſen nicht auch andere Gebiete berühren ſollten. Wohl aber finden wir Unterſuchungen über Synonymen ꝛc. auf dieſer Stufe recht am Platz, wo der Schüler der Sprache ſo weit Herr zu werden pflegt, daß es ihm ſelbſt eine willkommene und eben ſo ernſte wie angemeſſene Arbeit gewährt, Begriffe gegen einander abzugrenzen und ſich ihrer in ſolcher Definition, ſo weit ſein Denken überhaupt reicht, zu bemächtigen.

W. Langbein.

---

1. Ernſt Kleinpaul, die Lehre von den Formen und Gattungen der deutſchen Dichtkunſt. Für höhere Lehranſtalten, ſo wie zum Selbſtunterricht. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Bremen, Langewieſche. kl. 8. 211 S.

Eine dem gegenwärtigen Stande der Aeſthetik und Litteraturgeſchichte genügende Poetik iſt ein Bedürfniß wie für die Schule ſo für jeden Gebildeten, der für ſeine Lectüre, namentlich der deutſchen Dichter, einen Kanon oder Anhaltspuncte für die Einordnung und Beurtheilung haben will. Götzingers Einleitung zur Erklärung deutſcher Dichter befriedigt alle billigen Anforderungen und bietet dem Lehrer einen trefflichen Schatz klarer und leicht mittheilbarer Gedanken über die verſchiedenen Arten und Gattungen der Dichtkunſt; aber es liegt in der Natur der Sache, daß derſelbe Gegenſtand auch anders behandelt werden kann. Seit jenem Werke, welches für eine Erklärung deutſcher Dichter erſt eine Grundlage und Methode geſchaffen hat, iſt ſo Vieles geſchrieben in theoretiſcher (philoſophiſcher) und praktiſcher Hinſicht; die köſtlichſten Unterſuchungen eines Poggel, Viehoff und vieler Anderer, eben ſo feiner Kenner der Sache wie tüchtiger Schulmänner haben viele Puncte aufgehellt; die Litteraturgeſchichte von Gervinus hat ſo manche friſche und vortreffliche Geſichtspuncte aufgeſtellt und den Geſichtskreis erweitert. Die Hegelſche Aeſthetik, welche für alle Zeiten in ihren tiefen und gewaltigen Reſultaten mächtig als Auctorität daſtehen wird, iſt durch Viſcher erweitert, vervollſtändigt, mit ſchönen Ausführungen im Einzelnen bereichert. Da iſt es kein Wunder, wenn nun auch dem praktiſchen Bedürfniſſe eine neue Form lieb wird, welche, von tüchtiger Hand geboten, zugleich klarer und kürzer als früher zu lehren vermag. Der durch manche litterargeſchichtlich-äſthetiſche Arbeiten rühmlich bekannte Verfaſſer konnte ſeine Poetik bald in einer zweiten Auflage bieten, ſchon ein Beweis, daß das Büchlein gefällt und ein Bedürfniß iſt. Wir ſtimmen zwar, was den letzten Punct anbetrifft, mit Hiecke's Anſicht überein, daß man in der Schule lieber von der gründlichen Lectüre der Dichter als von der Theorie der

Dichtkunſt ausgehen ſolle, indem weder eine abgeſchloſſene Theorie möglich noch eine ſolche für junge Leute zuträglich ſei, wenn ſie nicht ſelbſt viel geleſen und ſchon über den Gegenſtand gedacht haben. Doch man ſoll, indem man das Eine thut, das Andere nicht laſſen. Es gehört zur Bildung unſerer Tage, den Namen einer Dichtungsart, die Formen, die Grundlinien der Technik zu kennen und zwar deutlich bestimmen zu können. Dieſer Forderung entſpricht ein Büchlein wie das vorliegende, welches durch 78 angehängte Beiſpiele in der Kürze das Gelehrte recht klar macht, ſo daß man analytiſch auch von den geordneten Beiſpielen ausgehen und die Regeln daraus entwickeln laſſen kann. Klarheit und Ordnung im Kopfe iſt überall nöthig und nützlich warum nicht auch in der Poeſie, wo zwar der Genius mit Freiheit aber auch nicht ohne alle Geſetze und ohne Anſchluß an eine Tradition waltet, wenn er nicht die Höhe des eigentlichen Kunſtſtyls mit einer bloßen Manier vertauſchen will. Mehr aber als das Traditionelle in ſeinen Hauptzügen hat die Schule nicht zu geben. Der Lehrer hat hier einen brauchbaren Leitfaden, der in den oberen Claſſen höherer Schulen den Jünglingen ſelbſt mit Nutzen in die Hand gegeben werden kann. Die Definitionen darin ſind einfach und ſehr klar; von den zwei Theilen (die Dichtungsformen und die Dichtungsnoten) hat gar mit Recht der erſte eine größere Ausführlichkeit, als ſonſt gewöhnlich iſt, und theilt von einem befreundeten Dichter ſelbſt, deſſen feiner Takt vor Mißgriffen mehr geſchützt iſt als der bloße Theoretiker, die Lehre der Proſodik mit. Dieſe Silbenmeſſung iſt der Beachtung ſehr empfehlen, weil ſie wirklich in der Einſicht, beim Beurtheilen und der eigenen Ausübung fördert. Dadurch iſt auch der zweite Abſchn (die Metrik, von den Versgliedern) ſicherer und ausführlicher geworde Die folgenden Abſchnitte, von den Versarten und Strophe ſind nach Viehoffs guten Abhandlungen im Archiv umgearbeitet, Abſchnitt vom Reime ſind in zweckmäßiger gedrängter Weiſe die R ſultate des geiſtvollen Poggel mitgetheilt. Nicht weniger brauchbar das über die Dichtungsformen, über lyriſche, epiſche und dramatiſ Poeſie Geſagte, worin die beſten Sätze und Ausführungen der Meiſ des Fachs oft wörtlich mitgetheilt ſind. — Zu loben iſt, daß nicht alte Tradition, nicht die Theorie der griechiſchen und römiſchen Po zu Grunde gelegt wurde, ſondern daß die nationale deutſche Po allein im Auge behalten und danach wohl auch die Anordnung gema iſt. Dahin muß es kommen, daß das nationale Element ſich auch der Theorie Bahn breche und richtigere Normen gebe für die Beurth lung. In dieſer Hinſicht iſt das Buch von Timm über das Ri

lungenlied als ein Urbild deutſcher Poeſie ſehr ſchätzenswerth *; über das Epos hätte Kleinpaul mehr Rückſicht auf die altdeutſche Poeſie nehmen und bei weitem mehr ſagen müſſen, als § 209—215 geſchehen. W. v. Humboldt hat für die allgemeine Theorie des Epos die Grundlage geſchaffen, Goethe und Schiller haben im Briefwechſel viel aufgehellt, die Grimm haben in den Unterſuchungen über das altdeutſche Volksepos herrliche Aufſchlüſſe gegeben; da konnte es einem tüchtigen Arbeiter nicht ſchwer werden, tiefer zu graben und nähere Beſtimmungen zu geben. Befriedigender iſt der Paragraph über die Mährchen und Sagen; beherzigenswerth das über den Roman Geſagte. Etwas zu kurz finden wir auch den Abſchnitt über das Drama, obgleich die Hauptpuncte nach dem Vorgange der Beſten angeführt ſind. Für Gymnaſien und den Selbſtunterricht wäre ein genaueres Eingehen auf die Technik in den bedeutendſten Dramen nöthig geweſen, ſo iſt es etwas dürr. Recht verſtändig iſt der Anhang über die poetiſchen Spielereien, wie Parodie, Traveſtie und Räthſel; das beigefügte Urtheil, wie überall im Buche, zeugt von Gerechtigkeits- und Billigkeitsſinn. Ueber die Zweckmäßigkeit der angehängten Beiſpiele, welche die unentbehrlichſten Belege zur Theorie liefern, iſt ſchon geſprochen; ein Regiſter erleichtert das Aufſuchen. Gerade die Kürze, Klarheit und Richtigkeit im Ganzen wird das Buch zur Einführung in weitere Kreiſe und in den Schulen empfehlen.

2. Dr. J. Fr. Schröder, theoretiſch-praktiſcher Leitfaden für den Declamationsunterricht in den oberen Claſſen der Gymnaſien und höheren Schulanſtalten. Bremen, Geisler. gr. 8. 154 S.

Mit Freuden begrüßen wir in dieſem Buche einmal wieder eine gute Leiſtung über Declamation, einen Gegenſtand, welcher in der letzten Zeit ziemlich brach gelegen hat. Nicht überall gibt es Lehrer, welche ſich für dieſe ſchöne Kunſt intereſſiren oder ſie ſelbſt in ihrer Perſon repräſentiren und lehren könnten. Dennoch bleibt das Bedürfniß und ſteigert ſich mit der allgemeineren äſthetiſchen und litterariſchen Cultur im Volke. Ueberall werden Vorträge gehalten und Declamationen gefordert, und doch fühlt man ſich in der Theorie nicht genug unterſtützt, obgleich die Alten ſo viel Werth darauf legten, die hierin gewiß ein tüchtiges Wort ſprechen können. Kerndörfer's Buch iſt veraltet und genügt nicht mehr, Falkmann's Declamatorik nennt der Verf. prolix, ſehr gelehrt, aber nicht praktiſch; nur der verſtorbene Schocher, welcher bis 1810 in Naumburg lebte, wird von ihm hoch anerkannt als Lehrer;

* Vergl. Päd. Rev. XXXI, S. 375 ff.

er nennt ihn einen Meiſter zugleich in der Theorie und in der Praxis der Declamation, deſſen vollſtändiges Syſtem ſchon gearbeitet war und leider nun verloren gegangen iſt, ohne der Oeffentlichkeit übergeben zu ſein. Deſſen dunkeln Andeutungen iſt Schröder gefolgt, hat vor 15 Jahren ſchon ein Declamationsbuch herausgegeben mit kurzen Andeutungen ſeiner Theorie. Mit Recht hält er feſt an der Ueberzeugung, daß zwar die natürliche Begabung die Hauptſache, aber nicht alles ſei um gut zu declamiren. Erſt durch die Theorie und den Unterricht kommt die Stetigkeit, Sicherheit, Vollendung, wie auch Cicero's und Quintilian's Ausſprüche behaupten. „Illi persuasione sua fruantur, qui hominibus, ut sint oratores, satis putant nasci: nostro labori detur veniam, *qui nihil credimus esse perfectum, nisi ubi natura cui juvatur.*“

Die Einleitung gibt eine gute Erklärung des Worts Declamation und eine kurze Geſchichte derſelben durch das Alterthum, das Mittelalter und die neuere Zeit hin; der folgende Paragraph gibt die Litteratur über die Declamationskunſt. Noch angeführt werden konnte Dieſterwegs Anleitung zum Leſen in ſeinem Wegweiſer, welche vortreffliche Winke für die Lehrer in den Volks- oder Bürgerſchulen enthält und auch für den höheren Unterricht benutzt werden kann. Im Folgenden werden die Einwürfe gegen eine ſolche Theorie gründlich beleuchtet und widerlegt; die Declamationskunſt iſt wie die Muſik lernbar unter der Anleitung eines guten Lehrers, „weil ſie auf und durch das Ohr zu wirken hat“. Unter den nöthigen Anlagen wird vor allen Dingen ein gutes, muſikaliſches Gehör, Sinn und Gefühl für das Schöne und Gute, mit welchem dann von ſelbſt eine lebendige Einbildungskraft zuſammenhängt, verlangt. Wie empfehlend aber, ja wie nothwendig für den Gebildeten ein guter Vortrag ſei, bedarf wohl keiner weiteren Erörterung. Ja, wir Lehrer müſſen wieder mit allen Kräften den Sinn dafür zu wecken und die Schüler zweckmäßig zu bilden ſuchen, wo uns dieſes Buch ſehr viel Nutzen gewährt, wie ich aus eigener Praxis verſichern kann.

Der phonetiſche als erſter Theil iſt mit bei weitem größerer Ausführlichkeit behandelt als der zweite, mimiſche, welcher mehr dem Schauſpieler als dem Declamator zufällt. Ausgegangen wird von der Analogie der Muſik und eine Declamationstonleiter (S. 27 ff.) aufgeſtellt von u, o, a, é, i, mit den Intervallen von ü, ö, æ, e (mu), ſo daß u nach Schocher als der unterſte Kehlton dem Geiſtertone, o dem Gebetstone, a dem Lehr- oder Befehlstone, é dem Erzählungstone, i dem Rufe- oder Schreitone entſpricht. Der Vortragende hat nun jed

mal vorher ſein Inſtrument, die Bruſt zu ſtimmen und den richtigen Grundton aufzuſuchen; denn nach der verſchiedenen Conſtitution eines Jeden iſt auch für ſeine Kehle der Geiſter-, Gebets-, Lehrton ꝛc. verſchieden. Außerdem iſt der Raum, in welchem zu ſprechen, zu berückſichtigen und nach dem ſteigenden Verhältniſſe der Größe des Raumes eine größere Erhöhung des Grundtons nöthig. Die Modulation iſt viel größer als in der Muſik, indem kaum beſtimmbare Schattirungen eintreten von Viertel-, Sechszehntel-, Zweiunddreißigſteltönen. Das Tempo oder Zeitmaß nimmt an Schnelligkeit zu in progreſſivem Verhältniſſe vom Geiſter- bis zum Erzählungstone; aber auch hier entſcheidet über die Zeitdauer im Einzelnen die Individualität; ſo wie nach Leſſings feiner Bemerkung in der Dramaturgie (S. 35, Anm.) je nach dem Inhalte das Mouvement der Stimme wechſelt und eine aus dem Herzen entſpringende natürliche Muſik ſchafft, welche unfehlbar auf das Herz wirkt. Die Pauſen werden durch die Interpunctionszeichen beſtimmt; darnach richtet ſich auch der Zeitpunct des Athemholens. „Der Declamator muß gleich einem Virtuoſen auf einem Blasinſtrumente eine gute Bruſt und Lunge haben, damit er zu rechter Zeit tief Athem holen und ihn lange anhalten könne.“ Zu lange Perioden ſind ſchon wegen der Unmöglichkeit des guten Sprechens beim Vortrage ein Fehler der Schriftſteller. Der Sprechende muß ſolche Perioden geradezu erſt ſprechbar machen durch Umänderung. Sehr gründlich und genauen Studiums werth iſt die Lehre vom Tone innerhalb der Sätze und der Sätze zu einander, S. 40—105, mit ſehr vielen Beiſpielen zur Uebung. Wort- und Satzton ſind zunächſt zu unterſcheiden; in Bezug auf den letzteren wird für die Modulation viel Uebung gefordert, welche Klangfiguren veranſchaulichen (hierin iſt Dieſterwegs Anweiſung noch vollſtändiger, namentlich rückſichtlich der Stimmenbewegung). Jeder Satz kann nur eine Tonſtelle haben, ausgenommen wenn ein Satz eigentlich zwei Sätze in ſich befaßt, oder wenn die Stellung nebſt anderen Wörtern im Schlußtonfall eine Art Arſis bewirkt, nachdem das betonte Wort ſchon vorhergegangen iſt; doch iſt dieſe Betonung vom Satztone, welcher auf Gegenſatz, mag er gedacht oder wirklich ausgedrückt ſein, hindeutet, verſchieden. Nach dem betonten Worte nämlich in einem Satze entſteht eine Pauſe, wodurch auch den folgenden Wörtern einen Ton zu geben möglich wird. Wo paarweiſe Wörter verbunden ſind, können beide betont ſein, ohne daß eine Kommapauſe eintritt; aber beide bilden ja eigentlich eine Einheit (z. B. denken und handeln, Schritt für Schritt, er erhielt Strafe um Strafe) und ſind nur mit getragenem Tone zu ſprechen. In Fällen wie:

„hier, hier betet' er!" hat das erſte Wort nur einen Halteto
der aber hier länger erſcheint, weil das Wort einſylbig iſt und
Anfange ſteht. Fein iſt die Annahme eines Auftacts, der, ehe der Grun
ton eintritt, in höherem Tone modulirt wird, ſo daß die Stimme ſi
erſt beim Tonworte des Satzes in den Grundton des Stückes fen
Für die Rede ſelbſt iſt dieß ein empfehlender Vorzug, wenn ſie ſo e
vorbereitet und dem Vortragenden die Prüfung erleichtert, wie v
Kraft er aufwenden müſſe, um den Raum mit ſeiner Stimme aus
füllen. Nur dann kann und muß der Redner gleich mit der Arſis a
fangen, wenn eine Behauptung auszuſprechen iſt. (S. 57 ff.) Je
ſieht, wie der Schriftſteller am natürlichſten verfährt, wenn er zugle
an den Vortrag denkt und ſeine Rede ſprechbar macht (vergl. S.
und 100). Hervorzuheben als beſonders beherzigenswerth iſt §
(S. 85—98), der Abſchnitt über die Modulation der hypothetiſch
und namentlich der Gradationsſätze, denn dieſe ſind mit zunehm
der Geſchwindigkeit zu ſprechen. Dieß liegt in der Natur der Sa
weil der Sprechende, je mehr ſich die Gedanken drängen, deſto m
in Eifer geräth, ſie auszuſchütten. Ein Gradationsſatz muß daher we
ſeiner Länge mit geſchickter Berechnung tiefer als im gewöhnlic
Grundtone angefangen werden. Eine gute Recitation in Gradatio
ſätzen macht gewiß einen herrlichen Eindruck; Schocher's Vort
desſelben ſoll Vielen die Thränen ins Auge gelockt haben, ſo daß
unwillkürlich bebten, von heiligen Schauern durchdrungen (S.
Anm.). Eben ſo beachtenswerth iſt, was von Regeln ſonſt noch für
Declamation fein bemerkt wird S. 109—120; an den beigefüg
vielen Beiſpielen kann der Schüler ſich gehörig üben, vorausge
daß der wünſchenswerthe Fall eintritt, das Buch werde eingeführt
den höheren Bildungsanſtalten. Ueber den zweiten Theil, welcher
Mimik enthält, enthalte ich mich der Worte, da wohl ſchon zu viel
den Zweck dieſes Blattes über den erſten geſagt iſt. Man wird
zweckmäßige Bemerkungen finden, den Geſchmack des Verfaſſers
einen ſehr richtigen überall rühmen müſſen und nur wünſchen,
hier einige ſpecielle Belehrung in Beiſpielen zu haben. Dafür
allerdings S. 146 bis zum Schluß die Erörterung des Gedichts
Gellert „der Proceß" in phonetiſcher und mimiſcher Hinſicht, we
ausgezeichnet genannt werden muß. Möchte in den Zeitſchriften
Didaktik, wie in Fr. Körner's empfehlenswerthem „praktiſchen Sc
manne", der ſachverſtändige Lehrer öfter ſolche Beiſpiele aufſtellen,
dieſe ſchöne Kunſt, welche das Verſtändniß und den Genuß des Schö
mehr als alles Andere fördert, wieder in die Schulen zurückzufül

und allgemeiner zu machen, da bei uns im Leben ſo wenig Gelegenheit iſt, gute Vorträge zu hören. Was iſt aber ein Lied ohne den begleitenden Geſang, ein Gedicht, eine Rede ohne gute lebendige Recitation? Damit das Erklären und Lehren über Gedichte nicht den Genuß und unmittelbaren Eindruck überwuchere, ſollte immer als Endzweck betrachtet werden, daß man das betreffende Stück eben recht gut memoriren und vortragen lernen wolle. Jetzt aber hört man in den Schulen oft nur ein trockenes Herplappern; die kunſtſinnigen Griechen und Römer würden davonlaufen, wenn ſie dieſen Ungeſchmack ſähen. Will denn der Deutſche immer nur ſprechen und denken über das Schöne, aber es nie ausüben lernen? Wir lernen ſo viel und ſo gern, und geben uns keine Mühe, das Schöne auch zu lernen. Da heißt es immer: ſo etwas kann man ſich nicht geben; das muß von ſelbſt kommen. So ſprechen nur Leute, die von Kunſt keine Vorſtellung haben. „Das Schöne iſt ſchwer, ſagten die Alten, und deuteten damit an, daß viele Uebung allein zur Vollendung führe, wie unſere großen Dichter ſelbſt hinlänglich bewieſen haben. Man leſe nur im Quintilian, um vor dem Fleiße der Alten Reſpect zu bekommen. Gerade jetzt iſt eine zu ängſtliche Richtung aller äſthetiſchen Bildung feindlicher geſinnt als ſonſt, weil ſie, den Mißbrauch und den Auswuchs mit dem Rechten und Geſunden zuſammenſchüttend, nun jedes Streben nach dem Menſchlich-Schönen mißtrauiſch anſieht und verdächtigt, als ob nicht Gott ſelbſt in ſeiner Schöpfung das Harmoniſche, das Symmetriſche und Organiſche deutlich als ſeinen Endzweck hingeſtellt und den Menſchen mit dem Triebe und der Anlage dazu ausgerüſtet hätte. Schiller und Goethe haben ſonſt vergebens an uns gearbeitet, die Kunſtwerke der Griechen ſind vergeblich ans Licht gezogen und Jedermann zugänglich gemacht, wenn wir einſeitig das ſtarre Geſetz, das Mechaniſche, die bloße Tradition ausſchließlich hinſtellen als das Beſte, Erhaltende. Erſt muß freilich Feſtigkeit, Halt, Ordnung, tüchtiger Wille und vor allen Dingen religiöſer Glaube in der Welt ſein; dann aber geſellt ſich die Kunſt als eine liebe Gefährtin dem Leben zu, um alles zu verſchönern, den „düſter gebundenen Sinn“ zu befreien und einen Strahl des Himmels ſichtbar auf das Irdiſche fallen zu laſſen. Die Religion ſelbſt hat immer die Kunſt im Gefolge und gewinnt dadurch die Herzen der Menſchen, welche zunächſt immer vermittelſt des Sinnlichen am beſten gefaßt und für Höheres gewonnen werden. Ein Dräſeke hat ſchon durch ſeinen ſchönen Vortrag unzählige Menſchen gewonnen für das Religiöſe, welches er wohl in nicht geringem Maße zu bieten wußte. Die Kunſt, das Schöne im Cultus wird auch für die

Kirche bei uns mehr gewinnen, wie der praktiſchere Katholicismus wohl weiß. Gerade der Nachläſſigkeit in der künſtleriſchen Technik iſt jetzt auch durch die Schule entgegen zu arbeiten, damit das Leben den Sieg behalte gegen den Tod.

Wittenberg. G. Th. Becker.

Hieran knüpfen wir die Anzeige von desſelben Verfaſſers

Dr. Schröder, Declamirbuch für Schulen. Erſter Theil. Wolfenbüttel, Holle. 396 S.

Die Sammlung iſt beſtimmt für die erſte Stufe, für Kinder von 8—12 Jahren. Sie iſt reich und zweckmäßig. Neben den neueren Dichtern ſind natürlich beſonders Gleim, Gellert, Hagedorn, Hölty, Ramler ꝛc. berückſichtigt, was der Sprache wie des Inhalts wegen nur zu billigen iſt.

Ohne den Namen des Herausgebers ſind erſchienen:

Ernſte Declamationen zu Vorträgen in Schule und Haus. Leipzig, Wengler. 144 S. 10 Sgr.

Die gewählten Stücke haben meiſt einen religiöſen, oft einen moraliſirenden Charakter. Einige bisher wohl nicht gedruckte Stücke von E. Wengler ſind in dem Styl von Witſchel's Morgen- und Abendopfern gehalten. Aus letzteren ſelbſt iſt das Vaterunſer u. A. m. gegeben. Neu iſt ferner ein Gedicht von J. Kerner, des Sängers Fluch, das indeß wörtlich mit dem bekannten Uhland'ſchen übereinſtimmt. Da auch einige gute Gedichte von Knapp, Spitta, Vogl, W. Müller u. ſich vorfinden, ſoll nicht verſchwiegen werden. Eine Auswahl des Beſten iſt die Sammlung wohl nicht.

Langbein.

---

Kannegießer, der deutſche Redner, oder Album claſſiſcher Proſa in einer chronologiſch geordneten Beiſpiel- und Muſterſammlung deutſcher Beredſamkeit aller Zeiten. Leipzig, Hentze. XXIV und 561 S.

Unter dieſem ſehr prätentiöſen Titel tritt vor das Publicum ein Buch, welches beſtimmt iſt laut Angabe des Titels ſelbſt für den Gebrauch auf Gymnaſien, nämlich als Prämie, ferner für Studirende und Staatsbeamte und für Gebildete überhaupt. Das iſt alſo für ſehr viele Leute, für Leute von ſehr verſchiedenen Bildungsſtufen. Aber wie iſt es möglich, allen dieſen gerecht zu werden? Was der Gymnaſiaſt braucht, ſagt dem Erwachſenen nicht zu: die Entwickelung ſtaatsrechtlicher Fragen, welche den reifen Mann im höchſten Grade intereſſirt, iſt für die

Jugend entweder langweilig, oder man ſchraubt dieſelbe zu einer erzwungenen unnatürlichen Höhe hinauf. Auch wüßte ich nicht, inwiefern der Mann, der Staatsbeamte, der reife Gebildete überhaupt ſich gemüſſigt ſehen ſollte, noch einmal Rhetorik zu ſtudiren; dieß iſt die Sache der obern Claſſen einer gelehrten Schule; iſt aber das Buch auch für dieſe beſtimmt, ſo iſt die Denkſchrift aus dem Fonk'ſchen Proceß und eine Anzahl von Kammerreden nicht am Platz. Es leidet alſo unſer Buch von vorne herein an einer Zwieſpältigkeit des Kreiſes, für welchen es beſtimmt zu ſein behauptet. Gehen wir demſelben im Einzelnen näher. Daſſelbe beſteht eigentlich aus zwei Theilen, aus einer Einleitung über die Grundſätze der Rhetorik und aus den redneriſchen Muſtern ſelbſt. Die Grundſätze der Rhetorik umfaſſen 82 Paragraphen auf 15 Druckſeiten. Das hier Gebotene iſt von wunderbarer Dürre und Werthloſigkeit, es könnte kaum dem langweiligſten Curſus über Rhetorik zu Grunde gelegt werden. Vier Seiten des erwähnten Abriſſes werden noch durch die Dispoſition eingenommen.

Die eigentliche Muſterſammlung zerfällt nun in fünf Abtheilungen: geiſtliche, gerichtliche und Staatsreden, wiſſenſchaftliche, Gedächtniß- und vermiſchte Reden. Ueber Plan und Tendenz des Werkes ſpricht ſich die Vorrede zu der 1845 erſchienenen erſten Auflage aus: „Die vorliegende Sammlung unterſcheidet ſich von allen mir bekannt gewordenen, wie ſchon der Titel anzeigt; ſie iſt ein Verſuch, die deutſche Beredſamkeit in Beiſpielen und mit Rückſicht auf die neueſte Zeit auch in Muſtern darzuſtellen.“ — „Vergleicht man nun den jetzigen Zuſtand der deutſchen Poeſie mit dem der deutſchen Beredſamkeit, ſo gibt die letztere unſtreitig mehr Hoffnung als die erſtere; denn ſo viel Kraft zu ewiger Verjüngung ich dem deutſchen Geiſte auch in der Poeſie zutraue, ſo möchte es den neueſten und künftigen Dichtern doch ſchwer werden, ſich neue Bahnen zu brechen, um ſo ihre großen Vorgänger zu übertreffen, während die Proſa ſich ſpäter bei uns gebildet hat und beſonders die ſtändiſche Beredſamkeit erſt jetzt aufblüht, die gerichtliche aber ſo gut wie noch gar nicht vorhanden iſt. In der ſtändiſchen, als der volksthümlichen, wird der Deutſche ſich erſt recht ſeiner Kraft und Eigenthümlichkeit bewußt werden und mit den Erfolgen derſelben eine neue, ſchönere, edlere Zeit für ihn hereinbrechen.“ Wir nahmen das Buch zur Hand in der Erwartung, die Edelſteine deutſcher Beredſamkeit darin bewahrt zu finden. Die geiſtlichen Reden laſſen wir billig ohne allzu ſtrenge Kritik vorübergehen; das ſubjective Urtheil iſt auf dieſem Gebiet zu vorwaltend, als daß hier mit aller Beſtimmtheit ſich ſagen ließe: dieſe Rede, dieſer Redner mußte vorgeführt werden oder nicht. Doch

mag man ſich billig wundern, daß von Luther, dem entſchieden einz daſtehenden Prediger, ſich nur eine Predigt vorfindet. Daß Schlei macher nicht durch eine Predigt vertreten iſt, muß auffallen. Die dem Vorwort gebrachte Entſchuldigung, daß ja eine Gedächtnißrede v ihm aufgenommen worden, iſt ungenügend. Das irgend einer Theo zuliebe gegebene Bruchſtück aus einer Homilie von Zinzendorf iſt dur aus werthlos. — Folgen die gerichtlichen und Staatsreden. Nun ſi wir Deutſchen freilich übel daran. Unſre ganze politiſche Beredſaml iſt von ſo jungem Datum, hat ſich auch bisher leider in ſo klein und armſeligen Kreiſen bewegt, daß großartige Prachtſtücke rhetoriſc Kunſt, wie die Franzoſen und Engländer ſie aufweiſen können, bei u etwas gar Seltenes ſind. Die Bewegungen der Zwanziger- und Dreißig jahre riefen eine Reihe von Kammerdebatten hervor, an denen ſich e große Anzahl trefflicher Kräfte betheiligte. Dieſelben ſind aber durch großartigen Ereigniſſe der letzten Jahre ganz in den Hintergrund rückt. Immerhin! Unſer Verfaſſer hat ſich im Vorwort als einen f ſinnigen Mann bewieſen: er freut ſich der Preßfreiheit und der Gerich öffentlichkeit; er wird uns nicht bloß mit ſonſt ſehr löblichen Reden d den badiſchen und ſächſiſchen Kammern abſpeiſen: wir hoffen auf ein kräftige Reden aus der „neuen, ſchöneren, edleren Zeit". Er gibt u wohl eine Rede aus dem Vereinigten Landtag von 1847, ein p tüchtige, welthiſtoriſche Reden der Frankfurter Nationalverſammlu Reden über Schleswig-Holſtein, die deutſche Flotte ꝛc. Ach! nicht Ahnung von alle dem! Er erfreut uns durch einige geſchichtlich i intereſſante Reden des preußiſchen Miniſters Freiherrn v. Manteu ſo wie durch die des Bundespräſidialgeſandten Freiherrn v. Pro vom 3. Februar 1853, Reden, die ganz gut ſind, aber doch nicht ge die bedeutſamſten unſerer Zeit. Es iſt unmöglich Unkenntniß, wenn K Kannegießer gerade nur dieſe Muſter politiſcher Beredſamkeit aus letzten Jahren bringt, ſondern nur Beweis einer großartigen A herzigkeit und Armſeligkeit, welche gegen die pathetiſchen Phraſen Vorworts vortrefflich contraſtirt. Ich bin weit entfernt von Wüh und principieller Gegner der unſinnigen Ausgeburten der jüngſten aber in eine Sammlung politiſcher Reden nicht eine einzige der Frankfurter Nationalverſammlung aufzunehmen, das iſt läch iſt ein Hohn! Die mitgetheilten ſieben Reden Sr. Maj. des je Königs von Preußen ſind Muſter bündiger gediegener Beredſa doch hätte die eine oder andere ſich durch eine trefflichere erſetzen l Die juriſtiſche Beredſamkeit iſt, wie erwähnt, nur durch den A einer Denkſchrift aus dem Fonk'ſchen Proceß vertreten: da haben freilich keine rechten Muſter.

Die wiſſenſchaftlichen und Gedächtnißreden ſind zum Theil mehr Abhandlungen, wie die allein 22 Seiten lange Gedächtnißrede Koſegartens auf Karl den Großen. Aber hier zeigt der Sammler einen wirklich ſtaunenswerthen Mangel an Beleſenheit. Er gibt uns nichts aus Luthers Streitſchriften, dieſen Muſterbildern rhetoriſcher Kraft und Körnigkeit. Wie vortrefflich hätte als Beiſpiel eines bewegteren wiſſenſchaftlichen Vortrags ſich benutzen laſſen Winkelmann's Kunſtgeſchichte, Lavater's Phyſiognomik, Schleiermacher's Reden über die Religion, deſſen Monologen u. a., W. v. Schlegel's Vorleſungen über die dramatiſche Kunſt, Engel's Philoſoph für die Welt u. ſ. w.? Es fehlt die claſſiſche Denkrede Börne's auf Jean Paul, Novalis' Hymnen an die Nacht, ferner eine Anzahl wunderſchöner Abſchnitte aus Wackenroder's Phantaſieen über die Kunſt (vergl. Ausg. von Tieck 1814, S. 52, beſonders aber S. 60, Ehrengedächtniß A. Dürer's, dann S. 91, dann S. 139, die Peterskirche). Ebenſo hätte E. A. T. Hoffmann's Kater Murr viel beſſere launige Reden geliefert als Tieck's kalter und nüchterner Humor. Dieß einige Winke, welche ſich bei genauerem Eingehen noch weit vermehren ließen. Doch muß ich aufrichtig geſtehen, daß das Buch mich für die aufgewendete Mühe nicht belohnt haben würde. Alles dieß ſind harte Reden und bitterer Tadel. Aber wo inhaltloſe Großrednerei und politiſche Wetterwendigkeit ſich vereinigen, da wäre es armſelig, höflich zu bleiben.

Oppenheim. Dr. W. Buchner.

---

Walther von der Vogelweide. Ueberſetzt von Karl Simrock. Leipzig, Verlag von S. Hirzel. 1853.

Bekanntlich war es um die Mitte des zwölften Jahrhunderts, daß die Deutſchen nebſt der Epik auch der Lyrik zu pflegen begannen, welche nun raſch die nothwendigen Entwickelungsſtufen bis zu der gehobenſten Kunſt und wenigſtens in einzelnen durch Talent und Gemüthstiefe hervorragenden Perſönlichkeiten bis zur ſchönſten Vielſeitigkeit durchliefen. Welche Momente damals die Poeſie überhaupt und beſonders auch die Lyrik gehoben und begünſtigt, welche ihr am nächſten verwandten Erſcheinungen in Deutſchland unmittelbar vorausgegangen, das im Einzelnen durchzuführen gehört nicht hieher, und es darf auch ſonſt füglich unterbleiben, da es Wackernagel in ſeiner Litteraturgeſchichte mit Meiſterhand aus einander geſetzt hat; nur mit kurzen Worten wollen wir es erwähnen, wie die große Zeit ſelbſt ſchon zur Einkehr ins Innere und zur lauten Aeußerung der Empfindungen und Gedanken anregen mußte: ſo der fortdauernde Kampf zwiſchen päpſtlicher und kaiſerlicher Macht,

der über Carl den Großen hinausgehende herrliche Glanz des deutſche
Kaiſerthums und danach und daneben das bald großartigere, bald klei
lichere Ringen gegen dasſelbe, die Züge ins heilige Land und die reiche
und wunderbaren Anſchauungen, die dort gewonnen wurden, die weſen
lich auch durch dieſe Kreuzzüge vermittelte Kenntniß der Nachbarn un
ihrer Sitten, beſonders ihres feinern Ritterthums, vorzüglich der fra
zöſiſche Einfluß, der nicht nur den Inhalt der litterariſchen Schöpfung
in Deutſchland mit bedingte, ſondern auch neuer Formen inne werd
ließ. Sehr leicht kann nachgewieſen werden, wie die deutſche Lyrik z
nächſt eine höfiſche, dem zu neuem Glanze erwachten Ritterthume z
gehörende werden mußte, wie es kam, daß außer dem niedern Adel u
denen, die ſich ſeiner Weiſe anſchloſſen, ſelbſt hohe Fürſten, z. B
Kaiſer Heinrich VI. u. a., Minnelieder dichten durften, ein Umſtan
der zwar auch dieſe Seite mittelhochdeutſcher Poeſie ſchnell zur voll
Blüthe brachte, aber ihrer Volksthümlichkeit, wenigſtens ſo weit
Minnelieder betrifft, großen Eintrag that.

Sehr weit war der Kreis der deutſchen Poeſie und beſonders
rade der lyriſchen damals nach außen hin: einmal wurde in all
Liedern die ſchwäbiſche Mundart herrſchend und das geſammte Deut
land erhielt ſo gewiſſermaßen ſchon damals eine beſtimmte allgemei
Litteraturſprache; zweitens aber war deren Verſtändniß nicht
Deutſchlands Grenzen gebannt, ſondern mit deutſchen Fürſten u
Fürſtentöchtern wurde ſie auch in Länder fremder Zunge getrag
und dort deutſche Lyrik nicht minder geübt und gehört. Manche der
prieſenſten Dichter wanderten weit herum, nicht nur um Kunde zu hol
ſondern auch um an den Höfen und an großen Feſten milder Her
ihre Lieder und Sprüche ſelbſt zu ſingen, was bei dem ſo reichen Wec
von Tönen und Weiſen um ſo nothwendiger erſcheinen mußte; Walt
von der Vogelweide ſingt:

Von der Mur zur Seine wandt' ich meine Schritte,
Von der Trave bis zum Po kenn' ich der Menſchen Sitte.

Sollen wir einzelne Höfe herausheben, die die Poeſie voraus
günſtigten, ſo ſind das wohl beſonders der Hof zu Wien und der
Eiſenach.

Vom Stoffe der mittelhochdeutſchen Lyrik in ihrer Blüthezeit
merkten wir ſchon oben, daß er nur bei den Begabteſten — und
begabteſte Lyriker iſt Walther von der Vogelweide — vielſeitig w
andere, und insbeſondere beim Beginne der Kunſt, ſangen nur Min
lieder, übten alſo nur Frauendienſt, der freilich zeitgemäß aufgefaßt
will; andere geſellten zu dieſem den Gottesdienſt; einzelne wandten

mehr dem politiſchen und allgemeinen ſittlichen Leben zu. In der Form der Lyrik haben wir zunächſt drei große Geſchlechter zu unterſcheiden, die Lieder, Leiche und Sprüche, welche nicht ganz durchgehends, aber doch großentheils in derſelben Folge dem Frauendienſt, dem Gottesdienſt und, wollen wir nach dem Vorherrſchenden den Namen wählen, dem Herrendienſt entſprachen. Das Lied iſt mehrſtrophig, der Spruch einſtrophig, der Leich iſt ein Geſang mit wechſelndem Tone und mit wechſelnder Melodie. Gewiß liegt ſein Beginn, wie Wackernagel annimmt, ſchon in alter Zeit, und der Leich war ſchon ſeinem Namen nach urſprünglich ein Tanzlied; aber in der mittelhochdeutſchen Zeit übten die kirchlichen Sequenzen auf ſeine Geſtaltung nachhaltigen Einfluß.

Innerhalb dieſer Geſchlechter findet ſich nun wieder der manigfaltigſte Wechſel, zumal in den Liedern, deren jedes ſeinen eigenen Ton haben ſoll, und auch in dieſer Manigfaltigkeit iſt Walther der Fürſt der Lyriker; aber eine wohlthuende Einheit kommt in dieſe Manigfaltigkeit hinein durch den im Großen und Weſentlichen gleichen Bau der Strophe und durch die öftere Wiederholung einer und derſelben Strophe. Der ernſte Spruch wird faſt immer mehrmals und zuweilen nicht oftmals in demſelben Tone gedichtet und je ein neuer Ton zur Ehre eines neuen Herrn gefunden. Das möge von der Form genügen, obgleich nun des Einzelnen viel zu ſagen wäre; wir wollten nur eine Vorſtellung davon geben, mit welch' künſtleriſchem Sinn die mittelhochdeutſche Lyrik ausgebildet ward; künſtleriſch, und nicht künſtelnd muß man ſie nennen, weil denn doch, wie unſer treffliche Uhland zeigte, bei den großen Dichtern Form und Inhalt ſich innig entſprachen. Dieſe Kunſt zu erwerben oder wenigſtens das Techniſche derſelben zu üben, bedurften ſie keiner beſondern Schulen; ſie hatten einen reichen und ſehr lebendigen Unterricht durch das Hören. Dürften ſich nicht unſere Liederdichter bei den Vorfahren manchen Gewinn holen? Die Sprache dieſer Dichtungen iſt auch gerade dafür vorzüglich paſſend, ſie hat nicht mehr die ſinnliche Vollkraft der gothiſchen oder auch der altdeutſchen, darum ſchmiegt ſie ſich dem Reime um vieles beſſer, ſie hat nicht mehr die durchſichtige Klarheit, darum gewinnt der Satzbau an neuen Wendungen; ſie iſt aber auch in der Formenbildung noch nicht auf alle Irrwege gerathen und zeigt namentlich in der Geſtaltung des Verbums noch eine wohlthuende Stätigkeit und Friſche, und die reicher gewordenen und noch fühlbaren Umlaute verleihen ihr den verlorenen Farbenſchmuck wieder in anderer Weiſe. Daß die Quantität im Ganzen genommen noch eine feſte iſt, muß für den metriſchen Bau nicht gering angeſchlagen werden.

Als der größte unter den lyriſchen Dichtern der mittelhochdeutſch
Blüthezeit ſteht wohl unbeſtritten Walther von der Vogelwei
da. Welchem deutſchen Lande er angehöre, ob er ein Franke oder e
Oeſterreicher geweſen, das iſt nicht ſicher ausgemacht, nur daß er ni
mehr ein Thurgauer heißen darf; ſicher galt er von Kindheit an f
einen Oeſterreicher und muß daſelbſt ſehr heimiſch geweſen ſein. Au
das Geburtsjahr iſt unbeſtimmt. Wenn er einmal ſagt: vierzec j
hab ich gesungen oder mê, ſo wird er vor 1190 (Lachmann S. 19
zu ſingen begonnen haben, er wird alſo kaum nach 1175 geboren ſei
Sein Stand war edel, aber er ſelbſt, wie ſich das aus ſeinen Liede
ergibt, unbemittelt und auf der Herren edle Milde angewieſen. Ze Oste
riche lernt ich singen unde sagen, theilt er uns ſelber mit, und
dieſe erſte Zeit fällt nun zweifelsohne ein Theil ſeiner Minnelied
Nach dem Tode Herzog Friedrichs des Katholiſchen (1198), den er u
tiefem und aufrichtigem Schmerze betrauerte, finden wir den Dich
bald da, bald dort, zunächſt in der Umgebung König Philipps v
Schwaben, inzwiſchen wieder in Wien, wo er die Schwertnahme L
polds mitfeiert, dann bald nach 1205, nach Philipps zweiter Krönu
am Hofe des freigebigen und ſangliebenden Landgrafen Hermann
Thüringen. Um 1212 begrüßte er den Kaiſer Otto; von 1215 an
zeichnen ſeine Lieder wiederum Eiſenach, Kärnthen und das heißerſeh
Wien als Aufenthaltsorte des Dichters. Wann und wo W. ein Leh
von Friedrich II., dem er anhieng, ſobald er die Krone rechtmäßig tr
empfangen, das iſt nicht ausgemacht, vielleicht daß es in Franken l
Ob nun Walther in ſeinen ſpäteſten Tagen noch das gelobte Land
ſehen, das hängt von der Auffaſſung des Gedichtes ab, das ſich
Lachmanns Ausgabe S. 14 ff., in Simrocks Ueberſetzung S. 269 f
det. So viel uns bekannt, iſt Lachmann ziemlich allein der beſtimm
Anſicht geweſen, Walther habe das nicht auf dem geweihten Bo
ſelbſt geſungen, doch auch dieſer große Kritiker fieng zu ſchwanken
als und ſo oft er in W. Grimms feiner Beweisführung, daß Walt
und Freidank eine Perſon ſeien, die Menge des Treffenden betracht
das wäre aber die bedeutendſte Stütze der Majorität. Mit dem w
zugleich erwieſen, daß Walthers Leben ſich wenigſtens bis ins J
1229 erſtreckt habe. Begraben ward er in Würzburg; die Grabſch
und ein Bericht von der lieblichen Sage über ſein Vermächtniß fin
ſich unter anderm auch in Simrocks Ueberſetzung S. 272. Das
ganz kurzer Abriß deſſen, was uns über des Dichters äußeres Le
ſeine eigenen Geſänge bieten, Einzelunterſuchungen und ſpeciellere A
führungen finden ſich — leider nicht zu einem Ganzen zuſammengeſ

– vorzüglich in des ſel. Lachmanns Anmerkungen zu ſeiner ſaubern Ausgabe von Walther, durch welche manche früheren Irrthümer berichtigt worden ſind. Aber weit mehr ſagen uns Walthers Lieder und Sprüche über ſein inneres reiches Leben und deſſen Entwickelung, und umfangreicher wird unſere Kunde davon, wenn wir W. Grimms wohlgefeſtigte Beweisführung, Walther und Freidank ſeien eine Perſon, als ſicher annehmen. Dieſes innere Leben hat ſchon in früheren Jahren der ſinnige Uhland mit Meiſterhand gezeichnet und aufgewieſen, daß uns ſolche Kunde nicht nur an ſich innig erfreuen ſolle, ſondern auch Licht und Wärme in den Zeitraum bringe, in welchem der Sänger gelebt, verſtanden und hochgefeiert ward. Nur in wenigen Worten ſuchen wir zuſammenzufaſſen, was Uhland durch ſtrenge Prüfung der einzelnen Lieder gefunden. In den auf uns gekommenen Geſängen zeigt ſich W. durchweg als ernſt, welterfahren, betrachtend, wie er von ſich ſelber ſingt:

Ich ſaß auf einem Steine:
Da deckt' ich Bein mit Beine,
Darauf der Ellenbogen ſtand;
Es ſchmiegte ſich in meine Hand
Das Kinn und eine Wange.
Da dacht' ich ſorglich lange
Dem Weltlauf nach und ird'ſchem Heil.

u. ſ. f.

Auch in den Minneliedern, deren manches wohl in ſein höheres Alter hinauf reicht, zeigt er Maß und Selbſtbeherrſchung, wie er denn die mâze mehrmals hoch erhebt. Er unterſcheidet wahre und falſche Minne, und erſtere nimmt mehr und mehr in ihm reine und ewige Geſtalt an. Die milte, in der mittelhochdeutſchen Poeſie vielfach geprieſen, weiß er wohl zu ſchätzen und zu erkennen, ſie gewinnt in ſeinen Liedern einen tiefen innern Sinn. Kühn theilt er dem Herrn ſeine innerſten Gedanken mit, mahnt und warnt und ſchilt ohne Zagen; doch ſteht ihm die echte Treue, und es geht den angebornen Freunden die ſelbſtgewonnene weit voran; ſein Herz iſt ungemein weich und verſöhnlich. Er iſt wahrhaft fromm, ohne empfindſam zu ſein, und mit ſcharfem Blicke trennt er in der Weltordnung das, was Gottes iſt, von dem Eigennutze und der Selbſtſucht ſeiner höchſten Diener, welche er mit unverhaltener Bitterkeit tadelt und ſchmäht; mit feuriger Begeiſterung ruft er zur Wiedergewinnung des gelobten Landes auf, ohne im übrigen Andersgläubige zu verdammen; daß außer Gott und Chriſtus auch die Königin Maria ſeine Seele erfüllte, das war mit eine Frucht der ganzen Anſchauung ſeiner Zeit. In den ſpätern Tagen ſteigern ſich dieſe Gefühle bei Walther zuſehends, er anerkennt die Freuden der Welt nicht

mehr und findet ſich ſelbſt nicht mehr darin zurecht. Wenn er alles an
ders findet als in ſeiner Jugend, ſo iſt das freilich wohl nicht u
Schein, ſondern großentheis traurige Wirklichkeit, da während ſeine
Lebens die Anſchauungen aller Art im höchſten Maße erſchüttert un
in vielen Richtungen zum Schlimmen verkehrt worden ſind. Hochwicht
ſind uns Walthers politiſche Geſänge, zu denen wir nicht nur ſei
Sprüche auf Könige und Kaiſer, ſeine Angriffe auf die Päpſte, ſonde
auch die Schilderungen der damaligen Lebenszuſtände und die ernſt
Mahnungen zu deren Hebung und Veredlung rechnen. Nicht nur ſi
uns dieſe Geſänge willkommen als Zeugen des geſchichtlichen Vorgange
ſie decken uns Anſichten über denſelben auf, die das Bild beleben, u
ohne Zweifel verhallten ſie nicht ohne Wirkung. Unter den neueſt
Geſchichtſchreibern iſt es beſonders der treffliche Abel, der Walth
von der Vogelweide belauſchte und die geſchichtlichen Elemente ſein
Gedichte mit ſeinem Sinne würdigte. Es könnte wohl ſcheinen, a
wäre Walther in ſeinen politiſchen Anſichten wankelmüthig geweſe
aber das iſt eben nur Schein, ſeine Principien ſtehen felſenfeſt, u
den Perſönlichkeiten, die dieſe jedesmal vertraten, hieng er nur um ih
willen an; er ſtand für das Reich gegen die Päpſte. Den Schein, a
ob W. geſchwankt, hat Lachmann in einer Anmerkung zu ſeiner Ausga
S. 132 ff. völlig zerſtreut. Wenn einer der mittelhochdeutſchen Dicht
ſo iſt es Walther werth, den heutigen Deutſchen näher gebracht
werden, und wenn bei einem, ſo iſt bei Walther faſt alles geſcheh
um ihn ſelbſt dem größeren gebildeten Publicum ganz verſtändlich
machen. Uhland zeichnete aufs lebendigſte des Dichters Leben und Weſe
Lachmann bot eine kritiſch geſichtete Ausgabe mit den feinſten, aber n
vereinzelten ſprachlichen und ausführlicheren ſachlichen Anmerkunge
Hornig lieferte dazu ein Gloſſarium, Simrock zog den Gedichten neuer
Gewand an, und an ſeine Ueberſetzungen reihten ſich treffliche Anmerkung
von ihm ſelbſt und dem in dieſem Felde wie ſelten einer bewanderten
Wackernagel. Nur das vielleicht dürfte überdem noch gethan werden, d
eine Ausgabe dieſer Gedichte mit vollſtändigem ſprachlichen und ſac
lichen Commentare ſich an die Lachmanniſche anſchlöſſe.

Die vervollſtändigte Ueberſetzung Simrock's wird uns nun
wunderlieblichem Kleide, geziert mit einer köſtlichen Titelvignette, d
Walther auf dem Steine ſitzend darſtellt, wieder dargeboten; ein Anha
von Anmerkungen, welche ſelbſtändiges und fortgehendes Forſch
verrathen, erläutert uns, wenn nicht Alles, doch wohl Manche
Simrock iſt als gewandter Ueberſetzer altdeutſcher Dichtungen ſo bekan
daß es unnöthig und ſogar unbeſcheiden ſcheinen könnte, ſeine Verdien

in dieſer Richtung weiter zu beſprechen. Unter allen ſeinen Ueberſetzungen trägt aber wohl die von Walther den Preis davon, weil ihm da das Schwerere ſo ganz vorzüglich gelungen iſt; denn hier galt es die vollſte Kunſt mittelhochdeutſcher Poeſie in ihrem ganzen Reichthume zu erfaſſen und ſie in der neuen Sprache ohne Künſtelei wieder zu geben; es galt einem mittelhochdeutſchen Lyriker eigenthümliche Wendungen, die eben auch innerliche Individualität beſitzen, dem Verſtändniſſe einer anders gewordenen Zeit nahe zu bringen und verſtändlich zu machen. Daß freilich auch bei der höchſten Virtuoſität des Ueberſetzers die Anmuth und Tiefe des Originales nicht erreicht werden *kann* und nicht erreicht werden *ſoll*, das iſt allbekannt, und ſo ließen ſich auch hier eine Reihe von Einzelnheiten aufzählen, die bei der Ueberſetzung liegen bleiben mußten oder wenigſtens ihre Kraft verloren; aber Referent will dieſe darum nicht hervorheben, weil er nichts Beſſeres zu geben wüßte. Sehr gerne ſähen wir es, wenn Simrock entweder in einer allfälligen dritten Ausgabe oder vielleicht noch beſſer in einem beſonderen Bändchen ſeiner Ueberſetzung einläßlichere Anmerkungen beifügte, um dieſelbe noch fruchtbarer zu machen. Möge aber vor allem der Wunſch Simrock's, den er in eine warme und ernſte Mahnung in dem leſenswerthen Vorworte eingekleidet hat, bald und mehr und mehr in Erfüllung gehen, daß auch durch ſeine Ueberſetzungen die deutſche Jugend zu den reichen Schätzen zurückgeführt werde, welche in der altdeutſchen Sprache und Poeſie liegen; denn es iſt wahrhaftig eine Schande, ſich ſelbſt am wenigſten zu kennen.

Zürich im März 1854. H. Schweizer.

---

## D. Hand- und Schulbücher für den niedern Unterricht.

### II.

Leitfaden der deutſchen Sprache (?), mit zahlreichen Uebungen verſehen von H. und R. Graßmann. Stettin, R. Graßmann. IV u. 78 S. kl. 8°.

Der vorliegende Leitfaden iſt dazu eingerichtet, in der Hand der Schüler dem Unterrichte in der deutſchen Grammatik als Grundlage und Aufgabenbuch zu dienen. Sein reichhaltiger Inhalt tritt in drei Abtheilungen und zwei Anhängen auf. Die erſte Abtheilung hat unter der Ueberſchrift „Vorübungen“ die Arten der Wörter und deren Biegungsformen zum Gegenſtande. Für die Ausführlichkeit, welche dieſe Dinge darin gefunden, paßt jedoch die gewählte Ueberſchrift nicht. Auffällig iſt überhaupt das viele Decliniren und Conjugiren, was dieſer

Leitfaden in Uebung ſtellt, da er doch zunächſt für eine Anſtalt berec net iſt, in der fremde Sprachen gelehrt werden. So verlangen die Au gaben auf S. 3 die Bildung des Präſens und Imperfects von 5 Verben. * — In der zweiten Abtheilung haben die Orthographie u die Interpunction eine Stelle gefunden. Viele Uebungen dieſes Abſchnit ſind recht zweckmäßig, nur nach unſerer Meinung die nicht, welche v den Schülern ohne beſondere Wegweiſung verlangen, Wörter von ein gewiſſen Qualität zu ſuchen. Die dritte Abtheilung enthält den Hau curſus. Sie behandelt in einem erſten Abſchnitte „den kurzen Satz u das Verb"; in einem zweiten den „erweiterten Satz" und in ein dritten „den zuſammengeſetzten Satz und die unperſönlichen Form des Verbs". An geeigneten Orten wird zur Wortbiegungslehre zurü gekehrt.

Der Leitfaden hat manches Eigenthümliche, was ihm zur Empf lung gereicht. Die grammatiſche Terminologie wird ohne weitere E wicklung und Erklärung ſofort angewandt, um mittelſt ihr grammatiſ Erſcheinungen zu beſtimmen. Gewöhnlich wird die Zeit im erſten gra matiſchen Unterrichte mit Feſtſetzung der Terminologie hingebracht u einige Spracherſcheinungen dienen dabei als Beiſpiele. Hier iſt Beſtimmung der Erſcheinungen die Hauptſache. Daraus folgt, daß Uebung das Uebergewicht über die Belehrung hat. Lehrſätze, Aufgab und Paradigmen ſind in augenfälliger Unterſcheidung vorgeführt u die Hinweiſung auf ſie iſt durch vorgeſetzte Ziffern erleichtert.

Otto.

---

Anleitung zum Unterrichte in der deutſchen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und La ſchulen von F. Löw, Rector der neuen Bürgerſchule in Magdeburg. Zwe durchgängig umgearbeitete und vielfältig vermehrte Auflage. Magdeburg, Fabricius.

In der That eine ſehr planmäßige, verſtändige und handliche A leitung, Unterricht in der Grammatik unſerer Mutterſprache zu ertheil In welcher Weiſe dieſe Anleitung gegeben und von welcher Art Behandlung iſt, das möge aus einem beliebigen Abſchnitte erſeh werden, den wir zu dieſem Zwecke hier folgen laſſen. Wir wählen Kürze halber den achtundvierzigſten Paragraphen. Derſelbe ſieht ſo au

„Copula des Subſtantiv und Adjectiv.

Der Lehrer ſchreibt an die Tafel:

---

* Herr Rector Otto erlaubt gewiß die Bemerkung, daß die „Vorübungen" ge der oberſten Claſſe zufallen, in welcher noch keine fremde Sprache gelehrt wird, daß ſie uns für den Beginn des Lateiniſchen weſentliche Dienſte leiſten.

W. S

Der Knabe mein Freund.
Der Knabe geſund.
Der Knabe Wilhelm.
Ein ſolches Verb ein Hülfsverb.

L.: Was fehlt dieſen Sätzen zur Vollſtändigkeit?

Sch.: Die Copula.

L.: Setze die Copula in den erſten Satz!

Sch.: Der Knabe iſt mein Freund.

L: Verſuche, ob du Subject und Prädicat nicht noch durch ein anderes Verb verbinden kannſt.

Sch.: Der Knabe wird mein Freund.
Der Knabe heißt mein Freund.
Der Knabe ſcheint mein Freund.
Der Knabe bleibt mein Freund.

Aehnliche Uebungen würden auch am zweiten, dritten und vierten Satze vorgenommen."

Es lag nicht in unſerer Abſicht, in eine nähere Beurtheilung der Löw'ſchen Anleitung einzutreten; nachdem wir aber den vorſtehenden Paragraphen abgeſchrieben, reizt es uns doch, ein paar Bemerkungen an Einzelnes anzuknüpfen. Es ſind dieſe:

Iſt der Satz: „Der Knabe ſcheint mein Freund" auch ein ſprachgemäßer? Und inwiefern vermag vorſtehende Behandlung der gewählten Sätze den Schüler zum ſchriftlichen Gebrauche ſeiner Mutterſprache befähigen zu helfen, welche Hülfe der grammatiſche Unterricht in der Volksſchule nach des Herrn Verfaſſers Aufſtellung lediglich zu leiſten hat?

Der Gewinn aus der Abſolvirung des § 48 iſt in den „Grundbegriffen der deutſchen Sprachlehre", einem andern Schriftchen des Herrn Löw, welches die Beſtimmung hat, dem Schüler als Gedenkbüchlein zu dienen, alſo gefaßt:

„Iſt das Prädicat ein Subſtantiv oder Adjectiv, ſo drückt man die Copula durch folgende Hülfsverben aus: ſein, werden, bleiben, ſcheinen, heißen". Vorher iſt definirt: „Diejenigen Wörter und Wortformen, welche dazu dienen, Subject und Prädicat auf einander zu beziehen, heißen „Copula". Sind aber Wörter und Wortformen die Copula, wie kann man ſagen, „die Copula werde ausgedrückt"? Auch dient die Copula nicht dazu, Subject und Prädicat auf einander zu beziehen. Sie dient zum Ausdruck einer Beziehung; ſie iſt der Ausdruck derſelben.

Damit mag es genug ſein.

Otto.

1. Entwurf einer deutſchen Sprachlehre zunächſt für den Gebrauch von Lehrern. Erſter Theil: Satzlehre, in Berückſichtigung und mit Beurtheilung des Verfahrens von Becker, Götzinger, Heyſe, Honcamp, Horn, Lehmann, Mager, Pauſter, Weigand, Wurſt u. ſ. w. neu geordnet. Heft 1. Von Thrämer, Collegienrath, Oberlehrer der Religion, der griechiſchen und hebräiſchen Sprache am Gymnaſium zu Dorpat. Dorpat, Franz Kluge.
2. Geſchichte des deutſchen Sprachſtudiums und insbeſondere ſeiner Unterrichtsmethodik ſeit der Reformation. Ein Vortrag, gehalten in der pädagogiſchen Geſellſchaft zu Dorpat. Von demſelben. Reval bei Franz Kluge und Leipzig bei Rud. Hartmann.

Zwei kleine, aber inhaltreiche und ſehr beachtungswerthe Schriftchen. Herr Thrämer iſt mit voller Ueberzeugung einem ſtreng ſyſtematiſchen Unterrichte in der deutſchen Sprache zugethan und betrachtet als letzte Ziel und eigentliche Frucht eines ſolchen ſtreng grammatiſchen Studiums der Mutterſprache die lebendige ſichere Anwendung derſelben. Er hält es überhaupt für die große Aufgabe der Sprachlehre, nicht bloß den Gegenſatz von Theorie und Praxis, ſondern gleicherweiſe alle die verſchiedenen Differenzen und Gegenſätze zu vermitteln und ins Gleichgewicht zu ſetzen, welche in Beziehung auf die Anſichten von dem deutſchen Sprachunterrichte ſeit der Reformation hervorgetreten ſind. Dieſe verſchiedenen Geſtaltungen des deutſchen Sprachſtudiums und insbeſondere ſeiner Unterrichtsmethodik zeichnet kurz und klar das unter Nr. 2 angeführte Schriftchen; zugleich bringt es den dankenswerthen Verſuch das Wahre aus den verſchiedenen Entwicklungsſtadien zu einem organiſchen Ganzen zu geſtalten.

Der „Entwurf“ beſpricht in ſeinem erſten Abſchnitte die Satzlehre als Vorſtufe zur Stillehre. Die Stillehre erhält zur Aufgabe, die Sätze und Perioden richtig und ſchön bauen zu lehren, und die Satzlehre den Schüler zur richtigen Auffaſſung und zum Verſtändniß der Sätze und Satzverbindungen zu befähigen.

In dem zweiten Abſchnitte, der von der Eintheilung der Satzlehre handelt, weiſt Herr Th. den auf dem Titel genannten Verfaſſern von Sprachlehren Lücken in der Gliederung der Satzlehre und Verſtöße gegen die ſtrenge logiſche Ordnung in derſelben nach.

Zu einer förderlichen unterrichtlichen Behandlung der Satzlehre bringt der dritte Abſchnitt, welcher von den Gliederungsverhältniſſen im Allgemeinen und von den Redeganzen, deren Gliederung zur Anſchauung gebracht werden ſoll, handelt, einige ſehr werthvolle Beiträge.

tt.

# Inhalt des ſechsunddreißigſten Bandes.

## I. Abhandlungen.


| | Seite. |
|---|---|
| Vorwort. | |
| Griechiſche Schulgrammatiken und Formenlehren; zugleich ein Beitrag zur Methodik des griechiſchen Sprachunterrichts in Gymnaſien, beſonders in Hinſicht auf die Frage, ob der Elementarunterricht auf Homer baſirt werden kann. Von Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen i. Th. . . | 1— 32 |
| Die mathematiſchen Aufgaben. Von C. G. Scheibert . . . | 33— 45 |
| Bruchſtücke über den grundlegenden Unterricht, beſonders für die Sprache (den ſprachlichen Elementarunterricht). Von Schulrath Graßmann in Stettin . . . . . | 81—100 |
| Die populäre und die chriſtliche Pädagogik. Von C. G. Scheibert . | 161—182 |
| Die Behandlung und Erklärung moderner Claſſiker auf Gymnaſien. Von Dr. Noiré in Mainz . . . . . | 183—188 |
| Die Examina. Von C. G. Scheibert . . . . . | 241—294 |
| Die Claſſiker und die Kirchenväter in den Gymnaſien. Von L. Mezger, Prof. am evang. Seminarium in Schönthal . . . . . | 295—311 |
| Die k. Univerſität zu Dublin und ihre drei Colleges. Von Dr. C. Kleinpaul in Altona . . . . . | 321—344 |
| Aus der Schulſtube. Von C. G. Scheibert. Neunter Artikel: Die mechaniſchen und ſtumpfen, träumeriſchen und zerſtreuten, verworrenen und kritiſchen Köpfe . . . . . | 345—360 |


## II. Beurtheilungen und Anzeigen.

### B. Pädagogik.


| | |
|---|---|
| K. Palmer, Evangeliſche Pädagogik. [C. G. Scheibert.] . . | 101—131 |


### C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

#### I.


| | |
|---|---|
| K. Haacke, Beiträge zur Neugeſtaltung der griechiſchen Grammatik. 1ſtes Heft. [Dr. Noiré in Mainz.] . . . . . | 46— 54 |
| Burchard, Lateiniſche Schulgrammatik. | |
| Dr. Middendorf und Dr. Grüter, Lat. Schulgrammatik. | |
| Dr. Fritzſche, Proſodiſche Regeln und Anweiſung zum Versbau. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . | 131—134 |

Seite

1. Dr. Hauſchild, Elementarbuch der franz. Sprache.
2. Bettinger, Lehrbuch der franzöſiſchen Sprache. [Dr. Buchmann in Brandenburg.] . . . . . 189—190
1. *Favre*, Premières leçons de langue allem.
2. —, Lectures allem.
3. *Favre* et *Strebinger*, Cours de thêmes allem.
4. *Géorg*, Grammaire de la langue allem.
5. —, Cours élém. de langue angl.
6. Dr. Georg, Elementargrammatik der franzöſiſchen Sprache. [Dr. Köhler in Leipzig.] . . . . . 190—193

Michaelis, Theor. prakt. Curſus der franz. Sprache.
*De Castres*, Theor prakt. Lehrbuch der franz. Sprache.
Uebungsſtoff zum Ueberſ. a. d. Deutſchen ins Franzöſiſche.
Parlez-vous français?
*Louis*, Idiotismes dialogués. [B. in Br.] . . . . . 361—364

## II.

Livius, erklärt von Weiſſenborn. 1ſter Bd. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 54— 60
1. Haug, Uebungsbuch zum Ueberſ. a. d. Deutſchen in das Lat.
2. Eichert, Corn. Nepotis vitæ.
3. Dr. Freund, Virgilii Mar. Carmina. [Derſelbe.] . . . 134—137
1. Müller, Engl. Leſebuch.
2. Gantter, Prakt. Schulgrammatik der engl. Sprache.
3. Derſ., Study and Recreation.
4. Fölſing, Lehrb. f. d. wiſſenſch. Unterricht in der engl. Sprache.
5. Robertſon, Lehrbuch der engl. Sprache.
6. Behnſch, English made easy.
7. Gurcke, Prakt. Lehrgang der engl. Sprache. [Oberlehrer Dr. Träger in Güſtrow.] . . . . . 137—13
Dr. Hildebrand, Lat. Chreſtomathie für Realgymn. [W. L.] . . 139—14
1. Dr. Hauthal, Fables de Florian, mit Anm.
2. Le nouveau Robinson. Mit Wörterb. [Dr. Buchmann.] . . 142—14
Dr. Braubach, Styliſtiſches Lehr-, Lern- und Leſebuch.
(Dr. Rumpel), Deutſche Art und Kunſt in Gedichten.
Dr. Lothholz, Deutſches Leſebuch für Gymn.
Fleiſcher, Deutſches Leſebuch f. d. obern Cl. der Volksſch.
Dr. Seinecke, Deutſches Leſebuch f. d. untern Cl. der höh. Schulen.
Dr. Bank, Deutſches Leſebuch, erſte Stufe. [Langbein.] . . 143—14
1. Dr. Miller, The Rivals by Sheridan. The three cullers. Mit Anm.
2. Roſa Fiſcher, Leichte Leſeſtücke f. d. erſten Unterr. in der engl. Sprache.
3. Anmuthiger Weg zur Erlernung der engl. Sprache. [Lgbn.] . . 148—14
Timm, Die Lehre von den Arten und Formen der Dichtung. [W. Buchner in Oppenheim.] . . . . . 312—31
1. Schröder, Geſchichte der deutſchen Litteratur.
2. Hüppe, Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. [Derſelbe.] . 313—31
L. Herrig, Sammlung engliſcher Schriftſteller. [W. Langbein.] . 316—31
Dr. Koch, M. T. Ciceronis Lælius de am. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 364—36
Dr. Volckmar, Poematia latina. [Derſ.] . . . . . 368—36
Dr. Doberenz, C. Jul. Cæs. Comment. [Derſ.] . . . . . 370—37
Dr. Lübker, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums. [W. Langbein.] 374—37
Lanſing, Franzöſiſches Leſebuch . . . . . 375
*De Castres*, Bibliothèque de l'adolescence . . . . . 376
Eberhard, Maaß, Gruber, Deutſche Synonymik. 4te Auflage. Von Dr. Meyer. [W. L.] . . . . . 376—37
1. E. Kleinpaul, Die Lehre von den Formen und Gattungen der deutſchen Dichtkunſt.
2. Dr. Schröder, Leitfaden für den Declamationsunterricht. [Oberlehrer Dr. Becker in Wittenberg.] . . . . . 377—38

Seite

Dr. Schröder, Declamirbuch für Schulen.
(Wengler), Ernſte Declamationen. [W. L.] . . . . . 384
Kannegießer, Der deutſche Redner. [Dr. W. Buchner in Oppenheim.] 384—387
Simrock, Walther von der Vogelweide. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 387—393

## III.

1. Heuſer, Ueberſicht der merkwürd. Begebenheiten.
2. Kapp, Leitfaden beim erſten Schulunterricht in Geſchichte u. Geographie.
3. Dithmar, Hiſtorienbuch.
4. Grube, Deutſche Geſchichten in deutſchen Gedichten.
5. Schaarſchmidt, Hiſtoriſch-geogr. Atlas.
6. König, Hiſtoriſch-geogr. Atlas.
7. Winderlich, Lehrbuch der Weltgeſchichte. [Dr. F. W. Miquél in Neuenhaus.] . . . . . 66— 76
Schwenk, Die Sinnbilder der alten Völker. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 150—154
Holle, Hiſtoriſch-geographiſcher Schulwandatlas. [Oberlehrer Kleinſorge in Stettin.] . . . . . 317—320

## IV.

1. Drobiſch, Neue Darſtellung der Logik.
2. [Cajus] Antibarbarus logicus. 2te Aufl. [Prof. Dr. Schilling in Gießen.] . . . . . 193—208

## V.

1. Kambly, Ebene Trigonometrie.
2. Kramer, Anfangsgr. der ebenen und ſphär. Trigonometrie.
3. Koppe, Ebene Trigonometrie. [W. Langbein.] . . . . 154—157
Simeſen, Die ebene Geometrie, genetiſch dargeſtellt.
Dr. Franke, Die Elemente der ebenen Geometrie.
Dr. Brennecke, Die Berührungsaufg. für Kreis und Kugel. [W. L.] . 208—212

## VI.

1. Trappe, Leitfaden für den Unterricht in der Phyſik.
2. Dr. Kern, Die Naturlehre für den elem. Unterricht bearbeitet.
3. Schmitz, Der kleine Kosmos.
Derſ., Anſicht der Natur.
4. Cabart, Die Elemente der Phyſik. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 76— 80

## VII.

Dr. Thieme, Populäre Aſtronomie.
Dr. Wöckel, Neue Sternkarte. [W. Langbein.] . . . . 157—159

## VIII.

W. Kloß, Katechismus der Turnkunſt. [W. Langbein.] . . 159
Dr. Elſter, Die höhere Zeichenkunſt.
Meyer, Normalzeichenbuch. [Derſ.] . . . . . 159—160
1. Klauer, Tempelklänge, — 2. Jugendklänge.
3. Enkhauſen, Erſter Unterricht im Clavierſpiel.
4. Brauer, Prakt. Elem. Pianoforteſchule.
5. Thorbecke, Geſanglehre.
6. Schubert, Deutſches Liederbuch. [A. Zarnickow in St.] . . 212—218
Unſere Lieder. (Rauhes Haus.) [W. L.] . . . . . 218—219

## IX.

Baltzer, Schulgebete.
Graupner, Das betende Schulkind.
Gehricke, Hoſianna!
Böhr, Schulandachten. [W. L.] . . . . . 219—221

Seite

1. Dr. Luthers Kleiner Katechismus.
2. Müller, Brief Pauli an die Galater.
3. Burdach, Johann, Johann Friedrich, Friedrich der Weiſe, Churf. von Sachſen.
4. (Ahlfeld) Monica . . . . . 221—222

## D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

### II.

Dr. Rettig, Leſe- und Lehrbuch für Volksſchulen . . . . . 222—234
H. und R. Graßmann, Leitfaden der deutſchen Sprache.
Löw, Anleitung zum Unterricht in der deutſchen Sprachlehre. [Rector Otto in Mühlhauſen.] . . . . . 393—395
1. Thrämer, Entwurf einer deutſchen Sprachlehre.
2. Derſelbe, Geſchichte des deutſchen Sprachſtudiums. [tt.] . . 396

## E. Vermischte Schriften.

Knigge, Ueber den Umgang mit Menſchen. 13te Ausgabe. Von K. Gödeke . . . . . 320

# III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Der Verfaſſer des Robinſon Cruſoe. Von Dr. F. W. Miquél . . 235—240

# Pädagogische Revue.

## Centralorgan

für

**Wissenschaft, Geschichte und Kunst**

der

**Haus=, 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,**

Oberlehrern an derselben Schule.

---

**Siebenunddreißigster Band.**

**(Juli — December der ersten Abtheilung.)**

---


Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schulthess.

**1854.**

# Inhalt des ſiebenunddreißigſten Bandes.

## I. Abhandlungen.


| | Seite. |
|---|---|
| Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik auf Gymnaſien. Von Dr. Allihn, Privatdocent an der Univerſität Halle | 1— 32, 161—189 |
| Gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht. Von W. Langbein | 33— 46 |
| Die Spieß'ſche Turnmethode. Von X. in Z. | 46— 51 |
| Ueber das Auswendiglernen lateiniſcher Vocabeln und den Gebrauch von Vocabularien. Von Rector Dr. Rauchenſtein in Aarau | 85— 98 |
| Das Geſetz über den mittleren Unterricht in Belgien. Von Prof. Dr. Arenz in Maſtricht. Dritter Artikel | 99—120 |
| Der Volksſchulunterricht in den Vereinigten Staaten. Von Dr. Kleinpaul in Altona | 190—202 |
| Aus der Schulſtube. Von C. G. Scheibert. Zehnter Artikel: Halte Zucht durch den Unterricht in der Stunde | 233—248 |
| Die Pflege des Geſchmacks und kunſtgeſchichtlicher Studien als Bildungsmittel der Jugend. Von Dr. Buchner in Oppenheim | 249—261 |
| Die Sprachlehre in der Volksſchule. Von Schulrath F. H. G. Graßmann in Stettin | 313—327 |


## II. Beurtheilungen und Anzeigen.

### B. Pädagogik.


| | |
|---|---|
| K. Hopff, Mittheilungen über Jugendſchriften<br>Colshorn, Mährchen und Sagen.<br>Dr. Bergmann, Das Buch der Arbeit.<br>K. Thomas, Das Buch der Wunder.<br>Dr. Reichenbach, Das Buch der Thierwelt.<br>Beſchäftigungen für die Jugend | 328<br><br><br><br><br>328—330 |


### C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

#### I.


| | |
|---|---|
| Lübben, Wörterbuch zu der Nibelunge nôt. [Profeſſor H. Schweizer in Zürich.] | 52— 56 |
| Behn-Eſchenburg, Engliſche Grammatik f. d. Schulunterricht.<br>Dr. Weishaupt, Die engliſchen Präpoſitionen. [Oberlehrer Dr. Träger in Güſtrow.] | 121—123 |
| Döderlein, Homeriſches Gloſſarium. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen.] | 203—215 |
| Schuſter, Lateiniſche Syntax nach den Grundſätzen Göttlings. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] | 262—263 |
| Müller, Mittelhochdeutſches Wörterbuch. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] | 263—269 |
| Hauſchild, Die Lautlehre der deutſchen Sprache. [Dr. Buchner in Oppenheim.] | 270 |
| Dr. Curtius, Griechiſche Schulgrammatik.<br>Lucas, Formenlehre des joniſchen Dialekts. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen.] | 330—340 |

Seite

Dr. Kühner, Elementargrammatik der lat. Sprache. [Rector Straub in Muri.] . . . . . 340—342
1. Jung, Grammatik der engliſchen Sprache.
2. Dr. Schmitz, Engliſche Grammatik.
3. Feller, Handbuch der engliſchen Sprache.
4. Dr. Schottky, Engliſche Schulgrammatik.
5. Derſelbe, Engliſches Uebungs- und Leſebuch.
6. Payne-Collier, Ergänzungsband zu Shakespeare. [Oberlehrer Dr. Dräger in Güſtrow.] . . . . . 342—344
Callin, Elementarbuch der engliſchen Sprache.
Dr. Herrig, Aufgaben zum Ueberſ. a. d. D. ins Engl. . . . 344—345

## II.

Dr. Günther, Die deutſche Litteratur in ihren Meiſterwerken. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 57—6
Dr. Eckardt, Dramaturgiſche Studien. [Derſ.] . . . . . 62—6
Dr. Braubach, Grammatik des Styls. [Derſ.] . . . . . 64—6
Dr. Joſt, Die Schule des freien Gedankenausdrucks. [Derſ.]. . 66—6
*Bibliotheca scriptorum Græc. et Rom. Teubneriana:*
Isocrates, rec. Benseler.
Pausaniæ descr. Græciæ rec. Schubart.
Lycurgi or. in Leocr. rec. Scheibe
Appiani Alex. hist. Rom. rec. Bekker.
Gellii noct. Att. rec. Hertz.
M. Fab. Quinctiliani inst. orat. rec. Bonnell.
Juli Flori epitome rec. Halm.
Lucii Ampelii liber mem. rec. Wœlfflin.
L. Annæi Senecæ opera rec. Haase . . . . . 270—27
1. *F. des Castres*, Chef d'œuvre lyr. de la France.
2. Dr. Holzapfel, Auswahl franzöſiſcher Gedichte.
3. Dr. *Rodowicz*, Essai d'une hist. de la litt. franç. [Oberlehrer Dr. Büchmann in Berlin.] . . . . . 276—27
1. Gruner, Eiſenmann, Wildermuth, Deutſche Muſterſtücke zur Uebung in der franz. Compoſition. 3te Abth.
2. *Peschier*, Morceaux choisis de la litt. allem. 3me partie. [Prof. Barbieux in Hadamar.] . . . . . 277—28
Scholl, Zeittafeln der vaterländiſchen Litteratur. [Dr. Buchner in Oppenheim.] . . . . . 282—28
Joſt, Lehrbuch des hochdeutſchen Ausdrucks. [Derſ.] . . . . 284—28
1. Bormann, Method. Anweiſung zum Unterricht in den deutſchen Stilübungen.
2. Heckmann, Deutſches Sprach- und Leſebuch.
3. Hauſchild, Elementarbuch der deutſchen Sprache. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 285—28
Dr. *Bergk*, Anthologia lyrica . . . . . 345
Dr. Seyffert, Leſeſtücke aus gr. und lat. Schriftſtellern . . . 345—34

## III.

1. Schwartz, Handbuch für den biogr. Geſchichtsunterricht.
2. Becker, Brandenb.-Preußiſche Geſchichte.
3. Oeſer, Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht.
4. Derſ., Leitfaden der allg. Weltgeſch. [Dr. Schubart in Weimar.] 123—12
Dr. Mommſen, Römiſche Geſchichte. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 289—30
1. Maier, Mythologie der Griechen und Römer.
2. Spitzer, Mythologie der Griechen, Römer, Egypter ꝛc.
3. Caſſian, Materialien für den biogr. Geſchichtsunterricht.
4. Schlag, Die Weltgeſchichte in einer dreifachen Stufenfolge.
5. Röſſelt, Kleine Weltgeſchichte.
6. Schmid, Hiſtoriſches Taſchenbuch.

Seite

7. O. Lange, Leitfaden zur allg. Geſchichte.
8. Klippel, Deutſche Lebens- und Charakterbilder.
9. Dr. Dietſch, Lehrb. der allg. Geſch. [Dr. Miquél in Neuenhaus.] 300—307
Duncker, Geſch. des Alterthums. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 346—357
Dr. Eyth, Ueberblick der Weltgeſch. vom chriſtl. Standpunct . . 357
Lüders, Johann Hus . . . . . 357

V.

Freſenius, Die Raumlehre eine Grammatik der Natur.
Simeſen, Grundriß der elem. Analyſis.
Quadrat- und Kubikwurzeln.
Dr. Zehme, Elementare und anal. Behandlung der Cycloiden . . 357—359

VI.

1. Dr. Schöpfer, Lehrbuch der Phyſik für Töchterſchulen.
2. Schmitz, Aſtronomie für Alle. — Derſ., Das Geheimniß der Farben. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 131—132
Krüger, Die Phyſik in der Volksſchule.
Derſelbe, Die Schule der Phyſik.
Koppe, Anfangsgründe der Phyſik.
Erler, Lehrbuch der Naturlehre. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.] 359—366

VII.

1. Jungclauſſen, Leitf. f. d. erſten Unterr. in der Geographie.
2. Berlin, Elementaratlas.
3. Holle, Schulwandatlas.
4. Ingerslev, Lehrbuch der Geographie.
5. Embdt, Vorbereitender Unterricht in der Geographie.
6. Maurer, Leitfaden für den Unterricht in der Geogr. [Oberl. Dr. Gribel in Stettin.] . . . . . 307—312
7. von Schubert, Spiegel der Natur . . . . . 366

VIII.

1. Dr. Jacobi, Der Schönſchreibunterricht.
2. Hertzſprung, Lehrbuch der Kalligraphie. [F. Langbein in Cüſtrin.] 132
3. Timm, Liederbuch für Turner . . . . . 367
4. Hauſchild, Ueber den ſog. rhythmiſchen Choral . . . . 367

IX.

Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht. Von C. G. Scheibert.
Einleitung. I. Bibliſche Geſchichten: Gollniſch, Hill, Hübner, Jaſpis, Kohlrauſch, Kolde, Kurtz, Mönckeberg, Preuß, Rauſchenbuſch, Schmidt, Zahn 68— 84
II. Mittlere Stufe: Der Katechismusunterricht. a. Lehrbücher für Schüler: Backe, Bachmann, Dreiſt, Dümichen, am Ende, Gigas, Ideler, Krakewitz, Kurtz, Lisco, Palmer, Pariſius, Petermann, Purgoldt, Röth, Schenk, Schlegel, Theel u. A. m. . . . . 133—144
b. Handbücher für Lehrer: Arndt, Bauer, Bachmann, Grube, Handſchmann, Ideler, Kniewel, Kündig, Lisco, Materne, Niſſen (2), Röth (3), Spener . . . . . 215—232
III. Religionslehre: Böhmer, Hagenbach, Kurtz (2), Palmer, Petri 368—384

## D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

### II.

Bild, Stufengang zu prakt. Stilübungen.
Golshorn, Muſterſtücke ꝛc. zu ſchriftlichen Arbeiten.
Winter, Schriften zum deutſchen Sprachunterricht.

Seite

Heiniſch und Ludwig, zweites u. drittes Sprach- u. Leſebuch.
Häſters, Lehr- und Leſebuch für Mittelclaſſen.
Barthel, Elementarleſebuch.
Colshorn und Münkel, Kinderfreund.
Seinecke, Deutſches Leſebuch für Mittelclaſſen.
Kühner, Erſtes Leſebuch.
Kampmann, Deutſches Leſebuch.
Lüben und Nacke, Leſebuch für Bürgerſchulen.
Kriebitzſch, Deutſche Dichtungen.
Soſtmann, Lehrmittel f. d. Sprach- und Leſeunterricht. [Rector Otto in Mühlhauſen.] . . . . . 144—1
Lüſebrink, Elementariſche Sprach- und Stilübungen.
Derſelbe, Winke über das ausdrucksvolle Leſen.
Tſchudi, Leſebuch für die Oberclaſſen ſchweizeriſcher Volksſchulen. [Rector Straub in Muri.] . . . . . 384—3
Geppert und Gutſche, Deutſcher Stil.
Pflug, Anleitung zum Unterricht im ſchriftl. Gedankenausdruck. [Rector Otto in Mühlhauſen.] . . . . . 390—3

IV.

Reiſer, Die Realien. [Straub in Muri.] . . . . . 391—3

E. Vermiſchte Schriften.

Das Evangelium der Natur. [Langbein.] . . . . . 158

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Zur vergleichenden Syntax. Von Prof. H. Schweizer in Zürich . 159—1

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 7. Juli. 1854.

# I. Abhandlungen.

## Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik auf Gymnaſien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocenten der Philoſophie in Halle.

### Erſter Artikel.

Schon vor längerer Zeit erhielt ich den Auftrag von der geehrten Redaction der pädagogiſchen Revue, mehrere neuere und neueſte Lehrbücher der Logik und philoſophiſchen Propädeutik für Gymnaſien zur öffentlichen Beurtheilung zu bringen. Daß ich bisher unterlaſſen habe, dieſer Aufgabe mich zu unterziehen, liegt nicht darin, daß ich es etwa für nicht wichtig genug gehalten hätte, die Sache näher ins Auge zu faſſen; der Grund war vielmehr ein ſubjectiver. Ich war nämlich damals, als ich die Aufforderung erhielt, mit der Durcharbeitung der Lehre von den Urtheilen beſchäftigt und wollte erſt abwarten, welchen Einfluß die veränderte Behandlung dieſer Lehre nach den aphoriſtiſchen Andeutungen, welche in der kleinen, aber ſehr ſchätzenswerthen Schrift von D. F. Lott (gegenwärtig Prof. der Philoſophie in Wien und vormals in Göttingen): Zur Logik. Göttingen 1845. 66 S. 8°. gegeben werden, auf die populäre Darſtellung der Logik, beſonders für den Elementarunterricht in derſelben auf den Gymnaſien ausüben würde. Zu gleicher Zeit kamen mir mehrere neuere Darſtellungen der Logik von Engländern in die Hände, von denen außer der *Logic for the million* (für Jedermann) a Familiar Exposition of the Art of Reasoning. By a Fellow of the Royal Society. London Longman 1851. XII und 408 S. 8°. Preis 6 Sh., die berühmten logiſchen Schriften Sr. Eminenz des Erzbiſchofs von Dublin, Richard Whately D. D., meine beſondere Aufmerkſamkeit erregten. Sie ſind folgende: *Elements of Logic.* Re-

printed from the ninth (octavo*) Edition. London J. W. Parker 185
XXII und 267 S. 8°. Preis 4 Sh. 6 D. und die *Easy Lessons an Reas*
*ning* reprinted from „the Saturday Magazine“ 5th Edit. London. Park
1850. kl. 8°. XII und 160 S. Preis 1 Sh. 6 D. In dieſem Jahre
noch ebendaſelbſt: A new introduction to Logic erſchienen und für 1 S
zu haben, welche Schrift, wenn nicht ebendenſelben Verfaſſer hat,
doch Jemand aus derſelben Richtung herausgegeben zu haben ſchei
Ich kann darüber noch nicht ſicher urtheilen, da ich das Buch noch ni
erhalten habe.

Dieſe Schriften nun erregten in mehrfacher Weiſe mein Intere
Erſtens deßhalb, weil Whately entſchieden die alte formale Schule v
tritt und im Beſondern die Syllogiſtik im Gegenſatz zu der pſycho

---

* Von dieſer Schrift iſt nämlich auch eine prächtige Ausgabe in größerm Oc
formate vorhanden, welche den Titel führt: Elements of Logic, comprising the S
stance of the Article in the Encyclopædia Metropolitana, with additions,
ninth edition, revised. London W. Parker 1848. XXXIV und 402 S. im P
von 10 Sh. 6 D. Außerdem hat die Verlagsbuchhandlung J. Griffin u. Comp
London, auf welche die früher in 4° erſchienene *Encyclopædia Metropolitana* ü
gegangen iſt (30 Bde. Preis 20 Guineen), und welche einen Abdruck derſelben i
beſorgt, den erſten Entwurf der Logik von Whately unter folgendem Titel abgedr
Encyclopædia Metropolitana: or System of Universal Knowledge: on a me
dical plan projected by *Samuel Taylor Coleridge*. Second edition, revised.
division. Pure sciences. Logic. London 1849. XVI und 112 S. 8° Auf dem
ten Titel ſteht: Logic. By Richard Whately D. D. Archbishop of Dublin. Rep
ted from the original Edition, und in der öffentlichen Anzeige noch die W
With an Original Synopsis and an Index. Preis 2 Sh. Dieſe Ausgabe iſt abe
weitem unvollſtändiger als die ſpäter von dem Verfaſſer ſelbſt herausgegebenen
lagen ſeiner Elements, deren erſte Auflage nach Blakey: historical Sketch of Lo
from the earliest times to the present day. London: H. Baillière 1851, S.
im Jahre 1825 erſchienen iſt. Es ſind nicht allein einzelne Zuſätze, ſtellenweiſe
arbeitungen, ſondern auch ganze Capitel hinzugekommen. — Außerdem iſt gleic
als ein Theil der angewendeten Logik von Whately eine Rhetorik erſchienen, vo
mir die ſiebente durchgeſehene Auflage, entſprechend der erwähnten prächtigen
gabe der Logik, vorliegt. Das Buch iſt betitelt: *Elements of Rhetoric:* compri
an Analysis of the Laws of moral Evidence and of Persuasion, with Rule
argumentative Composition and Elocution. (Motto: *Ὁ γὰρ γνοὺς, καὶ μὴ σα
διδάξας, ἐν ἴσῳ εἰ καὶ μὴ ἐνεθυμήθη.* Thucyd.) London J. W. Parker 1846. XIX
479 S. gr. 8°. Preis 10 Sh. 6 D. Es gibt aber davon auch eine kleinere und
preſſere Ausgabe unter dem Titel: Elements of Rhetoric. Repriuted from the
venth (octavo) Edition. ibid. 1850. 330 S. 8°. Preis 4 Sh. 6 D. Die logi
und rhetoriſchen Schriften von Whately ſind übrigens nicht allein in England, ſo
auch in Nordamerika auf den gelehrten Colleges ſehr verbreitet und ſtehen neben
gelegentlichen Mittheilungen über Logik des berühmten Edinburger Profeſſors
William Hamilton in großem Anſehen.

gürenden und die Strenge der ſyllogiſtiſchen Formen abſchwächenden
Locke'ſchen Richtung feſthält und bei vielen erfahrenen Angriffen ſich doch
behauptet hat. Unter den Gegnern der alten Schullogik bei den Eng-
ländern ſind vorzüglich zu nennen: John Stuart Mile: A system
of Logic, ratiocinative and inductive etc. London 1843, und Bailey:
Theory of Reasoning. London 1851. Sodann weil Whately im Geiſte
der in Orford vorherrſchenden wiſſenſchaftlichen Richtung (vergl. u. a.
auch: Aids to the Study of Logic: being an Attempt to exhibit a simp-
ler View of the Object by W. H. *Karslake*. B. A. of Balliol College.
Oxford. Book I. pure analytical Logic. Oxford 1851. S. 35) ſich be-
ſtimmt für den Realismus erklärt. Er hat der Rechtfertigung des Realis-
mus ſogar ein beſonderes Capitel in ſeinen Elements gewidmet, zu
dem freilich von unſerer Seite zur ſchärferen Pointirung des Gegenſatzes
gegen den in Deutſchland mehr ausgebildeten Idealismus und ſpeku-
lativen Monismus noch manches hinzuzufügen wäre. Als Ergänzung
dazu kann benutzt werden, was in der erſten Hälfte der zweiten Auf-
lage des Antibarbarus logicus, welches den beſondern Titel führt: Ein-
leitung in die allgemeine Logik von Carus. Halle 1853. 8°. S. 71 ff. aus
einander geſetzt iſt. Drittens endlich wegen der großen Geſchicklichkeit und
Popularität der Darſtellungsweiſe, ſowohl in den Elements als auch
noch ganz beſonders in den Easy Lessons, welche für die engliſchen
Gymnaſien und ähnliche Anſtalten beſtimmt zu ſein ſcheinen, während
die Elements viel mehr für die Univerſitäten oder Colleges und für
das Privatſtudium dienen ſollen. Das Eigenthümliche beider Schriften
iſt, daß der eigentlichen ſyſtematiſchen oder ſynthetiſchen Behandlung
der Logik ein analytiſcher Umriß als Vorbereitung vorausgeht. Es
wird darin vom Beweiſe, in specie vom Syllogismus angefangen, dann
zu der Lehre von den Urtheilen übergegangen und mit der Lehre von
den Begriffen geſchloſſen. Hierauf beginnt erſt der ſynthetiſche Theil
mit der Lehre von den Begriffen, worauf die Lehre von den Urtheilen
folgt u. ſ. w.

Indem ich nun die Methode dieſer Schriften mit den gewonnenen
Reſultaten meiner logiſchen Unterſuchungen verband, hat ſich mir er-
geben, daß auf dieſe Weiſe außerordentlich viel für das leichtere Ver-
ſtändniß der Logik und für das Intereſſe daran gewonnen werden kann.
Es ſind dieß Punkte, an denen gewöhnlich das Studium der Logik
ſcheitert, nicht allein auf Gymnaſien, ſondern auch auf Univerſitäten.
Ich nehme daher keinen Anſtand, dieſe Methode in meinen Vorträgen
über Logik zu experimentiren, und meine Ueberzeugung von ihrer Zweck-
mäßigkeit iſt dadurch nicht geſchwächt worden. Im Gegentheil bin ich

in meiner Hoffnung nur beſtärkt worden, daß es ſehr zur Belebung d logiſchen Studiums, beſonders auf Gymnaſien, dienen wird, wenn d ſynthetiſchen Behandlung der Lehre von den Begriffen, Urtheilen u Schlüſſen eine analytiſche Betrachtungsweiſe, die geradezu mit den T weiſen anfängt, vorausgeſchickt wird. Mindeſtens würde dieß beſſ Früchte tragen, als mit den gewöhnlichen pſychologiſchen Reflexionen beginnen.

Was nun aber die Wichtigkeit des Unterrichts in der philo phiſchen Propädeutik und ganz beſonders der Logik auf den Gymnaſ betrifft, ſo kann niemand mehr von der Ueberzeugung über die No wendigkeit einer ſolchen Vorbildung durchdrungen ſein als Schrei dieſes. Auf den Gymnaſien muß wieder angebahnt werden, was einer langen Reihe von Jahren auf den meiſten deutſchen Univerſitä verdorben worden iſt; zur Aufgabe der Gymnaſialbildung gehört es rade gegenwärtig, daß durch eine tüchtige logiſche Vorſchule ſtudirenden Jugend ein Schutz gewährt werde gegen die vielen Spie fechtereien und gegen das elende Gauklerſpiel, welches jetzt noch, namentlich auf den preußiſchen Univerſitäten, unter dem Titel Phi ſophie und in specie Logik getrieben wird. Freilich ſollte dieß eigent nicht ſo ſtark pointirt werden müſſen, aber es ſind einmal die Cult verhältniſſe ſo angethan, und an welcher Stelle gerettet und am ſic ſten geſchützt werden kann, da darf es nicht unterlaſſen werden. Auß dem gehört wenigſtens auf den preußiſchen Gymnaſien der propädeuti Unterricht in der Philoſophie zur vorgeſchriebenen Studienordnung, das Reglement für die Prüfung der zu den Univerſitäten übergehen Schüler d. d. Berlin, den 4. Mai 1834, ſchreibt § 23, 10, vor, „ bei der Prüfung in der philoſophiſchen Propädeutik ermittelt wer ſolle, ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der ſogenan empiriſchen Pſychologie und der gewöhnlichen Logik, nament in den Lehren von dem Begriffe, dem Urtheile und dem Schluſſe einem klaren und deutlichen Bewußtſein gebracht haben". Ich nicht näher andeuten, wie es auf ſehr vielen preußiſchen Gymna mit dieſer Verordnung gehalten wird, wie wenig hier gelernt, wie Verkehrtes dort beigebracht, ja wie geradezu auf den Hegelianis noch hingeſchult wird, wie viel Widerwillen vor der Formalphiloſo erregt und wie wenig Fertigkeit in ſelbſtſtändiger Behandlung ſelbſt leichteren Begriffe beigebracht worden iſt. Einige glänzende Ausnah abgerechnet, habe ich einen ſehr kläglichen Beſtand der philoſophiſ Vorbildung in den vorgeſchriebenen Diſciplinen kennen gelernt. Folge davon iſt natürlich die, daß es der Schwärmerei nicht ſch

fällt, unter dem Titel philoſophiſcher oder theologiſcher Speculation die Gedanken zu verwirren und die Köpfe zu verdüſtern, und daß es insbeſondere der Hegelianiſchen Sophiſtik noch immer gelingt, mit ihren längſt bekannten, abgebrauchten Mittelchen die mitgebrachte Sicherheit der logiſchen Schulbildung hinwegzuwitzeln. Bei einer nur einigermaßen auf Gymnaſien ſorgfältig angelegten Vorbildung dürfte es nicht möglich ſein, daß ſelbſt beſſere Köpfe ſich ſo leicht vorreden laſſen, der reine gedankenloſe Gedanke ſei das reine Sein, und das reine Sein ſei Nichts oder Nichtſein, weil es die reine Abſtraction iſt. Oder: jeder Begriff trägt ſein Gegentheil an ihm, A erſcheint zuerſt als A, dann als non A, in Wahrheit aber ſei er die höhere Einheit von beiden, A und non A? Es müßte mindeſtens Verdacht erregen, wenn dabei noch bemerkt wird, daß dieß nicht gerade im Gebiete des niedern, verſtandesmäßigen Denkens, ſondern nur im Gebiete des höheren vernünftigen Denkens der ſpeculativen Erkenntniß, in welche auf der Univerſität eingeführt werden ſolle, ſtattfinde. Oder wie dürfte ein Hegel'ſcher Speculant in ſeiner Logik ſich erfrechen, ſolche Schnitzer gegen die Regeln des Syllogismus als einen Beweis von der Identität des Seins und Denkens auszugeben, wie: Alle Dinge ſind, alle Gedanken ſind, folglich ſind in ihrer Wahrheit die Gedanken und die Dinge identiſch. (Vergl. Antibarbarus logicus, erſte Auflage. Halle 1850. Abth. II. S. 12.) Wer die Bedeutung der Schlüſſe nach der zweiten Figur kennen gelernt hat, wird augenblicklich einſehen, daß eine Schlußfolge in der Form

P a M
S a M
———
S a P

auf Abſurdität hinausläuft. Ferner könnte nur Spott und Hohn das Verfahren begleiten, die Identität von Sein und Nichts dadurch plauſibel zu machen, daß man dem Satze: „Sein iſt Sein und weiter Nichts", die Deutung gibt: Sein iſt Sein und weiterhin (d. h. näher betrachtet) Nichts. (Vergl Erdmann, Logik, zweite Auflage, S. 18, und dritte Auflage, S. 18.) Oder wenn geſagt wird: das Urtheil ſei die Urtheilung des Begriffs und im Schluſſe ſchließe ſich der geurtheilte Begriff wieder zuſammen. Doch genug davon. Will man ſich genauer davon überzeugen, welcher Unfug in den Hegel'ſchen Logiken getrieben wird, ſo ſehe man ſich zuvor einmal die kleine Schrift von J. Viola*, mathematiſche Sophismen. Wien 1850. 20 S. an, und nehme dann die erſte beſte Logik aus

* Vergl. päd. Revue XXX, 410.

der Hegel'ſchen Schule, alſo entweder von Hegel ſelbſt oder von Erd
mann, Roſenkranz, Weißenborn, R. Fiſcher u. ſ. w., rücke d
Beweisglieder etwas dichter und in logiſcher Ordnung zuſammen, und ma
wird viel plumpere Sophismen finden als etwa das Sophisma, da
$5 > 12$; $\frac{1}{2} = 0$ oder daß alle Zahlen $= 0$ ſind.

Um aber an einigen Beiſpielen zu belegen, welche Früchte durch ei
derartige Univerſitätsbildung tagtäglich erzeugt werden, mögen eini
Antworten auf Examenfragen hier ihre Stelle finden. Ein Candidat d
Theologie gab auf die Frage: Was iſt die Seele? folgende Antwo
„Die Seele iſt die Function des Leibes." Was iſt der Geiſt? „D
kann man ſo nicht gleich ſagen, man muß es genetiſch entwickeln." W
iſt das Princip der chriſtlichen Moral? „Vereinigung mit Gott." S
das der Anfang oder das Ende der Moral? Verlegenheit. Was iſt
Princip? Der „Anfang" u. ſ. w. Was iſt der Inhalt eines Begriffe
„Die Gegenſtände." Was der Umfang? Keine Antwort. (Bei die
beiden Fragen kann man übrigens in der Regel gewärtig ſein, e
verkehrte oder wenigſtens ſehr ungenaue Antwort zu bekommen. In
Lehre von den ſyllogiſtiſchen Figuren darf man ſich gar nicht verſteig
will man nicht eine Menge vergeblicher Fragen thun.) Ein junger A
diciner antwortete im tentamen philosophicum auf die Frage: Was
der Geiſt? „Der Geiſt iſt das reine Sein, welches zugleich auch Nic
iſt", und fiel nicht durch. Ein anderer antwortete auf die Frage: A
iſt Vernunft? „Die Einwirkung der Rückenmarksnerven auf das Gehir
und fiel nicht durch.

Man wolle ſolche Beiſpiele keineswegs für ſeltene oder vereinz
Fälle halten. Es wird ſtets ein erſtaunlicher Reichthum davon produc
Wollte ſich z. B. die preußiſche Regierung davon überzeugen, wie
die philoſophiſche Bildung der ſtudirenden Jugend auf den meiſten il
Univerſitäten herunter gekommen iſt, und welche Früchte die Pflege i
liſtiſcher Doctrinen und die augenfälligſte Vernachläſſigung eines geſun
logiſchen Formalismus und eines exacten philoſophiſchen Realismus
tragen hat, ſo würde ſie in kurzer Zeit ein reiches Material zur gena
Kenntniß der ſehr traurigen Sachlage gewinnen, wenn ſie von ei
ihrer Unterrichtsbeamteten, der freilich kein Freund des Hegelianis
und Schellingianismus und ähnlicher Richtungen ſein dürfte, ſon
ein Mann aus der ſoliden, alten Schule, die Examenleiſtungen in
angedeuteten Rückſicht etwas recognoſciren wollte.

Möge dergleichen nun aber geſchehen oder nicht geſchehen, gleich
es ſteht im Allgemeinen ſchlecht, ſehr ſchlecht mit der philoſophiſ
Bildung der Jugend auf vielen unſerer Univerſitäten. Ausſichten, daß

bald beſſer werde, ſind auch nicht eben vorhanden, denn die meiſten deutſchen Regierungen haben es ſich viel zu wenig angelegen ſein laſſen, und am ſtärkſten trifft dieſer Vorwurf die preußiſche, ſich Kräfte zu erziehen oder anderwärts gebildete zu ſammeln, um mit Hülfe derſelben dem langjährigen Unfuge auf directem Wege gründlich zu ſteuern. Die alten Figuranten werden alſo ihre Rolle noch eine Zeit lang fortſpielen. Die halbhegel'ſchen und halbſchelling'ſchen Nachzügler wollen auch noch ihre Weisheit anbringen, und wenn man gewiſſe Producte der modernen philoſophiſchen Cultur in Berlin mit ihrer ſehr anſpruchsvollen Mengerei aus Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, modernem Chriſtenthume, und wer weiß noch was, als angehende Sterne an dem philoſophiſchen Horizonte Preußens anſehen ſollte, ſo würde die Zukunft ein ſehr trauriges Bild gewähren. Doch wir wollen nicht ſchwarz ſehen. Dies diem docet und ſo dürfen wir den Glauben nicht aufgeben, daß geeigneten Orts die rechte Einſicht mit der erforderlichen Energie zuſammen wirken werden und endlich einmal die philoſophiſchen Culturverhältniſſe in Deutſchland eine entſchieden beſſere Richtung annehmen.

Für die Stellung der Gymnaſien, gegenüber dem Bedürfniſſe einer geſunden philoſophiſchen Bildung der Gegenwart und nächſten Zukunft geht aber aus Erwägung aller dieſer traurigen Verhältniſſe dieß hervor, daß ihnen gerade es obliegt, durch ſorgfältige Behandlung der philoſophiſchen Propädeutik einer Verlüderlichung der Gedanken und dem Eingleiſen in pantheiſtiſche Denkweiſen vorzubeugen.

Freilich hat die Sache ihre großen Schwierigkeiten. Dieſe Schwierigkeiten liegen nicht darin, daß es bei den Gymnaſiaſten der oberſten Claſſen an appercipirenden Gedanken für philoſophiſche und logiſche Betrachtungen fehlte. Es iſt dieſem zur vollen Genüge vorgearbeitet. Auch liegen ſie nicht ſowohl darin, daß es an Männern mangelt, die etwa von der Univerſität her zum Unterricht der Philoſophie auf Gymnaſien expreß vorgebildet wären, dergleichen läßt ſich lernen, und nach meinen gemachten Erfahrungen habe ich diejenigen Männer für den Unterricht in der Logik auf Gymnaſien meiſtentheils für viel tauglicher gefunden, welche um die moderne Philoſophie auf der Univerſität ſich wenig gekümmert hatten, als die, welche darin erzogen waren und nicht davon loskommen konnten. Vielmehr liegen die Schwierigkeiten in der Wahl der geeigneten Hülfsmittel. Dieſe Wahl iſt aber um ſo ſchwieriger, weil die meiſten neuern Schriften über Logik theils zu kurz, theils aber — und dieß gilt beſonders von den ſogenannten philoſophiſchen Propädeutiken — von den meiſt bloß halbverſtandenen oder wohl gar nicht verſtandenen Theorieen des modernen Idealismus inficirt ſind und, mit einander ver-

glichen, eine Menge unklarer und widerſtreitender Elemente enthalte
Wer nun nicht unterrichtet genug iſt, dergleichen herauszuerkennen, und nic
die Entſchiedenheit beſitzt, herauszuwerfen, was nicht hineingehört, kom
in die unbehaglichſte Lage. Er genügt ſich ſelbſt nicht, und noch weniger de
Bedürfniſſe ſeiner Schüler.

Dieſe Schwierigkeiten wenigſtens in etwas zu beſeitigen, dazu ſoll ei
eingehende Beurtheilung derjenigen logiſchen oder philoſophiſch propädeu
ſchen Schriften dienen, welche in neuerer Zeit in Gebrauch gekommen ſin
Es hat ſich deren eine ziemliche Anzahl aufgeſammelt; einige haben au
ſchon mehrere Auflagen erlebt und es haben ſich Erfahrungen darüber
bildet. Doch ſind immerhin die Meinungen darüber noch ziemlich une
ſchieden. Beginnen wir mit einem ältern und früher viel gebrauchten Buc
das gegenwärtig noch auf mehreren Gymnaſien, z. B. in Pforta als Le
buch der Logik und philoſophiſchen Propädeutik gebraucht wird.

Lehrbuch für den erſten Unterricht in der Philoſophie von Augu
Matthiä. Dritte, verbeſſerte Auflage. Leipzig 1833. XVI und 200 S.
(enthält auch ein Regiſter).

Dieſes Buch bringt nach einer kurzen Einleitung, in welcher eine Ueb
ſicht über die Haupttheile der Philoſophie gegeben wird, I. eine (ſogenann
empiriſche Pſychologie. S. 9—67. II. die Logik. S. 71—1
III. die Metaphyſik. S. 123—150. IV. die praktiſche Philo
phie, Moral und Rechtslehre. S. 153—185. Endlich 8 Seiten Tabel
zur Geſchichte der Philoſophie. Der philoſophiſche Charakter des Ganzen
im Weſentlichen ein populariſirter Kantianismus, hier und da mit einig
Abänderungen nach Jacobi u. a., wie ſie etwa im erſten Viertel die
Jahrhunderts Mode waren. Hiernach iſt die empiriſche Pſychologie e
Miſchung einzelner oberflächlicher Beobachtungen mit der bekannten Seel
vermögentheorie, welche Kant von der Wolf'ſchen Schule überkommen
unkritiſch genug beibehalten hatte. Anſtatt die Verhältniſſe der Vorſtellun
zu einander, zu den Gefühlen und Willensbeſtrebungen einer genauen
terſuchung zu unterwerfen, werden die ſogenannten Seelenvermögen gle
ſam handelnd eingeführt und ihre Thaten werden regiſtrirt. Nun kann z
nicht geſagt werden, als ob alles falſch in dieſer ſogenannten empiriſc
Pſychologie wäre; es finden ſich auch manche gute Bemerkungen dar
dieſe ſind aber mit der falſchen Theorie ſo verwebt, daß ſie dadurch gar
an Werth verlieren. Nichts aber iſt für einen propädeutiſchen Unterricht
einer Wiſſenſchaft nachtheiliger als eine ſolche Miſchung von Wahrem
Falſchem. Will man den Geſchmack an pſychologiſchen Unterſuchungen
derben, will man Anſichten erzeugen, welche ſich gleichſam wie Schlagbäu

vor die Eingänge in das Gebiet der Innenwelt legen, will man recht fade pſychologiſche Theoretiker erziehen, denen es in einer ſpätern Praxis, zu welcher pſychologiſche Einſichten gehören, an allen Ecken fehlt, ja will man die wißbegierige Jugend mit Pſychologie ennuyiren, ſo muß man ſolche Pſychologie den Gymnaſiaſten aufdrängen.

Alſo von dergleichen pſychologiſchen Producten eines unwiſſenſchaftlichen Dogmatismus muß auf Gymnaſien völlig abgeſehen werden. Will und muß man aber Pſychologie auf Gymnaſien lehren, ſo nehme man in Ermangelung etwas Beſſeren geradezu Locke's Verſuch über den menſchlichen Verſtand zur Hand, darin wird man wenigſtens Unterſuchungsgeiſt finden.

Was nun die Logik betrifft, ſo iſt ſie zwar im Ganzen geſund, verlangt aber einen Lehrer, der das einzelne Falſche zu berichtigen und das Ungenügende zu ergänzen verſteht. Betrachten wir z. B. die Definition der Logik § 70, wonach die Logik „als die Lehre von den urſprünglichen formalen Geſetzen des menſchlichen Verſtandes" bezeichnet wird, oder nach § 5 als das „Syſtem der dem Verſtande urſprünglich eingepflanzten Geſetze und Grundſätze, welche der Verſtand beim Denken überhaupt (nicht bloß dem philoſophiſchen) ohne Rückſicht auf den Gegenſtand desſelben befolgt (formale Geſetze des Denkens), die zwar durch Beobachtung entdeckt worden ſind, aber unabhängig von dieſer die Richtigkeit des Denkens" begründen, ſo zeigt ſich darin ſchon eine große Verkehrtheit. Anſtatt nämlich das Geſchäft der logiſchen Unterſuchung auf diejenigen Verhältniſſe der Begriffe zu richten, welche aus rein formalen Gründen, alſo abgeſehen von ihrem beſonderen Inhalt, als die allgemeinſten Criteria veritatis anzuſehen ſind, ſoll die Logik ein Syſtem von Geſetzen und Grundſätzen darſtellen, welche einem Etwas, das man Verſtand nennt und das nicht weiter beſtimmt wird, als „das Vermögen, die Verhältniſſe und Beziehungen zwiſchen mehreren Vorſtellungen und mehreren Begriffen zu finden und das Gemeinſchaftliche mehrerer verwandten Vorſtellungen und Begriffe zuſammen zu faſſen", urſprünglich, alſo bevor ihm wirklich Vorſtellungen als Material zur Anwendung jener Geſetze gegeben ſind, inne wohnen. — Sehen wir nun dieſe Logik darauf an, ſo werden in § 71 die bekannten logiſchen Principien identitatis, contradictionis und exclusi medii angeführt und in der Anmerkung zu dieſem Paragraphen dem principium rationis sufficientis, als dem Grundzuge des Verſtandes beim Denken überhaupt, untergeordnet. Dem principium

contradictionis wird aber ſchon ein falſcher Ausdruck gegeben, ind
es nicht auf Vorſtellungen oder Begriffe, ſondern auf die Dinge bezo
wird (vergl. dagegen was Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die P
loſophie, § 39, ſagt), und in der Lehre von dem Begriffe zeigt es ſich,
es mit der prätendirten Darſtellung der dem Verſtande urſprünglich ein
pflanzten Geſetze und Grundſätze nicht ſo ernſtlich gemeint iſt. In § 21
Pſychologie wird zwar, in Beziehung auf die Operation des Claſſificir
der Begriffe, geſprochen von eigenen „angeſtammten, von d
Erfahrung unabhängigen Geſetzen“ des Verſtandes
von „einer urſprünglichen Kraft, das zerſtreute M
nigfaltige zu vergleichen, zu verbinden und zu o
nen“, als ob der Verfaſſer eine nähere Notiz davon gehabt hätte;
man ſucht vergebens nach einer weiteren Begründung dieſer Verſicher
und ebenſo vergebens nach einer genaueren Angabe darüber, was es d
mit dergleichen angeſtammten Geſetzen und urſprünglichen Kräften für
Bewandtniß habe. Daher wird auch in der Lehre von den Begriffen
von den allgemeinen Verhältniſſen der Begriffe nach Inhalt und Umf
gehandelt und daraus die Regeln für Diviſion und Eintheilung abgele
Die Lehre von den Urtheilen iſt ganz beſchreibend gehalten; die Frage
den logiſchen Kriterien der Wahrheit in den Urtheilen iſt in Vergeſſen
gekommen. Es werden die gewöhnlichſten Urtheilsformen und Umformun
derſelben ſtillſchweigend als Operationen des Verſtandes hingeſtellt
damit gut. In der Lehre von den Syllogismen (Vernunftſchlüſſen) wer
allerdings zwar wieder allgemeine und beſondere Regeln aufgeführt,
dieſe aber mit den eingepflanzten Geſetzen des Verſtandes zuſammenhän
darüber ſchweigt das „Syſtem dieſer Geſetze“, welches die Logik
ſoll. Auch in dieſem Capitel iſt die ganze Darſtellung ſo dürftig und ſo
ſammengezogen, daß die Schüler nur unangenehm davon berührt wer
müſſen. Von Seite 109 folgen unter dem Titel: angewandte Lo
einzelne methodologiſche Betrachtungen, „wie man zur Erkenntniß der W
heit gelangen könne, und zwar im Allgemeinen“, aber auch bei dieſen
der Lehrer erſt noch das Beſte thun.

Gehen wir nun zur Metaphyſik über. Sie wird bezeichnet als die L
vom Abſoluten und habe zuerſt darzuſtellen das Syſtem der urſprü
lichen, der Vernunft angeſtammten, materiellen Geſetze und Grundſ
die ſynthetiſchen Urtheile a priori, welche urſprünglich,
aller Beobachtung in den natürlichen Anlagen des menſchlichen Ge
ſeien. Als ſolche ſei ſie Ontologie. Wie nun aber, wenn es ſo
Grundſätze nicht gibt, und in der That ſind ſie bloße Einbildungen, wie k
es einem Schulmanne zugemuthet werden, mit dergleichen ſchlechten Hy

theſen und deren Anwendung auf die Seele, auf die Welt und Gott ſelbſt, unter dem Titel: rationale Pſychologie, rationale Kosmologie und rationale Theologie oder Religionsphiloſophie ſeine Primaner zu beläſtigen? Daß ſich im Einzelnen manche gute Gedanken darunter finden, darf kein Grund ſein, ein ſolches Aneinander von dogmatiſchen Behauptungen, als philoſophiſches Bildungsferment, auf Gymnaſien zu bringen.

Sollen aber wirklich die reiferen Gymnaſiaſten mit metaphyſiſchen Unterſuchungen näher bekannt gemacht werden, ſo möge man, anſchließend an die älteſten griechiſchen Philoſophen, die einzelnen metaphyſiſchen Probleme, alſo das Problem der Veränderung, der Inhärenz, der Materie und die Fragen über den Cauſalnexus ihnen aus einander ſetzen. Dieß kann zu einer wirklichen Gymnaſtik des Denkens dienen.

Wir kommen nun zum letzten Theile des Buchs, zur praktiſchen Philoſophie, welche bloß auf Moral und philoſophiſche Rechtslehre beſchränkt wird. Man erwarte nicht, darin eine gehörige deutliche Hinweiſung auf den eigentlichen Gegenſtand der ſittlichen Beurtheilung zu finden und eine ſorgfältige Unterſcheidung deſſen, was man ſittlich gut nennt, von dem bloß Nützlichen und Angenehmen; man glaube ja nicht, eine Nachweiſung derjenigen ſittlichen Grundideen zu bekommen, worauf ſich das, was man durch den Titel des Sittengeſetzes zuſammenfaßt, bezieht. Nichts von alle dem. Es werden bloß Anſätze dazu gemacht, die aber nicht weiter geführt werden. Statt deſſen wird im Allgemeinen von gewiſſen innern Antrieben zu Handlungen und Geſinnungen geredet, welche für alle vernünftigen Weſen eine Nöthigung ausüben, von urſprünglichen, durch Begriffe zu entwickelnden Geſetzen, und dabei auf ein Stückchen ſchlechter Pſychologie verwieſen. Hernach wird von einer Formel gehandelt, das Moralgeſetz in Worten auszudrücken, und dieſe Formel Moralprincip genannt, und als ſolche Formel der Kantiſche Satz: Handle ſo, daß die Maxime deiner Handlungen als ein für alle vernünftigen Weſen gültiges Geſetz betrachtet werden könne, aufgeſtellt. Hierauf wird von einem Reiche der Sitten geredet, und als moraliſche Vollkommenheit bezeichnet: die Ausbildung deſſen im Menſchen, wodurch er Menſch iſt, d. h. ſeiner Vernunft und ſeines freien Willens, und als moraliſche Glückſeligkeit: der Beſitz und Genuß alles deſſen, was die Vernunft und die moraliſche Natur des Menſchen zu ihrem Wohl fordert. Was dieß aber alles ſei, darnach ſucht man vergebens im Buche. Nun kommt ſchon die Pflichtenlehre und hinterher die Rechtslehre. Nach ihr ſoll das Recht der Perſönlichkeit das eine und urſprüngliche Recht des Menſchen ſein;

es wird erklärt als das Recht, ſich ſeine Zwecke ſelbſt zu ſetzen und zu verhindern, daß es von anderen als bloßes Mittel zu ihrem Zwecke betrachtet und behandelt werde. Von dieſem abgeleitet ſei das Recht der perſönlichen und äußeren Freiheit und hieraus folge wieder die Befugniß, ſein Leben zu erhalten und ſich die Mittel zu deſſen Erhaltung zu verſchaffen u. ſ. w. Damit aber die Menſchen bei dieſem urſprünglichen und abgeleiteten Rechte ſich nicht berauben und todtſchlagen, muß die Ausübung desſelben durch eine allgemeine Geſetzgebung beſchränkt werden. Endlich wird etwas von allgemeinem philoſophiſchen Staatsrecht geredet, womit wir aber den Leſer nicht weiter incommodiren wollen. Kurz, wenn man etwas recht Schales und Inhaltloſes über Moral und Verkehrtes über philoſophiſche Rechtslehre den Gymnaſiaſten reichen will, ſo verdient dieſe Bearbeitung von Matthiä den vorderſten Platz mit. Wir bedauern die Schüler von Herzen, welche mit dergleichen unerquicklichen Reflexionen maltraitirt werden, und glauben uns das Gefühl, was ſie bei einer ſolchen geiſtigen Speiſung haben mögen, recht lebhaft vorſtellen zu können, wenn wir an eine ſolche Situation denken, wo man weder hungrig noch ſatt, weder kalt noch warm, ſondern ſo recht gründlich fad geſtimmt iſt. Solche Stimmungen aber ſind recht eigentlich die Mitgaben derjenigen Popularphiloſophie, welche weiter nichts vermocht hat, als die Lehren Kant's ſich irgendwie anzueignen und, ohne die Impulſe der Kritik zu verſtehen und von ihnen weiter getrieben zu werden, ſie bloß verflachte und mit den Producten eines dilettantenhaften Philoſophirens amalgamirte.

Wir gehen über zu einer neuern propädeutiſchen Schrift, welche ſich gegenwärtig, wenigſtens theilweiſe, eines ziemlich ausgedehnten Gebrauchs erfreut. Sie führt den Haupttitel:

**Philoſophiſche Propädeutik.** Ein Leitfaden zu Vorträgen an höhern Lehranſtalten von Dr. **Joſeph Beck,** Mitglied des großherzoglich badiſchen Oberſtudienraths. Erſter Theil, auch unter dem Titel:

Grundriß der empiriſchen Pſychologie und Logik. Dritte, verb. Aufl. Stuttgart. J. B. Metzler'ſche Buchh. 1849. XVI und 160 S. kl. 8°. Der zweite Theil auch unter dem Titel:

Encyklopädie der theoretiſchen Philoſophie. Zweite, verb. Aufl. Ebdſ. 1851. XII und 190 S. 8°.

Fangen wir zunächſt wieder mit der Logik an. Sie bildet ein niedliches Compendium von S. 87—160 und iſt äußerlich geſchickt und durchſichtig angelegt; die einzelnen Stücke ſind gehörig abgeſetzt, ſo daß ſich Lehrer und Schüler leicht darin orientiren können. Die Eintheilung des Stoffes iſt folgende:

Nach einer kurzen Einleitung wird von S. 90—135 der erſte Theil

der **reinen** Logik, denn auf dieſe nur beſchränkt ſich der Verfaſſer mit Recht, die **Elementarlehre** der Logik behandelt, und von S. 135—160 der zweite Theil der reinen oder allgemeinen formalen Logik, die **Methodenlehre.**

Die **Elementarlehre** zerfällt in vier Abſchnitte. Der erſte von S. 90—92 behandelt die Grundgeſetze des Denkens; der zweite von S. 92—100 die Lehre von den Begriffen; der dritte von S. 101—113 die Lehre von den Urtheilen; der vierte von S. 113—135 die Lehre von dem Schluſſe.

In der Lehre vom Begriffe wird A. der Begriff einzeln, für ſich betrachtet. 1. nach ſeinem Inhalte, 2. nach ſeinem Umfange, 3. nach Inhalt und Umfang zugleich. B. der Begriff in Vergleichung mit anderen. 1. Identität und Nichtidentität. 2. Einſtimmigkeit und Entgegenſetzung; 3. Subordination und Coordination der Begriffe.

In der Lehre vom Urtheile wird ebenſo A. das Urtheil erſt an und für ſich betrachtet nach Qualität (welche mit richtigem Takt der Quantität vorausgeſchickt wird, im Gegenſatz zum Kantiſchen Uſus), Quantität, Relation und Modalität. B. werden die Urtheile mit einander verglichen, 1. nach Identität und Verſchiedenheit (Verſchwiegenheit ſteht S. XV); 2. nach Einſtimmung und Entgegenſetzung; 3. nach Coordination und Subordination, 4. nach Converſion und Contraposition. Anhang vom Satze.

In der Lehre von dem Schluſſe wird A. gehandelt vom Weſen des Schluſſes. B. von den Schlußarten. 1. vom kategoriſchen, 2. vom hypothetiſchen, 3. vom disjunctiven Schluſſe. Anhangsweiſe vom partitiven Schluſſe und vom Dilemma. C. Von der ſprachlichen Darſtellung und Eintheilung der Schlüſſe. 1. vom einfachen vollſtändigen und unvollſtändigen Schluſſe, dem Enthymem und den unmittelbaren Schlüſſen. 2. vom zuſammengeſetzten Schluſſe; ſyllogiſtiſche Schlußreihe, Sorites und Epicherem.

Die **Methodenlehre** hat drei Theile: 1. die Lehre von den Definitionen; 2. von der Diviſion; 3. von der Argumentation, welcher im letzten Paragraphen die Angabe gewöhnlicherer Sophismen hinzugefügt iſt.

Gehen wir nun aber auf das Einzelne ein, ſo haben wir zu bedauern, daß beſonders im erſten Drittel der Logik uns Beſtimmungen begegnen, welche nicht allein ungenau, ſondern offenbar falſch ſind.

Die Logik wird § 126 erklärt als „die Wiſſenſchaft, welche

die Geſetze für das Denken darſtellt". Es kann hier ge-
fragt werden, ob die pſychologiſchen oder ob anderweitige Geſetze für das
Denken überhaupt darunter gemeint werden ſollen? Die Logik ſoll nun aber
doch die allgemeinſten Normen des richtigen Denkens aufſtellen. Iſt das
Denken als ſolches ſchon logiſches Denken, und ſind Geſetze für das Denken
als Geſetze ſchon die logiſchen? Der Verfaſſer hat ſich irreleiten laſſen
durch den ſchlechten Sprachgebrauch des modernen Idealismus, welcher
in emphatiſcher Weiſe das Denken ebenſo wie „den Geiſt" in einem
auszeichnenden Sinne verſtanden wiſſen will. — Das Denken, fährt
nun der Verfaſſer weiter fort, könne betrachtet werden an und für ſich
nach ſeiner innern Geſetzmäßigkeit, wobei von jedem Inhalt abſtrahirt
werde. Dieß ſei das reine Denken. Wir fragen, iſt das reine Denken
ſchon das logiſche? Geht das falſche Denken ganz ohne innere Geſetz-
mäßigkeit vor ſich, oder liegen in dem Denken ſelbſt ſchon die Geſetze des
richtigen Denkens? Letzteres nehmen freilich die hegelianiſchen und mit ihnen
verwandten Speculanten an, die bloß verlangen, ſich rein denkend zu
verhalten, d. h. von allem beſtimmt Gedachten abzuſehen, dann gehe die
Schnurre ſchon richtig in den Dreivierteltakt der Theſis, Antitheſis, Syn-
theſis durch die rein immanente Thätigkeit des Denkens, d. h. ohne zuvor
etwas zu haben, was man als Gedachtes ſetzt, gegenſetzt und zuſam-
menſetzt, vor ſich. Nach § 128 alſo brauche man nur bloß rein geſetz-
mäßig, ohne Rückſicht auf einen Inhalt, zu denken, das ſei das rein
und deßhalb ſchon logiſche Denken, welches deßhalb, weil es mit
ſich übereinſtimme, die formale Wahrheit ergebe. § 129. Was
ſoll aber das heißen, ein Denken, welches mit ſich übereinſtimmt? Kennt
der Verfaſſer etwa ein Denken, das nicht mit ſich, d. h. mit dem
Denken, übereinſtimmt, oder überhaupt ein Thun, das etwas anderes
iſt als ein Thun? So weit verſteigt ſich ſelbſt Hegel nicht einmal, ſein
reines Denken hütet er ſich wohl, in das reine Nichtdenken umſchlagen
zu laſſen, er macht dieſes Manöver nur mit dem reinen Sein, das
mit Nichts identificirt. Der Verfaſſer aber meint wahrſcheinlich und ver-
nünftiger Weiſe unter der Uebereinſtimmung des Denkens mit ſich: Ein-
ſtimmigkeit der Gedanken, drückt ſich aber falſch aus und begeht ein
Fallacia falsæ generalisationis, die auf Unſinn hinausläuft. Eine ſolche
Fallacia im Geiſte der modernen Philoſophie iſt auch dieß, wenn
§ 128 von der angewandten Logik ſagt, daß ſie „die Geſetzmäßigkeit des
Denkens (alſo nach § 129 die Uebereinſtimmung des Denkens mit ſich)
in ſeiner Anwendung auf einen Inhalt, nämlich auf das Sein
im Allgemeinen, betrachtet". Iſt denn wirklich das Sein im All-
gemeinen der Inhalt oder die Materie des Denkens? Gehören

Betrachtungen über gut und böſe, ſchön und häßlich, welche doch hoffentlich nicht als gerichtet auf das Sein angeſehen werden dürfen, ſondern auf Verhältniſſe, gleichviel, ob ſie in Wirklichkeit vorhanden ſind oder nicht, nicht zur Materie des Denkens? Oder hat etwa die angewandte Logik im Gebiete der Mathematik, weil darin z. B. von Logarithmen, Sinus und Cosinus, ja von $\sqrt{\ }-1$ die Rede iſt, ihre Grenze? Sein iſt aber vielmehr der allgemeinſte Ausdruck der Setzung von Etwas, möge dieſe Setzung relativ, alſo in Beziehung auf etwas anderes, von welchem das Beſtehen des Geſetzten oder zu Setzenden abhängig zu denken iſt, oder abſolut ſein, d. h. möge das Geſetzte oder zu Setzende unabhängig von der ſetzenden Intelligenz und jedem anderen Seienden beſtehend gedacht werden ſollen. Im Sein wird von dem beſonderen Was, das geſetzt wird, abgeſehen, der Begriff des Seins hat noch keinen Inhalt; auf den Inhalt des zu Setzenden wird erſt im Begriff des Seienden hingedeutet. Soll nun etwa der Inhalt unſers Denkens bloß der ſein, daß Etwas zu ſetzen iſt, oder bezieht ſich nicht vielmehr der Inhalt unſeres Denkens auf das mannigfache Was, das τί, Quale, des Geſetzten oder Nichtgeſetzten, nicht bloß auf das ὅτι? Das müßte aber der Fall ſein, wenn lediglich das Sein im Allgemeinen, oder auch mit der näheren Beſtimmung der relativen oder abſoluten Setzung, was nach § 116 der Encyklopädie dem Verfaſſer doch nicht fremd iſt, der Inhalt unſeres geſammten Denkens und „Gegenſtand der beſonderen Wiſſenſchaften" ſein ſoll. Nach dieſen Erinnerungen wird leicht zu erkennen ſein, daß die Erklärung der materiellen Wahrheit in § 129, als ſei ſie „die Uebereinſtimmung des Denkens mit dem Sein", abgeſehen von den ſonſtigen Bedenken (vergl. darüber Drobiſch in ſeiner neuern Darſtellung der Logik, 2te Aufl., 1851, Vorr. S. IV gegen Trendelenburg), eine große Uebereilung iſt. Und wenn in der Anmerkung dazu von „Geſetzen des Seins" geredet wird, ja ſogar als beſtimmt vorausgeſetzt wird, daß die „Geſetze des Denkens und Seins" mit einander übereinſtimmen, ſo wollen wir dem weiter nichts hinzufügen, als dieſe moderne Verſchlechterung des ſpinoziſtiſchen Satzes: Ordo et connexio rerum idem est ac ordo et connexio idearum, dem Nachdenken des Verfaſſers noch einmal anheimgeben. Hiermit zugleich mag ihm auch § 130 anheimgegeben ſein, nach welchem die Logik, indem ſie „die Geſetzmäßigkeit des menſchlichen Denkens und Erkennens begründe, und damit die negative (??) Bedingung aller Wahrheit aufſtelle, der erſte Theil der Philoſophie, als der Wiſſenſchaft von den letzten Gründen der Dinge ſein ſoll". Sonach würde, nach dem Verfaſſer, Logik und Metaphyſik zuſammenfallen. Meint er dieß wirk-

lich oder iſt dieß bloß eine Conſequenz der Phraſe, daß die Geſetze de Denkens und Seins mit einander übereinſtimmten? Wunderlich muß e uns erſcheinen, wenn nichtsdeſtoweniger hinterher die Logik als „fo male" Wiſſenſchaft ganz richtig als nothwendige Propädeutik aller b ſonderen Wiſſenſchaften (alſo auch der Metaphyſik?) aufgeſtellt wird.

Wir gehen zu den Grundſätzen über. Das principium identitat wird § 134, 1. erſt ganz richtig aufgeſtellt, dann aber wird ihm sub als „Princip der Uebereinſtimmung" (daß nämlich das Ganze, als Aggr gat betrachtet, der Summe ſeiner Theile gleich iſt) der ſchiefe Gedan untergelegt, als ſolle jedes Denkobject A, das etwa die Merkmale a + b + enthalte, als Einheit dieſen gleich und mit ihnen geſetzt ſein. D iſt nun aber eben nicht ſo. Das Ding zeigt ſich, näher betrachtet, nic als gleich mit der Summe ſeiner Merkmale. Der Begriff des Dinges i vielmehr deßhalb, weil er dem principium identitatis widerſpricht u doch nicht als bloße Fiction weggeworfen werden darf, ſondern ein g gebener iſt, ein metaphyſiſches Problem, zu deſſen Löſung ma bekanntlich ſchon vor Jahrtauſenden den Begriff der Subſtanz zu Hü gezogen hat. Unſer Verfaſſer ſcheint das nicht erwogen zu haben u ſagt deßhalb ohne Weiteres in der Anmerkung zu jenem falſchen Sat „das Geſetz der Identität, das nicht nur ein Geſe des Denkens, ſondern auch des Seins (ein Geſetz d Seins?) iſt, trägt beſonders zur Entwickelung un Erweiterung der menſchlichen Erkenntniß bei". Ri tiger wäre geſagt: ſolches Geſetz, wie das sub 2 aufgeſtellte, tödtet Impulſe zu metaphyſiſcher Forſchung, denn es ſucht durch ein falſch au gedrücktes principium identitatis das als unanſtößig und als ſich v ſelbſt verſtehend zu bezeichnen, was nach genauerer Ueberlegung gera wegen der Einſprüche des richtig gefaßten principium identitatis wiſſe ſchaftlich nicht ſo gedacht werden darf.

Aus dieſer fehlerhaften Auffaſſung des principium identitatis werd nun folgende Grundſätze abgeleitet. S. 91: das Ganze iſt glei ſeinen Theilen (muß heißen: das Ganze, als Aggregat oder a Complexion betrachtet, iſt gleich der Summe oder der beſtimmten Complexi ſeiner Theile); der Gegenſtand ſeinen Eigenſchaften (d. bloß nach der oberflächlichen Auffaſſung, nicht nach wiſſenſchaftlicher Ueb legung); der Begriff ſeinen Merkmalen (muß heißen: d Begriff als Aggregat oder als beſtimmte Complexion iſt gleich dem Agg gat oder der beſtimmten Complexion ſeiner Merkmale); die Gattun gleich ihren Arten (iſt ebenfalls nicht richtig, da aus dem Gattungs begriff die ſpecifiſchen Differenzen herausfallen; muß daher heißen: zur vo

ſtändigen Darſtellung deſſen, was durch den Begriff der Gattung zuſammengefaßt wird, iſt die vollſtändige Auffaſſung der Arten nöthig).

Das principium contradictionis iſt richtig aufgeſtellt. Beim princ. exclusi medii mußte hinzugefügt werden: intercontradictoria. Der eigentliche Ausdruck desſelben iſt aber nicht die Formel: Entweder iſt A oder es iſt nicht, ſondern A iſt entweder B oder nicht B. Es wäre nützlich geweſen, dieſen Satz etwas mehr zu verdeutlichen.

Als reinſtes Princip wird noch das principium rationis aufgeſtellt, aber die nähere Beſtimmung sufficientis weggelaſſen. Der Satz: „Setze in deinem Denken nichts ohne Grund", ſagt zu wenig aus, es gibt auch falſche Gründe und unzureichende Gründe. Was iſt dann aber Grund nach dem Verfaſſer? Antwort: „Das, was den Verſtand beſtimmt, etwas auf bejahende oder verneinende Weiſe zu ſetzen". Was iſt denn das? Denn hoffentlich kommt es doch dabei nicht bloß auf das Belieben oder etwa auf eine ſogenannte reine Selbſtbeſtimmung des Verſtandes an? Antwort: „Das, was der Verſtand einſieht, warum ein Anderes iſt oder nicht iſt". Kann denn der Verſtand darüber gar keine weitere Rechenſchaft geben? Es ſcheint ſo, denn es wird gleich fortgefahren: „Dieſes Andere heißt Folge". Der Zuſammenhang von Grund und Folge wird blos titular angegeben, was er aber eigentlich ſelbſt ſei, davon ſagt der Verfaſſer nichts, ſondern er unterſcheidet nur in der Anmerkung die Ausdrücke Grund und Urſache, bezeichnet aber fälſchlich letztere als principium essendi, als ob es keine Urſache eines beſtimmten Geſchehens gäbe.

Gehen wir über zur Lehre von den Begriffen, ſo vermiſſen wir zunächſt die Angabe darüber, wie ſich der ſogenannte logiſche Begriff zu dem verhält, was man ſonſt mit dem Worte Vorſtellung bezeichnet. Von einfachen Vorſtellungen iſt gar nicht die Rede, ſondern nur von einfachen Begriffen, als welche die Begriffe Sein, Nichts, Ding beiſpielsweiſe angegeben werden; was es aber mit dieſer Einfachheit eigentlich für eine Bewandtniß hat, darüber wird weiter nichts geſagt, als daß keine Mannigfaltigkeit von Merkmalen in einem ſolchen einfachen Begriffe ſich unterſcheiden laſſe und daß dieſe Einfachheit durch fortgeſetzte Abſtraction erreicht werde. § 142. Es wäre hier an der Stelle geweſen, das Nöthige von der Inhaltsleere der Begriffe aus einander zu ſetzen. Darüber wird aber nichts gebracht.

Der Begriff wird nun definirt: „als der Gedanke von der Weſenheit eines Dinges" (als ob $[\sqrt{-1}]^4$ oder Log. e. und f $[x \times \Delta x]$ keine Begriffe wären), oder „als die gedachte Einheit der weſentlichen

Merkmale eines Dinges", was man aber unter dieſer gedachte Einheit zu verſtehen habe, davon iſt nicht weiter die Rede. Blicken w zur etwaigen Belehrung in die Pſychologie, ſo finden wir auch nich Näheres darüber, ſondern bloß § 57 die Verſicherung, daß der Begr der **Uract** des Verſtandes ſei, indem er durch Begriffe das Materi zu ſeinen weiteren Operationen erhalte. Das iſt freilich leicht geſa aber iſt das eine wiſſenſchaftliche Erklärung?

Sehr ungenügend iſt die Lehre von der Abſtraction behandelt. W es eigentlich damit für eine Bewandtniß habe, bleibt ſo im Unklar daß die verkehrteſten Anſichten über das Abſtrahiren möglich bleib Es hätte aber müſſen nachgewieſen werden, wie durch vergleiche Zuſammenfaſſung des Gemeinſamen mehrerer Begriffe und Abſehen v dem, was ſie Verſchiedenes enthalten, der abſtracte Begriff zu Sta komme. Freilich kann dieß nur erſt in Folge der Lehre von dem Urt recht verdeutlicht werden, denn das Bilden abſtracter Begriffe iſt e Art Urtheilen. Statt deſſen wird in § 144 Anm. bloß geſagt, „du Wegnahme von Merkmalen komme man zum höher Begriffe". Man verſuche das aber einmal nach Belieben und n ſehe, wohin man kommt. Die Folge einer ſo falſchen Anſicht zeigt unmittelbar darauf in der Behauptung, daß der Begriff des Seins höchſte, alles umfaſſende Begriff ſei, der keinen höheren über ſich h Sonach wäre auch das Denken dem Sein untergeordnet, ebenſo Begriff des Scheins und der Begriff des Nichts. Daß bei einer äußerlichen Auffaſſung des Abſtractionsverfahrens die Lehre von Determination ſehr unbefriedigend ausgefallen iſt, darf nicht wundern.

In § 149 vermiſſen wir die Erwähnung der correlaten Begr und in § 153 erſcheint uns die Erklärung der disparaten Begriffe ſolche, die nicht zuſammen ein Paar von Dingen werden kön ein nicht recht paſſendes Wortſpiel.

Was iſt aber nun das Urtheil nach der Meinung des Verfaſſ Das Urtheil iſt: „Derjenige Act des Verſtandes, durch welche eine Art des Seins (eine Eigenſchaft, ein Wirken oder Le [bloß dieß?]) auf einen Gegenſtand bezieht und dadurch beſtimmt, welchem Verhältniß ſie (?) zu einander ſtehen." § 158. Wir haben wieder ein Beiſpiel von dem beſondern Unglück, das dem Verfaſſer bei ſtellung von Definitionen logiſcher Verhältniſſe begegnet. Dieſes Beiſ aber hat einen noch beſondern Werth, denn es zeigt uns, wie man zu Irrthume gekommen iſt, den Begriff des Seins mit dem der Qua zuſammenlaufen zu laſſen. Wenn man nämlich die einzelnen Merk

von einem Gegenſtande oder Prädicate eines Begriffs angibt, ſo heißt es, a iſt b, iſt c, iſt d, iſt e u. ſ. w. Dieſe Prädicate ſollen ausſagen, als was a zu denken iſt, oder kürzer ausgedrückt, was a iſt, nicht daß a iſt, keine Art der Setzung von a, nicht das Sein von a, ſondern nur die Anlehnung eines andern Geſetzten oder zu Setzenden an a. Ob a ſelbſt iſt, darüber ſagt das Urtheil a iſt b u. ſ. w. gar nichts aus. Für die Worte: ſämmtliche Eigenſchaften oder Beſchaffenheiten von a, pflegt man nun auch in ungenauer Redeweiſe zu ſagen: alles, was a iſt, oder ſchwunghafter: das ganze Sein von a. Daher die Modephraſe: mein ganzes Sein, mein innerſtes Sein u. ſ. w. Sein hat hier alſo die Bedeutung von Qualität bekommen und von ſeiner eigentlichen Bedeutung iſt abgeſehen. Wenn aber ſolche ſchlechte Metonymieen Mode geworden ſind, ſo iſt die Pflicht des Logikers nicht, der ſchlechten Mode zu folgen, ſondern der durch dieſelbe angebahnten Begriffsverwirrung zu begegnen. In § 116 der freilich zwei Jahre ſpäter erſchienenen Encyklopädie erklärt der Verf. ſelbſt, daß das Sein nicht für eine Eigenſchaft der Dinge, ſondern als ihre unbedingte Setzung (abſolute Poſition) zu erklären ſei, und daß mit dem Sein über die Natur und Beſchaffenheit des Seienden ſelbſt nichts ausgeſagt werde.

In der weiteren Beſchreibung der Urtheile iſt die Auseinanderſetzung des Verhältniſſes zwiſchen Subject und Prädicat ſehr unzureichend. Es wird von einer Einheit der im Urtheile verbundenen Begriffe geredet, was das aber für eine Einheit ſei, wie ſie ſich etwa zu der Einheit der Merkmale eines Begriffs verhalte, darüber erfährt man nichts.

In § 182 vom Satze wäre es nützlicher geweſen, das Verhältniß des ſprachlichen Ausdrucks zu dem logiſchen Verhalten der Gedanken in dem Urtheile zu verdeutlichen, als unzureichende Nominaldefinitionen von Grundſätzen und abgeleiteten Sätzen zu geben, deren Bedeutung bei einer ſo oberflächlichen Behandlung der Lehre vom Urtheile, wie ſie vorausgeht, ſehr wenig verſtanden werden kann. Wie ſoll ein Anfänger ſich z. B. von dem, was man als Axiom bezeichnet, eine Vorſtellung machen können, ohne daß vorher gezeigt wird, worin die Evidenz des Urtheils beſteht? Davon iſt aber in der ganzen Abhandlung der Lehre vom Urtheile nicht die Rede. Der Verſtand mag's vertreten, der iſt ja ſcharf und wird deßhalb ſchon die richtige Beziehung zwiſchen Subject und Prädicat von ſelbſt finden (§ 59).

In der Lehre vom Schluſſe haben wir im Einzelnen weniger zu erinnern gefunden, vielmehr müſſen wir einer gewiſſen Nettigkeit der Behandlung Lob ertheilen. Doch würde dieſer Abſchnitt nicht allein

wiſſenſchaftlicher, ſondern auch viel faßlicher ausgefallen ſein, wenn der Verfaſſer das Verhältniß von Grund und Folge dabei genügend deutlich gemacht hätte. Freilich hätte er dann gewiſſen modernen Irrthümern entſagen müſſen, in welchen wir ihn noch befangen finden. So wird als allgemeinſter Grundſatz des Schließens § 184 der Satz aufgeſtellt „daß das Beſondere als die Folge in dem Allgemeinen als dem Grunde enthalten ſei". Das ſtimmt weder mit einer geſunden Logik, noch mit einer geſunden Pſychologie. Oder iſt in der That die Art in der Gattung enthalten, folgt in der That der Begriff des Silbers aus dem Begriff des Metalls oder des preußiſchen Silbergroſchens aus dem Begriff des Silbers, iſt dieß Beſondere im Allgemeinen ſchon ſo enthalten, daß es bloß herausgenommen zu werden brauchte? Liegt nicht vielmehr das Allgemeine in dem Beſonderen und iſt es nicht erſt die Folge eines vergleichenden und zuſammenfaſſenden Denkens des Beſonderen? Man folgere doch einmal aus dem Allgemeinen das Beſondere ohne Weiteres! Wir können nicht umhin, den Lehrer der Logik auf Gymnaſien recht angelegentlich auf dieſe falſche Auffaſſung aufmerkſam zu machen, welche ſo ſehr zum Vorurtheil geworden iſt, daß man kein ſcharfes Auge mehr hat für die vielfachen und eigentlich ſehr groben Erſchleichungen, welche die modernen Alleinlehrer ſich erlaubt haben und täglich noch erlauben. Ja man läßt ſich ſogar dergleichen, ohne ſich entſchieden dagegen zu ſträuben, als Tiefſinnigkeit vorpreiſen; eine Sinnigkeit, die für die Speculation noch weit höher als der bloße Scharfſinn anzuſchlagen ſei. Denn mit letzterem befriedigten ſich bloß untergeordnete Denker, während im Tiefſinn der Scharfſinn zugleich als Moment, wenn auch als aufgehobenes, enthalten ſei. Jenen moniſtiſchen Vorurtheilen gibt nun unſer Verfaſſer in negativer und poſitiver Weiſe Vorſchub. In negativer durch ſeine höchſt ungenügende Behandlung der Lehre von der Abſtraktion und Determination und in poſitiver durch expreſſe Behauptung dieſes Irrthums. Dazu gehört auch folgende Stelle in der Methodenlehre.

§ 234: „Die Form der Wiſſenſchaft iſt das Syſtem, d. i. die Anordnung des in der Wiſſenſchaft enthaltenen Mannigfaltigen zu einer organiſchen Einheit. Dieſe beſteht darin, daß die einzelnen Glieder ſich gegenſeitig bedingen und alle insgeſammt in einem Principe von dem ſie abgeleitet ſind, ihre höchſte Einheit haben. Dieß Princip iſt die der Wiſſenſchaft zu Grunde liegende Idee, gleichſam der Geiſt der das Ganze beſeelt und alle Theile durchdringt."

Dieſe Worte geben ein ganzes Compler von bloßen Modegedanken ohne wiſſenſchaftlichen Halt. Gehen wir ſie einmal durch und fragen

1. Warum organiſche Einheit? Was heißt denn das eigentlich? Die einzelnen Glieder ſollen ſich gegenſeitig bedingen. Thun ſie das wirklich? Bedingen ſich die Begriffe Kugel und Würfel, Ton und Farbe, Schön und Waſſerſtoff, Klugheit und Strohhalm, Sein und Sollen, Rechtslehre und Capillartheorie u. ſ. w. gegenſeitig, oder iſt etwa, wie Schleiermacher ſagt, Ethik in ihrem letzten Grunde Phyſik und Phyſik Ethik? 2. Wie ſollen dieſe einzelnen Glieder ihre höchſte Einheit haben in einem Principe, ohne ſich zu ſtören und ohne ihre beſondere Qualität zu verlieren? Man denke ſich die Forderung, wahr und unwahr, gut und ſchlecht, ſchön und häßlich in einem Principe zu vereinen. Demnach wäre dieß höhere wiſſenſchaftliche Princip entweder ein logiſches Teras oder eine Aufhebung von Unterſchieden, welche die wahre Wiſſenſchaftlichkeit vielmehr hervorzuheben hat, als daß ſie dieſelben in einem Indifferenzpunct zuſammenlaufen laſſen dürfte. 3. Wie ſollen ſie denn abgeleitet werden? Natürlich auf ſynthetiſche Weiſe. Hierüber enthält nun § 233 folgende Angabe:

„Die Syntheſis geht von dem aus der Erfahrung abſtrahirten Allgemeinen aus, leitet alſo aus gegebenen Principien das Beſondere ab. Die Syntheſis verſchafft eine nothwendig überzeugende Einſicht in das Beſondere, indem ſie es mittelſt der Erklärung als im Allgemeinen implicite enthalten aus dieſem explicirt. Das heißt aber nichts anderes als ſo viel. Man nimmt das Allgemeine. Was iſt das? Das allen Gemeine, näher bezeichnet, denjenigen abſtracten Begriff, welcher der gemeinſame Claſſenbegriff iſt für eine Menge beſonderer, durch die Erfahrung dargebotener Begriffe. Das ſeien die Principien (warum Principien?) des Beſondern und zwar die gegebenen Principien. Wie ſo? Natürlich weil ſie durch die Gegenſtände der Erfahrung dargeboten ſind und nicht erſt vom ſynthetiſirenden Subjecte gemacht werden. Principien ſind aber entweder Erkenntnißgründe oder Realgründe. Was meint nun wohl der Verfaſſer hier unter Principien? Er läßt die Gedanken ſchwanken zwiſchen beiden, denn das Allgemeine geradezu als Realgrund des Beſondern auszugeben, das wäre etwas gar zu idealiſtiſch, und das paßte nicht zu ſeinem Realidealismus oder Idealrealismus. Wie leitet nun die Syntheſis aus den gegebenen Principien das Beſondere ab? Beachten wir zu dieſer Frage den Ausdruck Syntheſis, ſo ſollte man an eine Zuſammenſtellung denken, etwa wie zwei Begriffe als S und P zu einem Urtheile. Hierüber bekommen wir aber keine weitere Auskunft, ſondern es wird bloß verſichert, daß die Syntheſis eine nothwendig (warum nothwendig? wer zwingt dabei?) überzeugende

(warum überzeugend?) Einſicht (woher Einſicht?) in das Beſondere ableite. Man denke ſich z. B. den Begriff Pferd als das Allgemeine oder, wie geſagt wird, als das Princip für alle durch die Erfahrung gegebenen beſondern Begriffe oder Vorſtellungen von Pferden, die Einzelnvorſtellungen natürlich mit einbegriffen, ſo würde ich dadurch vermöge der Syntheſis, zur nothwendig überzeugenden Einſicht deſſen kommen, was ich ſonſt vielleicht nur zufällig weiß, daß z. B. ein Pferd auch Brod frißt, oder ſich vor Kameelen ſcheut, oder wenn auch das noch nicht, ſo doch das gewiß, daß einige Pferde nur etwa zum Ziehen des Kippkarrens, andere dagegen zur leichten Cavallerie paſſen. Was ſetzt aber denn eigentlich nun die Syntheſis zuſammen, um zu einer nothwendig überzeugenden Einſicht dieſes und noch vieles andern Beſondern zu kommen? Davon erfahren wir nichts. Es wird bloß geſagt, das dieß mittelſt der Erklärung geſchehe. Weſſen denn? Des vorher blos Dunkeln und Unverſtandenen? Darüber erfahren wir auch nichts. Wir müſſen uns lediglich an der Verſicherung genügen laſſen, das Geſchäft der Erklärung beſtehe darin, das Beſondere, als im Allgemeinen implicite enthalten, aus dieſem zu erpliciren, d. h. herauszuentfalten. Wenn es nun aber nicht darin iſt? Ei wohl iſt es darin, wenn auch noch nicht geſetzt, ruft uns der Hegelianismus zu, das bloße verſtandesmäßige Denken weiß freilich nichts davon, es muß ſich erſt zur dialektiſchen Vernunft erheben, dann iſt es nicht allein im Stande, das Beſondere als die momenta sublata und reservata des Allgemeinen zu erkennen, ſondern auch in der Reihenfolge immanenter Entwicklung das Allgemeinen zu ſetzen. Nun wäre es allerdings wohl recht artig, die Behauptungen Hegel's und ſeiner Nachdenker gegenüber zu reden, wie Antonius bei Shakſpeare:

„Ich will, was Hegel ſagt, nicht widerlegen,
Denn Hegel iſt ein ehrenwerther Mann."
(Und das ſind alle, alle ehrenwerth).

Aber die Wiſſenſchaft kennt leider ſolche Artigkeiten nicht, ſie frägt nicht, wie es dieſen oder jenen der ehemaligen Herren mit ihren ganz abſonderlichen Meinungen über wiſſenſchaftliche Deduction beliebt, ſondern hat dem zu folgen: ὅσα λόγος κελεύει. Und indem wir dieſem Gebote Folge zu leiſten ſuchen, laſſen wir ſogar auf die Gefahr hin unhöflich zu erſcheinen, alle nebenhergehenden und leicht das wiſſenſchaftliche Urtheil gefangen nehmenden Rückſichten auf den ſonſt perſönlichen Werth reſpectabler Perſönlichkeiten, zu welchen wir auch unſere Verfaſſer gern zählen, fallen und halten uns lediglich an die Sache und deren Behandlungsweiſen durch irgend eine Perſönlichkeit.

Nun war aber in § 234 die Rede von einem Principe, in welchem alle Glieder eines Syſtems, alſo auch das Syſtem der philoſophiſchen Wiſſenſchaften ihre höchſte Einheit haben ſollen. Nach § 233 war aber dieſes Princip nichts weiter als ein vom Beſonderen abſtrahirter, allgemeiner Begriff. Das Princip der Philoſophie aber, als der allgemeinſten Wiſſenſchaft, mußte nun der allgemeinſte Begriff ſein. Als ſolcher wurde § 144 angegeben der Begriff des Seins, der nach § 158 den Begriff der Qualität vertritt, alſo, genauer ausgedrückt, der des Etwas. Im Etwas hat allerdings alles Beſondere ſeine höchſte Einheit, weil alles Beſondere wenigſtens Etwas iſt. Etwas iſt aber der allerleerſte, weil der allgemeinſte Begriff. Gleichwohl müßten nach den aufgeſtellten Anſprüchen an wiſſenſchaftliche Form aus dieſem einen leeren Principe des Etwas alle einzelnen Glieder der Wiſſenſchaft abgeleitet werden. Iſt das nicht eine unſinnige Forderung? Oder gibt es in der That noch anderen allgemeinſten Begriff von der im Obigen prätendirten und bisher völlig unbekannten Beſchaffenheit? Wenn der Verfaſſer einen ſolchen kennt, ſo hätte er ihn nicht zurückbehalten ſollen. So lange er ihn aber nicht angegeben und wiſſenſchaftlich gerechtfertigt hat, muß es erlaubt ſein, die Worte, mit denen er jenes prätendirte eine Princip bezeichnen will, als ſei es „die der Wiſſenſchaft zu Grunde liegende Idee, gleichſam der Geiſt, der das Ganze beſeelt und alle Theile durchdringt, als bloß hingeworfene Phraſe, bei der ſich nichts Beſtimmtes denken läßt, zu bezeichnen.

Ueberſchlagen wir nun die angeführten Mängel der Beck'ſchen Logik mit ihren ſonſtigen guten Eigenſchaften, ſo müſſen wir auch bei ihr wünſchen, daß da, wo ſie auf Gymnaſien eingeführt iſt, ein tüchtiger Lehrer hülfreich zur Seite ſtehe, der das viele Falſche darin zu berichtigen und das Unvollſtändige zu ergänzen im Stande iſt. Iſt aber dieß nicht der Fall, ſo dient das Buch mehr dazu, Unklarheit und Verwirrung der Gedanken und Widerwillen vor der Logik zu erzeugen als den Zweck zu erfüllen, welchen der Verfaſſer dabei beabſichtigt.

Wo die Beck'ſche Logik aber einmal eingeführt iſt und der Lehrer eine Beihülfe verlangt, können wir mit gutem Gewiſſen den Gebrauch von folgenden drei Schriften empfehlen:

1. **F. K. Griepenkerl** (weil. Profeſſor am Carolinum in Braunſchweig), Lehrbuch der Logik in kurzen Umriſſen. Zur Vorbereitung auf vollſtändigere akademiſche Vorträge über dieſe Wiſſenſchaft. Neue Ausgabe. Helmſtädt 1831. XII u. 108 S. kl. 8°.

2. **M. W. Drobisch,** Neue Darſtellung der Logik nach ihren einfachſten Verhältniſſen, mit Rückſicht auf Mathematik und Naturwiſſen-

schaft. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig 1851. XX un
233 S. gr. 8°. *

3. **Strümpell**, Entwurf der Logik, ein Leitfaden für Vorleſungen. Mitau 184
110 S. 8°.

Wir gehen nun zur empiriſchen Pſychologie von Beck übe
Sie iſt weder rein empiriſch, noch im ſtrengen Sinne rational, ſonde
wiſſenſchaftlich ſehr unbefriedigend. Der alte Dogmatismus mit de
Seelenvermögen oder, wie der Verfaſſer ſie nennt, Grundrichtunge
der Seele ſchleppt ſich auch darin mit fort, wird mit bildlichen Reden
arten ausgeſchmückt, wie z. B. § 20, wo geſagt wird, daß dieſe verſch
denen Grundrichtungen der Seele „gleichſam als Zweige, in welche d
eine Stamm des Seelenlebens ſich ausbreite, zu bezeichnen ſeien", u
durch unzureichende, empiriſche Thatſachen und anderweitige Reflexion
utcunque erläutert. Als Gewährsmänner werden Schubert u
Burdach in der Vorrede zur erſten Auflage erwähnt, Namen, wel
in Beziehung auf Genauigkeit pſychologiſcher Unterſuchungen und Pr
ciſion der wiſſenſchaftlichen Beſtimmungen nicht gerade zu den Tagſeit
der Pſychologie gehören. Vom philoſophiſchen Unterricht, zu welch
der Verfaſſer ſeinen Grundriß der empiriſchen Pſychologie geſchrieb
hat, verlangt er nach Couſin ſelbſt, daß er „gründlich, aber ei
geſchränkt, methodiſch und gedrängt ſei, feſt und ſtre
in Bezug auf die Grundprincipien, nüchtern in Entwi
lungen, genügend in allen Unterſuchungen der Neugierd
Dieſen Zweck würde aber der Verfaſſer in einem weit befriedigende
Maße erreicht haben, wenn er auf die wiſſenſchaftlichen Methoden u
die Reſultate der neueren pſychologiſchen Unterſuchungen des philoſop
ſchen Realismus Rückſicht genommen hätte. Daß er aber dieß nicht
than hat, gereicht der Brauchbarkeit ſeines Buches zum großen Nachth
Freilich hätte es dann ſehr bedeutend umgearbeitet werden müſſen.

Als Beiſpiel der Behandlungsweiſe der empiriſchen Pſychologie v
Seiten unſers Verfaſſers möge Folgendes genügen.

In § 19 heißt es: „Der urſprünglich in der Seele vo
handene Keim des Bewußtſeins bedarf wie jede Anla
oder Fähigkeit der Entwicklung an der Erfahrung, die
durch die Beziehung des Ich auf ſeinen Gegenſatz gewo
nen wird." Daraus folgen nun die weiteren Entwicklungsſtufe
Zuerſt das ſich dunkel als Individuum fühlen, ſpäter das Ich als d
Selbſtbewußtſein. Was heißt aber nach dem Verfaſſer Selbſtbewußtſei

---

* Vergl. Päd. Revue XXXVI, S. 193 ff. L.

„Wenn die Seele ihrer ſelbſt vollſtändig (?) mächtig geworden iſt", d. i. „wenn ſie den Umfang (d. h. doch wohl den ganzen?) ihrer Anlagen und Thätigkeiten, ſo wie ihrer Beziehungen zu Gott und der Welt klar kennt". Hienach dürfte es wenig Selbſtbewußtſein geben. Dazu wird nun die Anmerkung gemacht: „Das Bewußtſein iſt alſo einerſeits das Auge der Seele, womit ſie ſich ſelbſt und ihre Thätigkeiten ſieht, anderſeits das Licht, in welchem ſie ſich ſieht, die Stufe ihrer Entwicklung und ihren Werth erkennt." Iſt das eine zuläſſige Erklärung?

Was iſt nun Erkennen? „Im Erkennen nimmt die Seele das, was iſt, d. i. die Dinge ins Bewußtſein auf und ſtellt ſich dieſe als Gegenſtand ihrer Thätigkeit vor." Iſt das wahr? — Im Fühlen „wird die Seele ihren eigenen Zuſtand inne, inwiefern er dem Ich entſpricht (?), deſſen Vervollkommnung und Zwecke fördert oder dieſem allen widerſtreitet." Iſt das eine wiſſenſchaftliche Definition und noch dazu für Schulen? Es iſt nicht allein eine Verdunklung der Sache, ſondern auch eine Unwahrheit.

Ueber das Verhältniß der drei Grundvermögen zu einander wird § 23 Folgendes geſagt: „Da die Seele auch bei allem Erkennen die Beziehung der Vorſtellung auf ihr Ich inne wird, alſo fühlend thätig iſt, ſo erhellt aus dem Bisherigen: daß in jeder einzelnen Seelenthätigkeit wohl eine beſondere Richtung oder ein beſonderes Vermögen vorwaltet, jedoch ſo, daß dieſes bei aller Eigenthümlichkeit doch das Gemeinſame aller in ſich ſchließt." Hintenher heißt es: „Die Vermögen ſind übrigens nur als Anlagen, d. i. als **Möglichkeiten**, vorhanden, die durch Uebung entwickelt werden müſſen." Alſo eine bloße Möglichkeit habe man bloß zu üben, dann werde ſie ſchon entwickelt werden, d. h. vom posse ad esse oder agere gelangen. Hat das Sinn?

Es wird nun die Verſchiedenheit der Seelenvermögen qualitativ und quantitativ beſtimmt. Das eine Ich beſitze nämlich das Vermögen (alſo das Ur-posse) nach drei Richtungen hin, nämlich erkennend, fühlend und begehrend thätig zu ſein. Hierbei finde aber auch noch ein Gradunterſchied der Thätigkeit ſtatt, „je nachdem nämlich dieſe mehr oder minder an den Körper gebunden oder von ihm ganz unabhängig iſt." Daraus die niederen und höheren Seelenkräfte und die höchſte wäre dann, wo die Seele reiner Geiſt iſt und wo alles in Eins zuſammenfließt. Denn darauf geht es in der That hinaus. Ueber dieſe letzte Entwicklung der Seele ſpricht ſich der Verfaſſer S. 16 folgendermaßen aus: „Endlich verſenkt ſich die Seele in ihre eigene Tiefe und gelangt hier **alle Gegenſätze**, das charakteri-

ſtiſche Merkmal alles Endlichen **aufhebend** zur Anſchauung de
Unendlichen, Ueberſinnlichen, das allem Endlichen z
Grunde liegt. In dieſer rein geiſtigen Sphäre ihrer Thä
tigkeit erreicht die Seele den Urquell alles Seins, wie da
Urbild alles Strebens in den Ideen der Gottheit, der Wahrhei
Schönheit und Güte. (Vernunft, heilige oder ideal
Gefühle, freier Wille.)"

Das heißt nun nichts anderes als dieß: Wenn die Seele ſich
ihre eigene Tiefe verſenkt hat, ſo hebt ſie alle Gegenſätze und ſomit al
Schranken des Endlichen auf; ſie unterſcheidet nicht mehr ſich ſelbſt v
einer anderen Seele oder von einem anderen Geiſt, ſondern wird d
Alleine. Die in ihre eigene Tiefe ſich vertiefende Seele unterſchei
dann auch nicht mehr die einzelnen Gedanken von einander, das wä
ja wieder ein Setzen der Gegenſätze und ein Zurückfallen in das Er
liche; ſie denkt bloß, ohne daß das Denken einen unterſchiedenen u
unterſcheidbaren Inhalt hätte. Und das iſt das unendliche Denken, re
Vertiefung. Die Unterſchiede alſo von Sein und Denken, Göttlich
und Menſchlichem, Natürlichem und Unnatürlichem, von gut und ſchle
ſchön und häßlich, Sinn und Unſinn hören auf; die Seele kommt
dieſe Weiſe zur Anſchauung des Unendlichen, Ueberſinnlichen, das all
Endlichen zu Grunde liegt, welches Unendliche aber, da die Seele
ihrer Vertiefung alle Gegenſätze und ſomit Unterſchiede aufgehoben
nichts anderes iſt als ſie ſelbſt. In dieſer geiſtigen Sphäre ihrer Thä
keit, in der ſie weiter nichts iſt als bloß Thun oder ſich Vertiefen,
reicht ſie den Urquell alles Seins, und der iſt wieder
ſelbſt wie das Urbild alles Strebens, und das iſt abermals ni
anderes als ſie ſelbſt, ſonſt käme ſie ja über die Gegenſätze nicht hin
und thäte das nicht, was ſie thun ſollte Dieß erreicht ſie, indem
ſich eintaucht in die Ideen der Gottheit, der Wahrhe
Schönheit und Güte, und das iſt natürlich abermals ſie ſe
denn bei der Verſenkung in ihre Tiefe ſind alle Gegenſätze aufgeho
Und das ſoll Vernunft ſein? Warum nicht eben ſo gut auch Unvernu
Das ſollen heilige oder ideale Gefühle ſein, warum nicht
ſo gut auch unheilige und abſolut egoiſtiſche? Das ſoll freier W
ſein, warum nicht eben ſo gut auch bloße Abenteuerlichkeit eine
falſche Speculationen verrannten Denkens?

Zum Erkenntnißvermögen wird nun gerechnet: 1.
Sinn oder das Wahrnehmungsvermögen; 2. die Denkkraft.
die verſchiedenen Seiten derſelben werden aufgeſtellt: A. das Ged
niß, B. die Phantaſie, C. der Verſtand, D. die Vernu

In Bezug auf Phantaſie heißt es § 52: „Die Materialien zu ihren neuen Formbildungen erhält die Phantaſie von der reproductiven Einbildungskraft, das heißt nach Obigem: eine Fähigkeit oder Möglichkeit gibt der anderen Möglichkeit die Möglichkeit im Reiche der Wirklichkeit zu walten. Soll aber die Phantaſie hierbei nicht in maßloſe Phantaſterei ſich verlieren, ſo muß ſie ſich leiten laſſen vom Lichte des Verſtandes, wodurch das Mögliche zum Wahrſcheinlichen wird.“ So ohne Weiteres? Der Verſtand muß dennoch ein ganz vortrefflicher Agent ſein. Doch täuſchen wir uns nicht. Leider iſt er aber ſelbſt eigentlich nur eine bloße Möglichkeit, denn er iſt weiter nichts als das Vermögen zu verſtehen. Dieß Vermögen zu verſtehen wird nun freilich hinterher gleich als „diejenige Thätigkeit der Seele bezeichnet, welche das Weſen der Dinge und ihre allſeitigen Beziehungen zu einander auffaßt und begreift, d. h. aus Gründen erkennt“. Thut der Verſtand das aber auch wirklich? Es wird uns das wenigſtens verſichert, denn daß es möglich ſei, dazu hilft ſchon die Sinnlichkeit als die Vormöglichkeit dieſer Möglichkeit. Außerdem erzählt man uns ja ein Breites von ſeinen Thaten. Nun dann müſſen wir ſchon glauben, wenn wir ſelbſt auch nicht einſehen, wie der Verſtand aus der bloßen Möglichkeit zu verſtehen, zu allen den Thaten kommen ſoll, welche von ihm ausgeſagt und welche ihm angedichtet wurden.

Wir kommen jetzt zur Vernunft oder vielmehr zu dem, was der Verfaſſer § 62 als Vernunft aufſtellt. Unter dem Titel Vernunftanlage des Menſchen ergeht ſich der Verfaſſer in folgender pathetiſchen Rede:

„So wie alle irdiſchen Körper einen eingeborenen Trieb nach dem Mittelpuncte der Erde zeigen und ihm unaufhörlich folgen, ſo kündigt ſich im Bewußtſein des Menſchengeiſtes eine Richtung nach dem Mittelpuncte aller ſichtbaren und unſichtbaren Dinge, nach Gott und göttlichen Dingen an.

„Dieſes Sehnen und Streben nach der Urquelle und dem Urbilde alles Daſeins iſt der eigenthümliche Zug der Menſchenſeele; er macht ihr Weſen und ihre Würde aus. Darum ihn auch keine Verblendung je verwiſchen und keine, durch ein Uebergewicht der ſinnlichen Natur bewirkte Verkehrtheit des Willens und Verſtandes für immer vorenthalten kann.

„Jene Richtung der Seele nach dem Ueberſinnlichen und Unendlichen, als dem Ruhe- und Zielpuncte alles menſchlichen Forſchens und Strebens, heißt, inſofern ſie ſich in der geſammten Thätigkeit des Geiſtes ausprägt, Vernünftigkeit, in Bezug auf die Erkenntnißanlage Vernunft.“

Was ſollen Schüler, die etwas aus der Pſychologie lernen ſolle mit ſolchen, wenn auch gutgemeinten, ſo doch ſehr unpſychologiſch Phraſen? — Nach § 64 wird die Vernunft für ein unmittelb wahrnehmendes Vermögen ausgegeben, d. h. als ein ſolch die in und aus ſich vernimmt. Was denn? „Gott und göttliche Ding Woher weiß denn der Verfaſſer das? Meint er wirklich, daß eine ri tige Kenntniß Gottes und göttlicher Dinge auf unmittelbarer Wa nehmung beruhe? Aufſtellen läßt ſich das leicht, aber wie halten? N iſt aber die Vernunft urſprünglich auch nur als bloße Möglichkeit der Seele vorhanden. Wie wird ſie erregt oder entwickelt? Einmal durch, daß die niedere Thätigkeit ſtets (?) die höhere weckt, der Si den Verſtand, der Verſtand die Vernunft, zum anderen „in dem religi ſittlichen Gefühle oder im Gewiſſen, als dem innerſten und unmittelb ſten Innewerden unſerer Beziehungen zur überſinnlichen Welt". D Verfaſſer beliebt es, verſchiedene Begriffe zu mengen und dieſem Gem einen Titel zu geben, der eigentlich etwas anderes bedeutet als de ernſter Klang hier vielleicht willkommen war.

Doch wir müſſen aus Achtung vor unſern Leſern Bedenken tra ſie mit den pſychologiſchen Entwicklungen unſers Verfaſſers noch we zu beläſtigen. Nur noch zwei Erklärungen über Gefühle mögen hi gefügt werden. „Wann entſtehen äſthetiſche Gefühle?" Antw „Wenn die Thätigkeit der Einbildungskraft bei Wahrnehmung des S nen angemeſſen (wem angemeſſen?) erregt wird." § 78: „Was heilige Gefühle?" Antwort § 80: „Dieſe ſind durch die nunftthätigkeit angeregte Stimmungen der Seele, ein unmittelb Innewerden des eigentlichen Weſens unſeres Selbſt, ſeines Urſpru aus dem Unendlichen und ſeiner innigſten Beziehungen zu dieſe Nach dem Vorigen ward aber geſagt, daß die Vernunft durch religiös-ſittlichen Gefühle zur wirklichen Thätigkeit erweckt werde. nun heilige Gefühle keine religiös-ſittlichen? Dieſe ſollen nun wi durch Vernunftthätigkeit geweckt werden! Eine der wichtigſten pſych giſchen Fragen iſt nun die über den innern Zuſammenhang von ſtellungen, Gefühlen und Willensbeſtrebungen. Darüber aber w wir in einer Pſychologie, die in der angegebenen Weiſe ſich mit Phr behilft, nichts ſuchen, was der Rede werth wäre. Schließlich müſſen wir ganz beſonders davor warnen, die Köpfe der Gymnaſi unter dem Titel Pſychologie mit ſolchem Dunſt, der die religiöſen ſittlichen Begriffe vernebelt, anzufüllen. Dergleichen erwartet ſie auf Univerſitäten ſchon hinlänglich.

Sollen wir nach dieſem des Verfaſſers Encyklopädie

theoretiſchen Philoſophie noch näher durchgehen? Wer wiſſen will, was Philoſophie iſt und ſich nicht an einem oberflächlichen Abhub verſchiedener Arten zu philoſophiren genügen läßt, ſondern eine genaue Einſicht in die verſchiedenen Gegenſtände und Methoden philoſophiſcher Unterſuchungen gewinnen will, muß nach ſolchen Schriften nicht greifen. Die philoſophiſche Bildung wird eine Art Sammelſurium wahrer und unwahrer und meiſtentheils aus dem ihnen zugehörigen Zuſammenhange geriſſener Gedanken. Man ſpricht viel, auch ſchwunghaft, aber denkt deſto weniger. Am wenigſten paßt ein ſolches Buch auf Gymnaſien und Lyceen, auf denen eine oberflächliche Vielwiſſerei und die Sitte, mit halben, ja wiſſenſchaftlich unmöglichen Gedanken oder bloß Gedankentiteln ſich zu befriedigen, angelegentlichſt vermieden werden muß. Welche hohle Gedanken auch in dieſem Buche vorkommen, dafür kann uns ſchon die Definition der Philoſophie § 35 zum Belege dienen. Nachdem nämlich mehrere Definitionen über Philoſophie nach Fichte, Jacobi, Schelling, Hegel, Herbart (welche übrigens falſch referirt iſt, cf. deſſen Lehrbuch der Einleit. d. Phil. § 2 Anm.) und Fries aufgeſtellt und ſämmtlich als vag und ſcholaſtiſch verworfen worden ſind, gibt der Verfaſſer als Definition der Philoſophie Folgendes von ſich: Die Philoſophie nämlich „ſei das Streben des menſchlichen Geiſtes, durch Selbſtdenken, alſo unabhängig von Tradition und Autorität, eine befriedigende Einſicht in den Grund, das Weſen und den Zweck des All der Dinge zu finden". Daß dadurch das Ziel der Philoſophie zu niedrig und beſchränkt geſetzt würde, den Vorwurf dürfte der Verfaſſer wohl nicht zu befürchten haben. Wenn nun aber nebenher die Philoſophie bezeichnet wird als die Wiſſenſchaft des rationalen Erkennens von der Wahrheit der Thatſachen des menſchlichen Bewußtſeins (§ 23), wie paßt dieß dazu? Zum nähern Verſtändniß könnere man ſich an das, was in der Pſychologie von der Verſenkung der Seele in ihre eigenen Tiefen geſagt iſt, und man wird Beſcheid wiſſen.

Das Ganze beſteht aus drei Abtheilungen. Nach einer kurzen Einleitung über die verſchiedenen Thatſachen der Wiſſenſchaft handelt die erſte Abtheilung über die Aufgabe, Methode und Gliederung der philoſophiſchen Wiſſenſchaft. S. 3—30. Die zweite Abtheilung über das Weſen und die Grundbeſtimmungen des Erkennens (Idealphiloſophie). 1. Von der Natur der Erkenntniß und ihren Arten im Allgemeinen. 2. Von der unmittelbaren

Erkenntniß oder der Erfahrung. 3. Die vermittelnde Erkenntni
oder die Erkenntniß aus Begriffen. 4. Die Erkenntniß aus d
Idee oder die ideale Erkenntniß. 5. Verſchiedenheit philoſophiſch
Syſteme nach den Verſchiedenheiten der Erkenntnißprincipie
Ein ſehr mißlungenes Capitel. Wie der Verfaſſer z. B. die Kantiſc
Unterſcheidung der Dinge an ſich von den Erſcheinungen verſtanden h
ergibt ſeine Beurtheilung derſelben § 223. Das Ding an ſich ſei ei
„leere, metaphyſiſche Abſtraction, die ihren Grund habe in d
unberechtigten (idealiſtiſchen) Vorausſetzung (sic), als ob unſe
erfahrungsmäßigen Vorſtellungen von den Dingen verſchieden wär
von dem Weſen dieſer Dinge an ſich. Jene für die geſamm
Kantiſche Philoſophie ſo einflußreiche Unterſcheidung, die die Di
gleichſam in zwei unter ſich beziehungsloſe Sphären ſpaltet, löst ſ
indeß auf einem beſonnenen realiſtiſchen Standpuncte ſelbſt in Sch
auf. Denn es gibt keine zwei verſchiedene oder gar entgegengeſe
Daſeinsformen der Dinge, eine in ſich verhüllte, nie und nirgends
Aeußerung kommende und eine erſcheinende, alſo von uns zu faſſend
Die wiſſenſchaftlichen Impulſe des neueren Idealismus werden
unbefriedigend und bloß durch ein Aufeinanderfolgenlaſſen Ficht'ſ
Theorieen auf Kant'ſche angegeben. Der Standpunct des Realism
wird dagegen ſo bezeichnet, als gehe er „von einem Principe a
in welchem Denken und Sein unmittelbar eins ſind".
das der Realismus, in deſſen Geiſte z B. auf dem Gebiete der Na
wiſſenſchaften ſchon längſt mit dem beſten Erfolge gearbeitet wird
welcher ſich in der eigentlich philoſophiſchen Diſciplin beſonders d
die Herbart'ſche Schule ſeit mehreren Decennien in Deutſchland
tend gemacht hat? Der Verfaſſer ſcheint es nicht der Mühe werth
halten, dieſem reinen oder, wie er auch genannt wird, exacten Rea
mus eine nähere Aufmerkſamkeit in ſeinem Buche zu widmen. Und
will es uns ſcheinen, als ob in der Anmerkung zu § 238 einige Sp
enthalten ſind, daß derſelbe nicht ganz ohne Einfluß auf die Begr
beſtimmungen des Verfaſſers geweſen ſei. Vielleicht ließen ſich ande
noch Spuren nachweiſen. Doch wir wollen uns nicht auf ſolche beſ
bare Conjecturen einlaſſen, ſondern nur noch erwähnen, daß des
faſſers Realismus kein reiner Realism, ſondern ein Idealrealis
iſt, der zwar mit der Erfahrung beginne, welche den Inhalt der
kenntniß gebe (und dennoch ſoll die Speculation die Erfahrunge
gänzen nach § 238), doch komme „jegliche Erkenntniß nur zu St

durch eine dem Geiſte urſprünglich inwohnende Thätigkeit, welche in der Form der Bewegung erſcheint, die das Gegenbild der äußern, die ganze Welt beherrſchenden Bewegung iſt und darum das Denken die Dinge auffaßt und zur Einheit der Vorſtellung im Bewußtſein bringt". Der Form nach ſei alſo jede Erkenntniß ſelbſt in der ſinnlichen Erfahrung a priori eine freie That des ſchaffenden Geiſtes (§§ 240—242). Man vergleiche dazu § 65, wo es heißt:

„Der Ausgangspunct des Wiſſens iſt das Wiſſen des denkenden Subjects von ſich ſelbſt. Denn das Wiſſen des Geiſtes von ſich ſelbſt iſt das allein wahrhaft Unmittelbare, ihm Urſprüngliche und Vorausſetzungsloſe.

„Es iſt ſeine eigene That (causa sui), d. i. es ſtammt aus ſich ſelbſt und kann nur durch ſich ſelbſt erkannt werden."

Daran wird man genug haben, um ſich einen vorläufigen Begriff zu machen von des Verfaſſers Philoſophie.

In der dritten Abtheilung, welche betitelt iſt: Die Lehre von der Seele, der Welt und Gott (Realphiloſophie), wird A. behandelt die Lehre vom ſubjectiven Geiſte (ein Titel, welcher unwillkürlich an Hegel erinnert, deſſen Philoſophie nicht ohne beſondern Einfluß auf den Verfaſſer geweſen iſt). B. Die Lehre von der Welt (rationale Kosmologie oder Naturphiloſophie). C. Die Lehre von Gott (rationale Theologie oder Religionsphiloſophie). Wo bleibt nun die Moral? Die Metaphyſik ging auf in einer ſchlechten Entwicklung der ſogenannten Kategorieen oder Denkſeinsbeſtimmungen nach modernem Zuſchnitt; iſt die Moral etwa vor lauter Idealrealismus und der Bewegung des Denkens in jenem höheren Dunſtkreiſe in Vergeſſenheit gekommen? Seien wir nicht unbillig. Das Buch führt bloß den Titel einer Encyklopädie der theoretiſchen Philoſophie und läßt erſt noch eine Encyklopädie der praktiſchen Philoſophie erwarten. Wir wünſchen aber dabei von Herzen, daß der Verfaſſer, ſollte er wirklich eine ſolche noch herausgeben wollen, ſeinen philoſophiſchen Standpunct noch einmal recht mit klaren Augen zuvor anſehe und ſich überzeuge, daß er vermöge desſelben nicht im Stande iſt, den wiſſenſchaftlichen Anforderungen, welche auch an die Bearbeitung der praktiſchen Philoſophie gemacht werden, zu genügen. Es iſt aber ſehr viel daran gelegen, daß von einer guten Sache die einmal beſtehenden und einzig haltbaren Stützen nicht weggeriſſen oder auch nur geringgeſchätzt werden. Wir haben die ſehr vielen übeln Folgen ſolcher Uebereilungen in Sachen der ſogenannten natürlichen Theologie durch die Leugnung der Objectivität der teleologiſchen Erfahrungsformen und Subſtituirung des Immanenz-

begriffs einerſeits und der pſychologiſchen Chimäre von einem beſon
sensus numinis an die Stelle der alten teleologiſchen Glaubensgr
mehr als ein Menſchenalter hindurch vor Augen gehabt und auch
jetzt noch lange nicht wie es ſein ſollte überwunden. Uebrigens
wir der feſten Ueberzeugung, daß uns ein Mann von ſo gutem W
und ſo lebhafter wiſſenſchaftlicher Regſamkeit mit Recht wenig
wiſſen würde, wenn wir es unterlaſſen wollten, an ſeinen wiſſenſ
lichen Productionen nicht offen und ohne Rückhalt zu tadeln, was
einmal doch nicht zu loben iſt.

# Gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht.

Von W. Langbein.

Es haben uns in dem letzten Jahre mehrfach Arbeiten vorgelegen betreffend die Spieß'ſche Methode des Turnunterrichts, deren Aufnahme in die Pädag. Revue gewünſcht wurde. Wir haben bisher nicht verſäumt, unſere Leſer in Kenntniß zu erhalten von dem, was auf dieſem Gebiete jetzt vorgeht. Das Turnbuch für Schulen von Spieß iſt angezeigt und beſprochen XXX, 241 ff.; aus dem achten Programm der Oldenburger höheren Bürgerſchule iſt vollſtändig der Aufſatz von Breier nebſt den Berichten ſeiner Lehrer mitgetheilt XXXV, 169 ff. Allerdings würden einige der durch unſere Hände gegangenen Manuſcripte ein noch lebhafteres Bild der neuen Methode oder vielmehr deſſen, was ihr als Ziel vorſchwebt, gegeben haben. Solche Darſtellungen fanden wir aber ſchon gedruckt in den N. Jahrbüchern LXIV, 391 ff. von Breier, LXVII, 533 ff. von Kloß; außerdem war berichtet von Kawerau in Mützell's Zeitſchrift f. d. Gymnaſialweſen 1852, S. 353 ff., S. 721 ff. u. a. a. O. Freilich haben wir weder in den Manuſcripten noch in den Druckſachen ein Eingehen auf die Bedenken gefunden, welche wir, ſo lange uns die Sache innerlich beſchäftigt, mit uns herumgetragen und welche wir bei eigenen praktiſchen Verſuchen nur immer erheblicher hervortreten ſahen. Ja, es waren die Erſcheinungen und Erfahrungen, auf denen unſere Zweifel ruhen, meiſt kaum nur angedeutet oder wir fanden ſie mit ein paar ſchwunghaften Sentenzen beſeitigt, zuweilen gar mit Behauptungen, die unſeren eigenen Erlebniſſen direct widerſtritten. Namentlich aber fehlt uns in allen genannten Actenſtücken ein klarer Ausſpruch über die Wirkung des Spieß'ſchen Turnens für eine ganze Schule, und man hat ſich begnügt mit dem Bericht über das, was bis zum Alter von vierzehn Jahren mit demſelben ausgerichtet ſei. Dieſem letztern Mangel wird einigermaßen abgeholfen durch ein paar Privatbriefe, mit denen unſere Anfragen an Freunde, die der Sache perſönlich nahe ſtehen und ſie aus eigener Anſchauung kennen, beantwortet worden ſind. Wir hatten dieſe Fragen gleich in der Abſicht geſtellt, daß die Antwort eine zum Druck beſtimmte Arbeit für die Revue ſein ſollte. Wir hätten gern unſere Zweifel und Bedenken widerlegt und beſeitigt geſehen. Haben wir doch ſelbſt früher das Bedeutſame der Spieß'ſchen Ordnungs- und Gemeinübungen öffentlich anerkannt und hervorgehoben. Wir erwarteten, ja wir hofften, daß da, wo der Raum und andere Umſtände günſtiger als bei unſeren eigenen Verſuchen geboten wären, der größte Theil der Uebelſtände, an denen

wir unſern guten Willen ſcheitern ſahen, nicht eingetreten ſein würde
Wir hätten uns gern belehren laſſen, wie aus den Spieß'ſche
Uebungen mehr zu gewinnen ſei, als was wir an den militäriſche
Uebungen haben, die wir ſelbſt als das bezeichnet haben, wozu un
bei unſerer eigenthümlichen Auffaſſung des Schullebens die erſteren unt
der Hand geworden ſeien. Indeß aus den vorliegenden Briefen, d
leider nicht das geworden ſind, was wir gewünſcht und namentlich i
Intereſſe unſerer Leſer gewünſcht, ſcheint uns hervorzugehen, daß je
Zweifel eben nicht ſubjectiver Natur ſind, ſondern in der Sache wo
begründet. Und weil wir denn auch in Betreff des Spieß'ſchen Turne
die Wahrheit, nichts als die Wahrheit, — aber auch die ganz
Wahrheit in der Revue wollen ausſprechen laſſen, darum haben w
jene Manuſcripte zurückgegeben, weil ſie, wie uns ſcheint und worin w
freilich irren können, einen und zwar einen für uns erheblichen Theil
Wahrheit zurückbehalten. Nun ſcheint uns aber damit der Sache ni
gedient zu ſein, daß man ihre Schwierigkeiten verhüllt oder ſich mit ei
Phraſe über ſie hinweg hilft, da die Sache eben nicht in der Bücherw
zu bleiben und dialektiſch ausgeſponnen zu werden, ſondern ins Le
und namentlich ins Leben der Schule tief einzuwirken beſtimmt iſt u
angethan ſein ſoll. Dabei haben wir uns freilich wohl beſonnen auf
ſchönen Spruch: Reden iſt Silber — Schweigen Gold. Aber um
Gewiſſens willen muß einmal doch geredet ſein; denn der erſte unſe
Freunde ſchreibt:

„Das Turnen nach Sp. ſcheint mir zu gekünſtelt zu ſein, die fre
Entwicklung der Jugend viel zu ſehr zu behindern: von dem friſc
fröhlichen Jugendleben ſehe ich hier keine Spur. Daher kommt es d
auch, daß die älteren Schüler, die Primaner und Secunda
kein ſonderliches Behagen an einem derartigen Turnen haben."

Der zweite Brief aus einer andern Stadt ſagt: „Die beiden un
Claſſen folgen dem Unterrichte mit der größten Theilnahme und, was
Wichtigſte iſt, mit jugendlicher Friſche und Frohſinn. In den zwei fol
den beginnen Unarten, geringe Theilnahme, Widerſtreben, Störrigkei
In den vier obern Claſſen, für welche der Turnunterricht nicht oblig
riſch iſt, findet nur eine ganz unbedeutende Theilnahme ſtatt. Die me
glauben, ſolche Streiche ſeien unter ihrer Würde, belächeln die g
Sache oft ſpöttiſch; nur ſolche, die ſich in ſogenannten Bravourſti
auszeichnen können, kommen und machen eben die vorausgehenden
meinübungen verdrießlichen Muthes mit, um recht bald an Reck
Barren Kunſtſtücke produciren zu können. Der Geiſt, in welchem S
wirkt, in welchem er aufgefaßt ſein will, welcher das ganze Turnl

durchwehen muß, wenn ſeine Methode erſprießlich, ja überhaupt nur anwendbar ſein ſoll, iſt gar nicht vorhanden. — Füge ich noch hinzu, daß auch in ... (eine dritte Stadt), wo Herr .., ein ſonſt ſehr befähigter und wahrhaft berufener Lehrer, den Unterricht ertheilte, Spuren von Renitenz und Mißmuth bei den erwachſeneren Schülern nicht ſelten waren, ſo werden Sie gewiß nicht ohne triftige Gründe die Behauptung ausſprechen dürfen, daß es nicht bloß locale Einflüſſe ſind, welche einer allgemeinen Anwendung und erfolgreichen Ausübung des Spieß'ſchen Turnens ſich hier nnd dort entgegenſtellen. Doch möchte ich mir die Bitte erlauben, Ihr Urtheil noch in suspenso zu erhalten, bis hier und dort auf dem verſchiedenartigſten Boden die Saat ausgeſtreut iſt und ſich, was gewiß der beſte Probirſtein für jeden Unterrichtszweig iſt, allgemeine Empfänglichkeit, Liebe des Lehrers und der Schüler zur Sache und hauptſächlich dauernde Theilnahme gezeigt hat. Ich meinestheils glaube, daß allerdings in den Spieß'ſchen Ordnungsübungen dieſe Keime allgemeiner Anwendbarkeit liegen, glaube es auch heute noch trotz der bittern Erfahrungen, welche ich nicht ſowohl ſelbſt gemacht als an andern beobachtet habe. Warum ich es immer noch glaube, werde ich Ihnen ein andermal aus einander ſetzen. Für heute nur die Verſicherung, daß ich überzeugt bin, daß Ihre militäriſchen Exercitien dieſelbe Lebensfähigkeit haben und unter den Händen empfänglicher, theilnehmender Lehrer von denſelben Erfolgen gekrönt ſein werden, ja vielleicht den Vorzug haben, daß ſie die Thätigkeit des Lehrers bedeutend erleichtern und gewiſſe Seiten des Jugendlebens, welche bisher gleichfalls unbeachtet blieben, wiewohl ſie uns in den Spielen der Jugend recht augenfällig vorlagen (ich meine namentlich das freiwillige Unterordnen unter den Willen einzelner Schüler) mächtig anregen."

Von dieſen Notizen bin ich gebeten, keinen oder doch nur vorſichtigen Gebrauch zu machen. Ich hoffe, es ſoll unmöglich ſein, Ort und Perſon der beiden Schreiber irgendwie zu enträthſeln, und damit habe ich mein Gewiſſen ſalvirt. Ich muß dem, was ich zu ſagen habe, die realen Grundlagen mitgeben, um deren willen ich überhaupt meine einzelne Erfahrung und mein einzelnes Urtheil für weitergreifend und für frei von vorgefaßten Sympathieen oder Antipathieen habe erkennen müſſen, um deren willen ich überhaupt es zuläſſig für mich finde, in der Sache nochmals das Wort zu nehmen.

Die beiden Briefe handeln über das Spieß'ſche Turnen für erwachſenere Schüler und ſchweigen über die Schwierigkeiten, welche für die jüngeren mir vorhanden zu ſein ſcheinen. Beide Puncte ſollen hier beſprochen werden. Vorweg ſei kurz bemerkt, daß wir das Weſen der

Spieß'ſchen Methode nicht in ſeiner Anordnung des Geräthturnens ſehen ſondern in ſeinen Frei- und namentlich ſeinen Ordnungsübungen. Da erſtere mag ſyſtematiſcher und lückenloſer und vielſeitiger fortſchreiten al die Berliner Schule. Mit der Syſtematik iſt es aber beim Turnen ein eigene Sache. Wenn z. B. Herr Rothſtein es ſeinem (ſchwediſchen) Re nachrühmt, daß an ihm vermöge der Längsfurche die Uebung im Finge hang ermöglicht ſei, ſo muß man dagegen doch wohl bemerken, daß d Uebung der Finger aufs Griffbrett der Geige oder auf die Claviatur a Clavier hingehört und hier natürlicher und vollkommener und manni faltiger ſtattfindet, als je im Turnſaal geſchehen kann. Die Syſtemat der körperlichen Uebungen iſt uns für unſere Zwecke unerheblicher. D Frei- und Ordnungsübungen ſind in der Berliner Schule gewiß jede falls nicht ſo ausgearbeitet wie von Spieß, wiewohl ſie nicht fehle Sie ſind bei letzterem im Weſentlichen recht hochgeſteigerte militäriſ Exercitien; geſteigert, ſofern die Bewegungen überhaupt mannigfaltig ſind, ohne Hülfscommando's von Zugführern oder Unterofficieren aus führt werden ſollen, endlich ſofern ſie aus dem einartigen Viervierteltc losgelöst werden und auch verſchiedenartigen Tact in verſchiedenartig Tempo's fordern, und ſofern mit den verſchiedenen Schwenkungen, A märſchen, Deployements, Colonnenbildungen ꝛc., um es mit den mili riſchen allgemein verſtandenen Kunſtausdrücken zu bezeichnen, gleichzei Bewegungen der oberen Gliedmaßen ꝛc. vorgeſchrieben werden. Da Spieß durchweg der Grundſatz gilt, daß der Turnlehrer nicht von B turnern unterſtützt wird, ſondern daß auf ſein alleiniges Commando Bewegungen ausgeführt werden, ſo iſt hierdurch bedingt, daß jeder Schü in jedem Augenblick ein Bild des ſich bewegenden „Ordnungskörper wie auch ſeiner Einordnung in denſelben im Geiſte gegenwärtig hab als auch im Augenblick des Commando's die Umformung wie die n Geſtaltung und ſeine neue Eingliederung in das Ganze ſich deutlich v ſtellen muß, wenn nicht durch ſeine Schuld das Geforderte mißrathen ſ Es ſteigt deßhalb die Zahl der zugleich beſchäftigten Schüler nicht über ja die von Spieß ſelbſt in ſeinem Turnbuche angenommene Normal iſt nur 36.

Nun wollen wir gar nicht läugnen, daß durch dieſe Art Uebun unter Umſtänden Außerordentliches geleiſtet werden kann, und am we ſten, daß dieſe Uebungen ſelber in großer Vollkommenheit und Sicher darzuſtellen ſeien. Aber zunächſt iſt uns der Erfolg, den Spieß ſelbſt Oldenburg oder Darmſtadt erzielt, nicht maßgebend. Der in Oldenb nicht, weil Herrn Spieß dort offenbar eine Auswahl von Schülern Dispoſition geſtellt war, weil in wenigen Wochen der Eifer der Sch

für eine Sache, zu deren Gelingen gewiß die möglichſt reichen Kräfte aufgeboten waren, lebendig bleiben mußte und ihre Hingebung an die Sache nicht fehlen konnte. Aber auch die Darmſtädter Erfolge — die ich übrigens nicht kenne — können nicht unbedingt allein das Urtheil beſtimmen, denn Herr Spieß iſt offenbar eine bedeutende Perſönlichkeit, deren zwingende Gewalt auch das Abſonderlichſte und Widerſtrebendſte fruchtbar zu machen im Stande iſt. Spieß iſt ein genialer Mann, er trägt ein Ideal in ſeiner Seele, und daß er im Stande iſt, ihm zum Leben zu verhelfen, es auch am widerſtrebenden Stoff zu realiſiren, wer wollte das bezweifeln? Aber organiſche Einrichtungen in der Schule, die über einen kurzen Rauſch des Enthuſiasmus hinaus dauern ſollen, die mehr als eine neue Charlatanerie ſein ſollen, der man nachhängt, bis ſie durch eine neue, noch mehr verſprechende abgelöst wird: ſolche müſſen dafür ſein auf der Erwägung, daß man im Durchſchnitt auch nur darauf rechnen dürfe, mittlere Kräfte zur Verwendung zu haben. Das Spieß'ſche Turnen iſt darauf angelegt, daß jeder Claſſenlehrer es in ſeiner Claſſe leite. Dieſe Vorausſetzung wird ſchon nicht immer treffen. Das Spieß'ſche Turnen, mag immer die Doctrin die pſychologiſchen und direct erziehlichen Wirkungen desſelben urgiren und in den Vordergrund ſtellen, arbeitet mit einem Uebungsſtoff, der nicht jedem Lehrer zu einem Medium wird, durch welches gerade er an den Geiſt der Schüler kommen kann. Man wird die Lehrer für dieſen Unterricht ſuchen müſſen und bedenken, daß ein Mathematiker und Philologe zwar beide rechte Pädagogen ſein können, ohne daß der erſte auch durch Sprachſtunden, der andere auch durch geometriſchen Unterricht ſeine pädagogiſchen Zwecke möglichſt vollkommen müſſe erreichen können. Hat aber eine Claſſe nur einen Lehrer, ſo iſt man eben dem Uebelſtande ausgeſetzt, daß eine Sache, die ſo beſondere Bedingungen zu ihrem Gedeihen erfordert, ſelbſt bei dem redlichſten Bemühen mißräth. Denn wir müſſen es für einen ſchönen Wahn halten, als bedürfe es zur erfolgreichen Leitung der Ordnungsübungen nur des Wollens, um es auch zu können, oder als erzeuge die Sache in den Lehrern ſpontan auch die Methode. Mag es dieſem oder jenem auch wie Schuppen von den Augen gefallen ſein, als ihm Herr Spieß den Reichthum und raſchen Wechſel ſeiner Uebungen vorgeführt, und mag er wirklich bald im Stande geweſen ſein, einen „Ordnungskörper" in Bewegung zu ſetzen, in Eifer zu erhalten: wir müſſen das immer nur für den Ausnahmsfall halten. Es kommt doch eben auch vor, daß ein anderer Lehrer eine halbe Stunde lang „links ſtampfen" läßt — vermuthlich ein ſolcher, der ſich in praxi nur mit dem begnügen wollte, und das vollkommen auf einem ſo kleinen Gebiet erreichen, was ihm die Theorie im Großen und als Frucht ſeiner Arbeit verſprochen hatte.

Dieſer Mann, der treulich ſeine halbe Stunde „links ſtampfen“ läßt ſoll uns überhaupt noch ein Weilchen beſchäftigen. Seine Qual, ſein Mißmuth, ſeine Geduld, ſeine Pünctlichkeit, der Unmuth ſeiner Schüler ihre ſtets ſich ſteigernde Verdroſſenheit, mit deren ganzem verdrießliche Gefolge: er macht uns aufmerkſam und bedenklich über eine Behauptung die wir auch in unſerer eigenen Praxis nicht beſtätigt gefunden haben.

Die Spieß'ſchen Gemeinübungen baſiren auf dem Rhythmus un Tact, auf „Schritt und Tritt“. Sie können nicht gelingen, wenn nic „Tritt gehalten“ wird; dieß Schritthalten wird aber von vorn herei vorausgeſetzt, der Tact und die gleiche Größe der Schritte ſind die B dingungen der erſten und einfachſten Bewegungen, und es wird b hauptet, ſie finden ſich von ſelbſt. Wir nun haben nicht gefunden, da das Schritthalten angeboren ſei und das Trittwechſeln zu den Seele vermögen gehöre; wir haben Viertelſtunden lang den redlichſten Eif ſich abmühen ſehen, in Tritt zu kommen; wir haben das Tempo v „Umzug“ zu „Umzug“ raſcher werden ſehen und durch nichts ſeine B ſchleunigung aufhalten können; wir haben das bei Knaben von zw bis fünfzehn Jahren und noch mehr bei Kindern von neun bis zwö Jahren gefunden; wir haben nach Monaten noch immer einzelne Schü gehabt, welche die geordnete Bewegung des Ganzen unmöglich machen. N ſoll gar nicht beſtritten werden, daß ſich am Ende Tact und Rhythm erreichen läßt, aber man gefährdet gewiß die Sache, wenn man ſie d das Leichteſte, ſich von ſelbſt Verſtehende vorausſetzt; entweder muß m ſie vorweg anzuüben ſich entſchließen oder gefaßt ſein, die Bewegung bei welchen ſie nothwendig vorausgeſetzt werden, lange, lange mißrath und unvollkommen bleiben zu ſehen. Ob aber das Intereſſe und die Fr digkeit der Schüler dieſe Zeit überdauern wird? Ob nicht am Ende, a wenn die pädagogiſche Bedeutung der Reſultate groß erſchiene, die nöth Anſtrengung außer Verhältniß ſtände mit dem erreichten Erfolg; ob n auch die nöthige Freudigkeit des Lehrers am Ende ſinken muß unter d unumgängliche Maß vor dem ſtündlich ſich anſammelnden und häufen Mißlingen, deſſen Folge am Ende Mißmuth, Ungeduld, Härte ſein m Und wenn nun gar an dem Ungeſchick weniger, ja eines einzigen Sc lers es liegt, daß die Uebungen des Ordnungskörpers nicht gelingen, man gerade diejenigen davon ausſchließen, denen die Theilnahme dar eben weil ſie ſo große Schwierigkeiten finden und bereiten, am nöthig bliebe?

In ähnlicher Weiſe ſcheinen uns von den Lobrednern Spieß's liche Zuſtände bei den Schülern durchweg zur Vorausſetzung genom zu werden, die uns nur erſt als ihr Ziel und ihre ſchließliche Fr

erſcheinen wollen. Schon mit gewiſſen geiſtigen Befähigungen iſt dieß der Fall, die analog ſtehen mit den oben gedachten leiblichen Fertigkeiten und Geſchicklichkeiten. Denn gewiß iſt es nicht eine natürliche Gabe, eine Stunde lang ſich ſelbſt zu vergeſſen, nur auf das Wort des Lehrers zu lauſchen, die je gegenwärtige wie die dem neuen Befehl je folgende Ordnung ſich vorſtellig zu erhalten und zu wachen ꝛc. Das ſind im Weſentlichen Forderungen, wie ſie der Unterricht überhaupt ſtellt, doch iſt nicht zu überſehen, daß der wiſſenſchaftliche Unterricht ſelten von der Verſäumniß, Unachtſamkeit oder dem Verfehlen eines einzelnen Schülers in dem Maße ſtörend berührt wird wie der hier beſprochene, daß ein Verſehen, ein Irrthum, ein Fehler im Lateiniſchen, in der Geographie, ſofort durch die Berichtigung ſeitens eines zweiten Schülers gutgemacht werden und nicht die ganze Arbeit der Claſſe ſo in Unordnung bringen, ja zerſtören kann wie in der Turnſtunde. Noch dazu wird ſich der wiſſenſchaftliche Unterricht immer länger in einem gewiſſen engbegrenzten Gebiet von Vorſtellungen bewegen, innerhalb deren alſo am Ende Sicherheit und Promptheit wird erreicht werden, während wenigſtens nach den vorliegenden Berichten zu urtheilen gerade der ſtete Wechſel der Stellungen, Eingliederungen und Bewegungen das charakteriſtiſche Merkmal einer Spieß'ſchen Turnſtunde und das Mittel, ihr Friſche und Behendigkeit zu erhalten, ſein ſollen. Vor allem aber, und hierauf möchten wir den größten Nachdruck legen, wenn man uns vorwürfe, wir müßten aus denſelben Gründen an der Möglichkeit jedes Schulunterrichtes verzweifeln, vor allem iſt zu bedenken, daß der wiſſenſchaftliche (wie auch der übrige Kunſt-) Unterricht *nie* von jedem jedes und von allen das Gleiche fordert, daß er jeden Schüler nach ſeinen Kräften und Gaben behandeln kann; dagegen ſtellt der Spieß'ſche Unterricht an alle Schüler derſelben *Claſſe* dieſelbe Forderung, alle arbeiten an einem Stoff auf gleiche Weiſe, und wenn nicht der ganze Unterricht unmöglich ſein ſoll oder der Erfolg wenigſtens immer Zufälligkeiten ausgeſetzt, ſo müſſen alle Schüler genau dasſelbe und jeder dasſelbe auf dieſelbe Art leiſten.

Nun iſt es aber mit den ſittlichen Vorausſetzungen noch übler. Gefährdet iſt das Gelingen für Spieß ſchon durch leibliche und geiſtige Ungeſchicklichkeit; viel mehr aber noch dadurch, daß unter den Schülern noch eben Muthwille, Rohheit, Bosheit, Schadenfreude, Gemeinheit, Widerſpenſtigkeit, Albernheit, Zerfahrenheit, Zerſtreutheit, Uebermuth, Trotz, Verſtocktheit und wer weiß was ſonſt noch an ſittlichen Uebeln vorhanden ſein wird. Die Aeußerung jedes einzelnen von ihnen vernichtet ſofort die Ordnung, und das iſt um ſo ſchlimmer und um ſo gefährlicher, da der böſe Wille ſich nirgend leichter als hier hinter dem

Schein des Nichtkönnens oder eines entſchuldbaren Verſehens verſtecken kann. Die gemeine Natur, die in der Schule gebeugt iſt unter das Joch des Geſetzes, wird da deſſen Schranken am erſten — mit einer feigen Lüge oder mit frecher Unverſchämtheit — durchbrechen, wo ſie den ſittlichen Ernſt des Lehrers auf eine Beſchäftigung gewendet ſieht, die ihr eben immer, weil ſie nicht ihre Aufgabe als eine ſittliche faſſen kann, als eine dem übrigen Treiben der Schule fremdartige und äußerliche gegenüber ſtehen wird. Der freche Knabe, der eben nur durch die Furcht vor der Strafe in Banden gehalten wird, wird eben da unbändig ſein, wo es ſich von ſelbſt verſteht, daß auf die Ausſchreitung nicht eine Schulſtrafe folgen kann; ihm wird es einerlei ſein, ob ſeine Führung in der Turnſtunde das ſittliche Urtheil des Lehrers über ihn ſo oder ſo beſtimmt, die Ausſicht auf das Zeugniß liegt zu fern; Ermahnungen, Schelten, Zürnen nimmt er hin, er hat ſeinen Willen gehabt in dem Unfug und die Befriedigung dafür wiegt ihm gleich, wenn nicht ſchwerer, wie die Meinung des Lehrers und der Schule. Anders wieder der übermüthige Schüler. Er wird, ſo weit es irgend möglich iſt, über das Maß hinaus gehen, und das wird ſchon lange der Fall ſein, bevor ihm noch ein Unrecht nachgewieſen werden kann. Der läſſige Schüler wird ſo bequem wie möglich über die Aufgabe hinweg zu kommen ſuchen, und ſchon lange Tadel verdient haben, bevor ihm das rechtlich deducirt werden kann. Alle aber — denn die Reihe kann hier ad libitum fortgeſetzt werden — werden den Ernſt, mit dem der Lehrer ihre Vergehen rügt, in Widerſpruch finden mit dem fröhlichen Thun, zu dem ſie ſich berufen fühlen, und über dieſem Widerſpruch werden ſie das ſittliche Maß verlieren; das Ende aber der Unbotmäßigkeit und Widerſpänſtigkeit wird Widerwillen und Unmuth ſein; denn nimmermehr wird man es durchſetzen, daß die Schüler in dem Turnen ſelber eine ſittliche Ordnung als das Oberſte und Weſentlichſte erkennen, ſo wenig ſie je ſeine diätetiſche und hygieniſche Wirkung in ihm als das Oberſte und Beſtimmende in ihm erkennen würden — oder dürften, wenn ſie das wirklich wäre.

So müſſen wir alſo die Menge der Anforderungen, welche im geiſtigen Gebiet an den Schüler gemacht werden, deßhalb für zweifelhaften Werthes halten, weil es im Weſentlichen, ja in nur noch höherem Grade dieſelben ſind, welche der übrige Unterricht an den Schüler ſtellt. Das Spieß'ſche Turnen kann nicht als ein Gegengewicht gegen die geiſtige Anſtrengung der Schule angeſehen werden. Die körperliche Bewegung, welche es bietet, geht nur neben der geiſtigen Arbeit her; die geiſtige Arbeit findet ihren Lohn in dem

Gelingen der **körperlichen Uebungen, während ein an nicht ſo ſtrenge Geſetze gebundenes, dem Einzelnen als ſolchem Spielraum gewährendes und auf energiſchere, ermüdendere körperliche Bewegung ausgehendes Turnen umgekehrt ſeine Frucht finden ſollte in der Rüſtigkeit auch des Geiſtes, welche ein rüſtiger Körper zur Begleiterin haben ſoll. Man weiß ja wohl, daß man ſich auf einem Spaziergange eben nicht erholt,** wenn man nur ernſte Sachen eindringend durchdenkt oder durchſpricht. Man wird wohl müde, aber weil die Ermüdung zugleich auch geiſtig eintritt, erfriſcht ein ſolcher Spaziergang nicht für eine geiſtige Arbeit, die ihm folgen ſoll und die gleicher Natur iſt mit der im Gehen unterhaltenen. Eben wegen der nöthigen ſtets geſpannten Aufmerkſamkeit, welche das Sp.'ſche Turnen fordert, und welche deſſen Vertreter gerade an ihm ſo hoch hervorheben, iſt es kein Gegengewicht gegen die Verſeſſenheit und Bücherhockerei unſerer Schüler. Das Sp.'ſche Turnen iſt zumeiſt und zunächſt eine geiſtige Arbeit. Von ſolcher will und muß ſich der Schüler einmal ausſpannen. Was Wunder, daß er, wenn ihm die Schule nichts Beſſeres bietet, lieber zum Kartenſpiel, Rauchtaback und Bierglas greift. Er kann ſich zur geiſtigen Erholung nicht in neue geiſtige Feſſeln ſchlagen laſſen.

Hierzu kommt, daß das Turnen, wie Zeichnen und Singen eine Kunſt, ebenſo eine Sache der Freiheit iſt und ſein muß, wenn es gerathen und gedeihlich wirken ſoll. Körperliche Erregung und Bewegung über dauernd an ſtrenge und feſte Regeln, an unverbrüchliche Ordnung, und gar an Nachdenken und Sorgen und Sinnen zu binden, es in ganz feſte Formen zu ſchließen, die doch wieder nie lange genug unverändert bleiben ſollen, daß man in ihnen geiſtig zur Ruhe komme: das iſt ein Unternehmen, welches nicht als ein Gegengewicht gegen den unveränderlichen Gang der Schule und des Lernens angerühmt werden darf. Wie viel an den Ordnungsübungen Spieß's ohne dieſe Gefahren beſtehen bleiben kann, wenn man den Gewinn rein haben will, der aus ihnen erwachſen kann: das zeigen, wir wiederholen dieß, die militäriſchen Uebungen, in welchen wir gleichfalls, als wir im Jahr 1845 zuerſt das Wort in dieſer Sache nahmen, die nothwendige Ergänzung des bisherigen Treibens auf den Turnplätzen erkannt haben. Unſere bisherigen Erfahrungen haben uns in unſerer Anſicht nur beſtärkt und in unſerer Arbeit zuverſichtlicher gemacht.

Hierzu kommt ferner, daß das Exerciren betrieben wird mit älteren und gereifteren Schülern, die ſchon körperlich durchgebildet oder wenigſtens vorgebildet ſind. Das Exerciren bewegt ſich in einfacheren Formen, die ſo leichter zu gewinnen ſind und leichter zum Element zu machen,

aus dem Neues geiſtig oder leiblich gewonnen werden kann. Es biet
neben den ſtrengen Formen der geſchloſſenen Stellung die freieren de
zerſtreuten Gefechts. Es wird außerdem erleichtert durch die Selbſtändi
keit der kleineren Abtheilungen und die natürlichen und nothwendige
Hülfen ſeitens der Unterofficiere und Zugführer. Es bietet von dem Hei
ſamen in den Sp.'ſchen Uebungen das und gerade das, was unt
Leitung von Mitſchülern als Zugführern und Vorturnern gewonnen we
den kann. Spieß verbraucht Lehrerkräfte zu Erfolgen, die, ſo beſtechen
ſie bisweilen glänzen mögen, doch in ihrem innern Werth und in ihre
Verhältniß zu der übrigen That der Schule problematiſchen Werth
ſind. Er läßt dazu den Zweifel, ob der Schüler ſich überhaupt d
Sache, oder nur etwa dem Lehrer *auch in dieſer Sache* hi
gibt, der er ſelbſt unbedingt nicht den Werth beilegt, welchen ſie
dem Lehrer hat; denn dieſer ſieht und erſtrebt in ihr ganz etwas andere
als was zunächſt äußerlich und gerade dem Schüler hauptſächlich ſi
bar wird. Er ſetzt Lehrerauctoritäten aufs Spiel, die hier Schaden leid
können, der anderwärts nicht wieder gut zu machen iſt, wohl aber a
da nachhaltig zum Verderben wirken kann, während man mit Schü
auctoritäten mehr erreichen kann (Herr Sp. ſagt freilich weniger), d
wenn gefährdet, leichter unterſtützt, und wenn untergraben, leichter
ſetzt werden können.

In den einzelnen Claſſen iſt überdieß das Gelingen der Sp.'ſ
Uebungen gefährdet durch die in der Regel ſehr ungleiche Größe.
dieſer Uebelſtand in Sexta und Quinta auch etwa noch nicht allzu
heblich, ſo wird er es gewiß in Quarta und Tertia.

In dieſe Claſſen kommen nun noch dazu in der Regel diejeni
Schüler, welche bisher nicht in öffentlichen Schulen unterrichtet
die alſo die erſten Stufen der Sp.'ſchen Ordnungsübungen nicht d
gearbeitet haben. Und ſelbſt die Schüler, welche aus den Bürgerſch
ꝛc. ꝛc. in der Regel in dieſe Claſſen der Gymnaſien übergehen, we
nicht in Sp.'ſcher Weiſe geübt ſein, ſo lange nicht das Sp.'ſche Tu
allgemein verbindlich gemacht worden iſt. Und dieß wird fürs erſte
der Fall ſein, und gewiß nicht eher der Fall ſein, als bis das Sp
Turnen ſich eine Anerkennung erworben haben würde, die wir
glauben ihm prognoſticiren zu können. Durch dieſen Zuſchub fr
Schüler wird aber das Turnen nach Sp. in Quarta und Tertia
bloß nach der leiblichen Seite hin gefährdet ſein, ſondern noch
licher iſt das Bedenken, daß dieſer äußerliche Zuwachs zunächſt dem
der Schule — wenn ſie ja einen ſolchen hat, und ohne den wir
Sp.'ſche Turnen überhaupt unmöglich ſein — fremd und äu

gegenüber stehen wird. Ob es aber möglich sein wird, die Novizen
rasch in diesen Geist der Schule hineinzuzwingen, und Hingebung,
Glauben an die Schule in ihnen zu erwecken, bevor sie in den
Turnstunden schon wesentlich geschadet haben? Es ist das wohl sehr
bezweifeln, und dieser fremde Sauerteig geräth nun gerade in eine
Rasse, in welche sich die oben besprochenen sittlichen Schäden und ge-
fährbringenden Unsittlichkeiten am häufigsten finden werden. Daraus
folgt, daß in IV und III das Turnen nach Sp. nothwendig unvoll-
kommener werden muß, als es auf der ersten Stufe war. Setzen wir
nun voraus, daß Sp. seine künstlichsten Reigen und Tänze — die
Uebungen des zweiten Bandes seines Turnbuchs für Schulen sind
für das vierzehnte bis sechszehnte Jahr bestimmt — in Secunda
durchüben wolle, wo er es gewiß mit noch spröderem und noch mehr
widerstrebendem Material zu thun haben wird, wenn gleich die meisten
der in III und IV hemmenden Elemente durch einen natürlichen Rei-
nigungsproceß der Schule beim Uebergang nach II werden ausgeschieden
sein: so wird der Erfolg hier noch problematischer; denn der Wider-
spruch, in dem das sonstige Thun des Jünglings mit dem im Sp.'schen
Turnsaal steht, ist in die Augen fallend, und wenn die Schule wirklich
die Kraft hat, ihre Zöglinge noch an den Turnunterricht zu fesseln,
müssen wir sagen, daß nach unserer Ansicht durch diese Kraft ein
würdigeres und größeres Ziel erreicht werden kann. Der natürliche und
gewöhnliche Verlauf wird also der sein, daß

in VI und V das Sp.'sche Turnen die Schüler befriedigt und ge-
lingt, und innerlich wie äußerlich gute Erfolge bringt; daß

in IV und III dasselbe anfängt Widerstreben zu finden, daß die hin-
gebenden Schüler durch die böswilligen und unwilligen entmuthigt
und durch den Kampf mit viel Unfug viel Mißmuth geweckt,
und durch viel Uebertretungen die Scheu vor Gesetz und Ordnung
abgeschwächt werden wird; daß

in II das Sp.'sche Turnen anfängt aufzuhören, bis

in I die Fahnenflucht allgemein geworden ist und mit den Ordnungs-
übungen auch die Geräthübungen gemieden werden, so daß das
Turnen sich im Sande verläuft, wo es eben recht nöthig und
heilsam wäre.

Bei diesem ganzen Gemälde sehen wir ab von großen Paraden
und Schaustellungen. Wir fürchten, und unsere Correspondenten be-
stätigen das, daß wir die Sache beschrieben haben, wie sie wirklich ist.
Und so ist sie schlimm und heillos.

Also auch die Sp.'sche Methode läßt die Frage unerledigt: Wie

halten wir die erwachſenen Schüler auf den Turnplätzen? Und wie erhalten wir dabei der Jugend die weſentliche Frucht der Sp.'ſchen Ordnungsübungen? Unſere Antwort iſt, wie im Jahre 1845: durch militäriſche Uebungen.

Was die letzte Frage angeht, ſo muß ich auf meine Arbeiten in der Päd. Rev., beſonders 1845 (Gedanken und Vorſchläge zur Organiſation des Turnunterrichts) und 1848 (Turnen in der höhern Bürgerſchule) verweiſen. Die erſtere werde ich einfach nur durch eine poſitive Erfahrung und durch einige der Gründe, welche die Erſcheinung haben mag, beantworten, obwohl auch noch viele negative Erfahrungen zu Gebote ſtänden. Ich will nicht ſagen, daß an der Fr.-W.-Schule das Turnen und die äußere wie innere Theilnahme, welche es bei den Schülern findet, unſern Wünſchen und Anforderungen entſprich Auch wenn nicht manche äußere Umſtände viel günſtiger ſein könnten ſo könnte gewiß die Leitung der Uebungen viel ſachvollkommener, und die Verbindung des Turnens mit dem übrigen Leben der Schule vielfach inniger ſein. Aber trotzdem haben wir doch die Freude, daß gerade in den oberen Claſſen die Bitten um Dispenſation immer vereinzelt werden, und daß in Oberſecunda und Prima gewiß niemand ſich vom Turnplatz zurückzieht, dem es nicht durch entſchiedene körperliche Mißbildung unmöglich gemacht iſt, am Turnen Antheil zu nehmen. In Prima wüßte ich ſogar binnen dieſen zehn Jahren nur einen Fall einer Dispenſation, und dieſe wurde deßhalb gefordert, weil der betreffende Schüler nicht Vorturner werden konnte; ein Fall, der unerhört war und vielleicht mit zu dem früheren Abgang desſelben beitrug.

Wir feſſeln alſo unſere erwachſenen Schüler durch die Stellung welche wir ihnen auf dem Turnplatz geben können, in der ſie, indem ſie herrſchen, dem Ganzen und den Brüdern dienen. Wir können ihnen aber allen eine ſolche Stellung bieten, weil, auch wer im eigentlichen Turnen ſich nicht einmal die Fertigkeit erworben haben ſollte, mit der er etwa bei den kleinſten Schülern noch als Vorturner dienen könnte doch immerhin in vier- oder fünfjähriger Dienſtzeit unterm Gewehr viel Geſchick und Umſicht in den militäriſchen Uebungen erlangt haben muß, daß er einen Zug muß führen oder wenigſtens als Unteroffizier muß brauchbar ſein können.

Wir verhehlen uns gar nicht, daß das Marſchiren in Reih und Glied, ſelbſt das Tirailliren, der Felddienſt, kleine Manöver zu aber nur mit Gewehrmodellen, und zwar mit all den Unvollkommenheiten ausgeführt, die bei Schülern immer bleiben werden, wo das Marſchiren ein Spielen bleibt, daß alles dieß innerhalb drei oder vier Jahren

den Reiz ſelbſt des der Jugend gemäßeſten Spiels abſtumpfen könnte. Zum Glück bietet die neue Stellung der erwachſenen Schüler über der Sache, die eben ſo ſehr eine tiefere in derſelben wird, die vollkommenſte Abhülfe. Von da ab, wo der Knabe als Vorturner bei den jüngſten Schülern verwendbar wird, findet er in jedem Sommer einen neuen Platz, ein neues Amt, eine neue Verantwortung, ein höheres Zutrauen, eine ſchwierigere Aufgabe. Er gewinnt einen Wirkungskreis, er kann Gedanken realiſiren, einen Stoff geſtalten, und ſieht ſeine Arbeit verwendet und verwerthet im Dienſt eines großen Ganzen.

Das iſt der Gewinn, den es bringt, das Turnen mit Vorturnern zu betreiben und ſtatt der Sp.'ſchen Ordnungsübungen militäriſche Uebungen zu wählen, welche eben den Dienſt von Zugführern und Unterofficieren erfordern.

Der erwachſene Schüler will auf dem Turnplatz durchaus etwas effectuiren. Er will ſich ſelber in ſeinem Werk anſpannen, ſeine That ſoll etwas ausgerichtet haben. Diejenigen, welche es im eigentlichen Turnen bis zu einer Kunſtfertigkeit gebracht haben, ſind auf dem Turnplatz leicht zu feſſeln. Jeder kühne Sprung, jeder geſchickte und gewandte Schwung gibt ihnen eine Befriedigung. Aber viele, ja die Mehrzahl bleibt — auch bei allem Turnen — ſteif und ungelenkig, kann es wenigſtens nie dahin bringen, ſich einer turneriſchen Leiſtung als einer ſchönen That zu erfreuen. Viele bringen nicht einmal eine dynamiſch ſchöne Leiſtung zuwege. Wie helfen wir dieſen zu einer freudigen Hingebung an das Schulleben auf dem Turnplatz? — Sehen wir uns einmal um, welche Spiele noch erwachſene Schüler feſſeln. Räuber und Wanderer, Ball (namentlich das Spiel mit dem großen 9—12zölligen Ball), Barlaufen. Das ſind die Spiele, in denen der Jüngling einen namhaften eclatanten Erfolg ſeiner Anſtrengung, ſeiner Kraft, ſeiner Ueberlegung, ſeiner Umſicht, ſeines Urtheils ſelber wahrnimmt und etwa aufweiſen kann. In dem weiten Flug des ſchweren, großen Balls ſieht er wie in dem glücklichen Wurf des ſchweren, waffenähnlichen Gers eine Leiſtung; er hat etwas gethan, wenn er im Barlauf geſchlagen, etwas gethan, wenn er dem Räuber das Tuch am Arm geknüpft. Wir wetten, daß er das Gelingen des ſchwierigſten Spieß'ſchen Reigens nicht mit der Befriedigung wahrnehmen wird wie den ihm gelungenen weiten Rückſchlag des „großen Balls". Denn in dem Reigen ſteht er als Einzelner. Er weiß, daß er nur wenig zum Ganzen hat thun können. Wohl aber hat der Zugführer, der ſeinen Zug genau in die Lücke der Linie bringt, ein aufweisbares Reſultat ſeiner Achtſamkeit (denn gut commandirt iſt halb marſchirt) und ſieht

in dem Dienſt am Ganzen auch das Gelingen ſeines eigenen Thun
Der Zugführer, welcher den Plan des nächſten Manövers entwerfe
die Details mit ſeinen Cameraden berathen und die Unterofficiere da
inſtruirt hat, hat ein rechtes und volles Intereſſe an dem Thun u
der Anſtrengung jedes Einzelnen in Reih' und Glied, und ſo dient
dem fröhlichen Soldatenſpiel auf dem Turnplatz jeder jedem, u
darum iſt das Schulleben auf dem Turnplatz das Staat
leben der Jugend. Dazu kommt, daß mit Hülfe des Exercirens
möglich iſt, eine ganze Schule auf dem Turnplatz als ein geordnet
gegliedertes, lebendiges, bewegliches Ganze zu geſtalten, ſie alle ih
Zuſammengehörigkeit bewußt zu machen, einen edlen Schulgeiſt zu wec
Claſſentick und Veteranenſtolz fern zu halten, und mit alle dem un
künſtelt und ohne großes Aufgebot von unerhörten Dingen Schulfe
im Freien erfreulich zu geſtalten. Dieß alles wird durch das Spieß'
Turnen nicht geboten und kann nicht geboten werden. Denn wenn
Turnlehrer, der vielleicht eintauſend Schüler unter ſich hat, verſpri
nach Spieß turnen zu laſſen, ſo iſt das mehr als er leiſten ka
Tauſend Schüler ſind nur militäriſch organiſirt in Ordnungsübung
zu bewegen, und die natürlichen Ordnungskörper von tauſend Schül
ſind Compagnieen und Bataillone.

---

Während dieſe Zeilen geſchrieben wurden, ging wieder von ei
andern Freunde aus einer dritten Stadt ungefordert der folgende A
ſatz ein. Wir haben keinen Grund, die Schärfe desſelben zu mild
denn er legt entſchiedene Erfahrungen dar und iſt objectiv gehal
Der Verf. wird nicht genannt, und ich nehme das Odium der V
öffentlichung gern auch noch auf mich. Er beſtätigt meine zum T
theoretiſchen Reſultate aus der Praxis.

---

## Die Spieß'ſche Turnmethode.

Von x in z.

Die Darmſtädter Zeitung vom 27. December 1853 brachte ei
Aufſatz über die dortige Turnanſtalt, welcher unter anderem lau
„Am 15. December fand vor J. K. H. dem Großherzoge und der G
herzogin ꝛc. in dem mit Fahnen und Kränzen feſtlich geſchmü
Saal des hieſigen Turnhauſes ein Feſtturnen ſtatt, das den folge
Tag vor den Behörden und den Eltern der Kinder wiederholt w
und hoffentlich dazu beitragen wird, dem ſo vielfach angegriffenen
doch ſo nützlichen, ja nöthigen Turnen größere Anerkennung zu

ſchaffen. Es war zu dem Endzwecke die beide Turnſäle trennende Wand weggenommen und ſo ein ſchöner Saal geſchaffen worden, deſſen Räume für ein zahlreiches Publicum und die große Anzahl der Turnenden vollſtändig genügten. Achtundvierzig Schüler der oberen Claſſen des Gymnaſiums und der Realſchule führten die verſchiedenartigſten Uebungen mit großer Präciſion aus. Später tanzten in höchſt angemeſſener ſtufenweiſer Entwickelung dieſer körperlichen Uebungen eben ſo viele Mädchen der höheren Mädchenſchulen und Privatinſtitute einen kunſtvollen Reigen zum Klange der Muſik." Zum Schluſſe war die Bemerkung beigefügt, daß die Darmſtädter Turnanſtalt ſchon eine Muſterſchule für viele deutſche Länder geworden, daß aus Wien, Gratz, Berlin ꝛc. Turnlehrer im Auftrag ihrer Regierungen dieſelbe beſichtigt hätten, um die Spieß'ſche Methode des Turnens zu erlernen und in den betreffenden Staaten einzuführen. Ebenſo brachte neuerdings die Leipziger illuſtrirte Zeitung einen mit Abbildungen verſehenen Aufſatz über die Darmſtädter Turnverhältniſſe, worin dem dort Geleiſteten reichlicher Weihrauch geſpendet ward; und es wäre nach dem Geſagten im Grunde nicht zu verwundern, wenn Darmſtadt als die Metropole der gegenwärtigen Turnkunſt erſchiene. Dem läßt ſich aber ein Einwand entgegenſtellen, und zwar ein gewichtiger. Fragt man nämlich: Iſt die Bevölkerung allenfalls dem Turnweſen hold? ſo lautet die Antwort: „Wir kennen es kaum; jedenfalls intereſſirt es uns nicht in dem Grade, um uns näher damit bekannt zu machen." Iſt dieß vielleicht die Folge der alten Wahrnehmung, daß der Prophet in ſeinem Vaterlande nichts gilt? Schwerlich; denn wenn wir den jungen Turnſchüler ſelbſt fragen: Wie gefällt ihr's auf dem Turnplatz? Gehſt du gerne hin? ſo antwortet er ſicherlich: Ach, es iſt gar langweilig, und wenn ich nicht hin müßte, von ſelbſt ginge ich nicht hin!

Dieß ſind auffallende Beobachtungen! Hier nach außen ein backenaufblaſendes Austrompeten der erzielten Erfolge, dort allgemeine Intereſſeloſigkeit des größeren Publicums wie der Schüler für das als höchſt bedeutſam und folgenreich der Welt Mitgetheilte.

Daß Herr Spieß in ſeinem Fache verdienten Rufes genießt, iſt nicht zu läugnen. Das Jahr 1848 führte ihn aus der Schweiz nach Darmſtadt, als das Miniſterium Gagern dem bis dahin mehr dilettantiſch als ſyſtematiſch betriebenen Turnweſen eine feſte Geſtaltung geben wollte. Unendlichen Aufſchwung verſprach man ſich von dem neuen Leiter für das Unternehmen; eine Turnhalle wurde mit bedeutendem Aufwand eingerichtet; öffentliche Schauſtellungen ſollten, wie der oben angeführte Zeitungsbericht erweist, auch ein größeres Publicum

für die Sache intereſſiren; und dennoch kein Eifer von Seiten de Eltern, keine Luſt von Seiten der Schüler! Worin liegt der Grun dieſer auffallenden Erſcheinung?

Dr. Spieß hat allerdings durch ſyſtematiſche Werke über das Turne ſich einen weit verbreiteten Ruf gewonnen. Wozu eine Aufzählung de ſelben? Mit den Freiübungen beginnend, ſchreiten dieſelben fort zu de übrigen an den Turngeräthen, welche die neuerdings nur verächtli über die Achſel angeſchaute Schule der Jahn, Gutsmuths, Eiſelen i in Anwendung brachte. Unſere modernen Turnlehrer finden dieſe A das Turnen zu betreiben, zu roh und materiell; da ſoll zunächſt a Anſtand der Haltung, auf Behendigkeit und bewußte Raſchheit hina gearbeitet werden, nicht auf eine tüchtige ſtählende Kraftübung. Dieſ Syſtem iſt wohl vortrefflich für orthopädiſche Inſtitute, wo ein veru ſtalteter Körper wieder ſoll in Ordnung gerenkt werden; es iſt anz empfehlen für die Mädchenturnplätze, denn hier kommt es weniger a eine gehörige Stärkung der Muskeln als auf Anmuth und Behendigk in jeder Bewegung an. Aber auf den kräftigen geſunden Knaben von ne bis achtzehn Jahren findet dieſes Syſtem nicht Anwendung, welches ſ vorwiegend mit Freiübungen, mit tactgemäßer Bewegung der Arme u Beine beſchäftigt. Und daß die Spieß'ſche Methode in der praktiſch Durchführung wenigſtens eine unerſprießliche und falſche iſt, das bewe das mangelnde Intereſſe der Eltern und Kinder für dieſen Turnpl

Es ſei geſtattet, die Einrichtung des Darmſtädter Turnplatzes Einzelnen zu verfolgen. Als durchaus verwerflich erſcheint zunächſt, d die ganze höhere Gewerbſchule ſo wie die Prima des Gymnaſiums v der Theilnahme am Turnunterricht befreit iſt, eine Ausnahmeſtellung, welcher gar kein Grund vorliegt. So lange der Jüngling nicht Stud iſt, bleibt er eben noch Schüler; und es iſt eine bloße Verhätſchelu desſelben, eine Rückſicht, welche die ohnehin meiſt nicht unbedeute Eitelkeit dieſes Alters nur zu ſteigern vermag, wenn man es von d gemeinſchaftlichen Körperübungen ausſchließt. Wird auf dieſe Weiſe d Turnen zu einer des Erwachſenen unwürdigen Kunſt geſtempelt, ſo w ſein friſcher Reiz, ſein geiſtig kräftigendes und zum Gemeinſinn erweck des Leben noch dadurch ganz getödtet, daß ein gemeinſames Turn gar nicht ſtattfindet, ſondern ein Turnen nach Claſſen. Alſo dieſel Knaben, die mit einander auf den Schulbänken ſitzen, treiben die „fr liche Wiſſenſchaft" des Turnens, welche ſo freilich zu einer ſehr lan weiligen werden muß; turnen ja zwei Claſſen zu derſelben Zeit, ſo ſi ſie durch die Wand, welche die Turnhalle in der Mitte ſcheidet, getren ſo hört das Trauliche, Cameradſchaftliche auf, welches die Turner a

Stände, jedes Alters in gemeinſchaftlichem Streben zuſammenführte; der Tertianer kann nicht mehr den hochfahrenden Primaner durch größere Fertigkeit ärgern, kein Stachel des Ehrgeizes, kein Wetteifer, keine ungenirte Brüderlichkeit iſt möglich. Gerade bei den Körperübungen ruft die Scham, ſchwach oder träg zu erſcheinen, ſo oft überraſchende Wirkungen hervor, welche die bloße Willenskraft nicht hervorzurufen vermocht hätte; aber woher ſoll dieſer rege Eifer kommen, wenn man auch auf dem Turnplatz nur dieſelben Geſichter ſieht, mit denen man von Claſſe zu Claſſe aufrückt?

Außerdem wird nach Stunden geturnt, und zwar auch Vormittags, wo der Körper für ſolche Anſtrengung nicht aufgelegt iſt, wo auch die Ermüdung auf die geſammte übrige Tagesthätigkeit nachtheilig einwirken muß. Wie kann aber in zwei wöchentlichen Stunden, nicht Abenden, ein auch nur halbwegs merkliches Ergebniß erzielt werden? Ferner gehen dieſe Uebungen nicht im Freien vor ſich, ſondern in der Turnhalle, einem rings geſchloſſenen bedeckten Saal, der ſogar, damit die Jugend ja ſich nicht erkälte, im Winter geheizt wird. Wie würde der alte Jahn ergrimmen, ſähe er dieſe armſelige Verzärtelung, dieß am Ofen hockende Turnen! Geht hinaus, ihr Narren, würde er rufen; arbeitet an Barren und Reck, damit ihr warm werdet! Wollt ihr hinterm Ofen die künftigen Strapazen ertragen lernen?

Der Alte aber hat Unrecht. Das moderne Turnen braucht allerdings Feuer, denn es iſt nichts als ein troſtloſes Paradiren, ein geſchäftiges Nichtsthun. Es hat ſich nämlich herausgeſtellt, daß die alten Jahn-Eiſelen'ſchen Turner derbe tüchtige Menſchen wurden mit derbhaften Fäuſten und kräftigem Geiſte, Leute, wie ſie in einer alles nivellirenden Zeit nicht zu brauchen ſind; es mußte daher das Turnen civiliſirt werden. Statt der leinenen Jacke zieht nunmehr der Turner Sieghoſen an und Glanzſtiefel; ſtatt ſich vorzubereiten auf den nächſten Brand, damit er der erſte auf dem Dache ſei, lernt er die Pas für die Quadrille und Polka-Mazurka des nächſten Balles. Damit die rohe Kraft nicht allzu ſehr hervortrete, läßt man Barren und Reck, dieſe alten herrlichen Geräthe, die wie kein anderes die Armmuskeln anfaſſen und ſtärken, faſt ganz außer Acht; geklettert wird ſehr wenig, und zwar nicht an dem dicken Maſt, ſondern nur an dünnen Stangen; das ſo förderliche Seilklettern wird ganz vernachläſſigt; eine Streckſchaukel, wenn vorhanden, wird nicht gebraucht; ſehr ſelten die ſchräge Leiter. Dieß ſind lauter Geräthe, welche vor allem den Arm in Anſpruch nehmen; die Stemm- und Ziehübungen an denſelben ſind als die Hauptbildner der Kraft zu betrachten; was ſoll man aber ſagen, wenn in

dem Zeitraum von drei Jahren, wenn es hoch kommt, je acht bis zwi Mal an Reck und Barren geturnt wird; wenn dieſe beiden Gerä in manchen Semeſtern gar nicht gebraucht werden?

Was wird denn alſo getrieben? ſo fragt man wohl. Es wird geworfen, und das lobe ich. Weitſpringen und Springen mit der Stan erſetzt nicht das ſehr wichtige Hochſpringen über das Seil, welches ſ ſelten erſcheint; am Schwingel finden Uebungen ſtatt; ein ganz wer loſes Inſtrument dagegen iſt der Kreisſchwingel, eine an der D befeſtigte drehbare Scheibe; an den davon herabhängenden vier Stri halten ſich vier Knaben halb ſchwebend und laſſen ſich von der Drehen gebrachten Maſchine herumſchleudern. Welche Organe Körpers hierdurch gekräftigt werden, iſt mir ganz unklar.

Indeß alle dieſe Uebungen treten zurück hinter den im Uebern ſich vordrängenden Fußübungen. Spieß hat dieſelben mit Geſchic ſeinem Werke in ein Syſtem gebracht, und wenn ſie als gelegentl Unterbrechung anſtrengenderer Arbeit auftreten, ſo ſind ſie auch g förderlich; ſo lange wir aber bei unſerer Thätigkeit die Arme und n die Beine brauchen, ſind die erſteren doch wohl vorwiegend auszubil Dieſe Fußübungen nun beſtehen in wechſelnden tactgemäßen Bewegun der Beine, in Marſchiren, Schwenkungen u. ſ. w. verbunden mit ſchiedenartigen Bewegungen der Arme; alles dieß geſchieht auf C mando und es gehört wirklich eine geſpannte Aufmerkſamkeit dazu, nie eine falſche Bewegung oder die richtige ſtets zur rechten Zei machen; hierdurch aber und durch die körperlich nicht gerade angreife wohl aber durch ihre Langweiligkeit ermüdende Thätigkeit wird Uebung mehr eine geiſtig anſtrengende als den Körper kräftigende; das letztere tritt ganz in den Hintergrund, und die Schüler, eben Sälen entronnen, wo ihr Kopf in ſteter Thätigkeit begriffen war, fi auf dem Turnplatz ſtatt tüchtigen mechaniſchen Regens der Arme Beine eine Reihe von Uebungen, welche ſie nöthigen, fortgeſetzt Geiſt wach zu erhalten. Ganz gut: will ich aber geiſtig arbeiten, ſo ich Thucydides oder treibe Mathematik; will ich kräftig werden, ſo t ich. Die Halbheit des geſammten Weſens aber giebt dieſer mode Turnerei den Charakter der ſyſtematiſch geregelten Langweiligkeit, w dem Knaben alle Luſt nimmt, ſo daß er die Stunde ſegnet, wo er Primaner dieſen Exercir- und Marſchirübungen entflieht, welche friſchen Lebens baar ſind. Dieſe „Fußübungen“ nun nehmen die H der Stunden ein; als Zugabe kommt eine magere halbe Stunde an oben genannten Geräthen.

Daß dieſe Dinge ſich bald abnutzen, liegt am Tage; um d

das Intereſſe des Schülers zu feſſeln, werden ihm allerlei „praktiſche“ Nebenübungen geboten Er macht die Stellungen des Stoßfechtens, aber nicht mit dem Floret in der Hand, ſondern ohne ein ſolches, doch mit möglichſter Entwickelung tänzermäßiger Grazie; er ſchwenkt auf dem Sande des Turnplatzes die Beine nach Art des Schlittſchuhläufers; und es fehlen nur die mit Rollen verſehenen Geſtellchen und die Scene aus dem Propheten iſt fertig. Zwei Reihen von Knaben ſtellen ſich gegenüber und führen einen „Reigen“ auf, menuetartig, graciös; Herr Studienaſſeſſor Spieß geigt dazu; die Jugend lernt Polka-Mazurka und tanzt paarweiſe zur Geige. Wie idylliſch und harmlos! Man echauffirt ſich nicht; man turnt und ſpart zugleich den Tanzmeiſter; die Buben raufen ſich nicht mehr, ſie zerreißen ſich nicht die Kleider, es giebt feine geſittete Püppchen, welche die zierliche Verbeugung vom Turnplatz auf em nächſten Ball mit Anſtand wiederholen O Cultur des neunzehnten Jahrhunderts! Der atheniſche Jüngling tanzte auch ſeiner Pallas zu hren an den Panathenäen den Waffentanz; aber vorher übte er die raft im Ring- und Fauſtkampf, in allen Spielen des Gymnaſion. s iſt ein rechtes Zeichen der Zeit, wenn das Unweſentliche an die telle des Weſentlichen geſetzt, wenn der Turnplatz zum Tanzſaal er- drigt wird. Daß die Mädchen mit Caſtagnetten klappern, daß ſie bei lichen Gelegenheiten mit rothen und weißen Bändern geſchmückt eben che „Reigen“ aufführen, nimmt nach dem eben Geſagten niemanden hr Wunder.

Daß die Kernlieder der Befreiungskriege, die Lieder von Arndt, Schenken- f, Körner, Uhland ganz verbannt ſind, verſteht ſich von ſelbſt. Der r geſungenen Lieder ſind nur ganz wenige und dieſelben ſind obſcur. So weit über die Spieß'ſche Methode des Turnens, welche leider vielen Orten bereits ihre Verbreiter gefunden hat. Vielleicht wäre weniger bitter geworden, wenn nicht öffentliche Blätter dieß Syſtem großſprecheriſchen Nichtsthuns bis zu den Wolken erhöben. Solchen mmen gegenüber gebührt dann einmal ein derbes Wort. Gott be- re die edle Turnerei vor ſolchen Freunden und Pflegern! Ich aber mir die Zeit, da die Jugend Abends hinaus ging in bunter aar, nachläſſig gekleidet, ſingend und froh; wo ſie nach ſtunden- em Klettern, Ringen, Barren- und Reckturnen mit einem Liede von t heimzog, wo es ihr den andern Tag in jedem Knochen weh that, neue Anſtrengung den Schmerz vertrieb. Das war Leben, Friſche, Ge- heit; und zu dieſem vernunftgemäßen Betreiben des Turnens wird nach kurzem pädagogiſchem Schwindel wieder zurückkehren.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

Wörterbuch zu der Nibelunge nôt. Von August Lübben. Oldenburg 1854.

Darüber kann kein Zweifel walten, daß tüchtige Wörterbücher einzelnen litterariſchen Erzeugniſſen, welche in irgend einer Richt ausgezeichnet ſind, einen ſehr bedeutenden Werth haben. Einmal ſind Fundamentalſtücke zum Aufbaue und Ausbaue einer umfaſſendern A zeichnung des Sprachſchatzes, deſſen allſeitige Entfaltung ſchon an dem ſinnigen Forſcher reichen Denkſtoff bietet; anderſeits erſchließen uns aufs einfachſte und ſchärfſte das beſondere und individuelle W und Leben des betreffenden Werkes, und nöthigen einen nicht ganz lei ſinnigen Leſer den rechten Genuß daraus zu ziehen, eine Nöthigu welche vor allem auf dem Gebiete der mittelhochdeutſchen Litteratu ſehr wohlthätig iſt, wo wir gar zu leicht meinen fortkommen zu kön ohne ordentlich gelernt zu haben, und damit gerade des Feinſten Weſentlichſten nicht inne werden. Nicht weniger aber ſind wohl darüber alle einverſtanden, daß ein ſolches Specialwörterbuch anz tigen keine ſo ganz leichte Sache ſei. Denn ſoll es alle Zwecke erfül ſo bedarf es dazu einer möglichſt genauen Kunde des ganzen gleichzeit Sprachſchatzes und ſeiner Entwicklung aus den frühern Perioden, nicht bloß oberflächlichen Kenntniß der Rede in der betreffenden Gatt einer innigen Vertrautheit mit dem beſondern und eigens ausgewäh Objecte nach allen Seiten hin; und alles das zu erwerben, erfor langjährige andauernde Studien, umſichtige und geordnete Abſchät des im Kreislaufe mühſam errungenen Materiales. Doch mindern allerdings die Schwierigkeiten um ein Bedeutendes, wo vorher ſchon ausgezeichnete Kräfte thätig geweſen als das in der mittelhochdeutſ Lexikographie der Fall iſt, wo uns Benecke, Lachmann, Wackern Müller u. a. in der Weiſe und in dem Umfange vorgearbeitet ha So durfte nun der Herausgeber die Anfertigung eines lang vermi Wörterbuches zu den Nibelungen wagen, wenn auch nicht zu verken iſt, daß wir gerade an ein ſolches um ſo höhere Forderungen zu ric

geneigt ſind, weil es an die Stelle eines von dem ausgezeichneten W. Wackernagel verheißenen Werkes tritt, der bis jetzt über ſeinen übrigen ſehr großen Arbeiten nicht zur Erfüllung des öffentlich abgegebenen Verſprechens gelangt iſt. Freilich hat Herr Lübben mit Unrecht ſeine Aufgabe ſo beſchränkt, daß er nicht auch die klage berückſichtigte und ſo gleichſam nicht vollſtändig den dritten Theil der Lachmann'ſchen Ausgabe bieten wollte. — Der vorliegende Verſuch iſt im Ganzen als eine ſehr fleißige und geſchickte Arbeit anzuerkennen. Die Darſtellung der einzelnen Entwickelungen, die ſich in einem Worte ergeben, ſo weit dieſelben in den Nibelungen erſcheinen, iſt in der Regel gelungen, und nur in ſehr ſeltenen Fällen wird der Leſer etwa darüber rathlos ſein können, welche beſtimmte Bedeutung der Verf. einem Ausdrucke in einer gewiſſen Stelle beſchreibe, da die Angabe der Belege unter den angegebenen Bedeutungen, wie uns vorkommt, ziemlich vollſtändig iſt. Auch die verſchiedenen Verbindungen, die ein Wort eingeht, finden ihre volle Berückſichtigung, und ſchwierigere Stellen oder ſolche, die Eigenthümliches bieten, ſind öfters auch einläßlich erklärt. Dabei leiſteten dem Verf., wie er ſelbſt ſich äußert, Lachmann's Vorleſungen, Müller's mittelhochdeutſches Wörterbuch und Wackernagel's hübſches Gloſſar zum altdeutſchen Leſebuche reichliche Hilfe. Daß deſſenungeachtet auch in dieſem Theile des Buches vereinzelte Irrthümer vorkommen, das iſt leicht zu begreifen; aber mehr Ungenauigkeiten und Lücken zeigen ſich in dem mehr formellen Theile des Buches, welcher denn auch eine ſehr reelle Grundlage hat. Das wollen wir gerade nicht rügen, daß die etymologiſche Seite gar zu wenig und ohne beſtimmte Principien berückſichtigt iſt. Es mag richtig ſein dieſelbe in einem Specialwörterbuche möglichſt zu beſchränken; aber ſo viel folgt aus den oben bezeichneten Forderungen, daß ſie der Verf. eines ſolchen wenigſtens im Hintergrunde ſtändig pflegen muß, um möglichſt ſicher den ſinnlichen Gehalt des Wortes zu gewinnen. Zumal in Eigennamen, die in unſerm Buche überhaupt ſtiefmütterlich behandelt ſind, in Eigennamen, welche ohne dieſes baare Zeichen ohne entwickelungsfähigen Gehalt ſind, gehört die Angabe ihres Urſprunges aus mehreren Gründen auch ins Specialwörterbuch; denn einmal tritt uns gerade in Eigennamen der Charakter der Zeit, des Stammes, der Familie ſehr deutlich entgegen, und anderſeits iſt die Geſchichte ihres äußern Beſtandes ſprachlich gar nicht unwichtig, in ihnen kommen formelle Ausweichungen am leichteſten vor. Auch Lachmann gieng in ſeinen Vorleſungen bei Eigennamen ſtets auf die Etymologie ein, und ſo weit wenigſtens, als das Lachmann überhaupt that, hätte es auch der Verf. unſers Wörterbuches thun ſollen und dürfen. Nur ein einziges Beiſpiel ſei davon gegeben, daß es nicht bloß nicht unfruchtbar, ſondern oft recht

nothwendig iſt, das Etymon möglichſt umſichtig aufzuſuchen Herr
ſetzt nach Müller als urſprüngliche Bedeutung von é = éwa, éa „endl
lange Zeit" an, als davon abgeleitete „ſeit langen Zeiten geltendes Rec
altherkömmliches Geſetz, Sitte"; aber wir bedürfen einer ſolchen d
immer etwas künſtlichen Deduction nicht, da die vergleichende Spra
forſchung uns klar genug gewieſen, goth. aivs, ahd. éwa u. ſ. f. bezeic
zunächſt Lauf und dann Lebenslauf und Ewigkeit (vgl. Zeitſchrift
vergl. Sprachf. II, S. 232 ff.). Doch nun genug von dieſem Pun
über den wir ausführlicher geworden ſind als wir werden wollten. W
hätten ferner gewünſcht, Herr L. hätte ſeinem Wörterverzeichniſſe ei
kurzen Abſchnitt über Stil und Sprache der Nibelungen vorausgeſch
und dabei namentlich die noch mehr volksmäßigen alterthümlichen Form
behandelt, denn dieſe ſind nicht ſo ganz unweſentlich zur Charakteriſtic
ſolcher Epopöen. Beſonders aber fielen uns manche Ungenauigkeiten
Anſatze von Ablauten u. dgl. unangenehm auf, Ungenauigkeiten, die
ſcharfe und ſtrenge Lachmann ſicherlich nicht gütig aufgenommen hä
So iſt unter niezen angeſetzt — nôz, plur. nôzen ſt. nuzzen, w
rend die Mehrzahl unter diezen ganz richtig duzzen heißt; bei zen
erſcheint das Partic. gezemen ſt. gezomen u ſ. w. Das Subſt. art
neutral ſein, während uns ein Beleg ſelbſt ganz anderes lehrt; eis
wird als ein Compoſitum aus ege und lich angeſehen, ohne daß
hier ſich findende s beachtet wird, während dieſes ungezwungen auf g
agis zurückführt. Dergleichen leide Einzelnheiten finden ſich wohl
hie und da in dem Buche, wir wollen ſie aber lieber den Verf. ſ
aufſpüren laſſen, als daß wir ihnen nachjagen. Was die Ordnung
Wörter betrifft, ſo ſind auch wir damit einverſtanden, daß in ei
Specialwörterbuche die alphabetiſche Aufſtellung der Artikel befolgt
den ſoll, während die Anordnung nach Stämmen in einem Geſam
wörterbuche, in welchem die Verzweigungen des Sprachmateriales ü
blickt ſein wollen, entſchieden den Vorzug verdient.

Da könnten wir nun aufhören, indem wohl unſere Charakte
des Buches genügen dürfte; da aber der Verf. im Vorworte angibt
habe ſein Werk mit vielen Früchten geſchmückt, welche ihm Lachman
Vorleſungen, die er das Glück gehabt hätte zu hören, geboten, ſo
lauben wir uns zum Schluſſe, in dieſer Richtung noch einige N
träge zu liefern; denn auch wir genoſſen die herrliche Freude, die le
in dem ſtudentenreichen Berlin viel zu wenige genießen wollten, d
Lachmann's unmittelbaren ſcharfen Unterricht in die ältere deutſche L
ratur und Sprache eingeführt zu werden. Wir ordnen dieſe Nachtr
nach der Stelle, in welcher die betreffenden Ausdrücke und Fügungen

Nibelungenliede vorkommen. Den Gebrauch der Präpoſition in ſtatt mit in den Worten in alten maeren findet L. ſehr auffallend. Das Wort wunder wird im Nhd. mehr ſubjectiv, im Mhd. mehr objectiv gefaßt. Auch im Mhd. wie im Ahd. hat grôz immer den Sinn von crassus, wenn von Körpern die Rede iſt, bei Perſonen und Abſtracten hat es im Mhd denſelben wie im Nhd. Dieſes letztere hieß im Ahd. mihhil, ein Adjectivum, das im Mhd. für Sachen bleibt, von Perſonen und Abſtracten nicht mehr leicht gebraucht wird, von Perſonen dann, wenn ſie Rieſen oder Ungeheuer ſind, da, was böſer Natur iſt, von den Deutſchen als Sache behandelt ward. Das Wort kuenheit fehlt bei Lübben. Bei dem Ausdrucke vröuden hochgeziten hätte durchaus nach L.'s Anmerkungen zum N. L. angedeutet werden ſollen, daß derſelbe ſich nur in öſterreichiſchen und ſteieriſchen Dichtern finde. Auch mußte es nicht übergangen werden, daß und warum nach Lachmann die Lesarten hochgezite und strite (Singul. ſtatt Pl.) vielleicht den Vorzug verdienen. Uebrigens ſah dieſer in hochgezît, hôchzît und ahd. hôhiuzît eine Art heidniſchen Kunſtausdruckes. Unter klage iſt die Stelle 1, 3 nicht verzeichnet; klagen könnte dort ein dat. sing. des Infinitives ſagen ſein, wäre aber als ſolcher formell immer etwas auffallend. Zu Burgunde war nach Lachmann mehreres anzumerken: 1. das Allbekannte, daß im Deutſchen, wie zuweilen im Lateiniſchen u. ſ. f., ſtatt des Namens des Landes der des Volkes ſteht, 2 daß nach ze der Dativ auf e erſcheine, wo man en erwartet, 3. daß onde in Burgonde neben Burgonde gegen die mittelhochdeutſche Regel iſt, 4. woher der zuweilen auftretende Umlaut in Burg- rühre. Ueber Kriemhilt urtheilte Lachmann wohl nicht ganz richtig, wenn er den erſten Theil des Wortes nicht mit grîma, das im Nordiſchen larva ferrea bedeutet, herleiten wollte. Allerdings bleibt der Ausdruck von i durch ie und der Uebergang von h im Anlaute in Ch, der ſich hier zuweilen findet, immer auffallend. Das Wort degen iſt bei L. zu kurz abgemacht Bei lip hat unſer Verfaſſer falſch das heutige „Leib" als Grundbegriff hingeſtellt; es ſteht hiſtoriſch ſicher, daß lip zunächſt „Leben" bedeutet und Leib eigentlich Leiche heißt, das noch in unſerm Leichnam für „Leichham" vorkommt. Zu Stelle 3, 1 Der-meide-triuten wol gezam, die in unſerm Wörterbuche mehrfach falſch aufgefaßt iſt, erklärte Lachmann in ſeinen Vorlagen ſehr ſcharf. Das Verbum triuten zunächſt bezeichnet „liebkoſen" es geſchieht mit Händen, Worten, Augen, auch in Gedanken, und nur wegen dieſes Umfanges tritt hier die Beſtimmung in muote hinzu; mit billigen iſt triuten nie ſynonym, was alſo der Verf falſch aufgefaßt hat. Nun wird triuten immer mit dem Accuſativ, nie mit dem

Dative verbunden, demnach gehört der Dativus der meide zu -gezai und der Sinn der ganzen Stelle iſt — freilich etwas ſteif — „für paßte wohl Liebkoſen im Herzen kühner Recken". Ane mâzen iſt v Lübben nicht gedeutet. Da âne nie den Dativ regiert und die ſchwa Declination von mâze ſonſt nicht nachgewieſen werden kann, ſo hat wir wohl anzunehmen, daß beides als eine Zuſammenſetzung zu faſ und erſt an dieſes Wort als Ganzes die Dativendung als adverbi Bildung angetreten ſei. Die Stelle 3, 4 der juncfrouwen tugende zierten anderiu wîp bedurfte einer beſondern Erklärung, wie ſie Lachmann in ſeinen Anmerkungen angedeihen ließ. Zu art iſt die Gru bedeutung wohl ſchief angegeben, wie uns nun Grimm in ſeinem Wörterbu belehrt. Das Geſchlecht des Wortes iſt, wie ſchon geſagt, in Lübb Wörterbuche unrichtig verzeichnet. Zu stolz und stolzlich iſt doch zu ſag daß es wohl auch im moraliſchen Sinne vorkommt „freudig", nicht a in ſchlimmem, während hêr doppelſinnig iſt und überhêr immer ei Stolzen in unſerm Sinne bezeichnet; übrigens will Lachmann 6, lobelichen leſen. Ueber gewinnen bemerkt Lachmann, daß es im M ein allgemeiner Ausdruck mit ſchwacher Bedeutung ſei, bekomm und haben bedeutet, der grôzer êren vil gewan in str. 7, 4 h nur: „den man in ſeiner Jugend in Ehren hielt". Zage und verza ſind in unſerm Wörterbuche zu kurz behandelt: ein zage iſt „ein Feig und der Gegenſatz iſt wacker. Man ſagt verzagen und verzagt nicht verzagt haben „ſich zurückziehen, etwas aufgeben". Ortwin einer von den Namen, der ſchon der Form wegen merkwürdig iſt den darum Lachmann in ſeinen Vorträgen einläßlich beſprach. Tug in str. 13, 1 hat doch eine etwas andere Bedeutung als „feine Sitte es heißt da: „zu den Vortrefflichkeiten, die ſie hatte, d. h. ſo keuſch ſie nun auch war, hatte ſie einen Traum, der ſich auf einen Mann bezo Lachmann ſtellte bei der Stelle den ir zwên arn erkrummen die wandten Ausdrücke zuſammen und mahnte dann namentlich auch dar daß da wohl ein Wortſpiel mit Kriemhilt beabſichtigt ſei. Bei va in 13, 2 mußte doch geſagt werden, daß er das Bild eines Gelieb ſei, brauchten doch die Frauen Falken, um ſich in einſamen Stun damit zu ergötzen. Werlt bedeutet allerdings urſprünglich nur sæcul und iſt erſt ſpäter auch Bezeichnung für terra, orbis terrarum, aber dreizehnten Jahrhundert kommt es doch nebenbei in dieſer Bedeutung

Wir verfolgen dieſe Sache nicht weiter, aber bitten den Verfaſ deſſen Fleiß und beſten Willen wir gerne anerkennen, bei einer allfä gen zweiten Auflage ſeines Wörterbuches die Goldkörner aus Lachman Anmerkungen und Vorleſungen noch ſorgſamer zuſammenzuleſen.

In den Oſterferien 1854. H. Schweizer.

## II.

Dr. Fr. Joachim Günther, die deutſche Litteratur in ihren Meiſtern, mit einer Auswahl charakteriſtiſcher Beiſpiele für gebildete Leſer. Halberſtadt, Frantz, 1853. VIII u. 475 S.

Referent glaubt in dieſen Blättern den Standpunct, welchen der der pädagogiſchen Welt anderweitig ſchon vielfach bekannt gewordene verdiente Herr Verfaſſer bei der Betrachtung unſerer Litteraturgeſchichte eingenommen, und die Form der Ausführung, welche er gewählt hat, nur kurz charakteriſiren zu dürfen. Er betrachtet im Ganzen die hervorragendſten Erſcheinungen der deutſchen Proſa und Poeſie in alter und neuer Zeit mit dem Auge eines patriotiſch geſinnten, evangeliſchen Chriſten. Vorzugsweiſe über den erſten Theil ſeiner Arbeit hat ein Meiſter der litteraturgeſchichtlichen Forſchung und Darſtellung, W. Wackernagel, dem das Geſtändniß des Verfaſſers, „er habe geſchrieben mit Benutzung der beſten Werke Anderer und in der Erinnerung an das Viele, was er von Jugend auf geleſen und ſtudirt", noch keineswegs eine Berechtigung für die Abfaſſung eines ſolchen Buches zu enthalten ſcheint, in den Belzer'ſchen proteſtantiſchen Monatsblättern ein ſehr ſcharfes Urtheil gefällt. Den Leſern wird darum hier nur einiges aus der zweiten Hälfte des Buches mitgetheilt, daß man ungefähr ſehe, wie ſich die allgemeine Anſicht des Verfaſſers auf die Beurtheilung der einzelnen Litteraturgrößen, der Entwicklung des Geiſteslebens in Deutſchland ſeit der Reformation u. ſ. w. übergetragen ausnimmt. Er betrachtet das große Vorhaben Luther's, das reine Evangelium zur Sache des deutſchen Volksgeiſtes zu machen, woraus nach dem Verfaſſer den Deutſchen allein die innere Kraft einer wahren, ihnen ganz eigenthümlichen, den höchſten Forderungen genügenden Litteratur erwachſen konnte, durch die verfehlte Entwicklung der Reformation", welche Dogmatik ſtatt Religion, Gelehrſamkeit ſtatt volksthümlicher Geiſtesſchöpfungen, Trennung der Stände ſtatt ihrer Einigung u. ſ. w. gebracht habe, im Ganzen als geſcheitert (vgl. S. 233 ff., S. 337 ff.); er ſucht die mit ſcharfem Auge bemerkten Mängel auch an den bedeutendſten Erſcheinungen der deutſchen Litteratur, vor allem aber den ganzen falſchen Geiſteszug, den man unter dem Namen der „Aufklärung" kennt und dem auch die hervorragendſten Dichter der Neuzeit willig oder unwillig ihren Zoll bringen mußten, als dieſer Vereitlung der urſprünglichen Abſichten der Reformatoren begründet nachzuweiſen (vgl. S. 340 ff.). Man wird dem Verfaſſer hierbei mit Intereſſe in das Einzelne folgen und namentlich der Liebe die Anerkennung nicht verſagen können, mit welcher er überall auf den geſunden ſittlichen Kern unſeres Volkes, auf ſein lebendiges Bedürfniß nach chriſt-

licher Erhebung, auf die Nothwendigkeit, der geiſtigen Noth deſſe
abzuhelfen, hinweiſt (S. 302, 447 u. a.) Bei der Beurtheilung
im engern Sinne religiöſen Dinge macht ſich jene Anſchauung nati
als ſehr entſchiedene Neigung für das Werk der kirchlichen Union
tend, mit beiläufig derber Abfertigung des confeſſionellen Chriſtenth
z. B. bei Gelegenheit der Biographie P. Gerhardt's (S. 309).

Um aus den Anſichten des Verfaſſers über unſere großen Di
für den Leſer dieſer Blätter dasjenige zuſammenzuſtellen, was ihm
eigenthümlichſten ſein dürfte, ſo widmet er Klopſtock eine ſehr eingel
Betrachtung, als dem Reformator der deutſchen Poeſie (mit ausdrück
Zurückweiſung der Anſprüche Leſſing's auf dieſen Titel), als demjen
der Luther's Werk auf dem Gebiete der Litteratur zu retten be
geweſen ſei, gerade ſo, wie die Pietiſten Spener u. ſ. w. dasſelbe
auf dem Felde der Religion. Dieß Urtheil begründet er einestheils
durch, daß er die Befreiung der poetiſchen Sprache von der ſchmei
den Sinnlichkeit des Reimes, welche K. von den Alten gelernt, di
hebung derſelben durch andere, ihr würdigere Mittel ſehr hoch
anderntheils durch die Hinweiſung auf den durchgehends ſtreng
geliſchen, patriotiſchen Charakter der Klopſtock'ſchen Poeſie. Daſ
„Meſſias" den Deutſchen weithin nicht das „in Sprache, Geda
poetiſchem Gehalte und Plan unübertroffene Meiſterwerk" gebliebe
findet er nur durch die Disharmonie erklärlich, in welche die litterar
Stimmführer mit dem chriſtlichen Glauben gerathen ſind. Eigenthü
iſt ferner dem Verfaſſer die Anſicht von dem großen Werthe de
Bardiete und Trauerſpiele, der von ſeiner und unſerer Zeit unverſtan
„Dichtungen der Zukunft", welche noch immer die Ziele der deu
Schaubühne bleiben müßten. So betrachtet denn der Verfaſſer au
folgenden Dichter: Leſſing (S. 384), Goethe (S. 423), Schiller (S.
nach der Stellung, welche ſie zu der von Klopſtock verſuchten Ref
tion oder zu dieſem Dichter ſelbſt eingenommen haben. Denn bal
nach dem Verfaſſer auch dieſe poetiſche Reformation ihre urſprüngl
in den Grenzen des Evangeliums und der Nationalität verharr
Pfade verlaſſen und iſt durch den Einfluß des engliſchen Deismu
des franzöſiſchen Atheismus, beſonders durch die große Wirkung Leſ
zu einer offenen, jähen Umwälzung auf dem religiöſen, ſittlichen,
tiſchen Gebiete umgeſchlagen; die Bedeutung Goethe's und Schil
die in ihrer Jugend an derſelben ſelbſt den erfolgreichſten Antheil g
iſt nach dem Verfaſſer vorzugsweiſe aus der Betrachtung feſtzuſt
wie weit ſie zur Zeit ihrer reifſten Entwicklung jene revolutionär
wegung zu ſtauen und in richtigere Bahnen zu lenken vermocht h

Hier fällt nun das Urtheil des Verfaſſers in Widerſpruch mit dem, was auch von ähnlich geſinnter Seite her über dieſe Dinge geäußert worden iſt, ſehr zu Gunſten Schiller's aus; derſelbe hat durch ſittliche Arbeit an ſich ſelbſt aus den Tiefen des Unglaubens ſich emporrettend am entſchiedenſten der Wahrheit ſich wieder genähert, hat ſie, „wenn auch nicht mit wachem Bewußtſein, doch in dichteriſcher Begeiſterung erſchaut und in leuchtenden Idealen dem Volke dargeſtellt"; er iſt wieder wahrer „Volkslehrer" geworden, wenn auch ſeine Wirkung im engern Sinne ſich vorzugsweiſe auf die deutſche Jugend und auf die Frauenwelt erſtreckt; ihm gebührt die Siegespalme, bis der Lehrer des „ganzen Volkes" kommt, deſſen Erſcheinung wieder an Klopſtock anknüpfen muß, die uns aber gewiß bevorſteht, wenn der Läuterungskampf, in welchem der Verfaſſer das deutſche Volk im gegenwärtigen Augenblicke begriffen ſieht, dasſelbe vollſtändig auf die dauernden Grundlagen aller wahren deutſchen Poeſie, auf die des Alterthums, des Deutſchthums, des Chriſtenthums zurückgeſtellt haben wird.

Nach dieſer kurzen Darlegung einiger Hauptgedanken des Buches erlaubt ſich Referent eben ſo kurz ſeine Ausſtellungen und Bedenken gegen dasſelbe und die Gründe anzuführen, warum er es namentlich der Schule nur bedingt und unter der Vorausſetzung eines ſehr vorſichtigen Gebrauches glaubt empfehlen zu dürfen. Es geht, um es mit einem Worte zu ſagen, der Ausdruck einer ſehr ſubjectiven, haſtigen, den Verfaſſer übermannenden Stimmung durch das ganze Buch, welche ihn, wo entſchieden richtig die letzten Grundſätze ſeiner Beurtheilung ſind, bei der Anwendung derſelben auf das Einzelne, bei der Würdigung der poetiſchen Productionen vermittelſt jenes allgemeinen Maßes, bei dem Streben, ſie in ihren ethiſchen und äſthetiſchen Gründen zu verſtehen, nach dem Dafürhalten des Referenten eine Menge von Mißgriffen hat begehen laſſen. Dem lebendigen Bekenntniſſe des Verfaſſers zu den chriſtlichen Heilswahrheiten und zu der innigen Beziehung, in welcher ſie mit der wahren Größe der deutſchen Litteratur ſtehen, wird kein Einſichtiger freudige Zuſtimmung verſagen; aber auf dieſem ſichern Grunde die ruhige, ſtrenge Prüfung, das entſchiedene Beſtreben, den Dingen ihr eigenes Recht widerfahren zu laſſen, dem Leſer durch eine gewiſſenhafte Zuſammenſtellung der weſentlichſten Factoren für die Gewinnung eines reinen Ausdruckes, für die Bildung eines möglichſt unabhängigen Urtheils Gelegenheit und Anleitung zu geben — dieſe nothwendigen Requiſite jeder Hiſtorie haben dem Verfaſſer unſeres Erachtens bei der Abfaſſung ſeines Buches faſt gar nicht als Normen gegolten. Gerade das Chriſtenthum macht uns dafür verantwortlich, daß wir nüchtern

und beſonnen nach einer objectiven Anſchauung der unſerer Beurtheilun
vorgelegten Dinge trachten; es gibt weitab von jener „feigen Rückſicht
nehmigkeit“ des Scheinchriſten, der nach dem Ausdrucke des Verfaſſer
am Ende doch im Einklange mit der Welt das Häßliche für ſchön e
klärt (S. IV), einen Weg der liebevollen Hingebung an den Gegen
ſtand, auf welchem man für die eigenthümliche Bedeutung und Schön
heit desſelben offene Augen behält. Dieſen Weg dürfte der Verfaſſ
gerade in denjenigen Partieen des Buches, wo er von den hervortr
tendſten Erſcheinungen der deutſchen Litteratur handelt, am häufigſte
verfehlt haben. Referent bittet in dieſer Beziehung, die Beurtheilun
welche in des Verfaſſers Buche Leſſingen zu Theil geworden, mit de
jenigen über Schiller zu vergleichen. Leſſing's Bild iſt ſehr ins Dunk
gezeichnet; das Ruheloſe ſeines innern Menſchen wird in ſeinen Leben
verhältniſſen nachgewieſen, überall die Bedeutung und Schärfe ſein
Kritik auf die verletzte Eitelkeit des Verſtandes zurückgeführt, welche, u
den verhaßten Gegner zu vernichten, kein Mittel geſcheut habe; ſe
Sicherheben wider die todte Orthodoxie wird abgeleitet aus rein perſö
lichem Aerger über die hamburgiſche Geiſtlichkeit, die ſeinen Theaterinte
tionen dort ſich widerſetzt habe u. ſ. w.; wir finden nicht eine Aeußeru
der Liebe, des Verſtändniſſes für ſein poſitives Wahrheitsgefühl, d
ihn mit einer ihm ſelbſt unwiderſtehlichen Gewalt in den Kampf geg
das Unnatürliche, Unnationale, Abgeſtorbene, in ſeiner Nichtigkeit ſi
Aufſpreizende auf allen Gebieten führte; wer ſich dem Eindrucke d
Leſſing'ſchen Schriften unbefangen hingibt, muß allenthalben des grun
ehrlichen Trachtens, aus dem Dunkel ſich zum Lichte emporzuringen, in
werden. Alſo einmal noch abgeſehen von der Frage, ob die Leſſing'ſ
Kritik im größeren Zuſammenhange der voraufgehenden und nachfolge
den Ereigniſſe für die Wiederbelebung der poſitiven Theologie nicht v
ſegensreicher gewirkt habe, als der Verfaſſer irgendwie zuzugeben Luſt h
— ſo ſetzt er ſich durch die Bitterkeit des Urtheils über die inner
Motive von Leſſing's Wirkſamkeit in der Litteratur ſicherlich mit ſi
ſelber in Widerſpruch, wenn wir nun etwa die Begründung vergleiche
durch welche er Schillern eine ſehr nahe und innige Beziehung zum Ch
ſtenthume anweist (in welchem Sinne der Verfaſſer kürzlich auch w
bekannt einen eingehenden Commentar zum Glockenliede dieſes Dichte
geliefert hat). Hier iſt es im Grunde „die unabläſſige ſittliche Arbe
Schiller's an ſich ſelbſt“, welche nach dem Verfaſſer die Meiſterwe
desſelben auch zu einer hohen chriſtlichen Bedeutung verklären ſoll; ab
wenn dieſer tiefe ſittliche Drang, der Schillern bei allen ſeinen Schöpfung
begleitet hat, genügt, um ihn zum chriſtlichen, zum evangeliſchen Dich

zu machen, warum ſollen wir in Leſſingen nicht den chriſtlichen Kritiker erkennen, wenn wir ſeine Leiſtungen von einem ungefärbten, unabweisbaren Wahrheitstriebe beſeelt finden? Denn des Verfaſſers Nachweiſung der chriſtlichen Momente in den Werken Schiller's im Einzelnen, wohin wir ihm nicht folgen dürfen, iſt unſers Erachtens ſehr begründeten Einwürfen ausgeſetzt; welcher conſervative Mann zum Beiſpiel, deſſen politiſche Anſchauungen auf chriſtlichem Boden wurzeln, wird in der Geſinnung, in welcher „die Räuber" und in welcher „Don Carlos" gedichtet ſind, einen weſentlichen Fortſchritt erblicken und mit dem Verfaſſer ein großes Gewicht legen auf dieſe „Läuterung" des Dichters zu einem „gemäßigten doctrinären Liberalismus"? (S. 430).

Auf eine vorwiegend ſubjective Stimmung alſo wollte Referent durch das eben Beigebrachte hinweiſen, in welcher der Verfaſſer an manchem wirklich Herrlichen in unſerer Litteratur mit zugeſchloſſenen Sinnen vorübergegangen ſein (vgl. etwa Bürger S. 398 und vor allem Goethe S. 405—424), anderes wiederum in ein für des Verfaſſers Grundſätze zu günſtiges Licht geſetzt haben dürfte. Wir müſſen rückſichtlich des Beſtrebens, die litterariſchen Größen aus ihrem eigenen Weſen zu erklären und ſie dadurch gerade an der ewigen Wahrheit des Chriſtenthums zu meſſen, der Darſtellung Vilmar's, der mit dem Verfaſſer weſentlich von denſelben Geſichtspuncten ausgeht (und zu welchem doch unſer Buch in ſeinem mehr oder weniger bewußten Gegenſatz geſchrieben zu ſein ſcheint), bei weitem den Vorzug zuerkennen.

Für die Auswahl und Zuſammenſtellung der charakteriſtiſchen Litteraturproben, welche bis zum achtzehnten Jahrhundert reicht (denn von da an ſind die Quellen jedem zugänglicher), werden die Leſer dem Verfaſſer dankbar ſein. Einige Male gibt derſelbe von bedeutenden Schriften längere eingehende Auszüge in fortlaufender indirecter Rede, z. B. aus den polemiſchen Schriften Luther's und Hutten's; dabei geht freilich dem Leſer verloren, worauf es bei ſolcher Beiſpielſammlung doch am meiſten abgeſehen iſt, die Möglichkeit einer ſelbſtändigen Einſicht in die eigenthümliche Form, unter welcher die Gedanken des Schriftſtellers auftreten. — Rückſichtlich der Darſtellungsweiſe des Buches wird der Leſer einen gerechten Wunſch hegen, daß der Verfaſſer weniger oft alles, was von einem Schriftſteller zu wiſſen nothwendig iſt, Aeußerliches und Inneres, in einer endloſen Reihe loſe an einander geknüpfter, kurzer Hauptſätze möchte vorgeführt haben (vgl. z. B. was der Verfaſſer in dieſer ermüdenden Form auf anderthalb Seiten von Wieland beibringt S. 370 u. 371); das Buch ſieht an dieſen Stellen wie noch nicht ausgearbeitet aus.

Dr. Schubart.

Dramaturgiſche Studien von Dr. Ludwig Eckardt, Docenten der Aeſthetik ꝛc. a der Hochſchule in Bern. I. Hamlet. Aarau, Sauerländer, 1853. XIV u. 198 S.

Dieſer jedenfalls neue und vielfältig ſehr anregende Verſuch, di tiefſinnige Tragödie Shakeſpeare's zu deuten, iſt allen denkenden Leſer zu empfehlen. Wir hören den Verfaſſer in der Vorrede mit großer Lieb von der Aufgabe ſprechen, die er ſich geſtellt, die Meiſterwerke fremd und vaterländiſcher dramatiſcher Poeſie in ihrem innern Zuſammenhang zu ergründen, den Lebenspunct des Kunſtwerkes aufzuzeigen, den reine Gedankengehalt desſelben zu gewinnen, ohne das individuelle Weſe desſelben damit zu zerſtören Gewiß eine vollkommen berechtigte Aufgab zu deren Löſung der Verfaſſer nach unſerm Dafürhalten die weſentlichſt und leider am häufigſten vermißte Eigenſchaft des Erklärers, die eine reinen und vorurtheilsloſen Hingabe an das eigenthümliche Leben de Kunſtwerkes, in erfreulichem Maße hinzubringt. Der Erklärer eine wahren Gedichtes hat von der Vorausſetzung auszugehen, daß da Reſultat des Schöpfungsactes, welches er ergründen will, als ein d göttlichen Schöpfung Analoges, aus ihr Abgeleitetes ein in ſein Individualität ſo entſchieden berechtigtes Weſen an ſich trägt, als d Objecte, welche der Naturforſcher oder Geſchichtſchreiber zu erklär hat. Daraus fließt ihm als erſte Erklärungsnorm die zarteſte Sche durch ſubjectives Raiſonnement das innerliche Weſen des Drama nic vielmehr zu vernichten, anſtatt es aus ſeinen eigenen Bedingungen wie aus dem Innern des Dichters vor dem nachdenkenden Geiſte no einmal entſtehen zu laſſen. Der Verfaſſer der vorliegenden Abhandlun geht in dieſem Sinne ſo zu Werke, daß er die Lebenszüge der dram tiſchen Perſonen zu einer Art von ſelbſtändigen biographiſchen Gemälde vereinigt, wobei in der Anordnung des Einzelnen doch immer noch d Gang des Drama berückſichtigt iſt und in der Aufeinanderfolge od Gegeneinanderſtellung das eine vom andern bis ans Ende hin neue Licht erhält. Gerade bei dieſer Ausführung freuen wir uns der obe gerühmten Vorſicht des Erklärers, mit welcher er die Geſtalten de Drama rein nachzuzeichnen ſich bemüht; das dramatiſch Geſchehende i ſeinen Gründen zu übertragen auf die Einheit eines perſönlichen Lebens ohne dabei weſentlich zu irren, ohne in der ſprachlichen Bezeichnun deſſen, was vor unſeren Augen vorgeht, weſentlich fehlzugreifen, iſt etwa ſo Schwieriges, daß nach unſerem Dafürhalten ſchon ein ſichtbar feſtgeha tenes Streben darnach, abgeſehen von dem Gelingen im Einzelnen, Lo und Anerkennung eintragen muß. — Die Vollſtändigkeit und Lebendig keit des Bildes, welches der Verfaſſer von den Perſonen des Dram entwirft, weiß er auch durch glücklich gewählte Parallelen aus de

dramatiſchen Poeſie der alten und neuen Zeit zu fördern, wobei er wiederum eine feine Unterſcheidungsgabe rückſichtlich deſſen beweist, was nach der Verſchiedenheit der geſchichtlichen Bedingungen, in denen die Perſonen erwachſen, zur Vergleichung kommen darf, was nicht.

Herr Eckardt findet nun — wir möchten dem Leſer das Eigenthümliche der Abhandlung wenigſtens in einigen Hauptzügen vergegenwärtigen — als prägnanteſten Ausdruck für das Weſen der wunderbaren Tragödie, daß ſie die große Dichtung über Trennung und Verſöhnung der Nothwendigkeit und der menſchlichen Freiheit ſei; ſie lehre die Wiederherſtellung der verletzten Weltordnung durch die Freiheit der Perſonen ſelber. Hamlet wird durch die Phaſen des Widerſtrebens hindurch zu einem freien Werkzeuge der ſtrafenden Vorſehung geläutert; in dem Könige artet die Freiheit in Willkür aus; ſein Untergang iſt ſomit ein Sieg der Freiheit, die am Ende mit der Ordnung der Welt als identiſch erſcheint. Hamlet's Schuld, von der er durch den Verlauf der Tragödie gereinigt werden ſoll, beſteht darin, daß er „ein von außen freieres Handeln verlangt, als uns hier zukommt, nämlich ein mit der ängſtlichſten Erwägung aller wirklichen und möglichen Folgen verbundenes, demnach ein faſt göttliche Seherkraft für die Geſtaltungen der Zukunft vorausſetzendes; gerade dadurch geräth er faſt in völlige Thatloſigkeit und verliert den Blick auf das Nächſte" (S. 7). „Hamlet iſt alſo nicht thatlos", fährt der Verfaſſer an einer andern Stelle fort und unterſcheidet ſeine Auffaſſung hiermit weſentlich von allen aus der Goethe'ſchen Darlegung im W. Meiſter hervorgegangenen, „er iſt nicht thatlos, weil eine zu große That von ihm gefordert wird, ſondern weil man von ihm eine That verlangt, die noch nicht durch ſeine Reflexion hindurchgegangen iſt. Er kann ſie nicht thun, ehe er ſie nicht vor dem Richterſtuhle der eigenen Vernunft rechtfertigen kann, ehe das Geforderte nicht ſein freier Entſchluß wird" (S. 92). Erinnert uns dieß beſtimmter an die von Ulrici (Sh. dramat. K. I, 432 ff.) ausgegangene Würdigung Hamlet's, ſo findet ſich doch in der Durchführung des allgemeinen Gedankens bei Eckardt ſo viel Eigenthümliches, daß wir es als eine ſehr achtungswerthe Ergänzung des von jener Seite her Erörterten betrachten dürfen. Es ſei in dieſer Beziehung erwähnt, was Herr Eckardt von der Bedeutung des Augenblicks ſagt (S. 151 ff.), da Hamlet durch das Schauſpiel Gewißheit, auch innere Gewißheit empfangen hat, und dennoch von dem Gefühle überwunden, von der Laſt des Zweifels, unter welcher er bisher keuchte, befreit zu ſein, den Moment, da er hätte als Ankläger ſeines Oheims auftreten ſollen, ungenutzt vorübergehen läßt — er in den Banden des

Gefühls, der nach einem übermenſchlichen Grade freier Beſonnenhe trachtete. Beſonders aber ſei aufmerkſam gemacht auf die Entwicklun von S. 169 an, in welcher der Verfaſſer die innere Wandlung beſchreib durch die er ſeinem Ziele, ein freies Werkzeug in der Han Gottes zu werden, zugeführt wird. Zu dieſer inneren Wandlun deren Abſchluß das demüthige Bekenntniß iſt: „Bereit ſein iſt alles iſt die dramatiſche Entwicklung des Stückes in den letzten Acten, welch bekanntlich der Vorwurf der ſchleppenden oder ſtillſtehenden Handlu gemacht worden iſt, durch die genau folgenden Bemerkungen des Verfaſſe in die weſentlichſte Beziehung geſetzt; wir entſinnen uns nicht, bei eine andern Erklärer das innere Weſen der Verſöhnung, zu welcher der gro Dichter die Diſſonanzen der Tragödie auflöst, ſo klar und überzeuge dargethan gefunden zu haben.

Gern möchten wir dem Verfaſſer auf ſeinen weiteren Wegen folge wie er die Stelle der Mithandelnden, die Bedeutung der Ereigniſſe, d Compoſition der einzelnen Scenen u. ſ. w. im Verhältniſſe zu dem ob dargelegten Grundgedanken anſieht und auffaßt, und möchten eben gern unſer offenes Geſtändniß, daß die Einheit des merkwürd gen Charakters, die zu finden ſchon W. Meiſter „faſt verzweifelt doch auch durch dieſen Erklärungsverſuch nur annäherungsweiſe u gefunden zu ſein ſcheint, dieß Geſtändniß möchten wir durch eingehe den Nachweis unſerer Bedenken begründen, wenn in dieſen Blätte Raum dafür wäre. In der pädagogiſchen Revue kann man zur Pr fung des ſachlichen Gehaltes der Abhandlung eben nur einladen, v allen diejenigen, welche ſich mit der Erklärung Shakeſpeare's in Schule beſchäftigen; ſie werden mit uns dem Verfaſſer dankbar ſe und auch durch ſeine Abhandlung in Verehrung und Liebe wach für die reiche und tiefe Poeſie Englands, die leider in unſeren Schul noch viel zu oft der vielfach armſeligen franzöſiſchen Litteratur na ſtehen muß.

Dr. Schubart.

---

1. Grammatik des Styls und Organismus der Sprache für Schule und Wiſſenſch Mit pädagogiſch-praktiſchen Zugaben für den Gebrauch des Lehrers von Prof. Braubach.* Gießen, Ferber'ſche Univerſitätsbuchhandl., 1853. XVI u. 332

Der Grundgedanke dieſes jedenfalls ſehr lehrreichen Buches iſt ei Ableitung der ſtyliſtiſchen Hauptformen aus den Grundthatſachen d Geiſtes, eine durchgeführte Erweiſung des dießmal mehr in abſtracte

---

* Pädag. Revue XXXVI, 144.

Sinne erfaßten Inhaltes jenes berühmten Büffon'ſchen Ausſpruches: le style c'est l'homme; die Geſetze des Styles müſſen ſich auf die Geſetze des menſchlichen Innern zurückführen oder aus ihnen erklären laſſen; die klare Einſicht in ihre Anordnung und ihren Zuſammenhang hängt von der Erkenntniß der Geiſteskräfte ab. Dieſen fruchtbaren Gedanken hat der Verfaſſer mit großer Klarheit und Energie in ſeine Verzweigungen auf dem Gebiete der theoretiſchen und praktiſchen Stylllehre verfolgt; wir geben, um zu einer eingehenden Prüfung der zuweilen durch ihre Urſprünglichkeit höchſt anziehenden Ausführungen einzuladen, eine gedrängte Ueberſicht der Hauptcapitel des Buches.

Die Einleitung, allgemeine Vorbegriffe über die Sprache und ihren ſchriftlichen Ausdruck im Aufſatze enthaltend, hat zum Theil eine ſtreng wiſſenſchaftliche Form, indem der Verfaſſer hier einen Theil eines früher ausgearbeiteten akademiſchen Lehrbuches unverändert hat ſtehen laſſen, theils iſt die Erklärung und praktiſche Verwendung jener Vorbegriffe durch pädagogiſche Erläuterungsbeiſpiele dem unmittelbaren Gebrauche des Lehrers nahe gebracht. Aus dem reichen Inhalte dieſer beiden Capitel heben wir die Erklärungen des Verfaſſers über ſinnliche oder äußere und innere Schönheit der Sprache, über zerſchnittenen und periodiſchen Styl und ſeine Anwendung nach den drei vom Verfaſſer aufgeſtellten (und gleich näher zu beſprechenden) Grundformen der Darſtellung, über muſikaliſchen und ſprachlichen Wohllaut, über Sprachbewegung und ihre Verſtärkung durch den Sprachklang als eben ſo viel Zeugniſſe für die Gedankenſchärfe und für die eigenthümliche Begabung des Verfaſſers zu ſeinen Unterſuchungen hervor. — Mit der dritten Abtheilung tritt uns der Grundgedanke der Styliſtik des Verfaſſers in großer Klarheit entgegen. Er unterſcheidet fünf Stylformen; Beſchreibung und Erzählung geben ſprachlich wieder, was ſinnlich wahrgenommen worden iſt, die ganze Objectivität; die Stylformen der Erregung und Lenkung haben zum Stoff die ganze Subjectivität in allen ihren Empfindungen und Beſtrebungen; in der Mitte zwiſchen den angegebenen je zwei der Stylweiſen ſteht die fünfte, als Vermittlung der objectiven und ſubjectiven Welt, die Stylform der Belehrung; in der Belehrung wird Objectives und Subjectives zu eins. Der Verfaſſer hat dieſen Grund ſeiner Styliſtik auf S. 69 in einem Schema anſchaulich gemacht; dieſelbe Veranſchaulichung, die Nachhülfe, den Zuſammenhang der Gedanken in einem ſinnlichen Nach- oder Abbilde, um in dem Schema vor Augen zu haben, hat er uns bei allen folgenden Hauptübergängen ſeines Buches zugute kommen laſſen; wir haben die ſinnliche Nachhülfe für das Verſtändniß des Buches an uns ſelber

ſehr wirkſam gefunden, ohne daß wir darum die hohe Bedeutung d
Schema's für die Wiſſenſchaft zugeben können, wie ſie der Verfaſſ
Vorrede S. X ausführt, indem er in dem Schema die „vollendetere Da
ſtellung" des Syſtems wie in der Symmetrie des Satz- und Periodenbau
das angemeſſene Kleid höherer Gedanken und tieferer Wahrheiten erblic
— In der darauf folgenden pſychologiſchen Begründung der drei Stylor
nungen findet eine Ungleichmäßigkeit der Verarbeitung inſoweit ſtatt, a
der ſtreng wiſſenſchaftliche Paragrapheninhalt nur vom Anfang herein
die methodiſche Benutzung in der Schule zurechtgelegt iſt (bis S. 74
wie überhaupt eine mehr äußerliche Vereinigung der beiden vom Verfa
auf dem Titel angegebenen Zwecke „für Schule und Wiſſenſchaft" du
das ganze Buch hindurch bemerklich bleibt. — Der Verfaſſer macht dar
von ſeinem Grundgedanken zunächſt die Anwendung, daß er an dem B
ſpiele der erſten Stylweiſe, der Beſchreibung, die herkömmliche Unterſc
dung in niederen und höheren Styl auf die Zwecke der Darſtellung, näml
auf den der reinen oder der erzählenden Beſchreibung, der Belehrung,
Erregung zurückführt, wobei die Wahl der Beiſpiele beſonders glück
erſcheint. In folgenden Abtheilungen gibt er zu den drei Ordnungen e
Ueberſicht der charakteriſtiſchen Wörter, Redetheile, Wortarten, Sätze
Satzverbindungen, eine beſonders gelungene Ableitung der charakte
ſtiſchen Erforderniſſe der fünf Stylweiſen (Beſchreibung: Tr
und Anhänglichkeit; Erzählung: Wahrheit und Lebendigkeit; Bel
rung: Schärfe — Conſequenz und Beſtimmtheit — Bündigkeit; Erregu
Wärme und Fülle; Lenkung: Kraft und Würde) und durch fortlaufe
Beiſpiele verdeutlichte Bemerkungen über ihre gegenſeitige Verſchmelzu
oder über die Hebung der Stylſtufen. Der eigenthümlichſte Theil des Bu
aber, der des Neuen und durch glückliche Gedankenverbindungen Ue
raſchenden am reichlichſten bringt, möchte der über die Tropen
Figuren der Sprache ſein, deren oft verwirrender Reichthum hier,
viel wir wiſſen, zum erſten Male unter einen Geſichtspunct geſtellt w
— So haben wir von dem Buche faſt an allen Stellen den Eind
eines tüchtig durchgearbeiteten Muſikſtückes empfangen; der Grundgeda
in ſeiner Klarheit und Beſtimmtheit bricht durch die höchſt mannigfal
Ausführung allenthalben in überraſchender Conſequenz hervor.

2. Die Schule des freien Gedankenausdrucks in Rede und Schrift. Für höhere Cla
der Realſchulen und der Mädchenerziehungsanſtalten, wie für den Hausunterr
Von Dr. J. M. Joſt. Leipzig, Brandſtetter, 1853. VIII u. 316 S.

Ein in ſeinem unmittelbar praktiſchen Theile, dem für die Sch
beſtimmten „Aufgabenbuche", ſehr reichhaltiges Werk. Demſelben hat

Verfaſſer eine kritiſche und poſitive „Beleuchtung des freien Gedankenausdrucks“ vorangeſchickt, die in umfaſſender Weiſe ſeine Grundſätze rückſichtlich des Stylunterrichtes wiedergibt und einer freieren Benutzung des Aufgabenbuches durch den Lehrer (welcher über der dem hülfreichen Verfaſſer geſchuldeten Dankbarkeit hoffentlich ſeine Selbſtändigkeit nicht preisgeben will) vorzuarbeiten ſucht. Aus dieſer Einleitung heben wir hervor, was der Verfaſſer als Ziel alles Stylunterrichtes hinſtellt, nämlich die Blüthe der geſammten Geiſtes- und Herzensbildung zu fördern (S. 6), daher er um der univerſellen Kraft willen, die er dem genannten Unterrichtszweige zutraut, die Uebung im Styl, den Ausdruck im engeren Sinne gefaßt, ſo früh als möglich will eintreten ſehen. Der Tadel, welchen der Verfaſſer in einer längeren Ueberſicht den bisher meiſtentheils üblichen Mitteln zur Anübung des freien Ausdruckes zu Theil werden läßt, concentrirt ſich in dem Vorwurfe, daß ſie insgeſammt der Urſprünglichkeit keinen Raum geben, beſonders weil für ihre Ausführung die innere Theilnahme der Schüler nicht hinreichend geweckt werden könne. Hieraus nehmen die Leſer ab, daß der Verfaſſer kein Freund ſtyliſtiſcher Nachbildungen, Uebertragungen u. ſ. w. ſein kann, über deren bedenkliche Seiten, ſofern dieſe Uebungen namentlich auch auf vorangegangenen Erläuterungen dichteriſcher Meiſterwerke beruhen, er ſich ſchon früher in beherzigenswerther Weiſe in Dieſterweg's rhein. Blättern äußert hat; vielmehr iſt in dem Aufgabenbuche für Beſchreibungen, Erzählungen, Schilderungen, Erklärungen, abhandelnde Darſtellungen mannigfacher Art ein reicher, urſprünglicher Gedankenſtoff zuſammengeſtellt, welcher nach noch näher hinzugefügten Bemerkungen in der Schule behandelt und darauf von dem Schüler (der das Aufgabenbuch, wie ſchon geſagt, in der Hand hat) ſtyliſtiſch ſoll bearbeitet werden. Die drei Stufen des Aufgabenbuches (S. 1—52, S. 52—119, S. 119—191) ſollen oft unter Wiederholung desſelben Inhaltes die Kraft und Schönheit des Ausdruckes, die Umſicht und verhältnißmäßige Weiſe in der erſchöpfenden Ausführung, die Klarheit in der Gedankenordnung u. ſ. w. üben und fördern. In einem dritten Theile, Redenwendungen überſchrieben, findet ſich indeſſen auch eine ebenfalls ſehr reichhaltige Wiederholung gewöhnlich gebräuchlicher Aufgaben in Satzumwandlungen, Begriffsentfaltungen (wobei der Verfaſſer zu erläuternde Muſterſtellen guter Proſaiker zuſammenſtellt), Ueberſetzungen (aus lebenden Sprachen) u. ſ. w.

Neben dieſer Anerkennung des eigenthümlichen Verdienſtes, welches ſich der Verfaſſer durch die Zuſammenſtellung ſeines Aufgabenbuches erworben hat, muß Referent indeſſen bekennen, daß er in dem theore-

tiſchen Theile im Verhältniß zu der ſcharf geübten Kritik des herkömmliche Unterrichtsganges nur wenig wirklich Treffendes und Neues wahrgenomme hat, welches das unzulängliche Alte erſetzen könnte. So kann Referent n mentlich auf die „briefliche Mittheilungsform", in welcher die geſammten Au gaben der erſten Stufe gelöst werden ſollen, weil ſie mit einem Male in d Augen der Schüler den ſtyliſtiſchen Uebungen das Unnatürliche, Erzwungen Erkünſtelte benehme, keineswegs einen ſo hohen Werth legen oder an ih Ausübung rückſichtlich der regen innern Theilnahme, welche ſie d den Anfängern im Schreiben erwecke, die großen Erwartungen des Ve faſſers knüpfen (vgl. S. 32 u. d. folg.); beruhen denn nicht auch di „brieflichen Mittheilungen" für die Kinder auf nur „eingebildeten V hältniſſen", gegen welche die Einleitung in jeder Rückſicht, und vielfach Recht ſo heftig eifert? Nach der Beobachtung des Referenten ſind allmä wachſende Einſicht in die Formſchönheit und den Gedankenreichthum läuterter Muſterſtücke, die Luſt an der mehr und mehr gelingenden M theilung neuer, unter Nachhülfe des Lehrers und doch auch durch eig Arbeit gewonnener Vorſtellungen, Begriffe, Gedanken, vor allem auch Bewußtſein der herzlichen Theilnahme, mit welcher der Lehrer die ſtyli ſchen Fortſchritte der Claſſe begleitet, dieß ſind Motive im Innern a des Anfängers in dieſen Uebungen, welche, wenn es nur ſonſt in Schule ordentlich zugeht, den Unmuth, das Mißtrauen in die eig Kraft, die Langeweile und wie die böſen, dem Verfaſſer ſo gefähr dünkenden Mächte ſonſt alle heißen, bei weitem überwinden.

Dr. Schubart.

---

## IX.

## Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von C. G. Scheibert.

Die Durchmuſterung der Litteratur für den Religionsunterri in der Schule und in der Kirche hat uns entſchieden den Beweis g fert, daß hier in Schule und Kirche ein unorganiſches Neb einander ſtatthat, was freilich auch wohl die Erfahrung längſt erka hat. Dieß iſt der erſte Satz, der bei der Durchmuſterung der gangbar und neueſten Bücher für den Religionsunterricht ſich uns aufdrang. W man nämlich die Bücher für den Confirmandenunterricht anſieht, ſo p tendiren viele von ihnen, auch zugleich Schulbücher ſein zu wollen, nach der Menge der Auflagen, die ſie in kurzer Zeit erlebt haben, ſchei ſie auch in irgend welchem Schulbereiche eingeführt oder doch empfoh

geweſen zu ſein. Da nun dieſe Bücher faſt alle von Geiſtlichen oder Theologen geſchrieben ſind, ſo geben ſie ein Zeugniß, wie Kirche und Schule ſich ferne ſtehen und ſich nicht in die Hände arbeiten, ſich nicht verſtehen. Das iſt nicht Schuld der Schulen, ſondern der Geiſtlichen, denn ſie haben nicht bloß das Recht, ſondern auch die Pflicht gehabt, ſich um den Religionsunterricht in den Schulen zu kümmern; die Schule als Volksſchule iſt nie emancipirt geweſen aus den Händen der Geiſtlichen, denn das Geſchrei einer gewiſſen pädagogiſchen Schule, wenn man ſo ſagen darf, nach einer Emancipation iſt nie und nirgend mit Ausſchluß weniger Winkel Deutſchlands zu einer Wahrheit geworden. Die meiſten dieſer Bücher umfaſſen den ganzen lutheriſchen Katechismus und dann häkeln ſie noch einiges drum und dran. Wenn nun die Schule auch den Katechismus mitzulehren hat, wo ſondern ſich dann die Felder für den Confirmanden- und Schulunterricht? Wenn der Lehrer in der Schule gar ein und dasſelbe Buch mit ſeinem Geiſtlichen hat, wo ſondern ſich die Gedankenfelder, welche der eine und der andere als ſein Bereich zu durchwandern hat? Wenn beide dieſelbe Spruchſammlung in Händen haben, was läßt die Schule und was läßt der Paſtor lernen? Nirgends ferner vernehmen wir auch nur in irgend einer Vorrede zu den Büchern für die Confirmanden deſſen erwähnt, was ein ſolches Buch als Religionskenntniß aus der Schule her bei den Kindern vorausſetze; nirgends ſehen wir in den Büchern auch nur eine Anlage der Art, die irgend eine Stufe eines voraufgegangenen Religionsunterrichtes vorausſetzte und beſtimmt auf dieſe Vorkenntniſſe baſirte oder ſich auch nur irgendwie darauf beriefe. Ja noch mehr! dieſe Bücher für den Confirmandenunterricht bewegen ſich dergeſtalt in dem Kreiſe, den ſie ſich für ſich geſteckt haben, wie wenn ein ſolches Kind bis zu ſeinem dreizehnten Jahre noch gar keinen Religionsunterricht genoſſen hätte. Dieß iſt eine

factiſche Negirung der That der Schule.

Ja ſo ſehr wird dieſe That der Schule negirt, daß nur wenige von dieſen Büchern die volle Rückſicht auf den hiſtoriſchen Inhalt der Bibel nehmen, den doch wohl bisher noch alle Schulen ihren Kindern eingefügt haben; daß ſelten eines dieſer Bücher auf ein Kirchenlied hinweiſt, welche doch immer noch in den Schulen gelernt werden.

Dieß Uebel kommt daher, daß die Kirche wohl über der Schule, aber nicht in der Schule hat bleiben wollen.

Vermeint man aber, ſolches Vermengen des Katechumenen- und Schulunterrichtes ſei kein Uebel, oder meint man wohl gar zur Rechtfertigung, daß das Wiederaufnehmen des geſammten Religionsunterrichtes von Seiten des Geiſtlichen eine gute Repetition, ein tieferes Einführen,

eine Ueberſicht über das ganze Feld, eine in ſich abgerundete Anſicht für den Schüler herbeiführe, ſo möchte ſolche Vertheidigung doch nicht ſtichhaltig ſein vor den Regeln der Didaktik und der Pädagogik. Zunächſt ſtelle man ſich einmal das Mengemus vor, was in dem Kopfe eines Kindes von zwölf bis dreizehn Jahren entſteht, wenn die Schule etwa von 10 bis 11 Uhr übers fünfte Gebot und der Paſtor von 11 bis 1 über die Kirche oder den heiligen Geiſt katechiſirt, und wenn etwa im zweiten Jahre die Sache ſich gerade umgekehrt macht? Dann erwäge man zweitens, daß die ſich nahe berührenden Begriffe der chriſtlichen Lehre wie Erlöſung, Sündenvergebung, Heiligung ꝛc. ꝛc., und daß die ſo ſchwer faßlichen Begriffe von Glaube, Buße, von Erbſünde, von Rechtfertigung, Gerechtigkeit vor Gott ꝛc. zu einem wahren Begriffsbreie in den Köpfen der Kinder verfließen, wenn der Lehrer etwa alle zwei Jahre einmal darüber herfährt und der Geiſtliche zu einer andern Zeit mit ſeinen Katechumenen hindurchfährt. Dabei überſehe man ja nicht, daß ſolches ofte Beſprechen dieſer Begriffe ohne genaue Scheidung ihrer Grenzen alle dieſe Begriffe zuletzt zu lauter Wortſchällen macht, die ſich die Schulkinder und Katechumenen ſo überdrüſſig hören, daß ſie zeitlebens genug davon haben und nichts mehr davon und darüber hören mögen. Man wolle doch ja nicht überſehen, daß nur das Kind ſo lange in der Erkenntniß wächst und nur ſo lange an dieſem Wachsthume ſich erfreut, als es an ſich den Fortſchritt wahrnimmt. Die Katechumenen ſchlafen den Paſtor öfters wohl, aber nicht immer aus körperlicher Müdigkeit ein, ſondern weil ſie keinen neuen Fortſchritt in ihrer Erkenntniß verſpüren. Die Geiſtlichen haben wohl bisweilen Diſciplinarnoth, die ſich zum Theil daher ſchreibt, daß Felder mit dem Katechumenen durchwandert werden, die bisweilen dieſelbe ſchon in beſſerer Beleuchtung geſehen haben dürfte. So ein Verwiſchen und Vermiſchen thut nicht gut. Der Katechumenenunterricht muß den Schüler in ein neues, abgegrenztes, nicht zertretenes Gebiet führen, muß ihn nicht mit abgegriffenen und ſo auch wohl beſchmudelten Begriffen kommen. Dann erwäge man drittens, daß alle geiſtige Bildung, alſo auch die in der chriſtlichen Erkenntniß ſich durch die appercipirende Aufmerkſamkeit nur vermittelt, d. h. daß man die neuen Vorſtellungen an klare, deutliche und lebendige Vorſtellungen anlehnt und mit ihnen in Verbindung ſo ſetzt, daß die erſtern dieſe letztern mitwecken. Dadurch, daß die Kirche die That der Schule negirt, begibt ſie ſich des wahrhaft fruchtbaren und befruchtenden Unterrichtes. Es wird möglicherweiſe, und das iſt der glücklichſte Erfolg eines recht lehrbefähigten Geiſtlichen, eine beſtimmte Vorſtellungsmaſſe im Katechumenenunterricht angebaut, die ein Todtliegendes wird, ſobald der Unterricht des Geiſtlichen aufgehört hat. Man erwäge viertens, daß bei dieſem „Allesalleinthun

des Katechumenenunterrichtes eine Eile und eine Haſt in den Unterricht kommt, der nun und nimmermehr zu einer reifen und geſunden Frucht führt, oder daß eine ſolche Ueberſchüttung des Geiſtes der Kinder eintritt, welche noch weniger Frucht trägt. Der Religionsunterricht unterliegt nun einmal den Geſetzen der Didaktik, und ſo weit Erkenntniß in ihm erzielt werden muß — denn aus der Predigt kommt der Glaube — ſo muß und müßte vor allem der Katechumenenunterricht an dieſen Geſetzen gar genau hängen, wenn er nicht viel vergebliche Worte machen will. Es muß doch aber jedermann einräumen, daß es eine didaktiſche Unmöglichkeit iſt, in einem Zeitraume von zwei Jahren in zwei wöchentlichen Stunden, worunter doch auch Ferienwochen ſind, mit Kindern von zwölf bis vierzehn Jahren die ganze Pflichtenlehre, Glaubenslehre, Heilslehre durchzumachen, ja nicht bloß den Begriffen nach, ſondern ſo daß ſie dieſe Begriffe auch noch als die Summe der Offenbarungen Gottes erkennen, und nicht bloß dieſer Erkenntniß nach, ſondern ſo daß dieſe Erkenntniß als eine an ihnen ſelbſt erfahrene wahrgenommen wird, und dadurch eben eine ethiſche Wirkung erlangen ſoll. Unſere Erfahrung, die wir als Lehrer ſeit ſiebenundzwanzig Jahren gemacht haben, muß dieſe Unmöglichkeit geradezu behaupten. Unſere Erfahrung, die wir nicht bloß an einer Stelle und in einem Winkel einer Schulſtube gemacht haben, ſagt uns entſchieden, daß da die tiefſte ethiſche Wirkung und die nachhaltigſte Frucht erzielt, das religiöſe Intereſſe am meiſten erregt wurde, wo wir unbekümmert um Perſon und Standeramina uns in einem Begriffsgebiete mit den Schülern feſtſetzten und von da aus alles ſonſt Gewußte heranzogen und daran alles Neue anlehnten. Die ſalbungsreichen Reden, auf die man gar viel gibt, thun es nicht. Das iſt das Waſſer, welches ohne Geiſt nur Waſſer bleibt und mit dem Verklingen des letzten Amen abläuft in den allgemeinen See der unbeſtimmten und ununterſcheidbaren Vorſtellungen. Man halte uns in allen dieſen Urtheilen nicht für anmaßend; wir wiſſen, was wir reden, und dürfen hier in dieſen wichtigen Dingen nicht Menſchen zu Gefallen reden. Die Kirche wird ſich umſonſt abmühen, ſo lange ſie bloß über der Schule und nicht in der Schule bleibt, ſo lange ſie die Schule negirt und alles ſelbſt machen will, ſo lange ſie nicht auch ein wenig bei der Schule in die Schule gehen will, um von ihr das Lehren zu lernen. Eine gute Katecheſe iſt noch lange kein guter Unterricht.

Ein zweiter Satz, der ſich uns bei der Muſterung der Bücher für den Religionsunterricht aufdrängt, iſt der, daß die meiſten geiſtlichen Schriftſteller trotz ihrer Rechtgläubigkeit noch gar tief in der Intelligenzſchule ſtecken, aus der ſie gekommen. Dieſe ſo gar hochgehaltene Intelligenz ſchlägt den Verfaſſern ein Schnippchen in ihrem eigenſten Gebiete, wo ſie

es am wenigſten Wort haben wollen. Man begegnet Begründungen un Beweiſen, wo pure nude zu glauben iſt; man citirt Bibelſtellen zum Beleg der Behauptungen und Gründe, während die Bibelſtellen Behauptung un Grund ſind und es auch bleiben müſſen; man hat in Gedanken ein Syſte und Syſtemchen und wickelt ſelbiges an einem Faden ab und zerlegt nu die Bibel und zerpflückt ſie und legt die Lappen und Fädchen derſelb dem Gedankengange als Zierraten oder als Belege darüber bei, daß i der Bibel auch ſolche Gedanken ſtehen; man gibt eine Reihe von Erkl rungen, Definitionen, macht auch wohl ſchöne und feine Definitionen un läßt ſich dann die Bibel in dieſe Unterſchiedlichkeiten hineinfügen. Kur die Herren Verfaſſer lehren trotz ihres bibliſchen und kirchlichen Stan punctes ihre Gedanken — wenigſtens iſt ſo die Vortragsweiſe, n der wir es hier allein zu thun haben — und weiſen dann nach, d es auch Bibel- und Kirchengedanken wären, während ſie doch wohl u gekehrt verfahren ſollten. Iſt es doch, als ob jemand, der an der Que ſteht, ſich das Quellwaſſer aus der Stadt holen ließe, und darum n an der Quelle ſtände, um das gekaufte Waſſer mit dem Quellwaſſer vergleichen und an demſelben zu prüfen. Man wird dem doch ſage Dir kommt es wohl nicht auf das Quellwaſſer an, ſondern nur auf Fähigkeit und Kunſt ſolcher Prüfung Wo ein Religionsunterricht, doch der ganze ſein zu wollen den Anſchein nimmt, ſo mit der Bi umgeht, wie es in den Büchern für den Katechumenenunterricht geſchie wo man nur Sprüche für die aufgeſtellten Begriffe aus zuſammenſtellt, wo man faſt nur Ausſprüche und faſt gar nicht Thatſac der göttlichen Offenbarungsthätigkeit aufführt, da bleibt der ganze Religion unterricht im Gebiete der Intelligenz, und die Bibel wird Inſtrum ſtatt Kanon, und trotz der vielen gelernten Sprüche lernen die Kinder dennoch nicht kennen. Ja wir behaupten nicht zu viel, wenn wir da eine große Gefahr ſehen, daß die Bibel nur Belegſtellen liefern ſo Es auszuführen, gehört nicht hieher oder führt zu weit.

Wir haben hiemit auch einen dritten Mangel ausgeſprochen, näml den der Anſchaulichkeit. Die Schüler in dem Alter der Katechumenen u auf der Entwicklungsſtufe derſelben ſind entſchieden nicht darüber hinw daß man mit ihnen noch vom Gebiete der Anſchauungen ausgehen müß Man wird das vom didaktiſchen Standpuncte um ſo eher einräumen, je me man die Schwierigkeit der religiöſen und kirchlichen Begriffe erwägt. We aber irgend ein Gedanke der neuern Pädagogik eine Wahrheit hat, ſo es der: man lehre anſchaulich. Soll nun aber ein ethiſcher Begriff v anſchaulicht werden oder ſoll ein dogmatiſcher Begriff zu einer ethiſch Wirkung erhoben werden, ſo muß man Thaten anſchauen. Dieſe lieg

in der Bibel vor. Die Heiligkeit Gottes, um nur ein Beiſpiel zu geben, wird nicht begriffen aus einigen Stellen der Pſalmen, die man lernen läßt, wohl aber, wenn Moſes, ehe er den Buſch betritt, ſeine Schuhe ausziehen muß, wenn bei Todesſtrafe das Volk nicht dem Berge Sinai nahen darf. Die Gnade Gottes, um noch ein Exempel zu geben, wird nicht begriffen aus den behauptenden Stellen des Römerbriefes, wohl aber aus dem Bitten Abrahams für die Bewohner Sodoms, aus dem Bitten des Moſes für das zur Abgötterei abgefallene Volk. Das ſind die Thaten Gottes, die uns offenbart ſind, und die Apoſtel predigen nur die Thaten Gottes. Oder ſind die Begriffe vom Glauben, Buße, Hingebung an Chriſtum, Suchen des Heiles in ihm, Wirkungen des heiligen Geiſtes ꝛc. nicht in Thatſachen und nicht bloß in Ausſprüchen dargelegt? Werden nicht alle Falten des menſchlichen Herzens an dem Leben der in der Bibel auftretenden Perſonen aufgeblättert? Sollte man nicht hiernach ſtatt Scheidung der Begriffe die bibliſchen Perſonen nach ihren ethiſchen und religiöſen Zuſtänden ſcheiden und ſo ein lebendiges und anſchauliches Bild der chriſtlichen Ethik ſtatt der begrifflichen geben, die der Wind wie Spreu verwehet? Wenn unſere Chriſten mit den bibliſchen Perſonen verkehrten, wie ſie mit den bibliſchen Begriffen verkehren ſollen, es dürfte vielleicht beſſer im Leben ſtehen; mit dem Unterrichte ſtände es gewiß beſſer. Die bibliſchen Erzählungen ſind wirklich zu mehrerem da, als daran die Schulkinder zu lehren, Geſchichten zu erzählen und ſie gelegentlich auch einmal als ein Exempel heranzuziehen. Daß es eben anders iſt und nicht ſo, wie es hienach ſein müßte, das iſt, wie ſchon geſagt, noch immer eine nachhaltige Wirkung der hochgehaltenen Intelligenzſchule, die mit dem Geiſte des Alterthums nährte und aus allem nur Gedanken herausdeſtillirte, um ſolchen Sprit auf dem großen Geiſtesmarkte feilzubieten und die Feinheit bewundern, anerkennen und bezahlen zu laſſen. Man macht ſich gar ſchwer davon los, was durch volf- bis vierzehnjähriges Geiſtesleben zur andern Natur geworden iſt. Noch wäre die Kirche ein wenig mehr in die Schule gegangen und hätte nicht geſehen, was das heißt: unterrichte anſchaulich, ſie möchte doch wohl auch zu einer beſſern Litteratur für ihren Confirmandenunterricht gelangt ſein, wenn ſie nun einmal darauf beharrte, in ihm den ganzen Religionsunterricht zu ertheilen.

Will man hingegen einwenden, daß man ſolches Thun, ſolches anſchauliche Unterrichten eben in der Schule als geſchehen vorausſetze und darum ſich nun eben im Confirmandenunterricht auf den mehr begrifflichen Boden ſtelle, ſo hätten wir darauf nur zu erwiedern, daß dieſer Einwand ein „Nichtverſtehen“ des anſchaulichen wie auch des

erziehenden Unterrichtes ist Der anschauliche Unterricht will nicht blos anschauen, um eine Anschauung zu haben, sondern um eine Vorstellung und Vorstellungsmassen und einen Begriff zu gewinnen. Ein Unterricht in begrifflichen Formen, der an diese Anschauungen nicht anknüpft, wird wie schon oben gesagt, eine Vorstellungsmenge für sich anbauen, und da wird es denn gar leicht und gar oft kommen, daß sich die Vorstellungen welche sich gegenseitig wecken und verstärken sollten, um eine Macht für den Willen zu werden, gegenseitig verdrängen, verdunkeln, schwächen und so für die Willensbestimmung nichts sind, d. h. es wird den Erfolg haben, daß bei solchem Unterrichtsverfahren die erziehende Wirkung des Religionsunterrichtes mehr oder minder verloren geht.

Auffallend ist viertens, daß in fast allen diesen Büchern eine eigenthümliche Furcht vor der Furcht vor Gott herrscht. Wir sollen Gott fürchten und lieben, sagt Luther bei allen Geboten. Man dreht die Furcht mit einigen Wendungen in Ehrfurcht um und bleibt schließlich bei der Liebe stehen. Fürchte Gott, er ist ein starker, eifriger Gott, der die Sünden der Väter heimsucht bis ins vierte Glied; fürchte Gott der da Kain und die Sünder verfluchet; fürchte Gott, der da Aarons Söhne mit Feuer beim Opfer verzehrte; fürchte Gott, der den Tod droht den Kindern Israels, wenn sie unentsühnt dem Berge Sinai nahen fürchte Gott, so setzen wir noch hinzu, damit du dich an den Heiland als deinen Erlöser anklammerst, der die Furcht austreibet. Diese Furcht vor der Furcht ist eine Furcht vor dem Geiste der Zeit, die den Herren Verfassern wider Willen und Wissen eingewachsen ist im ästhetischen Garten unserer Geistescultur. Oder wenn man das nicht Wort haben will, so dürfte diese Erscheinung nur sich erklären lassen aus der unterlassenen Scheidung, daß durch die Erscheinung Christi die Gesetzgebung zu einer andern geworden ist; daß vor ihm keine Gesetzeserfüllung möglich daß nach ihm sie wirklich geworden. Man muß und darf nicht eine Vermischung des vor- und mitchristlichen Offenbarungs- und Erlösungswerkes vornehmen, wenn man nicht den Kindern und Christen wirklich auch Anfang und Ende, Mittel und Zweck, Vorbildliches und Wirkliches vermischen und vermengen will. Die Furcht vor Gott war und ist heute noch immer das erste Mittel, um die dargebotene Liebeshand zu ergreifen, die dann die Furcht völlig austreibet.

Kehren wir nun aber das Blatt um. Eine reiche Litteratur von Predigern und Doctoren und Professoren der Theologie für den Religionsunterricht liegt vor uns; und die Schule hat im Verhältnisse hiezu fast gut wie gar nichts gebracht. Die Schulmänner haben Grammatiken viele Exercitienbücher noch mehr, Lehrbücher für Geschichte und Mathematik und

Physik fast noch mehr gebracht; aber Schulbücher für den Religionsunterricht? Ist keinem das Herz so voll gewesen, daß ihm der Mund übergegangen wäre? Genügten jungen und alten Lehrern die vorhandenen Bücher für den Religionsunterricht, während für jeden andern Gegenstand die Schulbücher noch nicht ausreichend, nicht zweckmäßig genug waren? Ja liegt auch nur

eine einzige Arbeit

vor, welche den Religionsunterricht durch die sechsclassigen Gymnasien und höhern Bürgerschulen oder durch die vier- und dreiclassigen Stadtschulen als einen organisch fortschreitenden darstellte? Oder war der Religionsunterricht ein leicht zu organisirender, ein so ohne allen Leitfaden für jeden Lehrer leicht zu ertheilender, ein ohne methodische Fingerzeige für den jungen Lehrer so sich von selbst gestaltender? Oder waren alle Lehrer in ihrer Schulprüfung so für den Religionsunterricht vorbereitet und für denselben so pädagogisch ausgebildet, daß es keines Leitfadens in einem Schulbuche für sie bedurfte? Oder fand man in der Unterrichtslitteratur der Kirche die Arbeiten vor, die man nur so ohne Weiteres hätte auf die Gymnasialclassen vertheilen können? Wir beneiden die Männer, welche diese Fragen mit gutem Gewissen bejahen können; haben lange uns an die Stelle derer gewünscht, welche mit ruhigem Gewissen solche Fragen für überflüssig erachten. Wer aber diese Fragen mit Nein beantworten muß, der dürfte doch mit uns auch zu dem Schlusse geneigt sein,

daß diese Schulen außerhalb der Kirche

stehen; mindestens wird man einräumen, daß das Interesse an dem Religionsunterrichte schwächer und geschwächter erscheint als an jedem andern Unterrichtsgegenstande.

Man kann freilich nicht wissen, welche sinnigen Gründe der intelligente Verstand haben wird, um unsere Folgerung aus den Thatsachen der Litteratur für unverständig zu erklären. Wir haben zur Erwiederung nur die Thatsache hinzuzufügen, welche sich aus den Schulprogrammen ergibt. Oder wäre ein Religionsunterricht wie folgender auch ein organischer? Serta: Erzählungen aus dem A. Testament nach Kohlrausch. Quinta: Erzählungen aus dem N. Testament nach Kohlrausch. Quarta: lutherischer Katechismus Untertertia: Gleichnisse des Matthäus und Lucas. Das zweite Hauptstück des Katechismus. Obertertia: Evang. Matthäi und Lucä (Reden Jesu) nach Luther's Uebersetzung. Das Gebet des Herrn nach Luther's Katechismus. Untersecunda: Einleitung in das N. Testament. Lectüre des Evang. Matthäi und eines Theils des Römerbriefes. Obersecunda: Geschichte der Entstehung des Christenthums bis zu dessen Erhebung zur Staatsreligion im römischen Reiche.

Apoſtelgeſchichte nach dem Urtext. Einleitung in die kanoniſchen Schrifte
des A. Teſtaments. Unterprima: Kirchengeſchichte und Lectüre des Bri
fes an die Coloſſer und Galater. Oberprima: die Lehre von der Sünd
und von der Erlöſung, die Belegſtellen, ſo wie Abſchnitte aus de
Evangelium des Matthäus im Grundtext geleſen und erklärt. Dam
vergleiche man folgenden Lehrplan. Serta: ausgewählte Geſchichten au
dem A. und N. Teſtament, verbunden mit Erlernung entſprechend
Liederverſe und des erſten Hauptſtückes nach Luther's Katechismu
Quinta: bibliſche Geſchichte des A. Teſtaments nebſt Memoriren vo
Kirchenliedern, nach dem kirchlichen Feſtkreiſe geordnet. Erlernung d
zweiten Hauptſtückes des kleinen lutheriſchen Katechismus. Quart
bibliſche Geſchichte des N. Teſtaments nebſt einer kurzgefaßten bibliſch
Geographie, Erlernung von Kirchenliedern und von den beiden erſt
Hauptſtücken des lutheriſchen kleinen Katechismus. Tertia: die fü
Hauptſtücke des lutheriſchen Katechismus erlernt, nach Form und Inh
erklärt und durch Memoriren paſſender Bibelſtellen und Kirchenlie
befeſtigt. Secunda: Geographie von Paläſtina und Bibelkunde d
A. Teſtaments in einer mehr wiſſenſchaftlichen Form, verbunden m
Erklärung und Erlernung ausgewählter Schriftſtellen und Kirchenlied
Prima: chriſtliche Glaubens- und Sittenlehre mit einander in Verbi
dung geſetzt, nebſt Erklärung ſchwieriger Stellen der heiligen Schr
und Memoriren der vorzüglichſten Kirchenlieder. Man greife nach de
erſten beſten Schulprogramme und jedes dritte, wenn nicht ſogar zwei
dürfte einen Unterrichtsplan für den Religionsunterricht aufweiſen, den m
planlos nennen möchte. Der intelligente Verſtand kann auch das Pla
loſe vielleicht als planmäßig vertheidigen. So hätten wir denn freili
mit dieſer Thatſache nichts bewieſen. Wir wollen dann annehmen, d
es lediglich Zurückhaltung geweſen ſei von Seiten dieſer Schulen, ni
der von ihnen ſo hoch geachteten Kirche den Weg mit Schulbüchern
vertreten, die man nur aus den Händen der Kirche zu erwarten hä
und nur aus deren Händen empfangen dürfe; wir wollen annehme
es ſei Demuth geweſen, die ſich nicht an eine ſo ſchwierige Aufga
gewagt, ein einheitliches Lehrbuch oder einen Leitfaden für den Unte
richtsgang zu entwerfen, um einen Lehrgegenſtand von ſolcher Wichti
keit und in ſo vieler Männer Händen nach einem durchgreifenden Pla
ertheilen zu können; wir wollen annehmen, alle die Männer, welche
einer und derſelben Anſtalt den Religionsunterricht ertheilen, ſeien
ganz auf einem und demſelben kirchlichen, theologiſchen, pädagogiſche
ethiſchen Standpuncte, daß ihre Einheit in dem Religionsunterrichte oh
ein ſolches leitendes und haltendes Hülfsmittel ſich von ſelbſt macht; w

wollen annehmen, daß der Religionsunterricht in dieſen Schulen ſo rein objectiv durch und durch gehalten wird, daß derſelbe die Vertheilung des Stoffes mit ſolcher Nothwendigkeit in ſich trage und aus ſich heraus fordere, daß ein ſolcher Haltepunct in einem Leitfaden für ganz überflüſſig erachtet werden muß. Doch wir treffen vielleicht immer noch nicht das Rechte. Vielleicht iſt die Organiſation des geſammten Unterrichts in den actenmäßigen Lehrplänen der einzelnen Schulanſtalten ſo vollſtändig und ſo inſtructiv für die einzelnen Lehrer, daß der Subjectivität der Auffaſſung und Darſtellung in den Religionsſtunden gar kein Spielraum bleibt und nur die individuelle Freiheit gehörig gewahrt iſt.

Das mag nun ſein und ſoll auch ſchließlich geglaubt werden; aber ein Schade iſt es doch, daß die Organiſationspläne für einen einheitlichen, nach einem Princip ertheilten, nach einem Ziele ſicher hinſteuernden, die chriſtliche Ethik im Glauben als letzten Ausgangspunct gewinnenden Unterricht innerhalb der ſechs Claſſen einer ſolchen Anſtalt ſo in den Acten bleiben. Es iſt doch wirklich ein Verluſt, wenn dieſe den Knoten löſenden Entwürfe ein Geheimniß der einzelnen beglückten Lehrercollegien geblieben ſind. Man hätte die wahren Räthſellöſer immerhin veröffentlichen ſollen, denn was bis dahin von ſolchen Lehrplänen veröffentlicht iſt, das iſt ſchon gut für den, der ſolchen Plan gemacht hat; aber iſt für den, der nach ſolchem Plane unterrichten ſoll, eine inhaltloſe Begriffsſphäre, in die er alles nur Mögliche hineinlegen kann. Zwiſchen allgemeinen Ideen und zwiſchen der Ausführung im Beſondern iſt gerade ein eben ſo großer Unterſchied wie zwiſchen einem Bauriſſe und dem darnach aufgeführten Gebäude. Es haben doch wirklich nicht alle Religionslehrer an den Schulen ſo viel Baumaterial auf ihren geiſtigen Bauhöfen, um ſo nach einem Bauriſſe losbauen zu können. Oder ſollten ſie doch? Sollten wir auch hier noch wieder Unrecht thun?

Nun! dann wollen wir gar keine Schlüſſe ziehen und uns mit der Conſtatirung der oben dargelegten beiden Thatſachen begnügen.

---

## Erſte Stufe des Religionsunterrichtes.

### I. Bibliſche Erzählungen.

Bei den bibliſchen Erzählungen wird man zu unterſcheiden haben, ob ſie für Land- und niedere Stadtſchulen oder für höhere Lehranſtalten geeignet ſind. In den erſtern werden ſie viel ſpäter auftreten als in den

letztern, weil erſt ſprachliche Schwierigkeiten überwunden ſein müſſen, welche die höhern Schulen nicht kennen; ſie werden aber dafür auch mi ältern Schülern vorgenommen, deren Seelenerfahrungsgebiet wie An ſchauungskreis ſchon ein mehr erweiterter iſt. Die gebräuchlichſten ſind

1. Zwei Mal zweiundfünfzig auserleſene bibliſche Erzählungen von Hübner. 17te Aufl von Küſter. Berlin 1850.

Eigentlich der Vater dieſer reichen Litteratur und der eigentlich Schöpfer dieſes Unterrichtszweiges. Die Fragen zum Nachdenken ſin für ein reiferes Alter, die nützlichen Lehren ſind etwas altfränkiſch, abe ſonſt gut, die gottſeligen Gedanken könnten ſich beſtimmter an ein Geſang buch anſchließen, der hinzugefügte Bibelſpruch iſt gut gewählt. Der Haup ſpruch in der Erzählung ſollte auch noch beſonders herausgezogen ſein.

2. Auserleſene bibliſche Hiſtorien von Rauſchenbuſch. 52ſte Aufl. Schwelm 185

Die Lehren ſind gut und werden mehr und beſtimmter aus der E zählung entwickelt oder aus ihr nachgewieſen. Der Bibelſpruch zur G ſchichte zweckmäßig, der Liedervers bisweilen fremdartig. Die Ueberſchri ten über den Geſchichten ſind ein Commentar. In Land- und Volk ſchulen vortrefflich zu brauchen. Der Hauptſpruch des Textes wäre no herauszuziehen.

3. Bibliſche Geſchichten von Preuß. 9te Aufl. Königsberg 1850.

Ueberſchriften meiſt bezeichnend, die nützlichen Lehren weggelaſſe der zugegebene Geſangvers meiſt aus gangbaren und bekannten Kirche liedern, der zugegebene Bibelſpruch gut gewählt.

4. Bibliſche Geſchichten aus dem A. und N. Teſtament von einigen Predigern im Kant Baſel. 7te Aufl. Baſel, Neukirch, 1846.

Ohne Ueberſchriften, Lehren beigegeben zunächſt aus der Erzählun dann auch allgemeine und auch chriſtliche. Für mehr Erwachſene ſch gut. Zugegeben iſt ein Liedervers. Ob aus Geſangbüchern, die in Ba current ſind, weiß Ref. nicht, nur gefallen ihm manche wirklich nicht rec

5. Zahn's bibliſche Hiſtorien nach dem Kirchenjahre geordnet. Stereotypausgal St. Meurs, Rheiniſche Schulbuchhandlung, 1852.

Die kirchliche Ordnung beſteht vornehmlich darin, daß für d Trinitatiszeit die Erzählungen des A. Teſtaments und in die übrige Z die des N. Teſtaments genommen werden ſollen. Sonſt nur Erzählun ohne Zuthat irgend einer Art, und daher auch für die Kinderclaſſen höhern Schulen brauchbar.

6. Kohlrauſch, bibliſche Erzählungen. 20ſte Aufl. 1845.

Gut die Behandlung und Abſonderung der redenden Perſonen durch ſätze; auch das, daß die Kernſtellen mit Sperrſchrift gedruckt ſind, daß ren, Sprüche und Liederverſe im Anhange und nicht im Texte bei- geben ſind. Doch dadurch ſchwer, daß das Wechſelgeſpräch der Per- en einen breiten Raum einnimmt, welches für jüngere Kinder auch ver zu behalten iſt. Die Sprüche wie Liederverſe hätten längſt revidirt den ſollen.

Hülfsbüchlein für den Unterricht in den bibliſchen Geſchichten; in einer ꝛc. von Jaſpis. (Vgl. Pädag. Revue, Mai u. Juni 1853.)

Leitfaden beim Unterrichte in der bibliſchen Geſchichte von Mömkeberg, Prediger t St.Nicolai in Hamburg. Hamburg 1852. (Pädag. Revue, Mai u. Juni 1853.)

Enthält nur die Sprüche aus den Erzählungen.

Die Religion der Kindheit. Ein Leitfaden für Mütter und Erzieherinnen zum erſten Religionsunterricht. Nebſt einem poetiſchen Anhange religiöſen Inhalts. Berlin, Wohlgemuth, 1852.

Inhalt: Weſen des gottesfürchtigen Kindes. Ermahnung Gott zu en. Betrachtung des Weltalls. Gott iſt der Schöpfer. Vom Weſen ttes. Seine Unendlichkeit und Allgegenwart. Seine Allwiſſenheit. ine Allweisheit. Seine Allmacht. Seine Allgüte. Seine Güte gegen Menſchen. Seine Vorſehung in Bezug auf ein anderes Leben, für Menſchen, in der Weltordnung ꝛc. ꝛc. So ein Buch iſt ein ganz fehltes. Wenn ſich gar die von den Scholaſtikern überkommene Zer- ung Gottes nach ſeinen Eigenſchaften bis in die Kinderſtube erſtreckt, iſt das ein Uebel. Die fromme Mutter weiß ſo viel Chriſtenthum das Kind bedarf, und was ſie nicht hat, das kann ſie ihm nach chern ſo wenig beibringen, wie ſie ihm nicht die Sprache beibringen m, die ſie ſelber nicht ſpricht.

Erſtes Religionsbuch für Kinder evangeliſcher Chriſten von Karl Adolf Kolbe. 2te Aufl. Breslau, Trewendt u. Granier, 1853. 102 S. 8°. 5 Sgr.

Der Verf. beginnt mit dem Vater Unſer, dann folgen allerhand bete in Poeſie und Proſa, beſtimmt dann für die Trinitatiszeit Erzäh- gen aus dem A. Teſtament, von der Schöpfung bis zur Geſetzgebung; r die Adventszeits die Erzählungen aus dem N. Teſtament bis zur Ver- ndigung des Erlöſers; dann für die Weihnachten die Geburt und Dar- llung im Tempel; für die Epiphanias die Haupterzählungen von Jeſus; r die Leidenszeit von der Verkündigung ſeines Leidens bis zum Grabe s Herrn; für die Oſtern die Auferſtehung und hierunter auch die Auf-

erweckung des Lazarus; für die Himmelfahrt die Himmelfahrt und
Gericht; für Pfingſten das Pfingſtfeſt und die Gemeinde der Gläubig
Dann werden noch berückſichtigt einzelne Feſttage. Dann kommen Zu
aus dem A. und N. Teſtament. Der Text iſt bibliſch. Sprüche
Liederverſe ſind zugegeben.

Das mag wohl gut ſein, durch die Schulkinder das Elternhaus da
erinnern zu laſſen, um was ein ſolches Feſt gefeiert wird; auch mag
ſchon gut ſein, daß die Schule ſolchen kirchlichen Gang innehält;
den, meinen wir, muß man durch das Schulleben innehalten, w
rend es für den Unterrichtsgang doch ein zwingendes und einengen
Geſetz wird, was zu wichtige und ſchwere Sachen den Kindern aufbür
Die Kirche will angelebt, nicht angelehrt ſein. Wenn mit
erſten Unterrichte ein ſolcher Lehrgang eingeſchlagen werden ſoll, dann
er in der Dorfſchule durch alle Lehrgänge feſtgehalten werden, oder
baut und reißt wieder ein und hat zuletzt Trümmer.

11. Das Erdenleben unſers Herrn für religiös gebildete Mütter unter ihren Kin
und Lehrer, vorzüglich des Hauſes (Hauslehrer gemeint?). Von Carl Go
Schmidt, Conſiſtorialrath und Paſtor zu Edwahlen in Curland. Erſte Abt
Leipzig, Barth, 1851.

Der Herr Verf. hat bange vor ſchiefen Urtheilen, da das B
für Frauen geſchrieben ſei und von Männern werde beurtheilt werd
Doch meint er, ſie würden ihm Gewinn bringen, die gutgemeinten
competenten ſollen bei ihm die Wahrheit fördern, die entgegengeſe
will er wie gutgemeinte ſtill und freundlich hinnehmen. Es handelt
aber bei der Kritik um etwas anderes; es fragt ſich, ob mit ſolcher
des Vortrages Gewinn oder Verluſt für die heilige Sache der Men
heit verbunden ſei. Das Buch muß zu den äſthetiſchen Einkleidun
gerechnet werden. Es nimmt die einzelnen Erzählungen des N. Te
ments und flicht in die Darſtellung meiſt den Text wortgetreu mit
der Ton des Vortrages erinnert an Campe, z. B. die Hochzeit
Kana (Joh. 2, 1—11). Die Erquickung und Ruhe im Schat
eines Baumes kommt zunächſt zugute der allernächſten Umgebung
ſelben, und die aufgehende Sonne erhellt und erwärmt zuerſt ihre
burtsſtätte, ihre Wiege, den Oſten. — Möchtet ihr, liebe Kinder,
wohl wiſſen, wer zu allererſt erquickt worden iſt ſchon von dem w
thuenden Schatten jenes jüngſt erſt neu verpflanzten Baumes,
welchem das Heil der Welt der ganzen Menſchheit zur Reife komm
ſollte? oder unter einem andern Bilde: wohin jene Sonne des H
und der Morgenſtern der Freude zuerſt das erhellte (?) Licht gewor
und die erwärmenden Strahlen geworfen hat? oder ohne Bild, wo

den ich, wie gesagt, am liebsten und natürlichsten nenne, wie die Apostel, seine Jünger, ihn gewöhnlich nannten, also wo der Herr zuerst seine Herrlichkeit offenbart hat? Das geschah innerhalb eines geschlossenen Kreises der Seinen, seiner, wenn nicht durchweg Verwandten, so doch Freunde und Bekannten, und zwar zu Kana, einem Flecken in Galiläa, wo in einer dem Herrn nahestehenden Familie eben damals ein Freudenfest, eine Hochzeit gefeiert wurde. (Nun folgt der Text). Kinder, soll ich euch vor allem sagen, was ich bei dieser Erzählung von der Anwesenheit des Herrn auf der Hochzeit zu Kana empfinde und denke? Es füllt sich mir das Herz mit Freude, so oft ich diesen (?) Bibelabschnitt lese oder überhaupt nur an den Inhalt desselben denke. Denn seht, an einem Freudenfeste, einer Hochzeit theilzunehmen, verschmäht auch sogar unser Herr nicht, ja er gibt und vermehrt noch den Stoff zur Freude (?), Wein. Und indem er, des himmlischen Vaters Sohn, das thut, heißt folglich auch er die sinnlichen (?) Freuden dieser Erde gut und mißbilligt dieselben an sich keineswegs. Eben so wenig geschieht dieß letzte auch von Gott, dem himmlischen Vater selbst; denn gleicherweise schafft und vermehrt ja auch er noch alle Jahre den Stoff der Freude. . . ." Wenn nun später noch die Worte: „meine Stunde ist noch nicht gekommen", sogar heißen sollen: „daß alles seine Zeit hat, folglich eben so gut das Gewähren der Freude als der Genuß derselben", so dürfte die Kritik wohl vor solcher ästhetischer Darstellung ein wenig oder auch sehr warnen müssen, wenn das auch als aus einem morosen Gemüthe kommend angesehen werden sollte. Wäre der Herr Verf. Pädagoge, er dürfte wissen, daß solche Einkleidungen dazu dienen, die bestimmte Vorstellung in der Kindesseele zu vernebeln. Wenn so etwas in Reden geschieht, wo Ton und Gestus und Vortragstempo ꝛc. die Hauptvorstellungen als solche herausstellen und immer wieder an die Spitze der Vorstellungsmasse bringen, da ist die Sache eine andere. Bekanntlich lesen die Kinder im Robinson nie die Einleitungen zu den Abenderzählungen. Auffallend erscheint es doch auch, in einem Buche für Mütter und Hauslehrer lauter Reden an die Kinder zu lesen. Um aber den theologischen Standpunct des Herrn Consistorialraths zu bezeichnen, so bemerken wir nur, daß uns beim Lesen der selige Kirchenrath Dr. Paulus in Heidelberg oft eingefallen ist.

12. Kurzgefaßte Bibelkunde, nebst dem Wichtigsten aus der Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Zunächst für seine Schüler zusammengestellt von W. Gollnisch, Lehrer an der evangel. Stadtschule in Striegau. Zweite, verbesserte Aufl. Striegau, Hoffmann, 1852. 70 S. 8°.

In der Vorrede heißt es: „Der Unterzeichnete (Gollnisch) hat seit mehreren Jahren den gesammten Unterricht in der biblischen Geschichte

„zu betreiben. Es folgt auf denſelben als Schlußſtein einerſeits die
„Vorliegendem angedeutete Bibelkunde, andererſeits die Geſchich
„der chriſtlichen Religion und Kirche in den Hauptpuncten. Dur
„erſtere ſollen die Schüler die in den untern Claſſen durchgenomme
„bibliſche Geſchichte, auch hinſichtlich der Offenbarungsquellen, als
„zuſammenhängendes Ganze, als Geſchichte des Gottesreiches überſchau
„und darauf in der letztern das dauernde und ſich mehrende Gottesre
„kennen lernen. Es iſt demnach das Büchlein zur Vorbereitung u
„Wiederholung beſtimmt.“ Demgemäß gibt der Verfaſſer S. 1—23 ein
Inhalt der verſchiedenen Bücher der heil. Schrift. Wenn ſich ſelbigen
Kinder nicht aus der Bibel ſelbſt herausgeleſen haben, dann hilft ſold
Wiſſen des Inhaltes ihnen auch zu nichts, und es iſt ein Gedächtn
werk, was mit dem Austritt aus der Schule an deren Schwelle ble
Der zweite Theil: Das Wichtigſte aus der Geſchichte der chriſtlichen Relig
und Kirche, dürfte das Weſentliche enthalten, was in eine ſolche Schule geh
obwohl der nähere Anſchluß an die Apoſtelgeſchichte und Briefe der Ap
und das Nichterwähnen von Gnoſtikern, Manichäern und Arianern w
ſchenswerth erſcheinen dürfte, um einerſeits immer die Schüler aus
Quelle ſchöpfen zu laſſen und um andererſeits mehr Raum zu gewin
die Momente der Entwicklung der Kirche umfaſſender vorzutragen. I
darf verſichert werden, daß der Vortrag faßlich und zweckgemäß iſt.

13. Bibliſche Geſchichten aus dem alten und neuen Teſtamente, für Volksſchulen
arbeitet und mit Aufgaben zur Bearbeitung in Schule und Haus verſehen
M. Hill. Leipzig, Merſeburger, 1853. Anhang: die drei erſten Hauptſtück
kl. luth. Katechismus ohne die luth. Erklärung. 160 S.

Fünfzig Erzählungen aus dem A. Teſtament, vierundſiebenzig ſ
aus dem N. Teſtament. Der Verfaſſer muß wohl ein Lehrer ſein,
er hat mit dem Bewußtſein für eine beſtimmte Lehrſtufe ein Buch gem
und darum iſt es vor vielen andern gut; er hat dieſe Lehrſtufe meiſt ſ
im Auge behalten, und daraus muß man ſchließen, daß der Verf.
tiſcher Lehrer iſt. Er iſt aber auch Pädagoge, denn er behandelt ſe
Gegenſtand nicht als ein Lehr- und Lernobject, ſondern als erzieh
und bildenden Gegenſtand. Es iſt dieß Buch ein erſter Anfang
ein erſter Beitrag oder eine willkommene Vorarbeit für die Ausfüh
der Ideen, die in der Pädag. Revue (Juli-Auguſtheft 1853) unte
Aufſchrift: „Zur Reform der Volksſchule“ niedergelegt
indem der Verf. die für die Kinder aufgeſtellten Fragen a. Satzzerleg
b. Abhängigkeit der Begriffe im Satze, c. Zuſammenhang der Sätze
deren Abhängigkeit, d. Begriffsbildung und Sprachbildung, und
alles für Kinder an ſeinen bibliſchen Geſchichten lehrt, d. h.
vorträgt, wie es die Leute gar oft thun, und es dann einpaukt,
mit man ſich dann auf Examinibus und Prüfungen und Reviſionen
trefflich ausweiſt, ſondern wirklich lehrt, daß das Gewonnene eine F
der geiſtigen Thätigkeit der Kinder iſt. Dabei iſt ein ſo allmäliger
ſicherer Fortſchritt vom Leichtern zum Schwereren, daß man jedem L
hier gleichſam ein Muſter vorhalten kann, wie er mit ſeinen Sch
fortſchreiten könne, ohne in die für Kinder unfaßbaren Gebiete hin

zugreifen. Wir geben zwei Beiſpiele, woraus die Lehrer ſelbſt urtheilen mögen. Nr. 9. Abraham ſcheidet ſich von Lot. Abraham war ſehr reich. Er hatte viel Vieh, viele Knechte und Mägde, viel Gold und Silber. Die Knechte von Abraham und die Knechte von Lot zankten ſich immer. Da ſprach Abraham zu Lot: „Lieber, wir wollen uns nicht zanken, und die Knechte ſollen ſich auch nicht zanken; darum ſcheide dich von mir! Willſt du links, ſo will ich rechts; oder willſt du rechts, ſo will ich links!“ Da hob Lot ſeine Augen auf und beſahe die Gegend am Jordan; ſie war ſchön wie ein Garten. Lot wählte nun die Gegend am Jordan und zog dahin. Abraham aber zog nach Hebron. Hier wohnte Abraham und baute einen Altar, um dem Herrn zu dienen. Sprüche. Jeſus ſpricht: Selig ſind die Friedfertigen. David ermahnt: Kommet, laſſet uns anbeten, knieen und niederfallen vor dem Herrn, der uns gemacht hat. Aufgaben: reich — arm, viel — wenig, ein reicher Mann — ein armer Mann; der Reichthum Abraham's — die Armuth; anken — der Zank der Knechte — der Zänker — die Zänker; der riede — friedfertig — die Friedfertigkeit Abraham's — der Friedfertige; ich ſcheiden — der Abſchied Abraham's von Lot; dienen — der Gottesienſt — ein Diener Gottes. Fragen: Was für ein Mann war Abraham? Warum heißt er ein reicher Mann? Welcher Mann zog mit Abraham mher? War Lot auch reich? Wer war wohl reicher? Was mißfiel braham? Wie ſprach er darum zu Lot? Was liebte alſo Abraham? ie heißt er deßhalb? Biſt du auch friedfertig? Welche Gegend wählte n Lot? Wie war dieſe Gegend? Wohin zog aber Abraham? Warum s? Wie ermahnt der König David? Wer gefällt dir beſſer, Abraham er Lot? Warum das? Wie ſpricht der Herr Jeſus?

Nr. 58 aus dem N. Teſtament. Die Verurtheilung Jeſu, r Charfreitag. Pilatus führte Jeſum zu den Juden und ſprach zu nen: „Sehet, welch ein Menſch! Ich finde keine Schuld an ihm!“ ſus kam und trug eine Dornenkrone auf ſeinem Haupte und einen rpurmantel. Als die Juden ihn ſahen, ſchrieen ſie: „Kreuzige ihn, uzige ihn!“ Pilatus wollte Jeſum gern loslaſſen, denn er fand keine huld an ihm; aber er fürchtete ſich vor den Juden. Dieſe ſchrieen mer wieder: „Weg, weg mit ihm, kreuzige ihn!“ Da ſetzte ſich latus auf den Richterſtuhl, nahm Waſſer, wuſch ſeine Hände und ach: „Ich bin unſchuldig an dem Tode dieſes Gerechten! Ihr habt Schuld!“ Da antworteten die Juden: „Ja, ja! Gott mag uns und ſere Kinder ſtrafen!“ Da verurtheilte Pilatus Jeſum zum Tode und rgab ihn den Juden, daß ſie ihn kreuzigten. — Sprüche. Wir agen: Liebſter Jeſu, was haſt du verbrochen? Wir klagen: Haupt voll Blut und Wunden u. ſ. w. Der zweite Artikel: Gelitten er Pontius Pilatus. Paulus ſchreibt: Irret euch nicht, Gott t ſeiner nicht ſpotten. Aufgaben: Zeugen — das Zeugniß des Pilatus der Zeuge; böſe — die Bosheit der Juden; ſchreien — rufen — der f der Juden; unſchuldig — die Unſchuld des Herrn; ſchuldig — die huld des Pilatus — die Ungerechtigkeit; frech — die Frechheit der den; verurtheilen — die Verurtheilung Jeſu zum Tode — der Verheilte. Fragen: Zu wem führte Pilatus Jeſum, als dieſer gegeißelt

worden war? Was trug Jeſus auf ſeinem Haupte? Was trug er
ſeinem Leibe? Wie ſah Jeſus wohl aus? Wie klagen wir darum? W
ſprach Pilatus zu den Juden? Wie ſchrieen aber die Juden? Wie wa
ſie alſo? Was hatten ſie in ihrem Herzen? Wie ſprach Pilatus zu
Juden, als er ſich auf den Richtſtuhl ſetzte? War Pilatus wirklich
ſchuldig? Was ſollte er thun? Was that er aber zuletzt? Warum
urtheilte er Jeſum? Welches war die Schuld des Pilatus? Wie ſprac
die Juden, als Pilatus ſie beſchuldigte? Wird Gott die Juden ſtraf
Wie ſchreibt Paulus? Wer ſpottet hier Gottes?

Vielleicht hätte der Herr Verf. mehr noch am Bibelworte ha
können, es iſt das Wort gar wichtig; vielleicht auch mehr Scenerie
nehmen können, das vermittelt das Behalten; vielleicht auch ſelbſt
dieſer Stufe Fragen zur Rückerinnerung an frühere Geſchichten ſte
können, das vermittelt die einheitlichen Vorſtellungsmaſſen. Die Aufg
aber wären wohl nach den Fragen zu ſtellen geweſen. Unſern Dank
die Arbeit. Kann und mag er weiter arbeiten im Sinne der Probe,
in der Revue (Juniheft 1849) angedeutet iſt?

14. Bibliſche Geſchichte. Der heil. Schrift nacherzählt und erläutert von Joh. Hei
Kurtz, Dr. u. Prof. der Theol. in Dorpat. 2te Aufl. Berlin, Wohlgemuth, 1
262 S. 8°.

Wir heben dieſes Büchlein ganz beſonders hervor, weil es in ſei
Anmerkungen einen Schlüſſel für die Beziehung faſt jeder Erzählung
die Geſchichte des Reiches Gottes enthält. Wenn man nun die bibliſ
Erzählungen mit den jüngern Kindern lieſt, ſo ſind natürlich ſolche
merkungen noch nicht verwendbar; aber wenn die Schule in einem ſpä
Stadium dieſe bibliſchen Erzählungen wiederholt, namentlich wenn
erſte Curſus eines Katechismusunterrichtes abgemacht iſt und zu ei
zweiten übergegangen werden ſoll, dann liegt in dieſen Anmerkungen
reicher Schatz von Fingerzeigen und auch wohl Belehrungen, we
wahrhaft förderlich ſein werden. Wohl kann daher eine Schule a
für die Kinder ein ſolches Buch brauchen, wenn der Lehrer auf
erſten Unterrichtsgange ſich dieſer Anmerkungen gänzlich entſchlägt,
ſie ſich für ſeinen zweiten Unterrichtsgang zu verſparen. Wir wüß
dieſem Buche kein zweites an die Seite zu ſtellen. Wenn dazu
Lehrer das ſpäter sub Nr. 56 angeführte Buch desſelben Herrn B
in die Hand nimmt, ſo wird er einen Unterricht in der bibliſchen Geſchi
ertheilen können, deſſen befruchtender Kraft er gewiß ſein kann und
mehr wirken wird als die langen und ausgeſponnenen Pflichtenlehre

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 8. August. 1854.

# I. Abhandlungen.

## Ueber das Auswendiglernen lateiniſcher Vocabeln und den Gebrauch von Vocabularien.

Ob und inwiefern es nothwendig ſei, Vocabeln bald nach den erſten Anfängen des Lateinlernens die Schüler aus einem Vocabelnbuche memoriren zu laſſen, wie dieſes Memorirbuch beſchaffen ſein müſſe und welches Verfahren bei dem Memoriren zu empfehlen ſei, dieſe Fragen ſind in den pädagogiſchen Debatten in neuerer Zeit faſt ganz in den Hintergrund getreten, gleich als ob ſie entweder unfruchtbar oder längſt abgemacht wären. Man könnte aus dieſem Stillſchweigen ſchließen, man ſei darüber nicht nur in der Theorie, ſondern auch in der Praxis einig und im Reinen. Allein eine genauere Erkundigung, wie es damit in verſchiedenen Schulen gehalten ſei, zeigt bald die größte Ungleichheit, und mag es mit der heutzutage darüber geltenden Theorie ausſehen wie es will, ſo iſt es wenigſtens mit der Praxis gewiß an vielen Orten nicht wie es ſein ſollte. In der einen Schule hält man mit aller Strenge am Auswendiglernen aus einem etymologiſchen Vocabularium feſt; anderswo begnügt man ſich, die in Leſeſtücken oder Ueberſetzungsübungen vorkommenden oder vorgekommenen Wörter memoriren zu laſſen; am dritten Orte gilt aber auch dieſes nicht einmal, ſondern man vernachläſſigt das Memoriren faſt ganz und überläßt es dem Zufall, wie die Wörter ins Gedächtniß kommen wollen. Für das letzte Verfahren — zum Glück iſt es dasjenige einer Minderheit — gibt man kaum einen Grund an, und es gibt wohl auch keinen dafür als die Scheu des Lehrers, dem Knaben die Unluſt des Lernens, ſich ſelbſt aber die des Abhörens aufzuladen. Das mittlere Verfahren ſucht man damit zu rechtfertigen, es nütze nichts, den Knaben eine Wörtermaſſe auswendig lernen zu laſſen, von der ein ziemlicher Theil im Stadium der Lateinſchule oder des untern Gymnaſiums, wo man dieſes Memoriren gewöhnlich vornehme, entweder ſelten

oder gar nie zur Anwendung komme, somit lange als todtes Gut
bleibe; zweitens ſei es beſſer, die Wörter, wie ſie im Leben und in
brauche vorkommen, ſich anzueignen, denn ſo gelernt haften ſie l
und werden auch vom Schüler, der ſo ihren Nutzen einſehe, lieber ge
drittens fehle es auch an ganz geeigneten Vocabelnbüchern.

Unbedenklich entſcheidet ſich aber der Verfaſſer dieſes Aufſatze
das erſte Verfahren, welches gehörig gehandhabt vielmehr zu
bildenden Uebungen als zu mechaniſcher Auswendiglernerei führt, o
auch das mechaniſche Memoriren nicht ganz kann, noch auch ſoll
umgangen werden. Das letztgenannte Verfahren bedarf keiner
Würdigung. Das mittlere hingegen ſtützt ſich mit Gründen, die
Schein für ſich haben. Dieſe Gründe aber ſollen jetzt vor der Han
direct und umſtändlich erörtert werden, da ſie ihre indirecte Wider
im Verlaufe dieſes Aufſatzes wohl größtentheils finden dürften.
hierüber entſcheidet peremptoriſch nur eine oberſte Inſtanz, die Erfa
Zwar machen verſchiedene Leute verſchiedene Erfahrungen; wer ab
der Schreiber dieſer Zeilen zuerſt als Lehrer in untern, nachher ab
langjähriger Lehrer in obern Claſſen, Gelegenheit gehabt hat, d
ſultate der verſchiedenen Verfahrungsweiſen Jahrgang für Jahrgang
einander zu beobachten, wer dazu aus ſeiner eigenen Jugendzei
eine von der jetzigen ſehr abweichende Unterrichtsweiſe galt, die
Erinnerung beibehalten hat, zu welcher Art Memorirens er dama
gehalten worden iſt und mit welchem Erfolg, und wer endlich als
mit Anfängern es in den verſchiedenen Weiſen verſucht hat und
gebniſſe davon ſich vergegenwärtigt, der wird wohl dazu ſtimmen
dem erſten Verfahren der drei genannten, dem regelmäßigen und tü
Auswendiglernen aus einem geeigneten etymologiſchen Wörterbü
weitaus der Vorzug gebühre, zumal wenn die Laſt des Memorirens
zweckmäßiges Vorbereiten, Mitwirken und Mithelfen des Lehrers
Schüler um ein bedeutendes verringert werden kann.

Schon längſt hatten mich zu einer Beſchäftigung mit dieſer
die Beobachtungen geführt, die ich eine lange Reihe von Jahren
an den Schülern ſogar der obern Claſſe machte, die aus ganz verſchi
untern Schulen in unſere Anſtalt eingetreten waren. Manche co
wiederkehrende Schwäche und Unbeſtimmtheit, Langſamkeit und
lenkigkeit an ſonſt wohlbegabten Schülern zeigten mir die Urſach
gewöhnlich darin beſtand, daß es mit dem Vocabellernen auf den
Schulen, in denen jene Schüler ihre Vorbereitung erhalten hatten,
ſtrenge genommen und gewöhnlich kein Vocabular memorirt worden
Gewiß iſt daran meiſtens nicht übler Wille, ſondern theils der M

einer beſtimmten Vorſchrift, theils der Mangel eines ganz zweckmäßigen Büchleins und der Anleitung zu ſeinem Gebrauche ſchuld. Aber wie theilweiſe in unſrer Gegend wird es, nach einigen Anzeichen zu ſchließen, auch anderwärts ſtehen, ſo daß eine neue Anregung der Sache nicht überflüſſig ſcheint. Den Anlaß dazu bietet Döderleins Vocabularium (Erlangen bei Bläſing 1853. 2te Aufl. 102 S.) und die Erläuterungen dazu. Die erſte 1852 erſchienene Auflage ſammt den Erläuterungen hat im vorigen Jahr ein competenter Beurtheiler, Herr Prof. Schweizer, in dieſer Zeitſchrift einer genauen Prüfung unterworfen und als gründlicher Sachkenner beſonders Döderleins etymologiſches Verfahren behandelt. Hier ſollen mehr die pädagogiſchen Fragen, die ſich an das zeitgemäße Erſcheinen der beiden kleinen und nützlichen Schriften knüpfen, in freier Weiſe nach Mitgabe eigener Erlebniſſe beſprochen werden. Es iſt höchſt erfreulich, daß der als Schulmann eben ſo ſehr wie als gelehrter Sprachforſcher verdiente und ausgezeichnete Döderlein, in unſerer Frage eine wahre Autorität, es iſt, der ſeine Meinung und ſeinen Rath ausgeſprochen hat. Aber er hat nicht nur gerathen und empfohlen, ſondern iſt auch gleich zur That geſchritten und hat mit dem Vocabular gezeigt, was zu thun ſei, und zugleich in den Erläuterungen, wie und warum es ſo zu thun ſei. Eine ſolche Stimme darf nicht ſo bald verhallen.

Im Sommer 1851 mußte ich mich einige Wochen bei der Heilquelle in Pfäfers aufhalten. Da wurde ich freudig durch die Nachricht überraſcht, daß Döderlein mir nachgefragt habe, zwar jetzt über die Berge in die Lombardei gereist ſei, aber in kurzer Zeit wiederkehren und einige Tage in Ragaz in meiner Nähe bleiben werde. Ich hatte ihn, der einſt an der Berner Akademie mein geliebter Lehrer war und der mich für die Philologie und für das Lehramt begeiſterte, ſeit 1818 nur einmal einige Tage, nämlich 1847 in Baſel bei der Philologenverſammlung, jedoch nur in größern Kreiſen geſehen. Wie freute ich mich, als ich ihn 1851 wieder ſah und zwar körperlich, wenn auch etwas älter geworden, doch in ſeltener Friſche und völliger Rüſtigkeit, in ſeinem Geſpräch aber und übrigen Weſen ganz ſo belebt und geiſtreich und ſo trefflich gelaunt wie damals vor mehr als dreißig Jahren, wo er ſelbſt noch ein junger Mann uns jungen Leuten zugleich eine wahre Liebe zu den Studien einflößte, einem jeden von uns aufmunternd und zurechtweiſend ein würdiges Ziel zu zeigen verſtand und durch die Trefflichkeit ſeines Privatumganges ſehr viel zu unſrer Bildung in jeder Richtung beitrug. Es iſt dieſes gerade ein Vorzug kleinerer Univerſitäten und Akademieen, daß ſie den Privatverkehr mit den Studirenden, wenn der Docent dazu Talent, Unbefangenheit und Liebe hat, für die erſtern auf eine höchſt ſegensreiche Weiſe erleichtern.

So war es denn faſt eine Täuſchung der Rückkehr in jene alte Zeit vol ſchöner Erinnerung, als wir in dem engen kühlen Thal zwiſchen Pfäfer und Ragaz, in dem wilden Tamina-Tempe in jenen Tagen bald ginge bald ſaßen und allerlei friſch vom Herzen weg ſprachen.

Sein Streben in der Philologie, meinte bei einem Anlaß Döderlei etwas ironiſch, gehe eigentlich nicht hoch hinauf, und er beſchäftige ſic nicht mit Großem, ſondern halte ſich großentheils nur in den Niederunge der Wiſſenſchaft auf und befaſſe ſich eben mit Worten, ja mit Sylbe und Buchſtaben und deren Verwandlungen; aber dieſes habe ihn a manche beſondere Wahrheit geführt und auf Geſetze und Zuſammenhäng die ihm Freude machten. Es ſei aber billig, nicht von allen das Gleic zu verlangen, wenn nur ein jeder in ſeiner Partie, zu der er Geſchi zu haben glaube, mit Eifer arbeite. Vom Gebiete der Wortforſchung, d als gelehrte Arbeit in den Augen vieler nur eine beſcheidene Stel einnimmt, allein nebſt ausgebreiteter Gelehrſamkeit eine ganz eigenthüm liche Begabung an Tiefſinn, an feinem Tact, eine große Geſchmeidigkei ſich in fremde und ungewohnte Vorſtellungen und Zuſammenhänge v Begriffen hineinzufinden, und in vielen Fällen einen eigenthümlich naiv Sinn erfordert, kamen wir bald auf die Frage, inwiefern man behaupt könne, daß einer Hauptſache des Elementarunterrichtes im Lateiniſche der Wortlehre, gegenwärtig auf den Schulen ihr gebührendes Re überall eingeräumt ſei. Insbeſondere das Vocabelnlernen ſei, glaubte i in vielen untern Schulen vernachläſſigt, wenigſtens in unſerer Gegen und ſo möge es auch anderswo ſein. Als Lehrer in einem obern Gy naſium, in welches Zöglinge aus einer großen Anzahl unterer Lateinſchul eintreten, hätte ich dieſen Mangel bei der Mehrzahl wahrgenommen. Vi Lehrer begnügen ſich, etwa die Vocabeln lernen zu laſſen, die entwe im Regiſter oder bei den einzelnen Uebungsſtücken des Leſebuchs beig fügt ſind, wobei ſich höchſtens ein zufälliges Aggregat von Wörtern dem Gedächtniß des Knaben anſetze, nicht etwa feſtſetze. Denn nur d jenigen Wörter würden auf dieſem Wege feſtes Eigenthum, die ſehr in den Leſe- und Uebungsſtücken vorkämen, die übrigen verſchwinden b aus dem Gedächtniß; überall ergebe ſich eine unerquickliche Unſicherhe ein Schwanken, ein Verwechſeln der Wörter in ihren Formen und B deutungen. In den jungen Köpfen entſtehe nothwendig Confuſion, dara Unluſt zum Lernen, die verdrießliche und manchen Eifer hemmende No wendigkeit, das gleiche Wort öfter im Wörterbuch nachzuſchlagen, wo überdieß viele Zeit verloren gehe. Dieſes hemmende Schwanken dau bis in die oberſten Claſſen des obern Gymnaſiums und laſſe ſich a dann nicht mehr vertilgen. Wenn man bemerke, wie ſelten heutzuta

mehr ein lateiniſcher Schriftſteller von ſtudirten Leuten, die nicht ihr Beruf dazu führe, geleſen werde, wie mancher Jüngling ſchon während der akademiſchen Studienzeit einen großen Theil des vom Gymnaſium mitgebrachten allerdings unter ſolchen Umſtänden nicht ſoliden Latein verſchwitzt habe, ſo komme gewiß ein großer Theil dieſer unerfreulichen Erſcheinung auf Rechnung dieſer Verwahrloſung des ordentlichen Vocabelnlernens in den frühern Jahren, wo man das Latein beginne; denn dort verſäumt könne es in den obern Claſſen nicht mehr eingeholt werden. Freilich trage zu der Verwahrloſung bei manchem Lehrer eine ſchiefe Anſicht von der Sache, aber bei den meiſten der Umſtand bei, daß man wenig für den gegenwärtigen Standpunct der Schulen paſſend gearbeitete Vocabelnbücher habe, oder daß die vorhandenen beſſern nicht hinlänglich bekannt ſeien.

Solches ungefähr ſetzte ich geſprächsweiſe aus einander. Döderlein ſtimmte im Weſentlichen bei. Er ſelbſt hatte für ſeine Knaben ſchon ein Vocabular auf ein paar Bogen entworfen, dieſes wolle er, durch unſer Geſpräch noch mehr veranlaßt, ſo bald er Muße finde, für den Druck ausarbeiten und zur Verſtändigung der Lehrer, wie es gemeint ſei, eine „Gebrauchsanweiſung“ hinzufügen, wobei er mehrere von den treffenden Wahrheiten ausſprach, die man nun auch in den gedruckten „Erläuterungen“ findet. Zu meiner großen Freude brachte ſchon das folgende Jahr das Verheißene, und ſo haben wir von einem Manne, dem man eine ſolche Arbeit nicht hätte zumuthen dürfen, von dem Verfaſſer der lateiniſchen Synonymik und des homeriſchen Gloſſars, der aber zugleich ein erfahrener und geiſtreicher Schulmann iſt, ein treffliches Elementarbüchlein, das ſich ſofort Bahn gebrochen hat, wie die binnen einem Jahre nöthig gewordene zweite Auflage zeigt, und deſſen weitere Verbreitung den Schulen zum Segen gereichen wird. Ich unterließ nicht, ſobald ich das Büchlein und die Erläuterungen durchgangen, mehreren Lehrern und Freunden, auch Vätern, die ihre Knaben ſelbſt unterrichten, die kleinen Schriftlein angelegentlich zu empfehen. Mehrere von dieſen haben mir ſeitdem die Vorzüge des Vocabulars gerühmt und es im Gebrauche ganz bewährt gefunden, mich jedoch auf einen Mangel faſt übereinſtimmend aufmerkſam gemacht, der mir auch ſelbſt gleich aufgefallen war und der am Schluſſe bezeichnet werden ſoll. Ein Hauptverdienſt Döderleins aber iſt, daß er das Vocabelnlernen wieder in ſein gebührendes Recht eingeſetzt, den Nutzen desſelben einleuchtend nachgewieſen, durch Aufzeigung einer fruchtigern Behandlung entgegenſtehende Vorurtheile beſeitigt und dadurch, daß er nicht etwa beim Theoretiſiren ſtehen blieb, ſondern gleich zur That und Ausführung ſchritt, Lehrern und Schülern die Sache erleichtert hat.

Was ich zur Empfehlung dieſer Uebungen zu ſagen habe, kann id am kürzeſten vorbringen durch Erinnerungen aus meiner Jugendgenoſſe und eigenen Erlebniſſen. Im erſten Jahrzehnt dieſes Jahrhunderts, w wir in die lateiniſche Elementarſchule gingen, machte man in mein Vaterſtadt, Brugg im Aargau, und ebenſo in andern Lateinſchule unſrer Gegend wenig Federleſens mit dem Unterricht. Man phil ſophirte damals wenig über Pädagogik und Didaktik. In der erſte behalf man ſich mit wenigen Erfahrungsſätzen und Waidſprüchen. M verlangte Gehorſam, Pünktlichkeit und Stille in der Schule, aber Hauſe wurde es auch ſo gehalten. Körperliche Züchtigung, aber meiſte gerecht und prompt, alſo mit Verſtand, wurde nicht geſpart. Das w die gute Seite; aber ſchlimmer war es mit der Didaktik, wenn man da wofür man in jener Zeit dieſes Wort noch nicht hatte, ſo nennen w Wie man den Unterricht angenehm machen könne, darauf ſtudirte m nicht, wenn nicht etwa ein Lehrer natürlichen Humor und dabei Stä und Zuverſicht genug hatte, ihn ſpielen zu laſſen, ohne für ſe perſönliche Autorität fürchten zu müſſen. Aber gerade ſolche Leh hatten nichts zu fürchten, vielmehr die Grämlichen und gar Feierlich Den Unterricht zu erleichtern, dachte man nicht viel. Von ſieben o acht Elementarlehrern im Lateiniſchen, die wir durch ungünſtigen Zu binnen etwa fünf Jahren hatten, erinnere ich mich nur an etwa drei, es konnten und bisweilen thaten. Denn mit der Prüfung der Leh ſelber, es waren meiſtens junge Candidaten des Predigtamtes, einige dem Schulgeiſt herzlich ſchwach ausgeſtatttet, nahm man es damals wenig genau. Von einem beſtimmten Lehrgang, von Abgränzung Penſen nach den verſchiedenen Stufen, von Herleitung des Unbekann aus Bekanntem, von Entwicklung der Begriffe war nicht viel die R Man lernte ſehr rhapſodiſch. In der harten und unbequemen Weiſe, die Väter und wohl auch die Lehrer gelernt hätten, dachte man w müßten auch die Jungen lernen; es müſſe zuerſt tüchtig in die K beißen, wer zum Thor herein wolle. Neben dieſer allerdings ſchwac Seite fanden ſich dann aber auch zwei gute. Erſtens man überhä uns nie mit einem Vielerlei von Lehrgegenſtänden,* wir wußten ni

* Dagegen überhäuften uns einige und zwar gerade ſchwächere Lehrer mit nöthiger und zweckwidriger Fingerarbeit. Zwei bis drei Seiten wurden täglich in Schule überſetzt. Dieſe Ueberſetzung mußte zu Hauſe vollſtändig niedergeſchrieben Tags darauf von dem einen oder andern in der Schule vorgeleſen werden, ſo natürlich ſehr unvollkommen corrigirt wurde. Dieſes mußte dann haarklein w ſauber abgeſchrieben werden. Was war die Folge? Mit dem erſten Niederſchre gewöhnte man ſich an eine ſudelhafte Handſchrift. In die Reinſchrift aber trug

von einem ſchachbrettartigen Stundenplan. Man gab uns etwa, ſtatt förmlicher Unterrichtsſtunden in der Schule, Bücher heim zum Leſen und überzeugte ſich, ob wir ſie geleſen hätten. So hielt es ein ſehr wackerer und verſtändiger Lehrer mit der vaterländiſchen Geſchichte. Er gab uns ein faßlich und anſprechend geſchriebenes Compendium, das wir mit Begierde laſen und in einer wöchentlich dafür anberaumten Stunde in freiem Vortrag wieder erzählen mußten, was viele von den jungen Knaben mit Begeiſterung thaten. Und der zweite Vorzug bei aller Unvollkommenheit war, daß die Eltern meiſtens ſorgfältig darauf ſahen, daß zu Hauſe gethan würde, was man in der Schule forderte.

Daß es im Lateinlernen, welches übrigens wohl die Hälfte unſers Unterrichtes ausmachte, ſehr einfach, mit wenigen Umſtänden und ſehr unvollkommen zuging, ergiebt ſich ſchon aus dem Vorausgeſagten. Man gab ſich wenig Mühe, uns die Flexionsſylben der Declinationen und Conjugationen nachzuweiſen oder gar die Formen auf der Tafel zu conſtruiren, damit wir ihre Entſtehung leichter begriffen. Mensa und die andern Paradigmen und amo u. ſ. w. mußten lateiniſch und deutſch tüchtig memorirt und exercirt werden. Hatten wir es nun gehörig inne, ſo ſetzte es doch, wenn neue Wörter über dieſen Leiſten geſchlagen werden ſollten, neue Schwierigkeiten. Aber nach einiger Zeit, da bei einem Jeden, wenn auch wenig bewußt, der Inſtinct, nach Analogieen zu verfahren, von ſelbſt ſich einſtellte und weiter half, erlangten wir eine ziemlich prompte Sicherheit in der Paradigmatik. Das hätte man freilich alles viel kürzer, präciſer, ermunternder und bildender mit leichter Mühe machen und das tüchtige Memoriren der Paradigmen darauf folgen laſſen können. Aber es war nun einmal das Schickſal, daß man damals hart lernen mußte.

Uebergehen wir aber andere Partieen dieſes gewiß merkwürdigen

---

eine Menge Fehler aus dem angeblich corrigirten Brouillon über. Dazu die Vergeudung des Papiers und der Zeit und der Augen beim Gefühle des Drucks unter dieſer für Knaben unmäßigen Sitz- und Sclavenarbeit. Nicht mehr ſollte ſchriftlich, aber dann auch nur in reinlicher Schrift, überſetzt werden, als man zum Retrovertiren braucht, der Reſt aber iſt mündlich zu repetiren mit aller Genauigkeit. Dieſes unendliche Schreibweſen iſt nur eine Scheinbeſchäftigung, während welcher der Geiſt in Unmuth kümmert, oft aber nur ein rechtes Faulkiſſen für den Lehrer. Minder jedoch in den Sprachen als in den andern Fächern habe ich noch heutzutage geſehen, wie dieſes Dictiren und dann Wiederabſchreibenlaſſen an einigen Orten noch gilt.

**Necdum omnis abacta**
**Pauperies epulis puerorum; vilibus ovis**
**Nigrisque est oleis hodie locus.**

Lateinunterrichtes, um noch von der Hauptſache, dem Vocabelnlernen, ſprechen. Dieſes mußten wir anfangen, ſobald wir einmal mit der P digmatik etwas vorgerückt waren. Und da machte man ebenfalls w Umſtände. Man gab uns ein etymologiſches Wörterbuch von zweihun Seiten, den kleinen Cellarius genannt, aus dem wir alle Tage eine S und im zweiten und dritten Jahre zwei Seiten auswendig lernen muß Später gab es den großen Cellarius, der etwa hundert Seiten hatte, und mit dieſem verfuhr man ebenſo. An beiden Büchern hätte in der Auswahl und Ordnung der Wörter wie in der übrigen Einrich manches anders wünſchen laſſen. Da mußten die durch den Druck gezeichneten Stammwörter und die abgeleiteten und zuſammengeſetzten barmherzig eingelernt werden, und keine freundliche Nachhülfe oder bereitung dazu fand ſtatt, ſo daß etwa der Lehrer vorher die zu lern Seite laut vorgeſprochen und die Schüler nachgeſprochen hätten, um an die ungewohnten Laute zu gewöhnen, oder daß etwa der Lehrer darauf eingegangen wäre, uns einige Geſetze der Wortbildung bei abgeleiteten zu zeigen oder uns dieſelben aus Analogieen unter ſe Anleitung finden zu laſſen, auf welchem Wege der Knabe, da er mit findet, ſo leicht und fruchtbar lernt und lieber und leichter meme Es war aber da auch wohl wie in der Paradigmatik. Wir Kn ahneten allerdings für uns ſolche Bildungsgeſetze, ſo daß wir nicht v mechaniſch auswendig lernen mußten, aber zum Bewußtſein dar kamen wir in jenen Jahren nicht. Denn der Knabe, ſich ſelbſt überla iſt in der Regel weder ſo ſinnig noch hat er Geduld genug, um Anleitung und ohne daß man ihn darauf fixirt, ſolche Ahnungen d Beobachtung bis zu dem Fund eines klaren Geſetzes zu verfolgen. Er gerne zu einem neuen Gegenſtande.

So wenig man nun auch, mit Ausnahme daß man ſowohl in Schule als zu Hauſe darauf hielt, daß wir unſer Penſum pünk lernten und nicht etwa ſchelmiſch unter dem Tiſch hervor laſen, dieſes Lernen, wie es billig geweſen wäre, erleichterte, und ſo ſehr viel Nützliches und Billigendes, was an dieſes Lernen, wie geſagt, zu knü war, verſäumt wurde, ſo hatten wir doch dem Vocabelnlernen viel zu danken. Daß die Lehrer theils zu bequem, theils auch ſelber nicht gehörig ſa feſt waren, um das Ding erfolgreicher anzugreifen, was freilich damals allein in unſerer Gegend, ſondern auch anderwärts ſich ſo fand, das ein großer Nachtheil; aber daß man ſtrenge auf dieſen Uebungen h das war ein großer Vortheil, für den man erſt ſpäter lernte dank ſein. Schon an ſich iſt es von großem Werth, einen bedeutenden T der Wörtermaſſe einer Sprache, wie die lateiniſche iſt, im Gedächtn

zu beſitzen. Denn man lernt nicht nur Wörter, ſondern, wie Döderlein ſagt, mit den Wörtern auch Begriffe. Und das iſt im Geiſte des Knaben eine Anlage zum Reichthum, der ſpäter ſich entwickelt und ſeine Zinſen trägt. Man las ferner damals mit uns in den untern Claſſen zwar meiſtens grammatiſch ſehr ungenau, was weder Lob noch Empfehlung verdient, aber las ſehr viel und raſch, was ſeine recht gute Seite hat, obgleich einiges verfrüht war. Aber in dieſer raſchen Lectüre wurden wir äußerſt ſelten durch ein unbekanntes unſerm Gedächtniß entſchwundenes Wort aufgehalten, was uns zur Lectüre gar freudig machte. Und erſt ſpäter noch erwies die Sache ihren großen Nutzen. So wenig angenehm oder irgendwie verſüßt die Bekanntſchaft war, die wir Knaben mit dem vielwiſſenden Vocabelbuch, unſerm täglichen Begleiter, unterhalten mußten, ſo ſehr freute uns, wenn wir manchmal nach drei oder vier Jahren erſt in der Lectüre einem ſeltenen Worte begegneten, der alte Bekannte aus dem Cellarius, der nun wirklich ein guter und lieber Bekannter geworden war, weil er uns nützte. Und mehr als einmal habe ich aus dem Munde von Aeltern und Jüngern, welche der Beruf oder Neigung zum Erlernen fremder Sprachen führte, rühmen hören, wie viel ſie dem alten Vocabelnbuch zum raſchen Erlernen des Italieniſchen, Spaniſchen, Portugieſiſchen, ja ſchon nur des Franzöſiſchen und deſſen Orthographie verdankten. Ein wahrer Grundſtock von Kenntniſſen liegt in dieſen erlernten Vocabeln, und ſelbſt bei dürftiger Behandlung der Sache zieht man einen bleibenden Gewinn daraus.

Allein man ließ noch in jener Zeit, in meiner frühern aber noch mehr, die Jugend gar zu viel auswendig lernen und zwar oft ganz ungeeignete Dinge, ſo daß ein großer Theil des Unterrichtes zur ziemlichen Bequemlichkeit für die Lehrer, aber zur großen Plage für die Jugend im Auswendiglernen und zwar in recht mechaniſchem beſtand. Die Welt aber bewegt ſich gern durch Reactionen in Extremen, und mit Rouſſeau drang allmälig der Krieg gegen das Auswendiglernen in die Gemüther der Jugendfreunde und Pädagogen. Man warf aber mit dem unnützen Ballaſt auch gute Waaren über Bord und ſchüttete das Kind mit dem Bade aus. Peſtalozzi hatte ſehr Recht, ſtatt der Gedächtnißbelaſtung auf den Anſchauungsunterricht zu dringen, aber die Peſtalozzianer, oder die dieſen Namen mit Unrecht führten, hatten ſehr Unrecht, Gedächtnißübungen und Auswendiglernen auch in ſolchen Dingen abzuſchaffen, wo ſie unerläßlich, ja von wahrem Segen ſind. Daher der ſarkaſtiſche Krieg, den die Zürcher Hottinger und Bremi gegen die Peſtalozzianer führten und in welchem Evers in einigen Programmen die Vermittlerrolle übernahm. Wie der alte Peſtalozzi,

ich ſage der alte, über das Vocabelnlernen dachte, mag folgende Anek
dote zeigen.

Peſtalozzi erfreute mich einſt in der Mitte der zwanziger Jahre mi
einem Beſuche und da er mich mitten in lateiniſchen Büchern fand, f
fragte er mich, wie ich es denn in meinem Unterrichte treibe und wi
viele Zeit meine Schüler brauchten, bis ſie im Lateiniſchen etwa ſo un
ſo viel könnten. Auf meine Antworten und Erklärungen bemerkte er
Man ſollte allſeitig darnach trachten, wie man durch den Unterrichtsgan
die Zeit des Unterrichtes abkürzen könnte. Latein müſſe einmal gelern
werden heutzutage ſo gut wie ehemals, und nicht nur die Studirten
ſondern mancher Unſtudirte müſſe es können. Man müſſe es nicht ſchlecht
und nicht weniger, ſondern wenigſtens eben ſo viel lernen als ehemal
aber nothwendig in viel kürzerer Zeit, weil man heutzutage noch vi
Anderes daneben zu lernen habe. So wie man aber fremde Sprache
nicht bloß aus Grammatik, Lectüre, Schreibübungen u. ſ. w. lerne, ſonder
durch Sprechen und Umgang, ſo ſollte man es auch im Lateiniſche
machen. Aber dazu ſollte man einen Theſaurus haben, der nicht n
einzelne Wörter, ſondern ganze Phraſen, die ſich auf den täglichen Verke
bezögen, enthielte, und ſollte zu dieſem Zwecke ausziehen, was ſich in d
alten Schriftſtellern dafür fände. Aus einem ſolchen Theſaurus, aus de
freilich vieles dem Gedächtniß einzuprägen ſei, erwartete er ſehr vi
und an einen ſolchen forderte er mich in ſeiner Weiſe auf, ſogleich Ha
anzulegen, ich würde ſchon Mitarbeiter finden. Meine Einwendunge
von denen einige guten Grund hatten, ließ er nicht gelten. Wir woll
den Theſaurus aus dem Spiele laſſen, aber der greiſe Peſtalozzi wol
alſo, daß man lateiniſche Vocabeln recht ernſtlich lerne. Daß die in frühe
Generationen ungebührlich lange Unterrichtszeit für das Lateiniſche abg
kürzt werden müſſe, um auch für anderes Wichtige Raum zu bekomme
ſah er ebenfalls (obwohl jetzt dieſe Zeit wenigſtens bei uns in den unte
Schulen über alle Gebühr und ſchädlich abgekürzt iſt), ſo wie auch, d
das richtige Mittel der Abkürzung in der Präciſion und Feſtigkeit lie
mit der man gleich von den erſten Anfängen an das Latein lernt. Endli
erkannte er ohne Zweifel mit richtigem Blick, welchen Reiz für Knab
nicht juſt das Wiſſen, ſondern das Können hat, welches ſich ſo gern i
Verſuche zeigt, das Neuerworbene anzuwenden. Peſtalozzi dachte hier
wie Döderlein, Erläut. S. 58: „Kein humaniſtiſcher Lehrer darf ſi
ſchämen, hie und da einerlei Weg mit dem Sprachmeiſter zu gehn. D
Schüler muß früh von dem beengenden Gefühl entwöhnt werden, d
er etwas Außerordentliches thue, ſo oft er mündlich oder ſchriftlich ein
einfachen Gedanken in lateiniſcher ſtatt in der Mutterſprache ausdrück

ſoll.“ Er meint auch, man könne den Knaben „neben dem ſtrengen Unterricht durch heitere und humoriſtiſche Behandlung an das Lateinſprechen gewöhnen“. Aber einen Theſaurus, wenn ſchon nicht einen ſo vollen, wie ihn Peſtalozzi dachte, muß dazu der Lehrer in ſich ſelbſt haben.

Nach einer kurzen Reihe von Jahren war dann die Auswendiglernerei aus den Schulen gewichen und an gar vielen Orten war es auch mit dem Vocabelnlernen zu Ende. Mit einem verſtorbenen ältern Freunde, der ſonſt ein vielſeitig tüchtiger und ſehr verſtändiger Mann war, aber es in ſeiner Schule auch abgeſchafft hatte, ſtritt ich mich oft darüber. Was ſo angelernt ſei und nicht durch häufiges Vorkommen in der Lectüre feſtgenagelt, das falle bald wieder ab, pflegte er zu erwiedern. Im beſſern Falle ſei darin manch todtliegendes Gut, das nie zum Gebrauch komme, und ſolches enthalten eben die gangbaren Vocabularien viel. Daß die in der Lectüre vorgekommenen Wörter gelernt werden, darauf ſei freilich zu halten.

Auf das Letztere bemerkte ich ungefähr, was Döderlein auch ſagt, das gelegentliche Erlernen ſei nicht bloß ein lückenhaftes, ſondern auch ein einſeitiges; der Knabe, der vom Nepos oder Cäſar zum Virgil komme, erſchrecke vor der Unzahl unbekannter Wörter, es ſei ihm, als müßte er eine neue Sprache erlernen. Verkennen übrigens konnte mein Freund nicht, daß es Mittel gibt, das „Abfallen des Angelernten“ zu verhindern. Das erſte Mittel iſt, was beim frühen Knabenalter immer und ſtets im Auge zu behalten iſt, die häufige Wiederholung. Das zweite iſt, daß man täglich das erſte Mal nur ein kleines Penſum lernen läßt, aber alle Mittel anwendet, die Aufmerkſamkeit des Knaben zu fixiren, damit er ſcharf auffaſſe, das beſte Mittel zum Behalten. Der Lehrer muß die Wörter vorſprechen, an ihnen mitunter Declination und Conjugation üben, aus ihnen kleine lateiniſche Sätzchen zuſammenſetzen laſſen und alles Mögliche zur Vorbereitung thun, bevor er ſie zum Lernen für den folgenden Tag aufgibt. Wenn nun auch das eine oder andere nach einiger Zeit verſchwunden iſt, ſo iſt das kein Unglück. „Denn, ſagt Döderlein, es handelt ſich hiebei natürlich nicht um eine vollſtändige Herrſchaft des Gedächtniſſes über den Stoff, und zehn Lücken bei dieſen atomiſtiſchen Memorirübungen fallen weniger ins Gewicht“, als nur eine etwa beim Vortrag eines ſchönen Productes redender Kunſt. Aber immer mehr verſchwinden dieſe Lücken durch die während der erſten drei, vier Jahre oftmal vorzunehmende Repetition und durch das zunehmende Verſtändniß der Wortbildungsgeſetze, das ſich aus dem Zuſammenſtellen von Analogieen ergiebt. So wird überdieß durch die thätige Mithülfe des

Lehrers das Memoriren aus einem mechaniſchen ein judiciöſe
und eines hilft dem andern, wie es auch eigentlich ſein ſoll.

Der Vorwurf von ungeeigneten Memorir-Vocabelnbüchern, der d
mals von den in unſerer Gegend bekannten allerdings galt, iſt jetzt oh
Zweifel ganz gehoben durch Döderleins treffliche Arbeit, und wie ma
es anzugreifen habe, um das Abſchreckende des ehemaligen Memorirens
entfernen und es vielmehr geiſtnährend und geiſtbildend zu machen, d
zeigen die Erläuterungen, voll witziger und treffender Bemerkungen. Nic
nur dem Lehrer des Latein, ſondern jedem Pädagogen ſind ſie als köſtlic
Mittheilungen zu empfehlen. Nun kann niemand mehr ſagen, daß
freie Geiſtesthätigkeit durch ein bloßes Gedächtnißwerk in den Hintergru
geſtellt werde. Ja Döderlein zeigt, wie dieſe Uebungen dem Knab
Freude machen, wie ſie ſeinen Witz und ſeinen Scharfſinn beſchäftig
können.

Die Grundſätze, nach denen er das Vocabularium eingerichtet h
wollen wir nicht erörtern; ſie werden als die richtigen in der Hauptſa
allgemeinen Beifall finden. Er hat in der Aufſtellung der Etyma u
in der Anordnung der Wörter den didaktiſchen Geſichtspunct vor d
wiſſenſchaftlichen mit Recht vorwalten laſſen. Die Geſellſchaft, f
ein Staatsmann, lebt bloß von relativen Wahrheiten, und Friedrich
Große habe den Ausſpruch gethan, „daß jeder in Büchern ſchreiben kön
was er wolle, aber in den Schulen nur lehren dürfe, was ber
gelte.“ Von dem letztern ſei er nur abgewichen, wo er glaube g
evidente Ergebniſſe ſeiner dreißigjährigen Wortforſchung anſtatt des bis
Angenommenen geben zu können. Bei der Ungewißheit mancher Ety
logieen läßt ſich viel ſtreiten, auch werden die vom Verfaſſer angenomme
Etyma nicht alle Beifall finden, ohne daß jedoch dieſes dem Büch
von ſeiner Trefflichkeit benimmt. Insula von sal ſcheint uns mehr wi
als wahr. Es gibt auch Süßwaſſerinſeln und ein anſchauliches Merk
der Inſel iſt, daß ſie über den Waſſerſpiegel ſich emporhebt oder d
emporſpringt. Unter salire würden wir es darum doch nicht reihen, ſond
insula lieber als Etymon hinſetzen. Dicax würden wir ſchon der Qu
tität wegen nicht mit δαχεῖν zuſammenbringen, wie in den Erläuterun
geſchieht. Im Vocab. ſteht es nicht unter dicere, obwohl von die
durch dictum „ein ſcharfes, treffendes Wort“ die Brücke zu dicax
geben iſt. Lympha ſcheint mit limpidus verwandt, wie auch Inger
in ſeinem ſehr guten Schulwörterbuch annimmt, nicht aber mit lib
und lippus. Factio „geſchloſſene Partei“, wird vermuthet, ſei aus far
erweicht. Die gewöhnliche Erklärung aus facere cum aliquo ſpricht
mehr an.

Doch ſolche ſtreitige Etymologieen ſind nur in den Erläuterungen beigebracht und äußern keinen Einfluß auf die Anlage des Vocabulars, deſſen innerem Gehalt die äußere Ausſtattung würdig entſpricht. Der Druck iſt correct, wir haben nur auf Seite 25 den Druckfehler „facire, ſtopfen“ gefunden. Das Papier iſt weiß, die Schrift klar und nicht zu klein, das Ganze auch für Knaben einladend, und entſpricht dem Satze, den der Verfaſſer höchſt wahr und praktiſch aufſtellt: „Ein Vocabularium kann nach meiner Idee nicht klein genug ſein. Denn ein Schulbuch ſei nicht bloß gut, es ſei auch möglichſt kurz und appetitlich.“ Das iſt rechte Pädagogialklugheit. Das Wörterbüchlein zählt nicht mehr als 98 Seiten und kann ſchon in den erſten zwei Jahren des Lateinlernens von dem Knaben fünf bis ſechs Mal bezwungen werden, und dann hat er bald einen Wörterſchatz inne, der für ſeine Praxis faſt bis in die obern Gymnaſialclaſſen ausreicht. Zur Abkürzung hat weſentlich beigetragen, daß er nur vom Etymon die Ueberſetzung angibt, bei den abgeleiteten und componirten aber, wo eine Abirrung nicht wahrſcheinlich und die Auffindung der Bedeutung aus Analogie leicht iſt, ſie ausläßt. Z. B. liquēre flüſſig ſein. liquidus. liquor. liquefacere. — humēre feucht ſein. humor. humidus. Wo aber der Schüler nicht ſelbſt leicht darauf kommt, ſind ſie angegeben. Man ſieht, wie reicher Stoff zu Denkübungen in dem Büchlein liegt, und wie aber auch, was nur recht und billig iſt, der Lehrer in weiſe Mitthätigkeit gezogen wird für die auch im Knabenalter nicht unbeträchtliche Arbeit des Vocabelnlernens. Da heißt es nicht mehr ſo bequem rückſichtlos wie ehemals: „Auf morgen werden wieder zwei Seiten gelernt! Punctum!“

Die Quantität iſt in der Regel nur auf der Penultima angegeben und das mag genügen. Die viva vox des Lehres muß doch nachhelfen. Aber ſie muß nachhelfen, denn die Erfahrung, die man noch in den erſten Claſſen macht, daß in der Ausſprache der Wörter die jämmerlichſten Schnitzer und traurige Schwankungen vorkommen, beweist, wie ordentlich es darin in den untern Claſſen mancher Schulen ausſehen mag und wie nothwendig es dagegen iſt, daß ſchon von der erſten Bekanntſchaft an, die der Knabe mit dem Worte macht, die Ausſprache beſtimmt fixirt werde, was durch das Gehör beſſer als durch Sehen gelingt.

Dagegen wollen wir zum Schluſſe noch den Mangel bezeichnen, den viele, die das Büchlein brauchten, einſtimmig bemerkt haben und nach deſſen Hebung das Vocabularium viel mehr Nutzen ſtiften und noch viel mehr Eingang finden wird. Döderlein wollte, wie geſagt, das Büchlein recht appetitlich machen, und die Scheu vor einem abſchreckenden

Aeußern hielt ihn ab, überall oder auch nur regelmäßig das Genus die Declination, die Conjugation anzugeben. Der Schüler, ſa er, ſoll nichts als Wörterkenntniß aus dem Vocabular erhalte Er habe daher nur in einzelnen Fällen Genitiv und Genus beigefü z. B. bei cassis, malus, frons, os. Wir glauben, unſer verehrte Freu iſt darin zu weit gegangen. Es iſt zwar allerdings unnöthig hin ſchreiben fāgus, i. f. oder docēre, eo, ui, ctum, 3. und ſo bei unzähligе wo ſich das von ſelbſt verſteht. Allein gĕnus, gĕnĕris und rumpĕ rŭpi, ruptum gehört auch zur Wörterkenntniß und zwar, da di nicht nur in der Notiznahme von Wörtern beſteht, ganz vorzüglich Wörterkenntniß Und vorausgeſetzt, daß der angehende Lateiner z regelmäßigen Vocabelnlernen nicht früher angehalten werde, bis ordentlich decliniren und paſſabel conjugiren kann, ſo geht das Ler von Casus, Genus und a Verbo ſammt dem Lernen des Wortes u ſeiner Bedeutung mit einem Male und auf einen Schlag. Und d fleißigen Vorſprechen des Lehrers muß das Büchlein mit Angabe di Dinge, die am Ende, wenn nur nicht im Ueberfluß gebraucht, auch nicht ſo abſchreckend ausſehen, redlich zu Hülfe kommen, ſonſt hat n nachher noch lange mit rapsi und rupsi zu thun.

Während wir ihm alſo herzlich danken, daß er die in dem en Felsthal von Pfäfers eröffnete Ausſicht ſo ſchnell hat in Erfüllung ge laſſen und mit großer Einſicht und Erfahrung ein vortreffliches Sc büchlein geliefert hat, welches gerade ein Bedürfniß war, fügen wir Bitte bei, er möge ſich entſchließen, in einer baldigen dritten Auf das hier Gewünſchte hinzuzufügen, oder, wenn die in den beiden Aufla befolgte Manier ihre Anhänger zählt, gleich zwei Auflagen zu ver ſtalten, die eine mehr unſern Wünſchen entſprechend, denn es ſind Wünſche von ſehr vielen. Daß wir in dieſem Aufſatz ſo viel von eig Erlebniſſen ſprachen, geſchah nur darum, weil wir ſo anſchaulicher überzeugender die Nothwendigkeit und den Nutzen des Vocabelnlern darthun zu können glaubten. Es iſt eine Sache, deren Wichtigkeit n allſeitig genug anerkannt wird, die vielleicht ihre theoretiſchen, jeden aber ihre praktiſchen Gegner hat, die aber an vielen Orten nur Mangel eines geeigneten Büchleins und einer tüchtigen Anleitung Gebrauches nicht mit dem Ernſte behandelt wird, wie ſie es verdie

Aarau im Februar 1854.

R. Rauchenſtein.

# Das Geſetz über den mittlern Unterricht in Belgien.

Hiſtoriſch und kritiſch behandelt von Karl Arenz, Profeſſor am königl. Athenäum in Maſtricht.

## Dritter Artikel.*

Der Geſetzentwurf vor den Kammern und dem Senate. Behandlung der Fragen wegen der Freiheit des Unterrichts und des Maßes der Berechtigung des Staates und der Gemeinde, am öffentlichen Unterrichte ſich zu betheiligen.

Als ich im verfloſſenen Jahre den zweiten Artikel über den mittlern Unterricht in Belgien brachte und am Schluſſe desſelben verhieß, in dem folgenden Artikel eine ausführliche Darſtellung der zwiſchen der belgiſchen Regierung und dem Clerus gepflogenen Unterhandlungen den Leſern der Pädagogiſchen Revue vor die Augen zu führen, konnte ich es nicht ahnen, daß ich die Löſung meines Verſprechens ſo lange hätte hinausſchieben müſſen. Berufsarbeiten und Verhältniſſe mancherlei Art, beſonders aber die Verpfändung meines Wortes wegen Fertigſtellung dringender litterariſcher Arbeiten veranlaßten mich, dieſem Gegenſtande meine Aufmerkſamkeit bis dahin zu entziehen, wo ich mich wieder mit voller Muße demſelben zuwenden könnte.

Es iſt mir lange Zeit ſehr ſchmerzlich geweſen, gerade vor einer Frage ſtehen bleiben zu müſſen, welche in unſern Tagen eine ſo hohe Bedeutung gewonnen hat und nicht weniger eine politiſch-ſociale geworden iſt, als ſie eine der größten Schul- und Unterrichtsfragen iſt. Nachdem ich aber jetzt die Arbeit wieder aufgenommen und meinen Blick durch das vorliegende Material habe ſchweifen laſſen, und ſowohl durch briefliche Mittheilungen als eigene Anſchauung meine Kenntniſſe von dem belgiſchen Unterrichtsweſen erweitert geſehen habe, bin ich ſehr zufrieden, daß ich den aufgenommenen Faden bis heute liegen gelaſſen habe.

Meine früher bezeichnete Abſicht, mich zuerſt zu den Unterhandlungen zu wenden, welche zwiſchen der Staatsregierung und dem Clerus angeknüpft worden ſind, um die Mitwirkung des letztern bei dem Unterrichte in den Staatslehranſtalten zu erlangen, hat eine Abänderung in der Weiſe erfahren, daß ich dieſelbe dann zur Ausführung bringen werde, wenn wir uns mit den Anſichten und Beſchlüſſen der Mitglieder der Kammern und des Senates hinſichtlich des conſtitutionellen Begriffes von der Freiheit des Unterrichts und der Berechtigung des

---

* Päd. Revue XXX. S. 96 ff. XXXI. S. 177 ff.

Staates und der Gemeinden in Sachen des öffentliche Unterrichts vertraut gemacht haben werden. Dieſe Abänderung h mir darum zweckmäßig geſchienen, weil jene Unterhandlungen mit d Sanction des Geſetzes nicht abgethan waren, ſondern ſich noch extr muros fortgeſponnen und bis heute ihre Erledigung noch nicht gefund haben.

---

Die jüngſte Geſchichte Belgiens zeigt uns eine ununterbroch Kette von Kämpfen und Befehdungen zweier großen Parteien, wor ſich die Maſſe des Volkes geſchieden hat. Die conſtitutionelle Charte v 1830 iſt es, welche den Funken der Zwietracht, wenn er einmal in d Aſche ruhig zu verglimmen ſcheint, immer wieder erweckt und zu lodernden Feuer anfacht. Denn ebenſo wie auf dem Nationalcongr jenes Jahres die Volksvertreter bei der Ausarbeitung und Feſtſtellu der Grundrechte zwei Parteien bildeten und bei ihren Arbeiten v ganz entgegeſetzten Anſichten ausgingen, treten die Kammermitglie jedesmal bei den Unterhandlungen über die Ausführung der einzeln Artikel der Conſtitution in dieſelben Parteien zuſammen und ſuch immerfort ihren Grundſätzen Geltung zu verſchaffen, wofür ſie auf d Congreſſe in der Arena geſtanden. Dieſe parlamentariſche Parteiſtellu hat auch bald das Volk bis ins innerſte Mark durchdrungen und beiden Heerlager geſchaffen, welche wir unter der Benennung ei katholiſchen oder clericalen und einer liberalen Partei kenn Dieſe Bezeichnungen ſind ſehr häufig falſch aufgefaßt und gede worden, da man nämlich unter der liberalen Partei diejenige verſte wollte, welche grundſätzlich dem Katholicismus entgegenzutreten u dem Wirken des Clerus jede freie, ſelbſtthätige Entwickelung zu benehm trachte. Solche Erſcheinungen ſind aber bis jetzt in dem katholiſch Belgien noch nicht hervorgetreten. Die liberale Partei iſt heute n nichts Anderes als eine politiſche, ſie iſt dieſelbe, welche im Jahr 18 dem Lande die Verfaſſung gegeben, und welche die durch die Conſtituti verbrieften Freiheiten durch ein ſtarres Feſthalten an dem Buchſta der Verfaſſungsartikel fortan zu wahren geſucht hat. Die Minori des Congreſſes glaubte die conſtitutionelle Auffaſſung von der Wirkſa keit des Staates und der Stellung der Kirche zum Staate, zur Gemei und zu den Einzelnen nicht adoptiren zu können, und da ſie ſich einen zu ſpecifiſch-kirchlichen Standtpunct ſtellte und die Anſichten belgiſchen Clerus vertrat, wurde ſie die clericale genannt. Dieſes bis auf den heutigen Tag dasſelbe geblieben, und wir dürfen dar auch unter einem liberalen Miniſterium nur ein ſolches verſtehen, welc

mit der Conſtitution in der Hand jede Regierungsmaßregel ausführt und kein Haar breit davon abgeht, um der ſogenannten clericalen Partei Zugeſtändniſſe zu machen, und das ebenſo auch keine Deutungen der Grundrechte zuläßt, welche die Rechte ſchmälern könnten, die dem Clerus verfaſſungsmäßig geſichert ſind. Ein ſolches liberale Miniſterium iſt das Miniſterium Rogier geweſen, welches das Unterrichtsgeſetz von 1850 gegeben und welches dem Regierungsſyſtem in Belgien die conſtitutionelle Grundlage unterbreitet und geſichert hat; ein ſolches liberale Miniſterium iſt das gegenwärtige, welches im November des verfloſſenen Jahres aus der Hand des Königs das Portefeuille übernahm.

Nach dieſer Erörterung wenden wir uns zur Sache ſelbſt.

---

Am 13. Februar 1850 trat Charles Rogier, der Miniſter des Innern, mit dem Geſetzentwurfe vor die Kammern. Den Parteien war dadurch das Signal zum Aufbruche gegeben. Von beiden Seiten wurden die Angriffe mit gleicher Heftigkeit geführt. Die öffentlichen Organe füllten ihre Spalten mit Beſprechungen und Beurtheilungen des Entwurfes und ſchieden die beiden Heerlager, welche ſich in der öffentlichen Meinung bereits gebildet hatten, nur noch ſchroffer von einander ab. Der Choragos der Regierungsorgane, die „Indépendance belge“, vertheidigte jedes Jota des Entwurfes, weil man bei dem Geſetze über den mittlern Unterricht, wie bei jedem organiſchen Geſetze, an dem Buchſtaben der Verfaſſung feſthalten müſſe, die dem Staat die Verpflichtung auflege, öffentliche Lehranſtalten zu gründen und zu unterhalten, und den Staat unabhängig von der Kirche hinſtelle, woraus nothwendig folge, daß der öffentliche Unterricht außerhalb jedes Einfluſſes des Clerus bleiben müſſe, wie auch die Lehranſtalten des Clerus außerhalb der Wirkſamkeit des Staates.

Auf der andern Seite aber erhob ſich eine entſchiedene Oppoſition, welche beſonders das Journal d'Anvers und das Journal de Bruxelles in ihren Angriffswaffen gebrauchten. Das erſtgenannte Organ nannte das Geſetz die Anbahnung der Irreligioſität, den Triumph des Barbarismus über die Civiliſation, die Immoralität des Unterrichts, die permanente Revolution in Belgien. Das Journal de Bruxelles trat ebenſo kühn auf und führte die Journale der clericalen Partei, welche in Gent, Lüttich, Mons, Tournai und Namur erſchienen, in ſeine Bahn.

Es kann jedoch unſer Zweck nicht ſein, den Parteiorganen in ihren unerquicklichen Kämpfen zu folgen, und deßhalb wollen wir nur noch, um das begonnene Bild zu entfalten, einer Partei Erwähnung thun, welche das Geſetz vornehmlich vom ſtaatsökonomiſchen Standpuncte, d. h.

ſofern es das materielle Wohl des Landes berührte, angriff. Es iſt di eine Partei, welche ſich unter den Bewohnern Flanderns gebildet u ſich ſchon ſeit lange von der walloniſchen Bevölkerung dadurch unt ſchieden hatte, daß ſie gegen die beſtehende Regierung eine feindſeli Stellung einnahm. Die Gründe ſind von ganz beſonderer Art; deßha übergehen wir dieſe. Eins von ihren öffentlichen Organen, der „Dend Bode“, ſchleuderte am 17. März gegen den Miniſter einen höchſt f minanten Artikel, aus welchem wir eine Probe mittheilen wollen: *

---

Die miniſterielle Geſetzesvorlage wurde einer Commiſſion von ſieb Mitgliedern (section centrale), unter denen ſich auch der Präſident d Kammer befand, zur Prüfung übergeben. Nach reiflicher und gründlic Prüfung der einzelnen Artikel des Geſetzes, ſofern ſie nämlich der C ſtitution Rechnung tragen und mit den Bedürfniſſen des Landes üb einſtimmen, trat der Berichterſtatter Dequesne am 31. März mit d Commiſſionsgutachten vor die Kammern, und trug zugleich eine Re von Amendements vor, welche bei den Discuſſionen zu Rathe gezog werden ſollten. ** Dieſer Commiſſionsbericht war der erſte Triumph, d der Miniſter im Schooße der Volksvertretung feierte. Denn von den ſieb Mitgliedern war nur ein einziges, Herr Devaux, welches verweiger dem Geſetze ſeine Anerkennung zu geben, und das der Commiſſion e Separatgutachten einreichte, damit es in den Bericht an die Kamme aufgenommen werde. Auf den Bericht, welcher am 1 April im Monit erſchien, wie auch auf das darin enthaltene Separatgutachten werd wir ſpäter wieder zurückkommen.

Wegen der hohen Bedeutung des Gegenſtandes, den der Entw

---

* »Fermiers, préparez vos bourses; les clubistes vont entièrement epuiser pays; encore un million par an. Tous les Belges doivent devenir avocats (D sait s'ils seront alors plus heureux!) M. Rogier va créer en une fois 60 nouve colléges sous la protection des clubistes soi-disant libéraux et d'où seront ban Dieu et ses serviteurs. . . . .

»On apprendra dans ces colléges a devenir savant sans étudier, à deve riche sans travailler; en un mot, on y apprendra tout, on y enseignera to on y parlera de tout, excepté de la religion, de la justice, des devoirs et d bonnes mœurs. . . . .«

**In Beziehung hierauf äußert ſich der Miniſter in der Eröffnungsrede über d Geſetz:

»La section centrale adopte dans son ensemble le projet du gouvernemen elle propose *certaines modifications* auxquelles le gouvernement *peut se rallier*. . .

behandelte, wurden die Kammerverhandlungen auf zehn Tage ausgeſetzt, damit jeder Abgeordnete mit Ruhe und Muße über die Grundſätze der Geſetzesvorlage nachdenken könne. Zugleich wurde den Kammermitgliedern der Entwurf des Geſetzes über den mittlern Unterricht und das Gutachten der Centralcommiſſion, an demſelben Tage, wo es im Moniteur erſchien, in ihre Wohnungen, ja ſelbſt in die Provinzen, wohin ſie abgereist waren, nachgeſchickt.

Am 9. April waren die Ferien abgelaufen und der Miniſter des Innern eröffnete an dieſem Tage die Verhandlungen mit der Motivirung der Grundſätze, welche ihn bei der Ausarbeitung des Geſetzes geleitet hatten und mit der Beweisführung, daß der Entwurf ein nothwendiger Ausfluß des Art. 17 der Conſtitution ſei, und daß derſelbe dem Clerus jede Einwirkung in den öffentlichen Unterricht habe verſagen müſſen, weil dieß nothwendig aus der politiſchen Eheſcheidung des Staates von der Kirche, welche verfaſſungsmäßig verbrieft iſt, hervorgehe. Was den Unterricht ſelbſt betrifft, den das Geſetz zu verwirklichen trachte, ſo ſagt er: . . . „la loi a pour but, pour objet unique de procurer au pays, aux frais de l'Etat, le meilleur enseignement possible“. Und mit Beziehung auf die Lehrenden ſagt er, daß das Geſetz denſelben eine neue Exiſtenz eröffnen ſolle, wodurch ihnen die Laufbahn geſichert und ihr wiſſenſchaftliches Leben in der Zukunft Früchte ernten könne. Ohne das Geſetz würden ſie ihre akademiſchen Grade nutzlos erzielt, ihre Zeit, ihre Studien und ihr Geld verloren haben, denn bis jetzt ſei der Unterricht die ſchlechteſte Carriere geweſen, welche junge Leute hätten antreten können. „Alors“ ſagt er, vous aurez fortifié, grandi, honoré l'état de professeur. Ce sera là un des excellents résultats de la loi.“

Nachdem Rogier ſein dixi ausgeſprochen und den Geſetzentwurf, voll Vertrauen auf die Zuſtimmung der Volksvertreter, * ſeinem Geſchicke, welches es in den Kammern finden könnte, überlaſſen, wurde von der oppoſitionellen Seite die Frage, „ob dem Staate das Recht zuſtehe, Unterrichtsanſtalten auf ſeine Koſten zu errichten und Unterricht zu ertheilen“, aufgeworfen und beſtritten.

* »Pour moi«, ſchließt Rogier ſeine Rede, »je ne le mets pas en doute, cette loi qui est attendue depuis vingt ans, et qui est attendue avec une impatience chaque année croissante, cette loi sera accueillie avec *reconnaissance;* exécutée avec impartialité, avec loyauté; loin de devenir pour le pays une source d'irritation ou de discorde, cette loi viendra, avec toutes nos autres institutions, consolider le gouvernement, donner un nouveau ressort à l'esprit public et, je l'espère, établir un nouveau lien d'union entre tous les Belges«.

Dieſe Behauptung aber, daß der Staat nicht unterrichten dürfe war ein Act der Conſequenz, denn ſie ging von denſelben Mitgliedern der Kammern aus, welche im Jahr 1830 gegen die Faſſung des Artikel 17 der Conſtitution geſtimmt hatten. Dieſer Act der Conſequenz war hier jedoch am unrechten Orte, da der Artikel 17 in der Charte ſtand und folglich ohne gänzliche Läugnung der Verfaſſung einer Abänderung nicht unterworfen werden durfte. Der Miniſter ſagte in Beziehung hierauf in ſeiner Denkſchrift, daß das Geſetz über den mittlern Unterricht ſich an den Artikel 17 anſchließe und ſich innerhalb der Schranken halten müſſe welche dieſer Artikel aufgeſtellt habe, und welche bereits bei der Regelung des höheren und niederen Unterrichtes Anerkennung gefunden hätten.

Der Bericht der Centralcommiſſion vertrat dieſelben Anſichten „Pour ceux qui veulent une exécution fidèle et complète de la constitution, pour ceux qui sentent la necessité d'une instruction publique, ils trouvent que le projet de la loi ne fait qu'*accomplir* les prescriptions au *pacte fondamentale*“.

Die Oppoſition machte dagegen geltend, daß der Staatsunterricht

1. die durch die Conſtitution gewährleiſtete Freiheit des Unterrichts zerſtöre,
2. die Autorität des Staates in Sachen des Unterrichts zu abſolutiſtiſch hinſtelle und dem Staate die Centraliſation und das Monopol des Unterrichts übergebe,
3. die Freiheit der Gemeinde beeinträchtige und die Theilnahme derſelben am Unterrichte illuſoriſch mache, ſo wie er
4. die Garantieen der religiöſen Erziehung vernichte.

Man wollte dem Staate nur das Recht einräumen, ſeine Wirkſamkeit auf eine mehr oder weniger indirecte Ueberwachung des Unterrichts und Bewilligung von Subſidien für einige Muſteranſtalten auszudehnen. Den Unterricht betrachtete man aber von der einen Seite als ein Attribut der Gemeinde und von der andern als einen Rechtstitel des Clerus.

Das eine Mitglied der Centralcommiſſion, welches ſich in Oppoſition gegen den Geſetzentwurf ſtellte, ſagte, daß man bei der Ausarbeitung desſelben den Geiſt, der den Nationalcongreß beſeelt, verläugnet habe, daß man vielmehr zu dem Programm des Congrès libéral von 18 übergegangen ſei Der Entwurf, ſo entwickelt er weiter, ſchmälere die Freiheit des Unterrichts und achte die verſchiedenen Meinungen nicht gleich und laſſe allen Intereſſen die gleiche Protection nicht zu Theil werden, was eine Verletzung der Conſtitution ſei.

Der Präſident des Congrès national, Herr de Gerlache, (Pr

dent des Caſſationshofes) diente der Oppoſitionspartei, obwohl er nicht mehr zur Kammer gehörte, zur Stütze. Wir laſſen ſeine Anſicht unten folgen *

Deſtriveaux trat mit der Anſicht hervor, daß der Staat bei der unbeſchränkten Freiheit, die der Privatunterricht genöſſe, der Nation Garantieen für die Bildungshöhe leiſten müſſe. Wollte man aber dem Staate das Recht abſprechen, Theil an der Freiheit des Unterrichtes zu nehmen, ſo würde man ihn ſeiner Vorrechte berauben und ſeiner wahren Verpflichtung entziehen. Der Staat ſei nicht Herr, um nach eigener Wahl den öffentlichen Unterricht zu geben oder davon abzuſehen.

Man ſuchte aber die Nothwendigkeit des öffentlichen Unterrichtes auf Koſten des Staates noch aus andern Geſichtspuncten zu beweiſen, und beſonders fand die Anſicht entſchiedene Vertreter, daß die Nichtintervention des Staates zur Iſolirung und Entwaffnung der Geſellſchaft führe, weil ſie den Unterricht ganz in die Hände des Clerus bringe. Von Seiten der Oppoſitionsmitglieder wurde dieſes Monopol des Clerus willig angenommen, indem ſie ausſprachen, daß der Unterricht gemäß ſeiner innern Weſenheit und ſeiner hohen Sendung allein den Dienern der Kirche übergeben werden müſſe. Selbſt mußten die Worte des Evangeliums: „Gehet hin und lehret die Völker u. ſ. w.", welchen man eine unrichtige Interpretation unterlegt hatte, dazu dienen, um der Behauptung Nachdruck zu verleihen, daß der Unterricht der Kirche allein zukomme.

Einer der heftigſten Gegner dieſer Behauptung war der Graf Lehon, welcher die bekannte Convention de Tournay, wovon wir in unſerem zweiten Artikel des Breiteren geſprochen haben, vereitelte. Am 22. April wendete er ſich mit einer Rede an die Kammer, welche den Entwurf mit Kraft, Entſchiedenheit und zerſchneidender Logik vertheidigte und einen nicht minder gewaltigen und geiſtreichen Redner aus der katholiſchen Partei, den bekannten Volksredner Dechamps, auf den Rednerſtuhl rief. Die beiden Reden dieſer Staatsmänner gehören zu den hervorragendſten, welche die Annalen der Kammerverhandlungen über den Geſetzentwurf aufzuweiſen haben. Lehon ſtemmt ſich mit aller Kraft gegen das Monopol des Clerus, weil es den conſtitutionellen Begriff von der Freiheit des Unterrichts

* Certes, personne ne saurait contester au gouvernement le droit de s'occuper de *l'instruction publique*. C'est une de ses plus belles prérogatives; c'est un de ses plus grands bienfaits; c'est un de ses premiers devoirs. . . . . Mais peut-il transformer ce droit ou ce devoir en *droit exclusif?* Voilà toute la question. . . . . .

(de Gerlache, Hist. du royaume des Pays-Bas III. 47.)

aufhebe und die Conſtitution verletze. Die Conſtitution, ſagt er, bekämpfe jedes dissolvant actif de l'individualisme und wolle die Kräftigung des Princips der Nationaleinheit. Zur Exemplification für ſeine Behauptung, daß das geiſtliche Monopol im Unterrichte ſehr ungünſtige Reſultate für die Geſellſchaft hervorrufe, dient ihm die Zeit, wo Maria Thereſia über Belgien den Scepter führte, und wo der Unterricht ſich gänzlich in den Händen des Clerus befand. „Vor 1773 gab es in unſern Provinzen zweiundſechzig Collegien, welche alle von religiöſen Congregationen geleitet wurden. Der Prinz von Stahrenberg, welcher bevollmächtigte Miniſter zu Brüſſel war, arbeitete unter Mitwirkung des Abbé Nelis und des Herrn des Roches, welche beide Mitglieder der Commission royale des études waren, einen Bericht über den Zuſtand des Unterrichts aus. Da es zu weit führen würde, aus dem Rapporte Auszüge mitzutheilen, welche unſere Frage berühren, wollen wir kurz den Inhalt desſelben darlegen. Die öffentlichen Schulen wurden in jener Zeit von Jeſuiten oder anderen Ordensgeiſtlichen geleitet. Der Unterricht war ſehr ſchlecht. Die ganze Kenntniß der lateiniſchen Sprache beſchränkte ſich nach einer ſiebenjährigen Studienzeit auf das Verſtändniß einiger Verſe des Virgil, einiger Zeilen aus Curtius und auf fünf oder ſechs kleine Briefe des Cicero. Die meiſte Zeit wurde mit Verſefabriciren und Anfertigung von Chronogrammen vertrieben. Alles, was den Geſchmack bilden nnd das Urtheil ſchärfen konnte, wurde gänzlich vernachläßigt Dagegen ſprach man mit vieler Leichtigkeit Latein, aber, wie der Abbé Nelis in einem andern officiellen Actenſtücke ſagte, ſo barbariſch, daß es von dem Latein aus der Zeit des Auguſtus ſo verſchieden war, wie das Japaniſche und Chineſiſche von unſerer Mutterſprache.“

Dieſe Exemplification, ſo wahr ſie auch in ihrem geſchichtlichen Zuſammenhange iſt, können wir jedoch nur als einen hiſtoriſchen Beweis für das Nachtheilige des Monopols des Clerus gelten laſſen; als ſyſtematiſchen Beweis dürfen wir ſie aber nicht annehmen, denn es iſt nicht zu vertreten, daß die geiſtlichen Lehrer, gerade weil ſie Geiſtliche, weil Ordensbrüder ſind, von jeder Fähigkeit, den Unterricht nach den Forderungen der Zeit einzurichten und denſelben aus ſeiner Unvollkommenheit zu erheben, ausgeſchloſſen ſeien. Die gegenwärtige Zeit hat Beiſpiele, wenn auch nicht ſehr zahlreiche, dafür geliefert. Lehon ſucht ſeinen hiſtoriſchen Beweis dadurch zu einem thatſächlichen zu machen, daß er von dem Weſen des Dogmas, dem Grundelemente des Glaubens ausgeht und dieſes als ein ſtetiges und unwandelbares bezeichnet. Dieſe Stetigkeit des Dogmas, ſo demonſtrirt er auf höchſt merkwürdige und höchſt ſonderbare Weiſe fort, gebe dem Geiſtlichen die ganz beſondere Fähigkeit, den Religionsunterricht

ertheilen, welcher gemäß ſeiner Unwandelbarkeit berufen ſei, die Grundlage der moraliſchen Bildung zu ſein; die Wiſſenſchaft müſſe aber den Weg des Fortſchrittes verfolgen und könne deßhalb bei den Geiſtlichen in ſeiner Fortentwicklung nicht begünſtigt werden, vielmehr würde der wiſſenſchaftliche Unterricht des Clerus bald eine ſtationärer ſein, wie der religiös-dogmatiſche. * Der Nothwendigkeit des öffentlichen Unterrichts, angeordnet und geleitet durch den Staat, redet Lehon ferner aus dem Grunde das Wort, weil dadurch das Niveau des Unterrichts erhoben würde, um ſeine Sendung für die Geſellſchaft zu erfüllen, die darin beſtehe, daß er geſchickt ſei, fähige Männer zu bilden, welche die öffentlichen Aemter, die Magiſtratur, die Künſte und die höheren Verkehrs- und Gewerbszweige erfordern.

Die Nothwendigkeit des auf Staatskoſten ertheilten Unterrichts wurde ferner dadurch bewieſen, daß ohne die Intervention des Staates der mittlere Unterricht nicht allen Kindern geſichert ſei. Ein Blick auf die Verhältniſſe dieſer Unterrichtsſtufe vor der Ausführung des Geſetzes zeigt es zur Genüge, daß es für ſehr viele Familienväter ganz unmöglich war, ihren Söhnen eine höhere Bildung zu verſchaffen als die nothdürftige Elementarbildung in der Volksſchule ihres Dorfes oder Städtchens, da dieſem die Mittel fehlten, ſelbſt ein Etabliſſement für die Mittelſtufe des Unterrichts zu errichten. Nur in den größern Städten, wie wir dieß ſchon früher geſehen haben, war es dem weniger bemittelten Familienvater geſtattet, ſeine Kinder an dem Unterrichte einer Mittelſchule Theil nehmen zu laſſen. Rogier ſagt in ſeinem Exposé des motifs, wo er den Artikel 7 des Geſetzes berührte, daß ohne den öffentlichen Unterricht den Familienvätern die Gewißheit nicht geboten werden könne, daß, wenn die Lehranſtalt ihres Wohnortes einginge oder geſchloſſen würde, ihre Söhne den begonnenen Unterricht nicht gänzlich aufzugeben brauchten. Der Staat habe dagegen die Verpflichtung, ſeine Wirkſamkeit dahin auszudehnen, daß überall für den Unterricht geſorgt werde und die Familienväter, wenn Umſtände ſie veranlaßten, ihren Wohnort zu verlaſſen, an dem neuen Wohnorte ähnliche Lehranſtalten fänden, auf welchen ihre Söhne den begonnenen Unterricht fortſetzen könnten.

Dümortier, ein Mitglied der Oppoſition, erkennt die Betheiligung des Staates am öffentlichen Unterrichte an, aber er will die Conſtitution nicht ſo interpretirt wiſſen, daß ſie dem Staate die Verpflichtung

---

* Eine ähnliche Anſicht finden wir im Berichte Dequesne's ausgeſprochen, welche wir der Lehon'ſchen Deduction als Ergänzung beifügen wollen:

»L'enseignement des Jésuites, l'enseignement du Clergé ont *leur esprit* et *leurs tendances*. L'enseignement de l'Etat a aussi *son esprit* et *ses tendances;* cet esprit, c'est celui de la nation, d'où émanent tous les pouvoirs qui constituent l'Etat.«

auferlege, selbst Unterrichtsanstalten zu errichten und Unterricht zu e
theilen, denn ein solcher Unterricht kündige der Freiheit den Krieg a
Er nimmt den Artikel der Verfassung über die Presse als Vergleichung
punct, weil die Freiheit des Unterrichts und die Freiheit der Presse a
gleicher Linie ständen. „Räumt man dem Staate das Recht ein," sa
er, „Journale zu veröffentlichen, weil die Freiheit der Presse gewährlei
ist, so macht er der constitutionellen Freiheit, der Presse, eine Concurren
Dieser Vergleich ist aber höchst unrichtig und hinkend, und es war
erwarten, daß er seine Wirkung gänzlich verfehlte.

Dechamps, ein altes Mitglied des Nationalcongresses, zog al
in der Sitzung vom 22. April gegen das unbeschränkte Recht des Staat
Unterrichtsanstalten zu leiten, noch weit schärfer zu Felde. Er war
Jahr 1834 Berichterstatter der Commission, welcher die Ausarbeitu
des Unterrichtsgesetzes übertragen war. Damals hatte er die absol
Incompetenz des Staates in Sachen des öffentlichen Unterrichtes a
gesprochen. Diese Ansicht hielt er jetzt auch aufrecht und vertheidigte
Grundsatz, daß der Staat nur die großen Interessen der Gesellschaft,
Beförderung der Litteratur, der Wissenschaft und der Kunst und den Sc
der Religion und der Arbeit zu wahren habe. Wie nämlich der St
nur dafür zu sorgen habe, daß das Brod der arbeitenden Classe n
mangle, so habe er auch dahin zu wirken, daß dem Volke diese geis
Nahrung nicht abgehe. Demnach müßten wir die Einwirkung des Sta
auf die geistige Sphäre des Volkes als außerhalb der Wirksamkeit
Staates liegend ansehen. Oeffentliche Lehranstalten einrichten, wäre
nichts Anderes, als Nationalateliers des Unterrichts gründen, wie
in Frankreich unter Ledru-Rollin und Louis Blanc Nationalarbeitansta
errichtet habe. Um seinen Behauptungen einen festen Haltpunct zu ge
stellt er in Abrede, daß die Verfassung das Recht des Staates, U
richt zu ertheilen, nicht ausgesprochen habe. Auf dem Congreß sei
die Ansicht aufgeworfen worden, daß der Artikel 17 der Verfassung
die Beförderung und Hebung des Unterrichtes, nur die indirecte
wirkung auf denselben von Seiten des Staates bezwecke.

Es konnte nach dieser Darlegung nicht auffallend erscheinen, w
Dechamps die Vermittlungsansicht des Ministers van Hoorebe
welche dieser am 20. April ausgesprochen hatte, von sich wies. V
Hoorebeke sprach nämlich die Ansicht aus, daß der Staat nicht u
richten dürfe und auch durch die Vorlage des Gesetzes nicht unterric
wolle à titre de *souverain*, sondern à titre de *protecteur*. *

---

* Diese Ansicht beruht auf derselben Basis, wie die, welche der französische St
mann, der Herzog von Broglie, in der Pairskammer im Jahr 1844 ausspr

Ganz im Sinne der Oppoſitionspartei demonſtrirte Karl de Brouckere, der gegenwärtige Bürgermeiſter von Brüſſel und ein ſehr namhaftes Mitglied des Congrès national und der liberalen Partei, den Begriff des Artikel 17 der Conſtitution. Dieſer Staatsmann, welcher auf dem Congreß der Berichterſtatter der Commiſſion war, die den Titel I der Verfaſſung zu bearbeiten hatte, ſagte, daß die Conſtitution den Staatsunterricht nicht gebieteriſch verlange, und daß die Commiſſion auch mit Ausnahme eines Mitgliedes dieſer Meinung geweſen ſei. * Der Congreß ſei viel zu weiſe und viel zu klug geweſen, als daß er die Zukunft hätte feſſeln wollen; er hätte vielmehr dahin geſtrebt, die Geſetzgebung in ihren Handlungen nicht zu beſchränken. Der Abgeordnete von Brüſſel ſtellt die Berechtigung des Staates am öffentlichen mittleren Unterrichte aber noch darum in Frage, weil für dieſe Unterrichtsſphäre das Individuum zu ſorgen habe, da es allein in dem Willen desſelben liege, ſich dieſe Schulbildung zu verſchaffen. Anders ſei es mit dem Elementarunterrichte, wofür der Staat darum zu ſorgen habe, weil er jedem Bürger ohne Unterſchied nöthig ſei, und anders ſei es mit dem höhern Unterrichte, da der Staat dadurch für die Höhe der Wiſſenſchaft und Litteratur Sorge tragen müſſe. Er tritt dennoch der Einrichtung von Staatsanſtalten für mittleren Unterricht nicht entgegen, indem er die Anſicht ausſpricht, daß eine Vereinigung der beiden Parteien, ohne an der Conſtitution ein Jota zu verwiſchen, dadurch möglich ſei, daß man dem Entwurf von 1834, der auch durch Rogier vorgelegt worden war, adoptire und demgemäß zwei oder drei Muſterathenäen und eben ſo viele Gewerbeſchulen errichte.

Dieſer Vereinbarungsvorſchlag fand aber bei der liberalen Partei

---

»Le droit d'enseigner n'est point, aux mains de l'Etat, l'un de ces droits éminents, l'un de ces attributs du pouvoir suprême qui ne souffrent aucun partage. Tout au contraire, en matière d'enseignement, si l'Etat intervient, ce n'est point à titre de souverain, c'est à titre de protecteur et de guide; il n'intervient qu'à défaut des familles, hors d'état, pour la plupart, de donner aux enfants dans leur propre sein une éducation purement domestique; il n'intervient que pour suppléer à l'insuffisance des établissements particuliers, pour les remplacer, pour les *susciter* là où ils *manquent*, pour les *seconder* là où ils *existent*, pour y tenir élevé le niveau des études, pour leur prêter secours au besoin et leur servir de point d'appui.«

* . . . *Une seule* (objection dans la section centrale) avait demandé une rédaction plus large du second paragraphe (de l'article 17) craignant qu'on ne tirât de la rédaction primitive la conséquence obligée d'un enseignement aux frais de l'Etat.

K. de Brouckere, Sitzung vom 13. April.

keinen Wiederhall und trennte den Redner in dieſem Puncte von ſeine Parteigenoſſen. Bei der clericalen Partei fand er aber eine um ſo will kommnere Aufnahme, da ihr eine weitere und freie Wirkſamkeit auf de Gebiete des Unterrichts eingeräumt war, als ſie nach der Annahme de Geſetzentwurfes erwarten durfte. Sie unterſtützte den Antrag de Brouckere' mit aller Entſchiedenheit, da ſie feſt vertraute, daß ein Mann von hoher politiſcher Bedeutung und ſolcher Popularität und regierungs freundlicher Stellung, wie Karl de Brouckere, den Knoten zerhaue würde. Die liberale Partei konnte aber in eine ſolche Forderung nic einwilligen, wenn ſie den Artikel 17 nicht einer Interpretation unterwerf wollte, welche mit der wahren conſtitutionellen Auffaſſung desſelben offenem Widerſpruche ſtand. Der Artikel 17 überträgt dem Staate da Attribut, ſich mit dem öffentlichen Unterricht zu befaſſen und ihn a Koſten des Staates zu unterhalten. Bei der Ausführung eines Artike der Verfaſſung muß das zur Geltung kommen, was in deutlichen Wort verbrieft iſt; darauf Rückſicht nehmen, was früher Mitglieder bei d Ausarbeitung nicht haben beſtimmt hineinlegen wollen, um ſich lei durch die Parteien hindurchzuwinden, oder um ſich für die Ausführu desſelben Hinterthüren offen zu halten, muß ganz und gar verwor werden. Denn gehen die Vertreter ſo weit, daß ſie zu Gunſten von Part intereſſen darin einwilligen, die klaren Worte der Verfaſſung einer Zw deutigkeit zu unterwerfen und daraus eine willkührliche Erklärung herv zuholen, ſo verletzen ſie die Conſtitution unter dem Scheine der Heilighaltu derſelben, und — ſie machen ſich der Heuchelei ſchuldig.

---

Die Beweggründe, weßhalb die Oppoſitionspartei die Einwirku des Staates auf den öffentlichen Unterricht in Frage ſtellte, ſind:

1. Der Geſetzentwurf erhebt die Autorität des Staates auf d Gebiete des Unterrichts.
2. Der Geſetzentwurf ſchafft durch dieſe Erhebung der Autorität d Staates die Centraliſation des öffentlichen Unterrichts und zugle mit dieſer das Monopol des Staates.

Gegen dieſe Behauptungen trat der Miniſter des Innern, Ch. Rogi entſchieden auf, wie wir dieß bereits oben geſehen haben. Die Mitglied der Centralcommiſſion wieſen auf dieſelbe Weiſe dieſe Angriffe der Opp ſition von ſich. Der Commiſſionsbericht des Herrn Dequesne ſa ſehr richtig und unbeſtreitbar, daß der Staat nach Artikel 14 und der belgiſchen Charte, wodurch die Freiheit des Cultus und des Gewiſſe und nach Artikel 16, wodurch die Rapportverhältniſſe zwiſchen dem Sta

und der Kirche, und nach Artikel 25 und 108, wodurch die Ausübung der öffentlichen Macht begrenzt iſt, das Geſetz erlaſſen müſſe. * Hierdurch wird jede Macht, welche ſich im Staate befindet, in ihrer Freiheit belaſſen und die Concurrenz der Betheiligten am öffentlichen Unterrichte iſt nicht aufgehoben.

Ganz im Widerſpruche mit dieſer Darlegung ſprach ſich das Oppoſitionsmitglied der Centralcommiſſion in ſeinem Separatprotokolle aus, welches, wie ſchon bemerkt, dem Commiſſionsberichte beigefügt wurde. Die Behauptung, daß der Entwurf eine Centraliſation bezwecke, welche nothwendig zu einem Monopol führen müſſe, trat in dieſem Separatgutachten wieder an die Spitze. Es könne nicht geläugnet werden, heißt es in demſelben weiter, daß, wenn das zweite Alinea des Artikels 17 im Sinne des Entwurfs gedeutet werde, man dem Gouvernement die Freiheit einräume, den öffentlichen Unterricht der Willkühr von Ordonnanzen und Beſchlüſſen, wie dieß unter der holländiſchen Regierung

---

*Wir glauben die angeregten Artikel der belgiſchen Verfaſſung hier anführen zu müſſen:

Artikel 14. La liberté des cultes, celle de leur exercice public, ainsi que la liberté de manifester ses opinions en toute manière, sont garanties, sauf la répression des délits commis à l'occasion de l'usage de ces libertés.

Artikel 15. Nul ne peut être contraint de concourir d'une manière quelconque aux actes et aux cérémonies d'un culte ni d'en observer les jours de repos.

Artikel 16. L'Etat n'a le droit d'intervenir ni dans la nomination, ni dans l'installation des ministres d'un culte quelconque, ni de défendre à ceux-ci de correspondre avec leurs supérieurs et de publier leurs actes, sauf, en ce dernier cas, la responsabilité ordinaire en matière de presse et de publication.

Artikel 25. Tous les pouvoirs émanent de la nation. Ils sont exercés de la manière établie par la constitution.

Artikel 108. Les institutions provinciales et communales sont réglées par la loi. Ces lois consacrent l'application des principes suivans:

1°. L'élection directe, sauf les exceptions que la loi peut établir à l'égard des chefs des administrations communales et des commissaires du gouvernement près des conseils provinciaux.

2°. L'attribution aux conseils provinciaux et communaux de tout ce qui est d'intérêt provincial et communal, sans préjudice de l'approbation de leurs actes dans les cas et suivant le mode que la loi détermine.

3°. La publicité des séances des conseils provinciaux et communaux dans les limites établies par la loi.

4°. La publicité des budgets et des comptes.

5°. L'intervention du roi ou du pouvoir législatif, pour empêcher que les conseils provinciaux et communaux ne sortent de leurs attributions et ne blessent l'intérêt général.

geweſen, zu überantworten. Die Centraliſation ſei auch noch gefährli für den Staatskörper, weil ſie den mittleren Unterricht allen wechſelnd politiſchen Meinungen des Gouvernements ausſetze und weil ſie zu Socialismus führe, indem ſie die Intelligenz bevormunde, und die Her ſchaft der Regierung über die Gewiſſen ſtelle.

Dechamps ſucht das Monopol des Staates noch dadurch beweiſen, daß der Entwurf außer den zehn Athenäen und fünfzig Bürg ſchulen noch Ackerbauſchulen errichten wolle, deren Lehrprogramm ſeinem litterariſchen Theile faſt dasſelbe böte, was die Bürgerſchulen, ſich nur durch das Fachwiſſenſchaftliche von ihnen unterſchieden. D Commiſſionsbericht gibt aber hierauf die gründliche Antwort. Der Sta ſagt der Bericht, beanſpruche nur zehn Athenäen, welche ſchon ſeit länge Zeit Beweiſe ihres Beſtehens geliefert hätten, und fünfzig écoles moyenn von denen bereits achtunddreißig beſtänden; was die übrigen zwölf hinzugefügten Bürgerſchulen beträfe, ſo liege die Errichtung derſelben den Bedürfniſſen des Landes begründet.

Ein Blick auf die Beſchaffenheit des Landes muß darüber näh Aufſchluß geben. In Belgien befindet ſich eine große Anzahl von Dörf (bourgs), welche in Rückſicht auf die Zahl ihrer Bewohner den Städ gleich geſtellt werden müſſen und auch von denſelben ganz unabhängig ſi Es kann aber nicht vorausgeſetzt werden, daß ſich in dieſen Ortſcha eine hinreichende Anzahl von Familien befindet, welche eine Lehranſ von höherem Range errichten können, und es iſt darum zu erwar daß die Schüler genöthigt ſind, den Unterricht außerhalb ihrer Gemei zu ſuchen. Aber von dieſer Gelegenheit können nur Familienväter rei Gemeinden Gebrauch machen; die unbemittelten Söhne bleiben von Rechte, die Wohlthaten des öffentlichen Unterrichtes zu genießen, aus ſchloſſen. Bei der Einrichtung des öffentlichen Unterrichtes muß aber Wünſchen und den Bedürfniſſen Aller Rechnung getragen werden.

Fragte man nun noch nach dieſen Erörterungen: „Hat der Entw eine Concurrenz auf Tod und Leben mit den Lehranſtalten des fr Unterrichts, hat er die Abſorption aller nicht ſtaatlichen Lehranſtal ſowohl der geiſtlichen als weltlichen, bezwecken wollen?“ ſo antwo wir mit den Worten des Miniſters Rogier, welche uns die gedruc Kammerdebatten des Jahres 1841 aufbewahrt haben:

„Je veux que l'instruction donnée aux frais de l'Etat, et offr toute espèce de garanties aux pères de famille, soit florissa Je n'entends point qu'elle fasse une concurrence mortelle établissements d'enseignement privé; loin de là, je crois qu'il de l'intérêt du pays, qu'il est même dans ses mœurs que

établissements d'enseignement libre existent, et que ceux qui existent florissants soient maintenus; quant à moi, je leur prêterai toujours le concours de mes vœux et de mes actes, au besoin". *

---

Wenden wir uns nun zu dem andern Streitpuncte, welcher die Stellung der **Gemeinden** zum öffentlichen Unterrichte betrifft.

Die Stimme der Opposition, welche sich in der Centralcommission, wie auch aus der Minorität der Kammern vernehmen ließ, bestritt den Gesetzentwurf, weil er die Freiheit der Gemeinden beeinträchtige und die Theilnahme derselben am öffentlichen Unterrichte illusorisch mache.

Die Centralcommission gab der Fassung des Artikel 6 des Entwurfes, wie auch den Artikeln 28, 29, 30, 31 und 32 ihre vollste Zustimmung, weßhalb wir auf die Ansichten dieser Commission nicht näher eingehen wollen.

Das Exposé des motifs des Ministers, welches alle Angriffe, die bisher gegen die Ansichten des Ministeriums gemacht worden waren, der Reihe nach zu entkräften suchte, legte in deutlichen und klaren Worten dar, daß die Staatsregierung die Stellung der Gemeinden zum öffentlichen Unterrichte mit der Verfassung in der Hand nicht anders habe bestimmen können, als dieß durch den Entwurf geschehen sei. Der Minister entwickelt dieß folgendermaßen: „Nachdem das Wort „„Staat"" im Sinne der Gesammtheit der Mächte und der constitutionellen Institutionen des Landes interpretirt ist, muß die Wirksamkeit des Gesetzes über den mittlern Unterricht sich auf alle Schulen ausdehnen, welche auf Kosten irgend einer öffentlichen Casse unterhalten werden, sie seien Provinzial- oder Centralanstalten, und nur die Privatlehreinrichtungen bleiben außerhalb des Kreises seiner Wirksamkeit. Es ist billig und natürlich, daß das Gouvernement, welches eine Anstalt errichtet und unterhält, die erste Autorität darüber ausübt. Ein Theil der Verwaltung und Beaufsichtigung gebührt den Gemeindevorstehern, nach Maßgabe der Kosten, welche ihr durch das Gesetz auferlegt werden. Im Falle, daß der Staat nur ein kleines Subsidium gibt, bleibt das Uebergewicht bei der Administration der Lehranstalt auf Seiten der Gemeinde. Wenn aber das Gouvernement

---

* In ähnlicher Weise sprach sich Ch. Faider, Mitglied des gegenwärtigen Cabinets, in einer Denkschrift an die Académie royale de Belgique aus. Seine Worte sind: «L'Etat doit donner un enseignement *type*, qui, en excitant une véritable émulation, épargne au pays les *désastreux résultats d'une concurrence aveugle.*»

ſich gar nicht materiell dabei betheiligt, ſo übt es im Intereſſe des gemeinen Wohles über die Anſtalt nur eine Art von Vormund (tutelle) aus."

Wir wollen uns hier nicht auf eine Darlegung einlaſſen, w beweiſen ſoll, daß die beregten Artikel des Geſetzentwurfes nothwe Folgerungen aus dem Artikel 125 der Verfaſſungsurkunde ſeien, da in unſerem zweiten Artikel bereits ſeine Stelle gefunden hat. Da wollen wir unterſuchen, was der Geſetzgeber durch die Artikel 6 u zu erreichen geſucht hat. Der Artikel 6 * ſagt, daß alle Beſchlüſſ conseils communaux, ſofern ſie die Errichtung einer Mittelſchule betr der Genehmigung der Députation permanente du conseil provinci unterworfen ſeien. Es liegt auf der flachen Hand, daß dieſe Beſtimm den Zweck hat, zu verhindern, daß keine Gemeinde ohne wohl anerka Nutzen bedeutende Ausgaben mache. Hiemit ſei aber nicht geſagt, die Beaufſichtigung, welche der öffentlichen Macht hinſichtlich der E tung von Gemeindeſchulen übertragen iſt, ſich auf alle Handlungen de meindeverwaltungen beziehe, denn ſonſt würden wir der Vernichtung Freiheit der Gemeinde das Wort reden, was aber ſo wenig mit u Anſichten als mit denen des Herrn Rogier verträglich iſt. Denn, wir geſehen haben, iſt des Miniſters Anſicht, daß nach Maßgabe Subſidien, welche eine Gemeinde zur Unterhaltung einer Schule fü Mittelſtufe des Unterrichtes hergibt, das Maß der freien, ſelbſtſtänd Verwaltung dieſer Lehranſtalt zu beſtimmen ſei. Dieß findet auch ſeine w Erörterung und Begründung in dem zweiten Alinea des Artikel 6, wo den Gemeinden eine Friſt von ſechs Monaten ***, d. h. von dem

---

* Art. 6. 1. Al. Les résolutions des conseils communaux, portant fond d'un établissement d'instruction moyenne, sont soumises à l'approbation députation permanente du conseil provincial, sauf recours au Roi, en ca refus.

** Der conseil provincial iſt in ſeinem Weſen ganz mit den preußiſchen Provi landtagsverſammlungen zu vergleichen. Die Mitglieder des conseil kommen jä einmal alle zuſammen, und nach dem Schluſſe der Sitzungen bleibt ein Ausſchuß aus der Mitte der Provinzialſtände gewählt iſt, zur Fortführung der Geſchäfte z Dieſer Ausſchuß iſt die députation permanente.

*** Art. 6. 2. Al. Les communes auront à décider, dans les six mois, si entendent maintenir les établissements d'instruction moyenne, dans lesquels interviennent, soit directement, soit indirectement, et dans quelle catégorie veulent les faire rentrer. Ces résolutions sont soumises à l'avis de la députa permanente du conseil provincial et à l'approbation du Roi. Toutefois l'ap bation de la députation permanente suffit pour le maintien des établissem exclusivement communaux, sauf recours au Roi, en cas de refus.

an gerechnet, wo das Geſetz ſanctionirt ſein würde, zugeſtanden wurde, um ſich zu entſcheiden, ob ſie ihre Mittelſchulen aufrecht erhalten und in welcher Kategorie ſie fortan dieſelben betrachteth aben wollten. Diejenigen Gemeinden, welche aus eigenen Mitteln und ohne jedes Subſidium des Staates ihre Lehranſtalt unterhalten wollten, ſollten in der Adminiſtration derſelben ganz freie Hand haben (Artikel 30). Dafür mußten ſie zwei Bedingungen zu erfüllen übernehmen, nämlich 1. die Beſchaffung eines paſſenden Locales nebſt der vollſtändigen Einrichtung und Unterhaltung desſelben, und 2. die Gewährleiſtung eines nützlichen und dauernden Unterrichtes, der nach Artikel 7 nicht beliebig in die Hände anderer Körperſchaften oder jedes andern Dritten übergehen durfte und ſeine Wirkſamkeit auf die ihm angewieſene Sphäre auszudehnen hatte. * Hiefür waren die Gemeindeverwaltungen verantwortlich gemacht; und dennoch wird es Keiner zu behaupten wagen, daß dadurch der Freiheit der Gemeinde Abbruch gethan ſei, obwohl dieß von der Minorität der Kammer und dem öffentlichen Organ derſelben ausgeſprochen worden iſt **.

Die Staatsregierung hat dieſe Bedingungen im Intereſſe der allgemeinen Wohlfahrt, im Intereſſe der Familienväter, welche ihren Söhnen eine höhere Bildung verſchaffen wollen, als die Volksſchulen zu geben vermögen, ſtellen müſſen; ſie hat ſie ferner geben müſſen, um die Lehrer zu ſchützen, daß ſie ſich nicht durch ein Uebertragen der Lehranſtalt an andere lehrende Körperſchaften in ihrer Exiſtenz bedroht ſehen, und endlich um die örtlichen Finanzen geordnet zu erhalten.

In der Eröffnungsrede beweist der Miniſter das Unrichtige und Ungerechte der Beſchuldigung, daß der Staat durch das Geſetz die Freiheit der Gemeinde beſchränke. Bis jetzt, ſagte er, ſeien alle Schulen in den Händen des Clerus geweſen und nicht drei Lehranſtalten ſeien zu finden, welche außerhalb des Einfluſſes des Clerus ſtänden ***. Es

---

* Art. 7. Les provinces ou les communes ne peuvent déléguer à un tiers, en tout ou en partie, l'autorité que les lois leur confèrent sur leurs établissements d'instruction moyenne.

** Journal de Bruxelles vom 7. März 1850: »Nous avons avancé que le projet était »»une audacieuse confiscation«« de la liberté communale«.

*** Zur Ergänzung dieſer Darlegung des Miniſters wollen wir hier einige Thatſachen folgen laſſen.

Bei der Eröffnung der Debatten wurde den Mitgliedern der Kammer eine Menge von Petitionen überreicht, wodurch gegen die durch den Entwurf gemachte Beſchränkung der Freiheit der Gemeinden proteſtirt wurde. Dieſe kamen meiſt aus Städten, Dörfern und kleinen Ortſchaften, welche ſich factiſch ihrer Rechte und Freiheiten zu Gunſten des Clerus begeben hatten. Obenan ſtand ein Proteſt einer Anzahl von Bewohnern von Courtrai, woſelbſt der Gemeindrath ſein Schulgebäude nebſt einem Subſidium

könne demnach nur unter ſolchen Verhältniſſen, wo die Gemeinde
waltung nichts zu thun hatte, als Subſidien herbeizuſchaffen, von e
Beſchränkung der Freiheit der Gemeinde geſprochen werden. Ganz
Gegenſatze zu dieſer Lage der Dinge erſchienen die Anordnungen, w
nach dem Entwurfe genommen werden ſollten. Auf Grund des
tranſigirt nämlich der Staat mit der Gemeinde: er bietet ihr Subſ
an gegen einen Antheil an der Adminiſtration; er begibt ſich ſeines
ſpruches auf die Theilnahme an der Adminiſtration, wenn die Gem
auf jegliches Subſidium verzichtet. Hiernach hat unſers Dafürhal
die Regierung ſolche Maßregeln getroffen, welche die Freiheit der
meinden, die in Sachen des Unterrichtes bisher beſchränkt, wenn
aufgehoben war, wieder herſtellen. Trotzdem konnte es aber nicht unerw
erſcheinen, daß die Redner der oppoſitionellen Partei die Darlegung
Miniſters beſtritten. Die Einwürfe welche von ihnen gegen das
erhoben wurden, wollen wir in der Kürze durchlaufen.

Ein Mitglied der Kammer, Dümortier, ſtellte die Behau

---

dem Clerus übertragen und dafür nicht einmal das Recht des Controlirens vorbehalten hatte. Der Gemeinderath von Grammont hatte auch Proteſt erhoben, obgleich er die Gemeindeſchule dem Biſchof von Gent abgeſtanden hatte. Ebenſo auch eine Petition von Mecheln ein, welche auch die Freiheiten und Rechte der Gemeinde geſchützt wiſſen wollte. Aber ſchon am 1. Auguſt 1840 hatte die Staatsverwaltung alle Rechte, die ſie über das Gemeindecolleg ausüben durfte, an den Erzbiſchof abgetreten. Eine Adreſſe ähnlichen Inhaltes erließ auch der Gemeinderath von Löwen, der ſchon am 14. Auguſt 1837 auf dem Wege eines Vertrages von ſeinem Rechte, Unterrichtsanſtalten zu errichten und zu leiten, Abſtand genommen hatte. Da wir dafür nicht unintereſſant halten, die Verträge, welche die Gemeindeverwaltungen von Mecheln und Löwen mit dem Clerus abgeſchloſſen haben, kennen zu lernen, geben wir ſie in ihrem wörtlichen Zuſammenhange.

1. Vertrag des Gemeinderathes von **Mecheln** mit dem Erzbiſchofe:

»1°. De supprimer le collége communal tel qu'il est établi aujourd'hui;

»2°. De supplier S. Em. le cardinal-archevêque, de vouloir organiser sous son patronage un collége d'externes où les jeunes gens, et notamment ceux de la ville, recevraient l'instruction humanitaire, et ce aux conditions suivantes:

»A. La direction pleine et entière de l'établissement, tant sous le rapport de la nomination et de la révocation des professeurs, l'admission et le renvoi des élèves, que sous tout autre, sera laissée à S. Em. le cardinal ou son délégué.

»B. La ville affectera à l'érection de cet établissement les bâtiments de Malzenbourg qui ont précédemment servi au collége.

»C. Tout le mobilier de la chapelle, tout le mobilier et le matériel des classes ainsi que tout le mobilier nécessaire pour le logement et le ménage du chef de l'établissement et des professeurs y attachés, tels qu'ils existent actuellement, seront mis à la disposition de ladite direction.

»La ville soignera l'entretien de tout le bâtiment et en paiera toutes

ſ, daß der Gemeinde die Leitung des mittlern Unterrichts höre. Weit entfernt davon habe der Entwurf den Unterricht der Gemeinde gänzlich entzogen und ihr ſtatt deſſen ein Drittel der Unterhaltungsten zu zahlen auferlegt. Dieſes Octroi habe man der Gemeinde dadurch paren können, daß man ſie in ihrer Freiheit belaſſen habe, denn die emeinde könne einen guten Unterricht durch gewiſſe Uebereinkünfte mit dern lehrenden Genoſſenſchaften koſtenfrei erhalten. Dieß ſei jedoch ch den Artikel 7 des Entwurfes unmöglich gemacht, da der Gemeinde Befugniß verſagt iſt, mit einem Dritten zu contrahiren. Deßhalb wirft er es, daß die Handlungen der Gemeinde der Zuſtimmung der vinzialſtände unterworfen ſeien; denn dadurch, daß dieſe Handlungen n Geſetzeskraft erhielten, könnten ſie auch nur durch ein Geſetz wieder ullirt werden, und der Begriff von der Freiheit der Gemeinde ſei ſoriſch gemacht.

Dieſer Argumentation haben wir jedoch die Anſicht zweier Redner gegenzuſetzen *. Die Gemeinde und die Provinz, ſagen ſie, haben die

---

tributions publiques qui en seront dues. L'entretien du mobilier sera supporté l'établissement.

»D. Il sera payé annuellement par la ville au chef de l'établissement ou à autre délégué de S. Em., à titre de subside, une somme de douze mille cs à l'effet de couvrir tous les frais en général de l'établissement autres que portés à charge de la ville par l'article précédent.«

2. Vertrag der Stadt **Löwen** mit dem Rector der Univerſität:

»Art. 1er. L'Université s'engage à donner, dans l'intérêt de la ville de Lou-n, un enseignement moyen propre à préparer les jeunes gens aux études démiques, et à procurer des connaissances utiles a ceux qui se destinent aux , au commerce et à l'industrie.

»Art. 2. La ville s'engage à donner à l'Université la jouissance gratuite d'un al convenable pour y établir un internat de cinquante élèves et un externat cent.

»Le local sera approprié aux frais de la ville.

»Art. 3. Les grosses réparations et les contributions foncières de cet éta-sement sont à charge de la ville.

»Art. 4. Elle fournira le mobilier jusqu'à concurrence de la somme de dix lle francs.

»Art. 5. Elle donnera, en outre, un subside annuel de dix mille francs, stiné spécialement pour payer les traitements du personnel.

Art. 6. La ville conserve la propriété des biens meubles et immeubles dont lle aura donné la jouissance à l'Université.

»L'Université, de son côté, conserve la propriété des biens meubles et im-eubles, acquis et à acquérir par elle pour le collége.

»Art. 7. Tout ce qui concerne le personnel, l'enseignement et la discipline rticulière du collége, est soumis à la direction de l'Université.«

*Julien und Delfoſſe.

Verpflichtung, geſetzlich zu handeln; ſie haben der Geſellſchaft und de Staate gegenüber die Pflicht, gute Bürger heranzubilden. Will man nu daß ſie dieſer Verpflichtung wirklich nachkommen, ſo muß dem Sta das Recht eingeräumt werden, darüber zu wachen, daß ſie auch geeigneten Mittel anwenden, um ihre Sendung zu erfüllen, und Falle, daß dieß nicht geſchieht, muß es ihm zuſtehen, Mißbräuchen e gegenzutreten.

Der Geſetzgeber hat zu dieſem Zwecke noch ein **bureau d'admi stration** gewählt. Dieſes geht aus der Gemeindeverwaltung hervor hat bedeutende Rechtstitel, worunter wir beſonders hervorheben, daß das Reglement über die innere Einrichtung aufzuſtellen und für Erfüllung desſelben zu wachen hat, und daß es bei der Ernennung Profeſſoren befragt werden muß. Dieſes **bureau d'administration** das Zwiſchenglied zwiſchen der Gemeinde und der Regierung; dieſe let ſieht dadurch ihre Intereſſen geſichert, und die Freiheit der Gemeind ebenſo ſo wenig verkürzt, als die Freiheit des Gouvernements, da e ſeine Ingenieure allein aus den Zöglingen dieſer Schulen nehmen

Um eine Einigung der beiden Parteien der Kammermitglieder zubahnen, ſchlug de Brouckere ein Amendement zu Artikel 6 vor.

**Les résolutions des conseils communaux portant fondation d struction moyenne, sont soumises à l'approbation de la députa permanente du conseil provincial, conformément à l'article de la loi communale.** — Die Beſtätigung des Königs, welche Artikel 6 vorſchreibt, iſt durch dieſes Amendement beſeitigt. De Brou fügt ſeinem Amendemente bei, daß das Gouvernement, wenn es die ſtätigung des Königs fordere, einen Fehler begehe; dagegen ſei es mit ſeiner Stellung in dieſer Sache vereinbar, wenn es ſich zur führung von Beſchlüſſen und Vorſchlägen auf die Genehmigung permanenten Deputation beſchränke, denn dieſe beſtehe aus freien Kö ſchaften, gehe aus dem Wahlacte hervor und vertrete die verſchiede Anſichten des Landes.

Dieſer Vermittlungsvorſchlag fand jedoch keine hinlängliche von Anhängern. Dagegen wurden die Artikel 5, 6 und 7 im Sinne Entwurfes, jedoch in präciſerer Faſſung angenommen.

Sehen wir nun noch einmal auf das Erörterte zurück, ſo wir, daß der Artikel 31 der Gemeinde das auferlegt, was mit Artikel der Verfaſſung in nothwendigſtem Zuſammenhange ſteht, d. i. die A bation des Königs in Sachen, worüber ein Geſetz erlaſſen werden

Die Anſichten der Majorität der Kammer fanden bei dem Senate eine entſchiedene Anerkennung, und es konnte auch, nachdem der Geſetzentwurf ſeine Feuerprobe durchgemacht hatte, nicht anders erwartet werden, als daß die Mitglieder des Senates in bedeutender Mehrheit ihr Siegel an dieſe ſo lange erſehnte Geſetzesurkunde hefteten.

Gerade wie in der Kammer der Berichterſtatter zur Ermuthigung der Miniſter und ihrer Anhänger, der Vorkämpfer für die Rechte und Freiheiten der Conſtitution, dem Entwurfe ſeine Zuſtimmung gab, ſo ſprach ſich auch der Berichterſtatter der Commiſſion aus, welche der Senat zu Prüfung des Entwurfes ernannt hatte. Dindal entwickelte in dem Commiſſionsgutachten die Grundſätze, welche ihn und ſeine acht Collegen, denen der Entwurf zur Prüfung übergeben worden war, bei ihrer Arbeit geleitet hatten. Wir faſſen ſie in der Kürze zuſammen.

Der Unterricht in den mittlern Schulen muß auf das ganze Leben des Menſchen ſeine Wirkſamkeit ausdehnen. Er muß darum zugleich ſocial und politiſch, d. i. er muß principiell moraliſch und religiös ſein und in Harmonie mit den Geſetzen und den vaterländiſchen Sitten ſtehen, welche im Jünglinge eine Anhänglichkeit an ſein Vaterland und an die Inſtitutionen des Landes begründen. Hiezu iſt das Zuſammenwirken der Gemeinde, des Staates und der Kirche nöthig. Die Theilnahme der Gemeinde an der Einrichtung und Leitung der Mittelſchulen iſt darum unentbehrlich, weil durch dieſelbe die Anhänglichkeit an den heimathlichen Boden tief in die Herzen der Zöglinge eingepflanzt und das eigenthümlich Vaterländiſche forterhalten bleibt. Der Staat wacht aber über die Gemeinde, belehrt und leitet ſie zur Verwirklichung ihrer eigenen Intereſſen und verhindert ſie, einſeitig zu werden; der Staat, ſagt der Berichterſtatter, kommt der Gemeinde zu Hülfe durch Rath und materielle Mittel (par des conseils et des subsides).

Was nun weiter die Discuſſionen betrifft, die im Schooße der Commiſſion ſtattfanden, ſo waren dieſe den einzelnen Artikeln, welche die Theilnahme der Gemeinde in Sachen des mittlern Unterrichts beſtimmten, durchaus günſtig. Gegen den in Artikel 5 aufgeſtellten Modus, welcher die Organiſation der Provinzial- und Communalſchulen galt, erhob ſich kein Einwurf. Ebenſo bot der Artikel 6, welcher die Beſchlüſſe der Gemeinden der Beſtätigung des Königs unterwarf, keine Veranlaſſung zu einer Gegenbemerkung, und Artikel 7, wodurch es den Gemeinden benommen wurde, ſich ihrer Rechte, die ihnen das Geſetz übertragen, ganz oder theilweiſe zu Gunſten eines Dritten zu begeben, ſtieß ebenfalls auf keinen Widerſpruch. Die Artikel 30 und 31 wurden ohne weitere Discuſſion angenommen, dagegen aber erhob ſich gegen Alinea 1 des Artikels 32

eine Oppoſition. Man fand in dieſem Alinea eine Art von Monopol Gunſten der königlichen Athenäen und der Gemeindelehranſtalten aus ſprochen, da an den Orten, wo es ähnliche Lehreinrichtungen gäbe, Gemeinde weder Subſidien noch ein Local einer von dieſen Lehr richtungen zugeſtehen dürfe, ſei ſie auch noch ſo nützlich und zweckmä Hierdurch ſei der Fall dieſer Etabliſſements unvermeidlich gemacht. wurde folgende Abänderung vorgeſchlagen:

„Les résolutions des conseils communaux, tendantes à accor le patronage à des établissements privés, seront soumises à la dé tation permanente du conseil provincial, qui statuera, sauf reco au Roi, en cas de refus. Les établissements patronés sont sou au régime d'inspection.

Dieſe Redaction konnte jedoch nicht adoptirt werden, da ſie Zielpunct verwiſchte, den der Artikel des Geſetzes im Auge hatte. D will, daß eine unzweideutige Beſtimmung gegeben werde, in wie we der Gemeinde, welche weder ein Athenäum, noch ein Colleg beſitze, zu ihr Patronat einer Schule für die Mittelſtufe des Unterrichts zu lei der Abänderungsvorſchlag war aber in dieſer Sache zu unbeſtimmt unſicher. Bei der Abſtimmung über dieſe neue Redaction ſtellten ſich Mitglieder auf Seiten der urſprünglichen Faſſung, und ſo ging ſie der Mehrheit von einer Stimme durch.

Der Entwurf wurde nach dem Vortrage des Commiſſionsber im Senate zur Discuſſion gebracht, und die Fragen bezüglich der T nahme der Gemeinden am mittlern Unterrichte fanden eine Löſung ſie der Geſetzgeber erwartet und die Majorität der Kammer verlangt ha

Im October 1853.

---

* Was die große, bis heute noch ungelöst gebliebene Frage wegen der Mitwir des Clerus beim öffentlichen Unterrichte betrifft, ſo hätte dieſe m vorliegendem Artikel behandelt werden müſſen, wenigſtens ſo weit ſie in der Ka der Beſprechung unterworfen geweſen. Da wir aber dieſe Frage, welche noch wie Schwert des Damokles über den Häuptern der belgiſchen Staatsmänner ſchwebt ihrem ganzen Zuſammenhange und Verlaufe unterſuchen und behandeln wollen, b wir hier ab, um im folgenden Artikel, welcher unmittelbar nach dieſem f wird, in größter Ausführlichkeit darüber zu ſprechen.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

1. Englische Grammatik für den Schulunterricht von Prof. Behn-Eschenburg. Zürich, Fr. Schultheß. 1853. 28 Bogen.

Von diesem Werke lagen zunächst die ersten 256 Seiten zur Beurtheilung vor. In einem beigelegten Circular heißt es unter anderm: „Diese Grammatik geht von der lebendigen Einübung der Sprache an zusammenhängenden Lesestücken aus und knüpft an dieselbe stufenweise eine möglichst gedrängte Uebersicht aller Flexionsformen mit scharfer Aussonderung alles Syntaktischen. Die Anweisungen über die Aussprache gehen durchweg von den Lauten, nicht von den Zeichen aus." Dann folgt die Syntax „mit historischer Begründung der Formen und Fügungen" (letztere enthält ganz passende Vergleichungen mit dem Angelsächsischen, z. B. über die dativi absoluti, § 440, im Ganzen aber ist hierin nur wenig geboten). — Seinem Inhalte nach zerfällt das Buch in sechs Abschnitte: 1. Einführung in die Sprache, bis S. 103, enthält allgemeine Regeln der Aussprache und der Orthographie, Form und Geltung der Redetheile, Sprachübungen, d. h. leichte zusammenhängende Lectüre, die successive zu schriftlichen Exercitien benutzt wird, dazwischen auch (nach Robertson'scher Manier) „englische Fragen, englisch zu beantworten". 2 Erweiterte Formlehre, u. a. die unregelmäßigen Verba. Auch an diesen Theil schließt sich, wie oben, eine zweite Abtheilung, die „Lese- und Uebungsstücke zur Formlehre" bringt, bis S. 164. Am Schluß desselben schlägt der Verfasser vor, man möge jetzt versuchen, „leichte deutsche Originalstücke übersetzen und englische Briefe frei componiren zu lassen". Das wäre jedenfalls zu früh. Noch hat der Schüler keine Syntax getrieben; diese folgt erst jetzt als dritter Abschnitt. S. 241 beginnen „Uebungen zum Verbum", ganz brauchbare Exercitia, welche leider eine Masse englischer Vocabeln im Texte enthalten, so daß das mündliche Uebersetzen zu leicht wird. Diese müßten ganz am Ende stehen. S. 250 wird die Syntax fortgesetzt und erstreckt sich bis S. 256, wo die erste Lieferung des Werkes abgebrochen

iſt. — Später iſt der Schluß des Buches erſchienen. Er umfaßt bi
S. 512 den Reſt der Syntax, die Wortbildungslehre und das Nöthi
über Accent, Ausſprache und Schrift; letzteres zum Theil in engliſch
Sprache, was ſehr paſſend ſcheint. — Bei genauerer Durchſicht d
Buches findet man rückſichtlich der Methode die Angabe des Circ
lars beſtätigt. Daß der Verfaſſer auch von einem ſchlechten Meth
diker (Robertſon) das Brauchbare angenommen hat, iſt durchaus
loben. Die Auswahl der Leſeſtücke im Anfange, bekanntlich eine ſe
ſchwierige Sache, iſt hier mit gutem Tacte getroffen. Sie ſind leicht u
inſtructiv. Daß der Accent der mehrſylbigen Wörter überall angegeb
iſt, mag für die erſten Abſchnitte paſſend ſein; ſpäter fällt dieſe E
leichterung weg. Der Druck iſt correct. S. 80, Z. 5 v. u. lies 18
ſtatt 1847. Das ganze Werk iſt durchaus zu empfehlen.

2. Die engliſchen Präpoſitionen, ein theoretiſches und praktiſches Hülfsmittel, für öff
liche Schulen und zum Privatgebrauche geeignet, von Dr. M. Weishau
Prof. der griechiſchen und Lehrer der engliſchen Sprache an der höhern S
anſtalt in Solothurn. Bern, 1853. Jent u. Reinert. 132 S.

Der Verfaſſer, deſſen „hiſtoriſcher Ueberblick der Entwickelung
engliſchen Sprache“ bereits 1851 in dieſen Blättern beſprochen iſt,
die Schwierigkeiten, welche dem Schüler beim Gebrauche der engliſ
Präpoſitionen aufſtoßen, richtig gewürdigt, während ſehr viele
ſerer Schulgrammatiken darüber nur dürftige Auskunft geben. Es
eben eine allbekannte Thatſache, daß Sprachen, deren Formlehre enta
und zuſammengeſchrumpft iſt, ſich durch mannigfache Anwendung
Vorwörter helfen müſſen, und das Engliſche ſucht in dieſer Beziehu
ſeines Gleichen Profeſſor W. verbindet etymologiſche Kenntniſſe
grammatiſcher Gelehrſamkeit und populärer, für den gereiften Sch
ſchon recht faßlicher Darſtellung. Es iſt daher ſein Buch für Lehrer
Lernende höchſt brauchbar und wird demjenigen, dem keine ausländiſc
koſtbaren Werke zur Hand ſind, intereſſante Aufſchlüſſe und überall
reichende Nachweiſe gewähren. Manches wiederholt ſich zufolge der
Verfaſſer adoptirten Dispoſition, indeß kann dieß den praktiſchen W
des Buches nicht ſchmälern. Umfangreiche engliſche und deutſche
zeichniſſe, alphabetiſch geordnet, werden den Nachſchlagenden leicht
das Geſuchte ins Klare bringen. Aus einer brieflichen Mittheilung
Verfaſſers entnehme ich, daß S. 8 hinzuzufügen ſei: „against iſt
einer angelſächſiſchen Form ágénes oder ongeánes zu deuten und
eine Genitivform mit überflüſſigem t zu halten“. Sehr vieles wi
übrigens in guten Lexicis eben ſo gut aufzufinden ſein, und hi
knüpfe ich noch den Wunſch, daß Herr Profeſſor W. ſein bereits

vier Jahren erwähntes „etymologiſches Wörterbuch der engliſchen Sprache“ bald erſcheinen laſſe.

Güſtrow. Draeger.

---

## III.

1. Handbuch für den biographiſchen Geſchichtsunterricht von K. Schwartz, Director des Kurfürſtl. Gymnaſiums zu Fulda. 2ter Theil. Mittlere und neuere Geſchichte. 3te verbeſſerte Auflage. Leipzig, Fleiſcher. 1853. XIII. 241.

Das Buch, deſſen zweiter Theil zunächſt uns hier vorliegt, kann nach Plan und Ausführung vollſtändig nur im Zuſammenhange mit den übrigen Seite X und XI von dem Herrn Verfaſſer verſprochenen Geſchichtsbüchern beurtheilt werden; es bildet den Anfang einer Reihe von Schriften, welche der „planmäßigen Ordnung“ des Geſchichtsunterrichts auf dem Gymnaſium dienen ſollen; der Herr Verfaſſer hat ſich über ſeine Abſichten in dieſer Rückſicht in der Vorrede kürzlichſt ausgeſprochen. Referent erlaubt ſich daher nur ein paar kurze Bemerkungen rückſichtlich der Ausführung des einzelnen Theiles, welcher in dritter Auflage vorliegt. Neben der Anerkennung des durchweg ſtrengen und reinen Erzählungstones, welcher bei dem Verfaſſer aus einer wirklich geſchichtlichen Geſinnung fließt, vermißt Referent doch im Ganzen das Anziehende und Feſſelnde, welches einer derartigen Darſtellung eigen ſein muß, wenn wirklich das Buch den Knaben zu häuslicher Lectüre veranlaſſen, wenn zur belebenden Abwechſelung der mündlichen Erzählung in der Schule daraus vorgeleſen werden ſoll. Der hauptſächliche Erklärungsgrund für dieſe weniger vortheilhaft hervortretende Seite des Buchs dürfte darin zu ſuchen ſein, daß der Herr Verfaſſer ſeine Darſtellung nicht unmittelbar genug aus den geſchichtlichen Quellen abgeleitet hat; das eigenthümliche Leben, welches aus ihrem Studium und Gebrauch in die Erzählung kömmt, läßt ſich einmal auf keine andere Weiſe erſetzen. Für eine größere Vollendung des Buchs in dieſer Beziehung würden wir den Vorzug der großen Reichhaltigkeit desſelben gern hingeben; (in den Anmerkungen möchte übrigens des geſchichtlichen Stoffes, wenn wir auf Quintaner, allenfalls Quartaner eines Gymnaſiums als nächſte Benutzer ſehen, doch gar zu viel gehäuft ſein.) Ferner ſtimmen wir dem Herrn Verfaſſer rückſichtlich der Auswahl des biographiſchen Stoffes nicht vollſtändig bei. Aus der mittleren Zeit haben von zweiundzwanzig biographiſchen Erzählungen zwanzig weſentlich die großen Thaten ausgezeichneter Feldherrn und Könige zum Gegenſtande. Allerdings wird ſich daran ſpäter der Zuſammenhang der allgemeinen

Geſchichte mit Leichtigkeit anſchließen laſſen; wir halten aber dafür, einer folgenden vollſtändigeren und tieferen Einſicht in die inne treibenden Mächte der Geſchichte ſchon auf dieſer biographiſchen Gr lage abſichtlich mußte entgegengearbeitet werden und würden in d Hinſicht, mit Uebergehung dieſes oder jenes Königs, der in ſeiner ſcheinung das Allgemeine zu wenig repräſentirt, die Darſtellungen Lebens eines Bernhard v. Clairvaux, eines Dante, eines Savona oder andern Vorläufers der Reformation für durchaus nothwendig ha Gewiß ließe ſich auch bei der Behandlung ſolcher Stoffe die Vor ſetzung des Verfaſſers feſt im Auge behalten, daß das Gemälde, w es ſeinen Zweck erreichen ſollte, „durch ſeinen Inhalt anziehend, fa und dem früheren Jugendalter angemeſſen ſein müßte“. — Eine dankenswerthe Zugabe des Buchs iſt die Auswahl einer größeren zahl von Gedichten, welche der Verfaſſer zu den bezüglichen hiſtori Abſchnitten getroffen hat. Freilich iſt viel äſthetiſch Unbedeutendes d Referent würde im Allgemeinen der Rückſicht auf Formvollendun genüber derjenigen auf den nahverwandten Inhalt u ſ. w. entſch den Vorzug geben, und die Beziehung auch des Entfernteren au Inhalt der vorangehenden Erzählung der erklärenden Thätigkei Lehrers anvertrauen. — Man findet in dem erſten Abſchnitte fol Biographieen aus der mittleren Geſchichte: Theodorich, Chlodwig, ſtinian I., Beliſar, Alboin, Mohammed, Karl Martell, Pipin, facius, Karl d. G., Ludwig d. D., Alfred d. G., Konrad I., He I., Otto I., Hugo Capet, Heinrich IV. und Gregor VII., Wilhelm d. Ero Gottfried v. Bouillon, Friedrich Barbaroſſa, Richard Löwenherz, v. Habsburg — in dem zweiten Abſchnitte aus der neueren Geſch Columbus, Maximilian I., Martin Luther, Karl V., Wallenſtein Guſtav Adolf, Friedrich d. G.

2. Brandenburgiſch-preußiſche Geſchichte für Bürger-, Real- und M ſchulen, von J. Ph. Becker, Lehrer. 2te Aufl. Altona, Verlagsbureau 1852.

Ein brauchbarer Leitfaden für den ſpecial-hiſtoriſchen Unterricht A. P. de Brey wieder herausgegeben. Das Büchlein gibt in allg verſtändlichem Tone einen Abriß der Geſchichte des preußiſchen St in drei Abſchnitten: ältere brandenburgiſche Geſchichte bis zur Regi der Hohenzollern, 1415; die Geſchichte der Kurfürſten bis 1701; preußiſchen Könige bis auf die Gegenwart; der letztere Abſchnitt i ungleich größere Theil des Leitfadens, S. 27—90. Es herrſcht die warme Sprache eines patriotiſchen, von dem Ruhme der preußi Monarchie bewegten Herzens.

3. Chriſt. Oeſer's Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht. I. Theil. Alte Geſchichte. 4te Auflage. Neu bearbeitet unter Leitung und Mitwirkung von Prof. Dr. Georg Weber in Heidelberg. Leipzig, Brandſtetter. XVI. 352.

Die neue Bearbeitung der Oeſer'ſchen Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht durch Prof. Weber in Heidelberg verdankt ſeiner Feder im engeren Sinne nur den erſten Paragraph der Einleitung und einige wenige Abſchnitte der Geſchichtserzählung; dagegen hat er nach den in der Vorrede ausgeſprochnen Grundſätzen, welche eine Geſchichtsdarſtellung für das weibliche Geſchlecht leiten ſollen, den früheren Auflagen (durch ſorgfältiges Durchgehen des neuen Manuſcriptes) überall zu einem reineren, edleren Geſchichtstone verhelfen wollen (hat namentlich der alten Geſchichte, welche hier zunächſt vorliegt, etwas von dem objectiven Geiſte ihrer Zeit einzuhauchen geſucht); und vor allen Dingen die Entfernung aller „modernen Anſchauungen und Auffaſſungen" betrieben. (Referent berichtet nur aus der Vorrede des Prof. Weber, da ihm eine frühere Ausgabe des Buchs zu eigner Vergleichung nicht bekannt iſt.) Jene Grundſätze einer geſchichtlichen Darſtellung für das weibliche Geſchlecht betreffend, ſo dürfte die Abſicht des Buches, wenn man das Nichtſpecifiſche desſelben, welches überhaupt die Geſchichtsdarſtellung im Schulintereſſe betrifft, abrechnet, auf eine Hervorkehrung „der poetiſchen Seite" der Weltgeſchichte ſich reduciren, wozu indeſſen noch die Berückſichtigung der Verhältniſſe der Frauen zu verſchiednen Zeiten in dieſem Thema eigens gewidmeten Capiteln kommt, ſo wie am Ende des Buchs eine Zuſammenſtellung rein geſchichtlicher Originalleſeſtücke aus griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern mit der nöthigen Zurückweiſung auf das vorher Erzählte. Dieſer Anhang ſoll einen Beitrag bilden zur Ergänzung des Mangels in der Bildung des weiblichen Geſchlechts, wonach dasſelbe mit den Litteraturwerken des Alterthums unmittelbar ſonſt nicht beſchäftigt wird.

Dieß Buch nun iſt jedenfalls nicht jenes widerliche Gemiſch von flachem Raiſonnement und ungeſchichtlich gefaßten, vereinzelten Geſchichtszügen, womit bei uns (unter dem Aushängeſchild der Geſchichte) ſolche Kreiſe genährt zu werden pflegen, welche einer wiſſenſchaftlichen Betrachtung der Dinge ferne ſtehen. Aber der höhere Ernſt der Auffaſſung, aus welchem allein der nachhaltige „Enthuſiasmus" entſtehen kann, den Göthe als das Beſte rühmt, was wir von der Geſchichte haben, der höhere Ernſt, nach welchem dieſelbe im Lichte der Offenbarung betrachtet, ihr Verlauf auf die Eine lebendige Mitte bezogen, ihre Bedeutung in dem geheimnißvollen Kampfe der menſchlichen Freiheit gegen die Abſichten des in Chriſto geoffenbarten Gottes gefunden wird — dieſer höhere Ernſt geht der vorliegenden Darſtellung ab. Dieſes Urtheil zu be-

gründen, brauchen wir nur aus der Erklärung Oeſer's über den Zweck der Geſchichte (welche Erklärung Prof. Weber hat ſtehen laſſen und ſich alſo mit ihr im Weſentlichen einverſtanden wiſſen muß) die Worte auszuſchreiben, nach welchen unſere Jungfrauen „Geſchichte lernen ſollen, damit ſie — dem geſunden und ſchlichten Sokrates es ablauſchen, wie Jeſus und ſeine göttliche Lehre aufzufaſſen ſei". Wir meinen, wenn ſich die Darſteller der Geſchichte bis zu einem ſolchen Standpunct verirren können, ſo bekömmt man einen übeln Begriff von dem „ewigen Rechte", welches nach Prof. Webers Aeußerung (S. 3) „die Geſchichte in Verwahrung hat und wonach ſie Nationen und ihre Führer richtet, die während ihres Lebens keinem irdiſchen Richter unterworfen waren". — Der Widerſpruch des Buchs gegen die Thatſachen der Offenbarung thut ſich natürlich am augenfälligſten in der Partie, welche vom hebräiſchen Volke handelt, kund; die Erzählung der erſten Menſchengeſchichte nach dem erſten Buche Moſe ſchließen die Worte: „Dieß ſind die erſten dämmerigen Vorſtellungen, welche aus der Nacht der Vorzeit fabelhaft und in ſchwankenden Umriſſen vor uns auftauchen" (S. 4); überall ſtoßen wir auf die rationaliſtiſche Ausdeutung der Heilsthatſachen; vergleiche was der Verfaſſer S. 34 von der Geſetzgebung auf Sinai, was er S. 36 von der Nothwendigkeit ſagt, nach welcher Moſes das Volk vierzig Jahre in der Wüſte habe umherführen müſſen u. ſ. w. Welch zweideutiges Urtheil dieß in der Darſtellung der Heidenwelt bedingt, wie er hier auch das rein Häßliche zu ſchminken verſteht, ſieht man aus ſeinem Bericht über die griechiſchen Hetären S. 97 und S. 123. — So manches Gute alſo namentlich in Rückſicht eines anſchaulichen Styls, einer anregenden Zuſammenſtellung merkwürdig gewordener Kunſturtheile über die Erſcheinungen des griechiſchen Lebens u. ſ. w. dieſes Geſchichtsbuch enthält, ſo dünkt es uns doch rückſichtlich der zu Grunde liegenden allgemeinen Geſchichtsanſicht nicht empfehlenswerth. Was den oben beſchriebenen Anhang litterariſcher Beiſpiele angeht, ſo würden wir bei der Auswahl der Stücke die der Geſchichte dienende Abſicht desſelben in weiterem Sinne gefaßt haben. Von dem Charakter der Penelope, der Antigone u. ſ. w. ließ ſich wohl auch durch Zuſammenſtellung aus den Dichtern ein zuſammenhängendes, klares Bild geben; dieſen wirklich künſtleriſchen und auch durch den Inhalt zur Sache gehörigen Litteraturproben (aus Homer, Sophokles u. ſ. w.) würde Referent den Vorzug geben vor Auszügen aus Xenophon's helleniſcher Geſchichte, Cornel. Nepos und einigen andern, von welchen die eben genannten rückſichtlich der Darſtellung bekanntlich ziemlich unbedeutend ſind. Auch von einem Auszuge aus dem ganzen Werke, deſſen erſten Theil wir ſo eben beſprochen haben, iſt unter dem Titel:

4. Kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeſchichte für Töchterſchulen von Chr. Oeſer. Leipzig, Brandſtetter. 1853. XIV. 212.

eine vierte, von der Hand eines (ungenannten) Schulmannes „durchaus verbeſſerte“ Auflage erſchienen. Unſer Urtheil rückſichtlich der mangelhaften allgemeinen Geſchichtsanſchauung, auf welche wir die Darſtellung des größeren Buches gegründet fanden, muß auch hier wiederholt werden und findet namentlich in dem Abſchnitte, welcher von der deutſchen Reformation und den betheiligten geſchichtlichen Perſonen handelt, ſeine Beſtätigung. Für den Schulzweck ſind am Ende der Paragraphen Fragen eingeſtreut, welche, auf die weitere mündliche Ausführung des Inhalts durch den Lehrer berechnet, durch ihre Stellung bald eine kürzere, bald längere ſchriftliche Beantwortung verlangen.

Weimar. Dr. Schubart.

## V.

Lehrbuch der Phyſik für das weibliche Geſchlecht, beſonders für Lehrer und Schülerinnen der höheren Töchterſchulen. Von Dr. Carl Schöpfer (Director der höheren Töchterſchule zu Quedlinburg). Braunſchweig, Verlag von C. W. Ramdohr. 1854. 8°. S. X u. 397. Auch unter dem Titel: Bibliothek des Wiſſenswürdigen für die Gebildeten des weiblichen Geſchlechtes. Erſter Band: Lehrbuch der Phyſik.

Indem der Herrn Verfaſſer in dem vorliegenden Werke die Phyſik in der Weiſe abzuhandeln verſucht, wie er dieſelbe als Director der höheren Töchterſchule zu Quedlinburg mit dem größten Erfolge vorgetragen habe, und wie ſie ſeiner Anſicht nach in allen Töchterſchulen und vielleicht auch in den Bürgerſchulen vorzutragen ſei, hofft derſelbe, daß die Lehrer an Töchterſchulen ihm für ſeine Arbeit Dank wiſſen werden. Es ſoll nämlich das Werk eine Lücke ausfüllen, indem man bisher vergeſſen habe, auch auf den Unterricht des weiblichen Geſchlechtes in dem weiten Felde der Naturwiſſenſchaften einige Aufmerkſamkeit zu verwenden.

Es möchte dem Herrn Verfaſſer ſchwer werden, für letztere Behauptung den Beweis zu führen. Wäre es wahr, daß man in den Töchterſchulen auch nicht einmal einige Aufmerkſamkeit auf den Unterricht in den Naturwiſſenſchaften verwendet hätte, ſo ſtände es allerdings übel mit dieſen Anſtalten. Aber ſo ſieht es doch in den höhern Töchterſchulen ſelbſt, und auch in der darauf bezüglichen Litteratur nicht aus. Der Grundriß der Naturlehre von Scholl, jetzt bereits in der fünften Auflage erſchienen (vergl. Pädag. Rev. 1850. Bd. XXIV. S. 263), und recht eigentlich für Töchterſchulen geſchrieben, ſei beiſpielsweiſe als ein Beleg angeführt.

Doch es ſoll in dem vorliegenden Werke kein Grundriß der Natur-

lehre zum Gebrauche der Schülerinnen geliefert, ſondern den Lehrern ge zeigt werden, wie ſie den Unterricht zweckmäßig zu leiten haben, und — was zwar die Einleitung nicht ausſpricht, aber durch den zweiten Titel angedeutet wird — zugleich ſoll den Gebildeten des weiblichen Geſchlechtes alſo den bereits aus der Schule Entlaſſenen, ein Schatz geboten werden aus welchem ſie Rath holen können und die Lücken zu ergänzen ver mögen, welche ſie in ihrem Wiſſen vielleicht in Folge mangelhaften Schul unterrichts auf dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften fühlen. Das Buch ſoll alſo ſogar die Stelle des Lehrers zu erſetzen im Stande ſein.

Leider entſpricht die Ausführung den Erwartungen nicht, und zwar deßhalb nicht, weil der Herr Verfaſſer des Stoffes ſelbſt nicht mächtig iſt, was da, wo populär geſchrieben werden ſoll, vor allen Dingen Be dingung iſt.

In pädagogiſcher Hinſicht werden Lehrer aus dieſem Buche höchſten abnehmen können, wie man eine Sache nicht anfaſſen müſſe. Die Phyſi in der Volksſchule von Crüger und desſelben Schule der Phyſik werde in dieſer Beziehung mehr Nutzen gewähren.

Zum Selbſtunterrichte erſcheint das Buch wegen ſeiner vielen Un richtigkeiten und Oberflächlichkeiten ganz unbrauchbar. Hier fehlt es ab ebenfalls nicht an Werken, die ſich durch ihre anziehende Form und durch ihre Gründlichkeit auszeichnen, z. B.: Populäre Briefe an eine gebildete Dame über die geſammten Gebiete der Naturwiſſenſchaften von Guſtav Biſchof, oder Unterhaltungen über die Chemie von Miſtreß Marcet von Runge u. dgl.

Referent hat nun in dieſem Falle leider das unbequeme Geſchäft ſein Urtheil zu motiviren. Glücklicherweiſe dürfte es genügen, eine Samm lung von Einzelheiten zu geben, ohne jedoch damit alles Mangelhafte erſchöpfen zu wollen. Wir werden es ſo einzurichten ſuchen, daß wenigſtens ein Ueberblick gewonnen werden kann, daß allenthalben kein Mangel iſt.

S. 14. „An dem Rande der Taucherglocke können Gewichte angehängt werden, um ein ſchnelleres Sinken im Waſſer zu veranlaſſen.“ — Die Gewichte ſind dazu vorhanden, um das Umſchlagen zu verhüten.

Uebrigens iſt die ganze Darſtellung der Taucherglocke ſo, als ob die Taucher ſtets im Innern der Glocke blieben.

S. 103 wird der Sirius als nächſter Fixſtern bezeichnet. Bekanntlich ſind α Centauri und b 1 Cygni näher.

S. 107. „Die Erfahrung lehrt, daß die Zeitdauer der Schwingungen eines und desſelben Pendels oder zweier Pendel von gleicher Länge gleich iſt, mag das Pendel in ſeiner Schwingung einen halben Kreis be ſchreiben, oder mag dieſe Schwingung ſo unbedeutend ſein, daß man ſie

kaum bemerken kann." — Dieß gilt nur für einen Ausſchlagswinkel von höchſtens fünf Grad.

Bei der Zuſammendrückbarkeit der Flüſſigkeiten S. 130 ſieht man, daß dem Herrn Verfaſſer Oerſted's Verſuche ganz unbekannt ſind.

S. 166. „Die organiſchen Weſen, ſowohl Pflanzen wie Thiere, entwickeln Wärme, weil die in ihnen umlaufenden Stoffe eine ſtete Reibung veranlaſſen"

S. 174 iſt bei dem Verſuche über Wärmeſtrahlung mit Hohlſpiegeln nicht erwähnt, daß die Spiegel nicht von Glas, ſondern von Metall ſein müſſen.

S. 178. „Man hat früher angenommen, daß die Wärme nach dem Innern der Erde hin zunehme ....; allein in neueſter Zeit iſt nachgewieſen, daß dieß nicht der Fall iſt." (Vergl. Phyſikal. Lexikon von Marbach. Zweite Auflage. Art. Erde: S. 914—926. Bearbeitet von dem Verfaſſer dieſer Zeilen.)

S. 189. „Eine Wärme von 32° F. iſt die, bei welcher das Waſſer gefriert."

S. 200 Eis ſoll mit einem Male aus dem feſten in den tropfbarflüſſigen Zuſtand übergehen.

S. 209. „Der Pulshammer, eine luftleere gläſerne Röhre, in welcher Spiritus ſchon durch die Wärme der Hand zum Sieden gebracht wird." — Bekommt man dadurch eine klare Vorſtellung von einem Pulshammer?

S. 222. „Nun wird es uns klar, warum auf dem Steinpflaſter kein Thau erſcheint; das Steinpflaſter läßt keine Dünſte emporſteigen, und folglich können ſich auch keine über ihm verdichten."!

S. 222 heißt es: „Andere meinten, nach Newton's Vorgange, das Licht entſtehe durch die ſchwingenden Bewegungen des Aethers" und S. 249. „Nach Newton's Theorie fahren Strahlen aus dem die Sonne umgebenden Lichtmeere."

S. 259. „Das Stereoſkop iſt eine von dem Engländer Wheatſtone neuerlich vervollkommnete Art von Daguerreotyp."!

S. 257 heißt es bei der Anfertigung der Daguerreotypbilder: „Hierauf (nach dem Jodiren) wird die Platte in genau proportionaler Höhe mit dem abzubildenden Gegenſtande in die Camera obscura geſtellt." — Dadurch ſoll die Stelle bezeichnet werden, in welcher das Bild in der Camera obscura gerade am ſchärfſten ausgebildet iſt.

Ebenda: „Die Platte wird vorſichtig in einen Kaſten gelegt, der erwärmtes Queckſilber enthält." — Wer kommt hierbei wohl auf den Gedanken, daß die Platte Queckſilberdämpfen ausgeſetzt wird!

S. 261 wird ein photometiſcher Verſuch beſchrieben: „Man ſtellt

zwiſchen beide Lichter einen Stab und ſchiebt denſelben ſo lange hin und her, bis die beiden Schatten, welche er mißt, vollkommen gleich ſind. Iſt in dieſem Falle das eine Licht 4, das andere 5 Fuß entfernt, ſo verhalten ſich die Helligkeiten wie 4 zu 5, oder es werden 5 Lichter von der erſten Art ſo hell leuchten, wie 4 von der letzten." — Erſtens ſtellt Niemand den Verſuch ſo an, daß er den Stab verſchiebt, zweitens iſt das Verhältniß 16 zu 25.

S. 269. „Die Brennweite eines Hohlſpiegels iſt um ſo größer, je größer der Spiegel iſt."

Das Brockengeſpenſt wird S. 276 richtig erklärt, aber auf S. 274 heißt es: „Die Luftſpiegelung wird auf dem Brocken das Brockengeſpenſt genannt."

S. 298. „Zu den mikroſkopiſchen Inſtrumenten gehört auch die dunkle Kammer (Camera obscura)."

Ebenda: „Bringt man in der Camera obscura eine ſtark vergrößernde Lupe an, ſo hat man ein Sonnenmikroſkop."

Ueber die Wirkung der ſphäriſchen Gläſer findet man nichts, und doch wird von den aus ihnen zuſammengeſetzten Inſtrumenten geſprochen. Wie ſeicht die Darſtellung deßhalb wird, davon nur ein Beiſpiel, und zwar der ganze Abſchnitt über die Fernröhre, S. 300:

„Zur Vergrößerung und Verdeutlichung entfernter Gegenſtände dienen die Fernröhre. Die kleinen, welche man gewöhnlich im Leben anwendet, nennt man Perſpective, die größeren, hauptſächlich zur Beobachtung des Himmels benutzten, Teleſkope. Sollte das Fernrohr die entfernten Gegenſtände dem Auge nur näher und deutlicher darſtellen, ſo würde ein jedes hohlgeſchliffenes Glas dazu ausreichen; da es aber zugleich vergrößern muß, ſo werden mehrere Gläſer zu einem Fernrohr verbunden; das Teleſkop von Herſchel hat fünf Fuß im Durchmeſſer und vierzig Fuß Länge Es vergrößert die geſehenen Gegenſtände dreitauſendfach und hat daher zu mächtigen Entdeckungen am Himmel gedient." — Sapienti sat.

S. 301. Ungeachtet Eiſen und Stahl unterſchieden werden, heißt es: „Am kräftigſten erregt man in einem Eiſen den Magnetismus." — Es iſt von den künſtlichen Magneten die Rede.

S. 302. „Der Compaß wurde erſt kurz vor der Entdeckung Amerika's durch Columbus bekannt. — Die Magnetnadel befindet ſich in der Mitte eines Gehäuſes, auf deſſen Boden eine Windroſe gezeichnet iſt." — Die paßt nicht auf den Schiffscompaß.

S. 307. „So kann man aus jedem Menſchen Funken locken, wenn man ihn auf eine Pechſcheibe oder auf eine Bank mit gläſernen Füßen ſtellt und ihn dann mit einem Katzenfelle reibt."

S. 344. Bei der Erklärung der Paſſatwinde heißt es: „Da nun ferner die Erde ſich von Weſt nach Oſt bewegt, ſo muß dadurch ein Oſtwind entſtehen, mit welchem ſich die beiden Strömungen von Nord und Süd vereinigen.“

S. 359 findet ſich eine wunderbare Beſchreibung des Labyrinthes im Ohre.

S. 367. „Körper, welche die Fähigkeit beſitzen, das Sauerſtoffgas zu zerſetzen, nennt man brennbare.“

Referent wiederholt, daß die vorſtehenden Notizen nur einen ſehr geringen Theil der von ihm angeſtrichenen Stellen betreffen. Diejenigen Stellen ſind ausgewählt, welche ſich am kürzeſten charakteriſiren ließen.

Der Herr Verleger hat das Buch ſo ausgeſtattet, daß zu bedauern iſt, daß der Inhalt nicht entſprechend iſt. Zeichnungen fehlen.

Dr. H. Emsmann.

---

Aſtronomie für Alle. Eine Auswahl der allgemein wiſſenswertheſten Abhandlungen des Converſationslexikons der Aſtronomie: »Das Weltall«. Von J. W. Schmitz. Köln 1852. Verlag des Verfaſſers. Kl. 8°. S. VI. u. 60.

Das Geheimniß der Farben. Einfache Erklärung der Urſache ihrer Verſchiedenheit und der mit den Farben verwandten Erſcheinungen nebſt einer gedrängten Ueberſicht der Naturkunde. Von J. W. Schmitz. Dritte, ſtark vermehrte Auflage. Köln 1853. Verlag des Verfaſſers. 8°. S. 112.

Die beiden vorſtehenden Schriften ſind wie „der kleine Kosmos“ nd „Anſicht der Natur“ (vergl. Pädag. Rev. 1854. Januarheft. 78) von dem Herrn Verfaſſer der Redaction eingeſandt, um keinen eg unbenutzt zu laſſen, welcher ſeinen Anſichten Eingang verſchaffen nnte. Seit mehr als zwanzig Jahren polemiſirt Herr Schmitz über ronomiſch-naturwiſſenſchaftliche Fragen, ohne gewünſchte Beachtung unden zu haben. Gegen dieſes Verfahren ſeiner ihn ignorirenden Gegner gt derſelbe Berufung ein an das prüfende und nach Wahrheit forende Publicum, und wendet ſich deßhalb nicht bloß an die unparteiiſchen wahrheitliebenden wiſſenſchaftlichen, ſondern an alle belehrenden und denden Zeitſchriften“.

Die Hauptfragen, um welche es ſich handelt, ſind die: Iſt das endloſe eltall ein leerer Raum oder von einer Weltluft grenzenlos angefüllt? die Weltflüſſigkeit, die man Aether genannt hat, ewig unveränderlich ſtillſtehend, oder gährt ſie durch ſteigende Verdünſtung, wodurch ſie dem Feuer der Sonne brennbar wird, dieſe nährt, immer nachſtrömt ſo die ewige Bewegung im Weltall unterhält?

Es mag dieß genügen, um diejenigen, welche Luſt haben, die neuen

Anſichten zu prüfen, eventuell zu bekämpfen, auf dieſe Erſcheinungen au merkſam zu machen; zu weiteren Einlaſſungen ſcheint die pädagogiſch Revue nicht der Ort zu ſein.

Dr. H. Emsmann.

---

## VIII.

1. Der Schönſchreibunterricht. Eine Darlegung der wichtigſten Schreibmethoden ne ſyſtematiſcher Anleitung zur Ertheilung des Schönſchreibunterrichts. Von D Friedrich Jacobi, k. Seminarinſpector in Schwabach. Nürnberg 1852. Verl der v. Ebner'ſchen Buchhandlung.

Dieſes Buch, welches auf 154 Seiten in drei Abſchnitten eine G ſchichte der Schreibkunſt, verſchiedene Schreibunterrichtmethoden und ei Anleitung zur Ertheilung des Schreibunterrichts enthält, darf Männe vom Fach wohl empfohlen werden, da es mit großer Ausführlichkeit 112 Paragraphen Alles beſpricht, was der Schreiblehrer wiſſen mu Wenn der Herr Verfaſſer gegen den Gebrauch der Stahlfeder iſt, können wir ihm darin nicht beiſtimmen, da uns vieljährige Erfahru vom Gegentheil überzeugt hat. Sorge der Schreiblehrer nur dafür, d ſeine Schüler mit guten Stahlfedern und immer gleichen Federhaltern v ſehen ſeien, dann wird er ſie mit großem Gewinn beim Schönſchreiben a bei den erſten Anfängern gebrauchen können. Papier und Druck ſind g

2. Lehrbuch der Kalligraphie. Mit beſonderer Rückſicht auf die der Erhaltung u Veredlung unſerer Nationalſchrift nothwendige Conſtruction der Buchſtaben d den antiken Schriftformen. In Vorträgen auf Veranlaſſung des königl. Sch collegii der Provinz Brandenburg gehalten von E. W. Hertzſprung, Geſa und Schreiblehrer an der Luiſenſtädtiſchen Realſchule ꝛc. ꝛc. Mit 25 kalligra ſchen Tafeln. Berlin 1854. Verlag von Guſtav Hempel.

Wir haben dieſes Buch mit großer Befriedigung geleſen. Nachd der Verfaſſer ſeine ihn leitenden Grundſätze beſprochen, von der Sch im Allgemeinen, von der Current- und Curſivſchrift, der Pflege d deutſchen Nationalſchrift im Beſondern geredet, ergeht er ſich über d verſchiedenen Schriftmanieren und behandelt ſodann die Conſtruction d Buchſtabenformen. Ein Abſchnitt iſt für die Schreibmaterialien beſtimm Die Stahlfeder erhält den Vorzug vor dem Gänſekiel. Die wichtigſt Schreibmethoden werden beſprochen, eben ſo die Haltung des Körpers, d Armes, der Hand, der Finger, der Feder, die Lage des Papiers u. ſ. w Daran knüpft ſich die Methodik des Schreibunterrichts in Schulen; da Tactſchreiben, Schnellſchreiben ꝛc. ꝛc. Die beigegebenen 25 kalligraphiſch Tafeln zur Erläuterung des Textes ſind ſauber ausgeführt, Papier u Druck vorzüglich zu nennen. — Wir wünſchen das Buch in Aller Hän

Cüſtrin. F. Langbein.

---

# IX.

# Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von C. G. Scheibert.

(Fortſetzung. *)

## Mittlere Stufe des Religionsunterrichtes.

### II. Der Katechismusunterricht.

#### a. Lehrbücher für Schüler.

Der kleine Katechismus des ſel. Herrn Dr. Lutheri nebſt der Ordnung des Heils und der Lebenspflichten und dem Inhalt der bibliſchen Geſchichte. Zum Unterrichte der Jugend auf Verlangen von Neuem zuſammen ausgefertigt. Stettin 1844. Heſſenland.

Dieß Büchelchen iſt ziemlich hundert Jahre alt und hat ſich die ndert Jahre in gewiſſen Gemeinden als Schulbuch alten, und das hat den Gemeinden gar großen Segen gebracht. he Bd. XXXIV, S. 1 ff. der Revue: „die Reform der Volksſchule", nachgewieſen iſt, wie haushälteriſch umzugehen iſt mit dem geiſti- Gemeindegut einer chriſtlichen Gemeinde. Aber in dem Büchelchen t auch eine große didaktiſche und pädagogiſche Einſicht. Es bietet Heilsordnungen für drei verſchiedene Altersſtufen, die aber den- m innerlichen Gedankengang im Weſentlichen beibehalten, ſo daß das Ganze bietet, aber jede erweitert und ſchließlich alle dasſelbe. haben im Weſentlichen den Gedankengang, den die Lehrer ein- gen, die den Katechismus ſo umſtellen, daß ſie zunächſt von Gott n erſten Artikel) und dann von dem Menſchen, ſeiner Sündhaftigkeit, n ſeiner Erlöſung und dann von den Heilsmitteln reden. Der eriſche Katechismus erfährt dabei mit ſeinen Erklärungen nicht die le und würdige Berückſichtigung, was wir allerdings für n nicht unerheblichen Mangel erachten. Aber die Methodik Buche ſollte den Bearbeitern des Lutheriſchen Katechismus hier mit Herz gelegt werden, um ſie auf dieſen auch anzuwenden, um für chiedene Unterrichtsſtufen ihn einzurichten.

Wir erwähnen hiebei folgender Schulbücher:

16. Die chriſtliche Lehre im Zuſammenhange. Stettin. Heſſenland.

Auszug aus dieſem Buche. Stettin. Heſſenland.

denen jene obige Heilsordnung zuſammenhängt dem Urſprunge nach.

* Vergl. Pädag. Revue XXXVII, S. 68.

Zum Beleg, wie mannigfaltig die Zahl der Katechismen aus älte Zeit ist, die noch im Gebrauche sind, mögen nur die in der Prov Pommern häufig gebrauchten hier genannt werden:

17. Katechismus von D. G. Schlegel. Stralsund.

Der nie hätte sollen in eine Schule kommen.

18. Luther's Katechismus von Parisius. Leipzig 1840. Dreizehnte Auflage.

Ist ganz flacher Rationalismus.

19. Luther's Katechismus von Backe. 1851. Zweiundzwanzigste Auflage.

Ist nicht einmal eine Zerlegung des Katechismusinhaltes, weniger ein Unterricht darüber.

20. Uebung des kleinen Katechismus Luther's Aus dem Frankfurter Katechismu von Gigas. Stargardt.

Der Anlage nach gut, namentlich durch Hinweisung auf historischen Inhalt.

21. Luther's Katechismus von Dreist. Achte Auflage. Cöslin 1844.

Nicht strenge in den Fragen den Katechismus zu Grunde lege zu breite Antworten und daher zu viel heterogener Lernstoff.

22. Uebung des kleinen Katechismus Luther's von v. Krakevitz.

Auf Rügen seit 1724 in Gebrauch. Muß eine rechte Kinderpl sein, diese langen Antworten zu lernen, welche hier auf die Fra geboten werden.

23. Luther's kleiner Katechismus von Purgoldt. Sechste Auflage. Greifswald 1

Es enthält den Luther'schen Text, darunter Bibelstellen citirt den Eingangsworten, dann auch citirt biblische Beispiele, dann Lie citirt. Beweis, daß ein ächter Schulmann hier die Hand angelegt der mit dem Buche für die Schüler nicht auch noch den Schulmei erst belehren will. Sprüche mußten ganz abgedruckt sein.

24. Neues christliches Religionsbuch für Volksschulen und den Confirmandenunter von Schenk. Zweite Auflage. Berlin 1832.

Ein Buch für die Tugendhaftigkeit.

25. Katechismus der evangelisch-lutherischen Kirche mit beweisenden Bibelsprüchen kurzen Erklärungen von C. A. Bz. Riga. Götschel 1851. 64 S.

Luther's Erklärung zu Grunde gelegt, nicht viel drum und dr gethan und lange Sitten- und Pflichtenlehren ausgesonnen und au gesponnen, sondern Luthers Erklärung wie auch den Text mit Bib

ſtellen belegt, die abgedruckt ſind. Wenn die hinzugefügte Erweiterung der Lutheriſchen Erklärung weggedacht würde, und wenn Hinweiſungen auf den hiſtoriſchen Inhalt der Bibel gegeben wären, ſo wäre dieß ein Büchelchen in den Händen der Schüler, wie man es nur wünſchen kann. Das kann die Schule hineinarbeiten in Kopf und Herz.

26. Dr. Martin Luther's kleiner Katechismus und Spruchbuch zu demſelben für Lehrer und Schüler. Herausgegeben von F. W. Theel, Lehrer zu Goſſow bei Bärwalde. Dritte Auflage unter Beihülfe von Diöceſanſynodalverſammlungen der Provinz Sachſen verbeſſert und vermehrt. Berlin, bei Wohlgemuth 1853. 5 Sgr. — Anhänge ſind noch: das chriſtliche Kirchenjahr, das Amt der Schlüſſel des Himmelreichs, Gebete, die Ordnung des Heils.

Es iſt eine gar ſchöne und reiche, aber nur zu reiche Gabe. Für jede aufgeſtellte Frage, die ſich an den Katechismus und Luther's Erklärung lehnt, iſt meiſt nur Ein Spruch als Antwort gegeben. Aber wir zählen für die Gebote 308 Fragen und Sprüche; für den zweiten Artikel deren 158; für den dritten Artikel 151 u. ſ. w. Man ſieht daraus, wie viel auch hier an den Katechismus heran gethan iſt, wie viel begriffliche Spaltungen vorkommen. Dieß kann kein Kind alles lernen und behalten und verarbeiten, und darum ſollte man es ihm auch nicht als Forderung in die Hand geben. Die Sprüche nehmen 41 Seiten ein. Ob Herr Theel dieſe wirklich alle zum Eigenthume ſeiner Schüler für's Leben machen kann? Will man Luther's Katechismus, dann ſollte man auch bei ihm ſtehen bleiben, ſonſt iſt Behauptung und That doch eigentlich im Widerſpruche. Auf den hiſtoriſchen Inhalt der Bibel iſt keine Rückſicht genommen.

27. Luther's kleiner Kathechismus, erläutert zum Gebrauch beim Schulconfirmandenunterricht. Neuſtrelitz 1850. Bei Barnewitz.

Dieſe Katechismuserläuterung iſt eine Arbeit der geiſtlichen Synode im Großherzogthum Mecklenburg-Strelitz. Form der Darſtellung iſt Frage und Antwort und belegende Bibelſprüche (in der Regel zwei), bibliſche Beiſpiele. Der Fragen ſind 416. Es iſt möglichſt feſtgehalten im Gange und an den Worten des Katechismus, und nur immer durch einige Fragen übergeleitet und ſo der Zuſammenhang der Katechismusſätze dargelegt. Demnach iſt die Anlage ſehr gut. Aber die Ausführung dürfte vor der Lehrwelt manche Ausſtellung erfahren. Z. B. es iſt nicht gut, eine Antwort ſo geben zu laſſen, daß an dieſe ſich eine wichtige Frage knüpft, ſondern eine Katechismusfrage muß eine in ſich abgeſchloſſene und in ſich verſtändliche Antwort bedingen. Der Fragestoff darf nicht zum Theil im Antwortsinhalt geboten ſein. Dieß iſt

ein wesentlich didaktischer Fehler, der für das Behalten große Schwierig-
keiten verursacht. Ein anderer Fehler der Ausführung ist der, daß in
manche Antworten noch dieß und das hinein gelegt ist, um es den
Schülern mitzugeben, ohne daß solches zu antworten durch die Frag
bedingt wird. Solches führt gar leicht dahin, die Frage und die Ant-
wort als zwei Lernstücke anzusehen, die für sich bestehen, wie solche
die Lehrer in den Landschulen kennen, welches zu ganz unglaublichen
Verwirrungen führt. Ein dritter Fehler ist der, daß die Antworten öfter
in Perioden und schwierigere Satzverbindungen gebracht sind, was für
die Landschule nicht sein darf. Diese formalen Fehler sind um so mehr
zu bedauern, als man das Bemühen, zu einem allgemeinen Landes-
katechismus zu gelangen, nur im höchsten Grade billigen kann, und
als außerdem in diesem dargebotenen Katechismus ein so richtiges
Maß zwischen dem zu viel und zu wenig getroffen ist. Man siehe unter
Nr. 42.

28. Handbüchlein für Confirmanden. Auszug aus dem Handbuche der christlichen Le
auf Grundlage des kleinen Katechismus Dr. Martin Luther's bearbeitet von
F. Bachmann, Consistorialrath und Pfarrer zu St.Jacobi in Berlin. Ber
1853 bei Wilhelm Schultze. Ein Anhang, welcher die ersten 21 Artikel
augsburgischen Confession im Auszuge, dann die Haustafel und einige Ge
enthält.

Es sind 238 Fragen, die mit den Worten im Katechismus mö
lichst genau beantwortet und deren Antwort mit einer oder zwei ga
abgedruckten Bibelstellen gerechtfertigt wird, wohinter dann noch and
Parallelstellen nur noch mit den Eingangsworten stehen. Doch ist au
hier, wie bei dem Handbuche des Herrn Verf. unter Nr. 40 angegeb
ist, eine Reihe von Materien mit aufgenommen, die nicht unmittelb
aus dem Katechismus sich beantworten lassen. Die gewählten Sprü
sind gar gut gewählt, und was dem Büchelchen einen so großen Vo
zug gibt, das ist die möglichst reiche Hinweisung auf den historisch
Inhalt der Bibel. Die nicht aus dem Katechismustexte zu beantwo
tenden Fragen sind mit Präcision und in einfacher Satzbildung bea
wortet. Wäre an einer solchen tüchtigen Arbeit zu mäkeln erlaubt,
möchten wir wünschen, daß eine Antwort nie zwei Perioden enthal
dürfte. Das ist didaktisch wichtig. Wenn aber die Schule nicht tüch
vorgearbeitet hat im Sinne des Verf., d. h. wenn diese nicht ani
bestimmte, ihr überwiesene Abschnitte ganz abgemacht hat, so h
ten wir die Arbeit für den Confirmandenunterricht zu groß. De
238 Antworten und dazu etwa 300 Bibelsprüche sind 538 Lernaufgab
für die Schüler in 160 Stunden. Es kommen leicht mehr Aufgab

heraus, und die Sprüche wollen oft, ſehr oft wiederholt werden, wenn ſie bleibendes Eigenthum werden ſollen.

29. Der heſſiſche Landeskatechismus. Mit einer nach den fünf Hauptſtücken chriſtlicher Lehre geordneten und zuſammengeſtellten Spruchſammlung, nebſt einem Anhange von Gebeten zum Gebrauche für den Unterricht in Schule und Kirche von Dr. Chr. Röth, Inſpector der Bürgerſchule II in Kaſſel. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Kaſſel, Bukhardt'ſche Buchhandlung 1851. 114 S. 5 Sgr.

Für Schüler. 120 Sprüche etwa ſollen die Schüler als völliges Eigenthum aus der Schule mitnehmen ins Leben und etwa 12 bis 16 Lieder aus dem heſſiſchen Geſangbuche. Das Buch iſt ſehr zweckmäßig angelegt. Der Katechismustext bildet Ueberſchriften, die wörtlich angeführten Bibelſprüche rechtfertigen die Ueberſchrift, alſo die Lehr- und Erklärungsſtücke des Katechismus, und dazu allemal Hinweiſungen auf Beiſpiele aus der bibliſchen Geſchichte. Die Sprüche ſind nicht überhäuft, ſondern in recht zweckmäßiger Auswahl gegeben. In dieſem Büchelchen zeigt ſich der Verf. als einen praktiſchen Lehrer, der wohl weiß, wie man zu lehren hat. Man ſehe unter Nr. 46—48.

30. Chriſtliche Religionslehre nach dem Lehrbegriff der evangeliſchen Kirche von Joh. Heinr. Kurtz, der Theologie Doctor ꝛc. Fünfte Auflage. Mitau 1853, Neumann. 212 S. 8°. 12½ Sgr.

Der Verf. beſtimmt dieß Lehrbuch für die mittleren Claſſen der Gymnaſien, auch für die obern Claſſen der Realſchulen und für die Seminarien und denkt es als Schulbuch in den Händen der Schüler. Es iſt gewiß auch wohl als ſolches gebraucht, das verrathen die fünf Auflagen ſeit 1844. Das erleben nur Schulbücher.

Das Werk ſtellt die chriſtliche Lehre im Zuſammenhange im engen Anſchluſſe an den Lutheriſchen Katechismus auf und vermittelt die Erkenntniß dieſes Zuſammenhanges durch zwiſchengelegte Paragraphen. Es iſt keinem der vielen Männer, die in dieſer ſelben Richtung gearbeitet haben, ſo vollkommen gelungen, ſich an den Katechismus zu binden, wie unſerm Herrn Verfaſſer. Daß er im Sinne des Katechismus geblieben ſei, das bedarf keiner Verſicherung. Er behandelt auch das, wozu nicht der Katechismus unmittelbar auffordert, eben nur als etwas, was den Gedankengang vermittelt und nicht ſo, als läge es auch im Katechismus, und das iſt nur im höchſten Grade zu billigen. Dem Schüler ſoll und muß das Bewußtſein bleiben, und er muß darin befeſtigt und davon überzeugt werden, daß der Katechismus die Summa der chriſtlichen Lehre enthalte. So vermeidet der Herr Verf. glücklich die Klippe der Theologen und Paſtoren, doch allerhand theologiſche Be-

griffe ſo nebenbei einzubringen und zu erörtern und dadurch den Ge dankengang nur undurchſichtiger zu machen.

Doch zum Buche. Die Einleitung behandelt das Weſen de Religion, die heil. Schrift als Bund, Wort Gottes, evangeliſch Religionslehre (Bekenntnißſchriften), und ſpricht den Hauptgrundſat das materiale Princip der evangeliſchen Kirche aus (das formal wird aus der Concordienformel in der Anmerkung behandelt). Im erſte Theile wird behandelt das Geſetz, der Dekalog, dann die einzelne zehn Gebote eben als allgemeine Sittenlehre, der Schluß der Gebot die Strafe. Der zweite Theil handelt vom Chriſtlichen und betracht I. das Weſen Gottes und zwar zunächſt die Dreieinigkeit, die Eigen ſchaften Gottes; II. das Wirken Gottes in Schöpfung, Erlöſung un Heiligung (die drei Artikel); III. die chriſtlichen Gnadenmittel, Wo Gottes, Gebot, Sacramente.

Die Darſtellungsform iſt, daß die Lehre nach Paragraphen (35 geſondert und in beſtimmten Worten vorgetragen, mit Bibelſtellen, d meiſt wörtlich abgedruckt (öfters auch nur citirt) ſind, belegt und i in Anmerkungen erweitert und auf hiſtoriſchem Gebiete der Kirche nac gewieſen oder auch anderweitig begründet wird.

Es iſt keine Phraſe, wenn wir ſagen, der Herr Verf. ſtehe üb unſerer Kritik, denn der Unterzeichnete verdankt den Schriften desſelbe Belehrung, Aufklärung, Stärkung, Ermunterung. Ja zu der hier unte nommenen Arbeit haben ihn des Herrn Verf. Werke vornehmlich g kräftigt. So reden wir als Schüler zu dem Meiſter, zu deſſen Füß wir geſeſſen haben, und reden als Lehrer, die aus ſeinem Schatze an theilen. Möge der Herr Verf. demnach unſer Loben und unſer Tade nicht als ihm geſchehen anſehen, ſondern als ein Zeichen unſers ſor ſamen Suchens, ob nicht ſein Buch eines der Bücher wäre, was w in den höhern Schulen gebrauchen könnten. Uns gefällt gar ſehr, da dem Herrn Verf. der Fluch über die Uebertreter des Geſetzes nicht v lauter Liebe Gottes verſchwindet, daß er der Strafen Gottes mit Ern gedenkt, daß ihm die Furcht Gottes ſich nicht in der Liebe auflöſ ſondern von ihr erſt aufgehoben werden ſoll. Es zeugt eben ſein tiefe Erfaſſen des Erlöſungswerkes, daß das Geſetz der Zuchtmeiſter zu Chriſtum iſt, was bei unſern liebepredigenden Leuten gar ſehr verkann kelt wird, wodurch die Welt ein verzogenes Kind geworden iſt welches den liebreichen Vater im Himmel mit ſchönen Worten benamſ aber weder ihn ehrfürchtet, noch liebet, noch ſeiner Erlöſung bedar ſondern der Gnade ſeines ſchwachen und ſchwächlichen Vaters im Himm gar gewiß iſt. So ſcheint es uns auch für ein Schulbuch gar wen

geeignet, daß die Hauptentwickelung beim dritten Hauptſtück das Gebet iſt und nicht eine Behandlung des Vaterunſers und ſeiner geſonderten Bitten. Das Vaterunſer lehrt nur ein chriſtliches Leben verſtehen und beten, und das letzte Verſtändniß der letzten Hymne in ihm werden wir erſt im ſeligen Sterbeſtündlein ganz haben. In der Schule an dieſem Gebete herumzerren, iſt nicht wohlgethan. Eben ſo ſehr billigen wir für ein Schulbuch die kürzere Behandlung der Sacramente. Man verſteht ſie am Altare und am Taufſtiſche der eigenen Kinder. Eben ſo ſehr billigen wir den ſtrengen Gang nach dem Katechismus und die kurze Behandlung der göttlichen Eigenſchaften, jenes darum, um auf der letzten Stufe das noch zu lehren, was auf der niedern gelernt iſt; letzteres darum, weil es eine müßige Betrachtung iſt, das Unerforſchliche mit einer Reihe von Negationen faſſen zu wollen. Wie viel Eigenſchaften könnte man noch dazu erſinnen! Heilig und gerecht, gnädig und barmherzig ꝛc. Wir finden es gar ſchön, daß der Herr Verf. vorauf vom dreieinigen Gott redet und nicht erſt hinterher nach der Betrachtung der einzelnen Perſonen in der Gottheit, und doch

können wir das Buch nicht als Lehrbuch für die obern Claſſen der Realſchulen oder die mittlern derſelben verwenden. Es gibt dem Schüler nur die Thätigkeit des Aufnehmens und das iſt nicht gut. Was der Schüler aufzunehmen hat, das iſt und bleibt das Bibel- oder Bekenntnißwort. Sollen daran Gedanken geknüpft, aus ihm Gedanken entwickelt, für ſie der innere Zuſammenhang gefunden, oder deren Sinn aufgeſchloſſen, erörtert ꝛc. werden: ſo muß das die That des Schülergeiſtes ſein, damit er im Worte Gottes arbeiten lerne und ſich aus ihm Lebensgedanken für ein ewiges Leben erarbeite. Wenn das nicht geſchieht, ſo wird der Religionsunterricht nie zu vollen Geltung kommen, er wird dem Schüler dieſer Schulen nie etwas ſein und werden. In dieſer Arbeit liegt der Segen nicht im Wiſſen, d. h. nicht in dem Werke. Der Stoff, woraus er arbeiten ſoll, iſt die Bibel; ſie werde ihm mit allen erdenklichen Mitteln und didaktiſchen Künſten nahe gebracht, eingeprägt, dem Hauptinhalte nach zur Unvergeßbarkeit geläufig gemacht, und dann werde er gelehrt, in dieſem Garten Gottes zu arbeiten, und jede Pflanze, die er nun durch eine Wartung und Pflege ſich erzieht, die erblüht ihm und reift ihm. So wächſt ſein Glaube, ſo unſere Zuverſicht. Ohne dieſes Arbeiten kein Beten, und kein Beten ohne dieſe Arbeit, das iſt unſere Erfahrung.

Daß der Herr Verf. die mittleren Claſſen der Gymnaſien und die mittleren der (höhern Bürgerſchule?) Realſchule gleich ſtellt, verzeihen wir ihm, denn es iſt das der Volksglaube der gelehrten Welt.

31. Vollſtändiges Spruchbuch zu Luther's kleinem Katechismus für Lehrer beim Re gionsunterrichte und für Schüler der Mittel- und Oberclaſſen zum Auswendi lernen von K. G. Petermann, Director der evangeliſchen Freiſchule zu Dre den. Dritte Auflage. Dresden, Adler u. Dietze 1851. 5 Ngr.

Zweckmäßige Sammlung; doch zu viel Begriffsſpaltung und darn auch zu viel Sprüche: 707. Es iſt doch dabei das ſtrenge Binden a den Katechismus und ſeine Erklärung nicht inne gehalten, was do gar wichtig ſein dürfte. Der hiſtoriſche Inhalt der Bibel iſt nicht b nutzt. Ein Lernbuch für Schüler ſollten die Schüler auch ganz au wendig lernen.

32. Katechismus der chriſtlichen Lehre und der Scheidelehren der evangeliſch-proteſtan ſchen und der römiſch-katholiſchen Kirche. Ein Leitfaden für den evangeliſch-chr lichen Katechumenenunterricht von F. G. Lisco, Prediger an St.Gertra Vierte Auflage. Berlin 1851, Müller's Verlag.

Man ſehe unter Nr. 49. Es iſt nicht der lutheriſche Katechism zu Grunde gelegt, aber die Lehre iſt eingekleidet in Frage, Antwort u Beweisſprüche, zu denen die Parallelſtellen citirt ſind. Der hiſtoriſ Stoff iſt nicht benutzt. Soll daneben der lutheriſche Katechismus d gelernt werden, ſo iſt doppelte und verwirrende Arbeit, oder will P Paſtor dieſen Gang inne halten und die Schule ſoll den Katechism lehren, ſo iſt das noch übler. Die gegebenen Antworten ſind gar la der Sprüche ſind viele, namentlich in den Citaten.

33. Evangeliſches Lehr- und Lernbuch zum Gebrauche für den Religionsunterricht der Schule, in der Confirmandenſtube und für die in der Kirche abzuhalten öffentlichen Katechiſationen oder Kinderlehren, mit Beziehung auf die Confirm denſchule und theilweiſe Auszüge aus derſelben. Enthaltend: I. Dr. Martin Luth kleinen Katechismus und ausführlichen Erklärungen und deſſen Frageſtücke für so zum heiligen Abendmahle gehen wollen; II. einen Stunden- und Lectionspl III. Gebete und Lieder zum Gebrauche beim Anfang und Schluſſe der Schul- u Confirmandenſtunden, wie auch andern Inhalts; IV. die Kirchengeſchichte Alten und Neuen Teſtaments: 1. des A. Teſtaments und der jüdiſchen Kirche ihrem Anfang (4000 v. Chr.) bis zur Geburt des Weltheilandes; 2. des Teſtaments oder der chriſtlichen Kirche, von der Geburt Chriſti bis zum geg wärtigen Jahre, nebſt Zeittafel. Von Friedrich Dümichen, Paſtor an evangeliſch-lutheriſchen Gemeinde in Herrendorf bei Gr. Glogau. Dritte Auflag Breslau 1853, Verlag von Trewardt u. Grauler. 212 S.

Wer ſo viel Zwecke vereinigen will, erreicht in der Regel kein recht. Doch wenn man meint, man werde für jeden der Zwecke zu wen finden, ſo würde hier eher das Gegentheil ſtatt haben, nur dürfte m das Rechte vermiſſen, und wenn das nicht, ſo vermißt man doch durc aus die Sonderung nach den verſchiedenen Zwecken. Oder wie: katechiſi

der Prediger die Confirmanden am Freitag über die Gottheit Chriſti und hat lernen laſſen 67 Bibelverſe, ſo viele ſind citirt, und der Lehrer katechiſirt am Sonnabend etwa über den rechtfertigenden Glauben, worüber 41 Bibelſprüche angegeben ſind und der Paſtor nimmt am Sonntage in der Kinderlehre das Gebet vor, zu welchem Zwecke 44 Bibelſprüche citirt ſind; wie ſoll das ein Menſch, wie viel weniger ein Kind von 13 Jahren gewältigen. Es iſt ſonſt der dogmatiſche Standpunct entſchieden feſtgehalten, die Erklärungen, welche auch voranſtehen als Hauptſache und denen die Bibelſprüche als Belege nachfolgen, ſind beſtimmt und faßlich, wenn auch bisweilen gar plan, auch wohl bisweilen ein wenig zu hoch oder zu ſchwer, manche auch einer Mißdeutung fähig. Trivial aber iſt doch faſt, wenn auf die Frage: warum mußte Chriſtus auferſtehen? geantwortet wird: a. weil er mit ſeinen Jüngern hinſichtlich des Reiches Gottes noch viel zu reden hatte, b. weil Gott dadurch Alles, was Chriſtus gelehrt und gethan hatte, als Wahrheit feierlich beſtätigen wollte. Eben ſo auch: warum ſo viele Chriſten nicht an der geſchehenen Erlöſung Antheil haben? worauf geantwortet wird: weil ſie durch mancherlei unnütze Fragen ſich ſchaden und von der Hauptſache abbringen laſſen, z. B. ob Gott nicht ohne den Verſöhnungstod Chriſti hätte die Sünde vergeben können. Spaßhaft faſt iſt es, wenn gefragt wird: wie lautet der chriſtliche Glaube von der Dreieinigkeit oder Dreiheit in Gott? und wenn man darunter als Antwort lieſet: Die Lehre von der heiligen Dreieinigkeit oder von den drei Perſonen, Vater, Sohn und heiliger Geiſt, in dem einen göttlichen Weſen, iſt ein großes Geheimniß, unbegreiflich aber nicht unglaublich. Sie iſt Wahrheit, weil ſie in der heiligen Schrift ſteht.

Die Kirchengeſchichte enthält zu viele Einzelnheiten, die für die Schüler einer Dorfſchule nicht faßbar zu machen ſind, wenn ſie ihnen auch kraft ſolchen Lernbuchs eingeprägt werden könnten. Das Buch erlebte die dritte Auflage und die Kritik hat nichts zu ſagen.

4. Die Lehre Jeſu nach ſeinen eigenen Worten überſichtlich zuſammengeſtellt. Radeberg und Leipzig. Verlag von Ernſt am Ende. 1851. Von Alwin am Ende, Candidat des Predigtamtes. 98 S. kl. 8°.

Die Anordnung der Ausſprüche Chriſti iſt folgende: Die Sendung Jeſu, der Ruf zum Heil, der neue Menſch, die Nachfolge Jeſu. Die chriſtliche Liebe, chriſtlicher Sinn, chriſtliche Ordnung, chriſtliche Erwartung. Ein vortreffliches kleines Büchlein, welches dem Lehrer manche Mühe erſpart und durch die Art der Einordnung und kleine Anmerkungen doch auch eine Art Commentar liefert. Nur die Ueberſchriften nämlich ſind des Verfaſſers Worte, z. B. Abſicht Jeſu. Aufgeführt

folgende Stellen: Luc. 5, 31; Matth. 9, 12. 13; Luc. 19, 10; Matth 18, 12—14; Matth. 15, 24—26; Joh. 10, 16; Luc. 12, 14; 4, 18, 19 Matth. 11, 3—5; Joh. 12, 32. Dabei findet ſich unterm Texte z Matth. 15, 24—26 die Bemerkung: „mein nächſter Zweck iſt, den Jude (dem auserwählten Volke) das Evangelium zu verkündigen". Zu Joh 10, 16: „Aber auch die Heiden (die aus einem andern Stalle ſind ſollen die Meinen werden, und das Reich Gottes die ganze Welt um faſſen". Zu Luc. 12, 14: „Nicht weltlichen Einfluß auszuüben iſt mein Pflicht". Solche Monographieen mehrere, das hilft der Arbeit der Lehre welt auf.

35. Die Erklärung der chriſtlichen Lehrſtücke für Confirmanden der evangeliſch-unirt Kirche von Ludwig Ideler, Pfarrer zu Kyritz. Berlin 1853. Wohlgemu 54 S. 3 Sgr.

Es enthält dieß Büchelchen die Hauptſätze des unter Nro. 50 a gezeigten Handbuches von demſelben Verfaſſer. Es fehlen die Anweiſu gen, die Beiſpiele, die Zerlegungen der Begriffe in einzelne Beſtandthei die eingeſtreuten Sprüche, aber die zu lernenden Sprüche ſind darum citirt. Lehrtext die Hauptſache, Bibelſprüche auch dabei zum Belege. Der wörtliche Aufführung wäre ſelbſt Ehren halber ſchon gut geweſen, wen man auch den didaktiſchen Zweck nicht in Anſchlag bringen will.

36. Der chriſtliche Glaube und das chriſtliche Leben. Lehrbuch der Religion und Geſchichte der chriſtlichen Kirche für die mittlern Claſſen evangeliſcher Gym ſien, die obern Claſſen der Realſchulen und höhern Töchterſchulen von Heinrich Palmer, Großh. Heſſiſchem Oberconſiſtorialrath und erſtem Hofpredig Zweite Auflage. Darmſtadt 1852. Junghans. 207 S. 8°.

Der Gang in dem Buche iſt folgender: Einleitung von der Re gion und der heiligen Schrift, wobei ein Inhalt der Bibel gegeben wi nach den einzelnen Büchern. 1s Hauptſtück: die Lehre von Gott, Abſchnitt: Gottes Weſen und Eigenſchaften, 2r von Gottes Werken. Hauptſtück: Lehre von der Erlöſung; 1. von der Sünde; 2. von d Perſon des Erlöſers; 3. vom Werke des Erlöſers. 3s Hauptſtück: Vo der Heiligung; 1. von dem heiligen Geiſt und ſeinen Wirkungen; 2. v deſſen Mitteln; 3. das Leben des geheiligten Chriſten; 4. von den letzt Dingen. Dann folgt ein Abriß der Geſchichte der chriſtlichen Kirch Zuletzt eine Zeittafel.

Die Form des Vortrages iſt die: Der Verfaſſer ſtellt in jedem Par graphen einen Satz auf (es ſind deren 219) und dahinter folgen di Bibelſprüche, welche den Satz als bibliſch belegen. Nur Uebergang paragraphen ſind ohne ſolche Belege. Der Text dieſer Paragraphen i bisweilen kürzer, bisweilen länger. Dieſe vielen Paragraphen haben de

achtheil, daß die Gedanken nicht ſich gehörig ſondern und auseinander-
ehen, daß die Sprüche öfters nicht recht ſchlagend ſein können, und
aß manches auch unbelegt bleibt. Doch der größere Schaden in dem
Buche iſt eine gewiſſe Abſchwächung der Begriffe, welche man nicht gut
eißen kann. Wir wollen davon nur einige Beiſpiele aufführen. In § 2
eißt es: „Ohne Religion (ſoll doch wohl heißen: chriſtliche) gibt es
eine wahre Bildung des Geiſtes (des Geiſtes wohl noch, würden wir
agen), ohne ſie keine Gerechtigkeit, die vor Gott gilt „„(iſt hier noch
icht zu verſtehen und wird auch ſpäter nicht mehr beſtimmt erörtert,
nd doch iſt ſie ein ſo wichtiger Punct im proteſtantiſchen Lehrbegriffe)““,
hne ſie keinen Frieden im Leben und nach dem Tode. Die Religion
t daher das höchſte und heiligſte Bedürfniß und das wahre Ziel des
Menſchengeſchlechtes; nur durch ſie werden wir uns bewußt, göttlichen
Geſchlechtes zu ſein. § 3. Die Anlage zur Religion iſt dem Menſchen
ngeboren, aber ſie bedarf der Entwicklung ꝛc. ꝛc.“ Dieſe Rede iſt nicht
ohl gethan, denn eine Anlage zur Religion hat gar keinen Sinn. Es
eißt in § 7: „Dieſer, nämlich Chriſtus, das Ebenbild Gottes hat uns
en Vater und den Weg zum Vater gezeiget, und durch ihn iſt die Re-
igion das Band zwiſchen Gott und Menſchen geworden.“ Wir würden
och ſagen, er, unſer Herr, iſt das Band zwiſchen Gott und Menſchen
eworden, denn Niemand kommt zum Vater, denn durch ihn. § 50 heißt
s: „Daß ein Gott ſei, lehrt uns das Gefühl unſere Abhängigkeit; und
as Daſein und die Einrichtung aller Dinge, die Stimme unſers Ge-
iſſens und die Offenbarungen Gottes beſtätigen dieß.“ Beſtätigen dieß
loß? Das iſt doch ſchier zu wenig. Wenn in § 69 aufgeſtellt wird,
aß die menſchliche Seele verſchiedene Vermögen, als Erkenntniß-, Ge-
ühls-, Beſtrebungsvermögen, und Verſtand und Einbildungskraft und
Phantaſie und Gedächtniß hat, und wenn von oer Vernunft geſagt wird,
urch ſie können wir das Göttliche in uns wahrnehmen, ſo iſt dieſe
anze Lehre, die mit der Religion nichts zu thun hat, eine Irrlehre, und
ie Vernunft nimmt hoffentlich noch mehr wahr als das Ueberſinnliche
n uns. § 85 heißt es: „Die Wurzel der Sünde iſt die Selbſtſucht
es Menſchen.“ Wo kommt dieſe denn her, iſt die anerſchaffen? Iſt ſie
ererbt vom erſten Menſchenpaare? § 92: „Vorbereitet war Jeſu Er-
ſcheinung durch das Geſetz ... durch die Propheten des iſraelitiſchen
Volkes, die ſchon ſeit Jahrhunderten die Ankunft eines Erlöſers voraus-
geſagt hatten, und durch den ganzen damaligen Zuſtand des gebildet-
ſten (??) Theiles der Menſchheit.“ Mehr war nicht geſchehen? Gibt es
für den Verfaſſer keine Geſchichte des Reiches Gottes? In § 109 heißt
es: „Durch ſeinen Tod und ſeine Auferſtehung hat er bekräftigt,

was er gelehrt." Die Leſer werden nicht mehr zur Charakteriſtik ver-langen.

Dürftig iſt der Bibelinhalt, dürftiger noch der Abriß des Lebens Jeſu; in der Kirchengeſchichte findet man, was man nicht wohl brauchen kann im Unterrichte und die Erweiterungen hätten lieber wegbleiben ſollen, denn die ephemeren freien und deutſch-katholiſchen Gemeinden ſoll man doch nicht etwa gar durch Schulunterricht zu etwas machen, was ſie nicht ſind, nämlich zu chriſtlichen Gemeinden.

Wie kann man ein Buch ſchreiben wollen für mittlere Claſſen einer Schulart, auf die noch ſpätere folgen, und für obere Claſſen einer an-dern Schulart, welche ihren Unterricht abſchließen: Uns iſt das ein Räthſel. Siehe unter Nro. 55.

(Fortſetzung folgt.)

---

## D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchul-unterricht.

### II.

Stufengang zu praktiſchen Stylübungen für Volksſchulen. Von G. Wild, Secunda-lehrer in Horgen. Dritte Auflage. St. Gallen, Scheitlin.

Enthält außer einigen ausgeführten Dispoſitionen zu Beſchreibungen, Erzählungen und Briefen. Da nun das Verfahren, nach welchem man die Stylübungen entweder auf den Inhalt des Schulleſebuchs gründet oder ihnen einen in dem weltkundlichen Unterrichte beſprochenen Gegen-ſtand zur ſtyliſtiſchen Geſtaltung zuweiſet, jedenfalls erſprießlicher iſt, als das, welches ſich an Dispoſitionen anſchließt, die mit dem ſonſtigen Unterricht in gar keiner oder nur ferner Verbindung ſtehen: ſo läßt ſich eine be-ſondere Empfehlung für das vorliegende Schriftchen nicht finden.

Otto.

---

Muſterſtücke, Aufgaben und Stoff zu ſchriftlichen Arbeiten. Von Theodor Colshorn, Lehrer an der Stadttöchterſchule (?). Vierte Stufe. Hannover, Hahn.

Lebendige Auffaſſung und ſchildernde Darſtellung der behandelten Gegenſtände ſind, wie den „Muſterſtücken" der drei erſten Stufen, auch denen dieſer vierten Stufe eigen, die ihr Herr Verfaſſer „getreuen Schweſtern derſelben nachſchickt". Wo der Ausdruck dieſer brauch-baren Arbeiten ein Erzeugniß der jugendlich friſchen Auffaſſung iſt, ſteht beide in dem Einklange, welcher in dem Hörer oder Leſer Wohlgefallen erweckt; das iſt jedoch nicht durchgehends der Fall. Es fehlt nicht an Stellen und Partieen, die an einem geſuchten und gemachten Ausdruck leiden.

Die Gegenſtände der Darſtellung ſind: 1. Das Vaterunſer. 2. Ueber die Wichtigkeit eines gründlichen Studiums der Mutterſprache. Eine Rede. 3. Der Lehrer auf dem Lande. 4. Das erſte Gebot; 40 Druckſeiten lang. 5. Die untergehende Sonne, das Bild der ſterbenden Mutter. 6. Herrmann; 45 Seiten. Als eine recht ſinnige, auch im Religionsunterrichte nutzbare Arbeit bezeichnen wir die erſte.

In einem fünften Hefte gedenkt der Herr Verfaſſer eine Anweiſung zum Gebrauche ſeiner Muſterſtücke, ſo wie „eine Auflöſung der deutſchen Grammatik in vier einzelne Gänge“ zu geben; jedenfalls wird er in dieſer verſprochenen Arbeit nicht unterlaſſen, die derſelben zu Grunde gelegten und in dem vierten Hefte vorläufig mitgetheilten zehn Paragraphen näher zu entwickeln. Der letzte dieſer Paragraphen lautet: „Das iſt **mein Lehrprincip und der Eckſtein und Grundpfeiler meiner Methode.**“ Warum ſind denn die Wörter „mein“ und „meiner“ in dieſem Paragraph nicht mit einem großen Anfangsbuchſtaben geſchrieben?

Otto.

---

Schulſchriften von G. A. Winter, Oberlehrer an der Bürgerſchule in Kirchberg. Verlag von Im. Tr. Wöller in Leipzig.

1. Der kleine Elementarſchüler. Oder die erſten Anſchauungs-, Leſe-, Schön- und Rechtſchreibeübungen, methodiſch und ſtreng ſtufenweiſe bearbeitet. Eine wohlfeile Handbibel mit Druck- und Schreibſchrift für die Unterclaſſen deutſcher Land- und Stadtſchulen. Sechste Auflage. 119 S. 8°. 3 Sgr.

2. Ausführliche Lehrſtoffe für den geſammten deutſchen Sprachunterricht in Volksſchulen, oder die Schreibleſemethode, das Leſen, die Sprachlehre, die Rechtſchreibung mit Interpunctionslehre und der Unterricht im ſchriftlichen Gedankenausdrucke in ſteter Verbindung und Wechſelwirkung. Begründet durch ſyſtematiſch fortſchreitende Sprech-, Leſe-, Denk-, Dictir- und ſchriftliche Aufſatzübungeu, ſo wie Aufgaben zum Hausfleiße.

a. Erſter, vorbereitender oder Elementarlehrgang für den Unterricht in der Mutterſprache in deutſchen Volksſchulen. Unterclaſſe. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 139 S. 8°. 12 Sgr.

b. Zweiter oder Begründungslehrgang mit 225 ſtreng ſyſtematiſch geordneten Dictir- und einer großen Anzahl ſchriftlicher Aufſatzübungen. Mittelclaſſe. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 195 S. 8°. 12 Sgr.

c. Dritter oder Ergänzungslehrgang mit 72 ſtreng ſyſtematiſch geordneten Dictir- und einer großen Anzahl ſchriftlicher Aufſatzübungen. Oberclaſſe. Zweite ganz umgearbeitete Auflage. 102 S. 8°. 8 Sgr.

3. Styliſtiſches Aufgabenmagazin, enthaltend eine große Anzahl der verſchiedenartigſten vom Leichtern zum Schwerern fortſchreitenden Aufgaben zu ſchriftlichen Arbeiten und Aufſätzen. Erſter Theil. Für Mittelclaſſen. Dritte Auflage. 89 S. 8°. 4 Sgr. Zweiter Theil Für Oberclaſſen. 136 S. 6½ Sgr.

4. Der Denk-, Sprach- und Schreibſchüler ꝛc. Fünfte Auflage. 98 S. 5 Sgr.

5. Briefſteller für die weibliche Jugend ꝛc. 448 S. 1 Thlr.

Während die Ueberzeugung, daß die Grammatik unſerer Mutterſprache nur im beſchränkteſten Sinne ein Unterrichtsgegenſtand der Volksſchule ſein könne, täglich mehr Anhänger in der Lehrerwelt gewinnt; ja während man bereits von mancher Seite und nicht ohne Grund dem grammatiſchen Unterrichte jede Volksſchulthür verſchließen möchte: fährt Herr Winter fort, Lehrgänge anzufertigen, welche die ganze Grammatik in großer Ausführlichkeit der Volksſchule zuweiſen und ſelbſt für die ABC-Schützen etwas aus ihr zubereitet enthalten. Es iſt aber nicht die Grammatik allein, deren Behandlung dieſe Lehrgänge zeigen, ſondern gemäß der Anſicht des Herrn Verfaſſers, daß „nur dadurch, daß Denk-, Sprech-, Leſe- und Dictirübungen, Sprachlehre, Rechtſchreibung und Uebungen im ſchriftlichen Gedankenausdrucke in ſteter Verbindung und Wechſelwirkung ſyſtematiſch geſchrieben werden, ein günſtiger und ſicherer Erfolg" vom Sprachunterrichte in der Volksſchule zu erzielen ſei, haben auch die Orthographie und Styliſtik in nicht engen Grenzen eine Berückſichtigung gefunden.

Herr Winter hat durch die oben angeführten Werke, ſo wie durch ſeine Interpunctions- und ſeine Briefſchulen, ferner durch ſein allgemeines Leſebuch für Stadt- und Landſchulen in zwei Theilen für Alles geſorgt, was auf dem Gebiete des Unterrichts in der Mutterſprache der Lehrer zum Lehren und die Schüler zum Lernen bedürfen; was noch zu thun übrig, das iſt die Beſchaffung der Zeit, welche zur Bewältigung des gebotenen Lehrſtoffe nothwendig iſt. Mit dem Dichterworte: „In der Beſchränkung zeigt ſich erſt der Meiſter" die Bemühungen des Herrn Verf. gemeſſen, kann ihm darum eine Meiſterſchaft nicht zuerkannt werden. Herr Winter beſitzt unverkennbar das Talent, einen Unterrichtsſtoff zu elementariſiren; aber er ſpinnt die Behandlung, indem er Lehrſtoffe unterrichtlich zurechtlegt, ins Weite und Breite und geräth ins Kleinliche und Geiſtloſe. Sein gut gemeintes Streben, den Schülern Alles recht leicht und faßbar zu machen, ſchlägt ins gerade Gegentheil um. Davon zeugen die nutzloſen, ſchwerfälligen grammatiſchen und orthographiſchen Definitionen und Regeln, die der Herr Verfaſſer aufzuſtellen für nöthig erachtet hat und an denen die Länge nicht immer das Schlimmſte iſt. Dabei hat er das Denken und Arbeiten für ſeine Herren Collegen in dem Maße übernommen, daß er denſelben ſogar hie und da in den Mund legt, wie die Schüler anzureden ſind, wenn ſie eine voraufgegangene Lection gut gefaßt haben. Eine Anleitung, was den Schülern zu ſagen iſt, falls ſie nicht ſicher und ſchnell gelernt haben, vermochten wir jedoch nicht aufzufinden. Wir müſſen dieſen Mangel als eine Lücke in den Bemühungen des Herrn Verfaſſers, für ſeine Collegen zu arbeiten, bezeichnen!

Einen glänzenden Beitrag zur geiſtloſen Schulmeiſterei liefert in der unter Nr. 3 angeführten Schrift ein Anhang, welcher vermiſchte Aufgaben zur Uebung des Nachdenkens und zur Weckung des Scharfſinns enthält. Es wird nämlich in der 24. bis 26. Aufgabe den deutſchen Schulbuben zugemuthet, durch Verſetzung der Buchſtaben verſtümmelte Wörter wieder in richtige herzuſtellen. So ſehen einige der verſtümmelten aus: „Tuf-ret, chenis-red, poh-nef, hob-ne, edil-re, ezi-ley“ u. ſ. w. Wir ſind übrigens froh, daß wir nicht zu unterſuchen haben, ob auf Seite der Aufſtellung oder der Löſung dieſer Aufgaben der meiſte Scharfſinn anzuerkennen iſt.

Auch ein paar Erklärungen von denen, welche die Schüler aufzufaſſen haben, mögen hier eine Stelle finden. Z. B. „Gedankendinge nennt man die Hauptwörter, die Dinge bezeichnen, die außer uns nicht wirklich da ſind, ſondern die wir uns in unſern Gedanken als ein Ding denken“. — „Diejenigen Fürwörter, mit denen man, wie durch einen Blick oder durch einen Fingerzeig auf ein Ding hinweiſet, und dasſelbe nicht bloß als ein beſprochenes Ding bezeichnet, ſondern zugleich auch von andern beſprochenen Dingen unterſcheidet, nennt man hinweiſende Fürwörter.“

Und von den orthographiſchen Regeln ſtatt vieler nur eine, aber auch eine ganz ſchöne!

„Orthographiſche Regel: Sobald es heißt: geworden, ſo ſetzeſt du allemal o; ſo auch, wenn du ſtatt worden ſagen kannſt: eworden. — Nach: ich, du, er, wir, ihr, ſie heißt's: wurde. Mit „bin, ſei, war, wäre““ verbunden heißt's worden.“

Ueber den unterſchiedenen Inhalt der einzelnen oben angezeigten Schriften zu referiren, halten wir nicht für nothwendig, da ihre Titel ſelbſt die Mühewaltung übernommen haben.

Otto.

---

## Leſebücher.

Zweites Sprach- und Leſebuch. Ein Leſebuch für die Mittelclaſſe der Volksſchule. Drittes Sprach- und Leſebuch. Ein Leſebuch für die Oberclaſſe der Volksſchule und für die untern Claſſen höherer Lehranſtalten. Beide von G. Fr. Heiniſch und J. L. Ludwig. Bamberg, Buchner.

Lehr- und Leſebuch oder der ſinnliche und ſittliche Anſchauungsunterricht für die Mittelclaſſen der Volksſchule. Von Albert Haeſters, erſtem Lehrer an der Knabenſchule in Werden a. d. Ruhr. Zweite Auflage. Eſſen bei G. D. Bädeker. 1852.

Elementarleſebuch als Grundlage für den Unterricht in der Weltkunde und für die damit vereinigten Denk-, Sprech- und Freiſchreibübungen. Für preußiſche Schulen

bearbeitet von E. Barthel, Königl. Regierungs- und Schulrathe ꝛc. ꝛc. M
Genehmigung des hochwürdigſten Fürſtbiſchöfl. Generalvicariatamtes zu Breſla
Daſelbſt bei Leuckart. 1851.

5. Kinderfreund. Deutſches Leſebuch für Volksſchulen. Herausgegeben von Theod
Colshorn und Louis Münkel, Lehrern an der Stadttöchterſchule
Hannover. Stade, Steudel. 1851.

Von welcher Wichtigkeit für die ſichere und volle Erreichung ein
Zweckes es iſt, daß man über die Zulänglichkeit der Mittel dazu ſi
nicht täuſche, davon hat die Volksſchule neuen Styls einen ſchlagend
Beweis geliefert. Man hat, um aus der alten die neue zu machen, m
eine höhere, allſeitigere Bildung als die frühere in ihr zu erzielen, i
neue Lehrgegenſtände zugewieſen und die Forderung an ihre Leiſtung
geſteigert. Nun iſt es zwar nicht zu verkennen, daß dieſe Steigerung
Zumuthungen auch wohlthätige Anſtrengungen zur Folge gehabt h
da aber die Zumuthungen die Leiſtungsfähigkeit der Lehrer der Vol
ſchule und das Maß der Kraft und Zeit ihrer Schüler nicht in Re
nung brachten, ſo konnte die beſte Frucht der achtungswerthen Anſtrengu
nur eine gründliche Enttäuſchung über ſie ſelbſt ſein. Die gegenwärt
Zeit arbeitet daran, dieſer Enttäuſchung mehr und mehr Raum zu ge
und nicht bloß den mit den verſchiedenſten Lectionen überſäeten Lectio
plan der Volksſchule zu vereinfachen, ſondern auch für das, was n
nothwendigen Ausſcheidungen übrig bleibt, die innere Schranke und ei
Mittelpunct zu ſeiner Vereinigung zu finden. Die Wahrheit gewi
mehr und mehr geſtaltenden Einfluß, daß der Unterricht ſeine Wirk
nur dadurch verſtärken, nur dadurch eine kernhafte Bildung erzielen kön
ſo er eine tiefe Einlebung in einen beſchränkten Gedankenk
und eine völlige Herrſchaft in der Darſtellung desſelben vermitt
Der gangbare Ausdruck für das auf dieſe Einſicht gegründete Beſtre
lautet: „Concentration des Unterrichts.“

Es iſt wohl als keine Verirrung zu bezeichnen, daß man zunä
bemüht war, die verſchiedenen formalen Richtungen in dem Mut
ſprachunterrichte zu vereinigen und daß man ihnen in dem Schulleſeb
einen gemeinſamen Mittelpunct anwies. Da aber das Leſebuch auch ei
Inhalt hat, ſo mußte bald bemerklich werden, daß es mit dem Prin
der Concentration nicht übereinſtimme, wenn dieſer als ein ande
neben demjenigen hergehe, der planmäßig zur Erfüllung des Bewußtſe
mit Vorſtellungen und Gedanken zu behandeln ſei. Aus dieſer Erkennt
iſt der Schritt hervorgegangen, die Uebungen der Sprachbildung an
ſonſtigen Lehrſtoffe der Volksſchule anzuſtellen.

Dieſer Lehrſtoff iſt jedoch noch von doppelter Natur. In der ei
Richtung vermittelt ſich an ihm das Gottesbewußtſein, in der and

das Weltbewußtſein. Man unterſcheidet danach als Unterrichtsgegenſtände die Religionslehre und die Weltkunde, und der Sprachunterricht iſt damit auf die Wahl hingewieſen, an die Religionslehre oder an die Weltkunde ſich anzulehnen; nur der einfachen Volksſchule kann darin nicht wohl eine Wahl gelaſſen ſein, da ſie, ſofern ſie es mit ihrer Beſchränkung ernſt meint, für beſondere Weltkunde keinen Raum hat.

Die oben genannten ſehr brauchbaren Leſebücher huldigen alle der angedeuteten Oekonomie des Unterrichts, und zwar iſt es hauptſächlich der Weltkunde, der ihr Inhalt angehört; aber auch das religiöſe Element iſt in einigen durch beſondere Leſeſtücke vertreten.

Das zweite und dritte Sprach- und Leſebuch von den Lehrern Heiniſch und Ludwig iſt eine ſehr empfehlenswerthe Arbeit. Geleitet von dem Gedanken, daß ein Leſebuch als Sprachbuch manchen Lehrſtoff in einer Ordnung und Geſtaltung darbieten müſſe, in der er dem Zwecke des Sprachunterrichts näher liegt, als in der gefälligen Form, in der er in den Leſeſtücken auftritt: haben die Herren Verfaſſer in der erſten Abtheilung ihrer beiden Leſebücher für die Behandlung der Satzlehre ein ſehr zweckmäßiges und wohlgeordnetes Material gegeben. Sie wollen aber dieſe Beiſpielgrammatik nicht zur „Entwicklung einer Kenntniß“ der Satzlehre, ſondern nur zur Befeſtigung der aus Betrachtung der in den Leſeſtücken enthaltenen Beiſpielen gewonnenen Kenntniß benutzt haben. Ich entſcheide mich für das Umgekehrte. Außer dieſer Beiſpielgrammatik enthält jedes der beiden Sprachbücher in ſeiner erſten Abtheilung zwei Anhänge. Aehnlich lautende Wörter und ihr Schreibgebrauch; Fremdwörter, nebſt Angabe ihrer Bedeutung und Ausſprache, wie die Abwandlungsformen der deutſchen Zeitwörter bilden den Inhalt dieſer Anhänge. Warum die Conjugationsformen der Zeitwörter eine Stelle gefunden, iſt mir nicht klar geworden. Der ſehr reiche Inhalt der zweiten Abtheilung bringt 1. Einiges aus der Lehre vom Menſchen; 2. Naturgeſchichtliches; 3. Einiges aus der Naturlehre; 4. Geographiſches; 5. Geſchichtliches; 6. Proſaiſche und poetiſche Stücke aus deutſchen Schriftſtellern; 7. Briefe und Geſchäftsaufſätze. Das dritte Leſebuch ſchließt mit einem kurzen Grundriſſe der Realien.

Das unter Nr. 3 aufgeführte Lehr- und Leſebuch iſt für Kinder beſtimmt, welche eine gute Fibel durchgemacht, die mechaniſchen Leſeſchwierigkeiten überwunden haben. Es ſoll dem Anſchauungsunterrichte in der Volksſchule zur Grundlage dienen. Ehe die Kinder leſen lernen — in der Unterclaſſe — ſoll es bei den Denk- und Sprechübungen ein Leitfaden für die Lehrer, in der Mittelclaſſe ein Lehr- und Leſebuch für die Schüler ſein. Der Unterrichtsſtoff iſt aus dem Kreiſe der

unmittelbaren Anſchauung der Kinder genommen. Er tritt unt
folgenden zehn Ueberſchriften auf: Die Schule; das Haus; die Hau
thiere; der Garten; das Dorf; die Stadt; das Feld; der Wald und d
Wieſe; das Waſſer; die Erde; die Luft. Ein elfter Abſchnitt hat de
Menſchen zum Gegenſtande. Der Inhalt jedes Abſchnittes wird unt
vier Geſichtspunkten behandelt, 1. Name der Dinge; 2. Beſchreibu
und Vergleichung dieſer Dinge; 3. Beſchreibung des ganzen Ortes od
Raums, worin die einzelnen Dinge ſich befinden; 4. der Menſch u
das Ganze.

Die ganze Anlage dieſes Buches iſt eine ſehr verſtändige und
Ausführung derſelben eine wohlgelungene. Unter den Händen treuer u
geſchickter Lehrer wird es ſich als ein ſehr gutes Hülfsmittel bewähr

Der ſehr reiche Inhalt des Elementarleſebuchs von C. Barth
zerfällt in zwei Hauptabtheilungen: 1. Vaterlandskunde; 2. allg
meine Weltkunde. Jede Abtheilung ſoll ein Jahr um das andere
Leſung, Beſprechung, Einprägung und ſchriftlichen Nachahmung komm
ſo daß ein Schüler, nachdem er die Fibel überwunden, das ganze B
drei Mal durchwandert. Dieſe Beſtimmung gefällt mir, weil ſie die E
lebung in ein abgegränztes Unterrichtsmaterial zum Zwecke hat. A
was der Herr Verfaſſer in einem geſchichtlichen Abſchnitte über „
Kirchentrennung" ſagt, gefällt mir nicht. Das iſt eben die tiefere A
faſſung des Chriſtenthums im Proteſtantismus, daß derſelbe die Re
fertigung durch den Glauben zu ſeinem Grundpfeiler macht; aber ni
eines Glaubens, der, wie Herr Schulrath Barthel meint, „die We
der Liebe und der Hoffnung ausſchließt". Er leſe doch, w
Dr. Luther in der Vorrede zum Römerbriefe ſagt! Da heißt es: „A
der Glaube iſt ein göttlich Werk in uns, das nur wandelt und
gebiert aus Gott, und tödtet den alten Adam, machet uns ganz an
Menſchen von Herzen, Muth, Sinn und allen Kräften und bringet
heiligen Geiſt mit ſich. O! es iſt ein lebendig, geſchäftig, thätig, mäc
Ding um den Glauben, daß es unmöglich iſt, daß er nicht ohne Unte
ſollte Gutes wirken. Er fraget auch nicht, ob gute Werke zu thun ſi
ſondern ehe man fraget, hat er ſie gethan und iſt immer im Thun .....

Die Grundſätze und Anſichten, welche die Herren Verfaſſer
„Kinderfreundes" in dem Vorworte zu demſelben über Auswahl,
ordnung und Behandlung der Leſeſtücke ihres Leſebuchs entwickeln,
dienen volle Anerkennung; nur darin ſcheinen ſie mir in einem Irrth
befangen zu ſein, daß ſie gemeint haben, ihr Buch „für das ga
Deutſchland" beſtimmen und deßhalb alles Specielle in den geſchichtlic
und hiſtoriſchen Stücken desſelben vermeiden zu müſſen. Ich halte vielm

dafür, ein Schullesebuch habe das Volksthümliche in den Stammeseigenthümlichkeiten zu pflegen und darum seinen Wirkungskreis zu beschränken. Aber die Ausführung entspricht auch nicht ganz ihrer Absicht. So haben sie z. B. auch einen Abschnitt über Martin Luther und die deutsche Kirchenreformation, der jedenfalls die katholischen Schulen dem Buche verschließt.

Den meisten Lesestücken sind Aufgaben orthographischer, grammatischer und stylistischer Natur beigefügt. Viele derselben sind sehr zweckmäßig; aber alle diejenigen, welche das Aufsuchen von Wörtern verlangen, die mit irgend einem bezeichneten Buchstaben anfangen oder enden, so wie auch die, deren Lösung in einer sogenannten Sätzemacherei besteht, mißbillige ich durchweg.

Der Inhalt des werthvollen Buches ist unter folgende Ueberschriften geordnet: I. In ungebundener Rede: a. Erzählungen, Mährchen, Fabeln u. s. w.; b. Naturgeschichte; c. Geographie; d. Geschichte; e. Astronomie; f. Naturlehre und Technologie; g. Briefe; h. Nützliche Lehren. II. Gebundene Rede: a. Lieder und erzählende Gedichte; b. Fabeln, Mährchen, Sagen und Legenden; c. Gebete; d. Reime; e. Räthsel. III. Sprüche und Sprichwörter.

Mißfällig sind mir in dem geschichtlichen Abschnitte die Bemerkungen über die Jahre 1848 bis 1851.

Otto.

---

Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen der höhern Töchterschulen. Herausgegeben von Dr. Ferdinand Seinecke. Hannover, Ehlermann. XIII und 348 S. gr. 8°. 24 Sgr.

Der Inhalt dieses Lesebuches ist ein reicher, sehr mannigfaltiger und meist vortrefflicher. Neben dem guten Alten findet sich das gute Neue und Neueste, denn Geschmack- und Litteraturkenntniß haben die Auswahl dieser Stücke geleitet. Es ist für das zehnte bis dreizehnte Lebensjahr der Schülerinnen berechnet, und weil mit Schülern dieses Alters von den verschiedenen sprachlichen Darstellungsarten noch nicht ausführlich geredet wird, so hat der Herr Verfasser es für passend gehalten, von irgend einer geordneten Folge der Lesestücke abzusehen. Ich meine jedoch, eine Ordnung sei besser als keine.

Otto.

---

Neues Lesebuch für Kinder von 6—9 Jahren von A. Kühner. Hamburg, Robert Kittler. 1851.

Eine liebliche Gabe, aber nicht ein Lesebuch in gewöhnlicher Fassung und Gestalt. Das Kindesleben in dessen fortrückenden Erscheinungen, Entwickelungen, Begegnissen und Auffassungen, mit idealer Wahrheit und

dramatiſcher Lebendigkeit gezeichnet, hält es Kindern zur veredelnden Anſchauung vor. Der Herr Verfaſſer hat ſeine Darſtellung aus dem hingebenden Umgange mit Kindern gelernt und, was er an ihrem Sinne und Herzen erprobt, in dieſem Büchlein für andere Kinder niedergeſchrieben. Wir glauben es ihm gern, daß die Kleinen ſeiner Rede ſtets mit Luſt gelauſcht haben und empfehlen ſeine Schrift allen Lehrern, die den Unterricht in Elementarclaſſen beſorgen, zur Benutzung. Auch in den Händen der Mütter, die ihren Kindern Mutter ſind, wünſchen wir es zu ſehen.

Otto.

---

Deutſches Leſebuch für die Unter- und Mittelclaſſen höherer Lehranſtalten. Von G. Kampmann, Profeſſor am Gymnaſium zu Straßburg. Lewrault.

Enthält bekannte Leſeſtücke meiſt erzählenden Inhalts, die mit ſeinen verwandten Gedichten abwechſeln. Sie ſind in drei Abtheilungen geordnet, in denen ſich eben ſo viele unterſchiedene Stufen für das Verſtändniß und die Faſſungskraft der Schüler darſtellen. Für die Mittelclaſſen der Gymnaſien kann jedoch das Büchlein nicht beſtimmt ſein, da deren Schüler ſtärkerer Nahrung als die in ihm dargebotenen bedürfen. Eine Vorrede hat das Buch nicht. Geſchmack und ein guter Sinn haben die Auswahl faſt durchgängig geleitet.

Otto.

---

Leſebuch für Bürgerſchulen. Herausgegeben von Auguſt Lüben, Rector der Bürgerſchulen, und Carl Nacke, Lehrer der erſten Bürgerſchule zu Merſeburg. Theil 1— Leipzig, bei Brandſtetter.

Die Abfaſſung des vorliegenden ſechstheiligen Leſebuchs hat ein „nicht abzuleugnende Zerfahrenheit der mehrclaſſigen Bürgerſchulen“ zur Vorausſetzung. Dieſe Zerfahrenheit zeigt ſich in einer doppelten Richtung. Im Längendurchſchnitte dieſer Schulen, inſofern die einzeln übereinander geordneten Claſſen derſelben ſich nicht als in klarer Ausprägung unterſchiedene Stufenglieder darſtellen; im Querdurchſchnitte der einzelnen Claſſen, inſofern die verwandten Unterrichtsgegenſtände derſelben nicht in einer ſich gegenſeitig ſtützenden und ergänzenden Verbindung ſtehen. Dieſer zweifachen Zerfahrenheit will es wirkſam begegnen. Der erſten durch der Anlage, gemäß deren es „in ſeinen einzelnen Theilen den verſchiedenen Bildungsſtufen des Kindes entſprechen“ will; der andern, indem es ſich als ein Mittel anbietet, das geeignet iſt, „ſo zu ſagen, organiſche Verbindung der verwandten Hauptunterrichtsgegenſtände, namentlich der Sprache, der Naturkunde und Religion, herbeizuführen“.

Sehen wir uns vorerſt den Inhalt der einzelnen Theile etwas näher an

Der erſte Theil, für die Elementarclaſſe beſtimmt, zerfällt in eine Abtheilung mit Schreibſchrift und in eine mit Druckſchrift. Sprachliche Kategorien beſtimmen die Form der Sätze in der erſten Abtheilung. Der Inhalt der zweiten Abtheilung deutet den Gang an, welcher bei den ſogenannten Sprech- und Denkübungen inne zu halten iſt.

Der zweite Theil hat Kinder, welche im achten oder neunten Lebensjahre ſtehen, im Auge. Die augenfälligſten Naturerſcheinungen und das Leben der bekannteren Thiere und Pflanzen ſind die Gegenſtände ſeiner Darſtellungen. Dieſelben ſollen mit den Schülern beſprochen, darauf von denſelben geleſen, geſchrieben und, wenn es Gedichte ſind, gelernt und vorgetragen werden.

Der dritte Theil ſetzt eine Unterrichtsordnung voraus, nach welcher in der dritten Stufenclaſſe die Naturgeſchichte zuerſt als ſelbſtſtändiger Gegenſtand auftritt. Während die Leſeſtücke des zweiten Theils in loſerer Weiſe mit Rückſicht auf die vier Jahreszeiten gewählt und geordnet ſind, finden ſie ſich in dieſem Theile geſchiedener nach den Monaten in zwölf Abtheilungen gebracht.

Der für die vierte Stufe berechnete vierte Theil ſetzt als weitere ſelbſtſtändige Lehrgegenſtände die Geographie und Geſchichte voraus. Seine Leſeſtücke gruppiren ſich in vier Ordnungen: 1. Naturgeſchichtliche. 2. Geographiſche. 3. Geſchichtsbilder. 4. Dichtungen in Poeſie und Proſa.

Der Inhalt des fünften Theils iſt analog dem vorhergehenden geordnet. Der letzte Abſchnitt, „Sprichwörter und Sprüche“ enthaltend, bietet ſich als Grundlage für die Satzlehre an.

Von der Anordnung der Leſeſtücke des ſechsten Theiles, der für die oberſte Stufe und einen zweijährigen Curſus berechnet iſt, wird geſagt, daß dieſelbe bedingt ſei durch den Gang des Sprachunterrichts auf dieſer Stufe, bei welchem die Grammatik mehr zurück und ein tieferes Verſtändniß der claſſiſchen Werke unſerer nationalen Litteratur in den Vordergrund trete. Demgemäß iſt jeder bedeutendere Dichter durch einige Stücke von größerem Umfange vorgeführt, ſo daß unter Heranziehung der ſchon in den frühern Theilen von ihm vorhandenen Productionen er dem Schüler möglichſt vollſtändig charakteriſirt werden kann. Die Herren Verfaſſer haben bereits eine Anleitung zur Behandlung der Leſeſtücke in dieſem Sinne erſcheinen laſſen.

Iſt nun das Dargebotene geeignet zur Abhülfe des Eingangs bezeichneten Uebelſtandes? Eine Mithülfe liegt darin jedenfalls, und ſo ſehen wohl auch die Herren Verfaſſer nur ihre Gabe an. Am vollſtändigſten iſt die bezweckte Einheit des Unterrichts natürlich auf den beiden untern Stufen vorhanden. Auf den folgenden Stufen liegt die angeſtrebte

Concentration nur darin, daß das Leſebuch nicht einen Inhalt darbietet, der unbekümmert um den ſonſtigen, beſonders realen Unterricht neben denſelben hergeht, ſondern ihn durch Leſeſtücke unterſtützt, die ſeine Gegenſtände in idealer Auffaſſung und künſtleriſcher Geſtaltung vorführen.

Auf die Wahl der einzelnen Leſeſtücke näher einzugehen, darf hier nicht erwartet werden. Am wenigſten gefällt uns der Inhalt des erſten Theils. Die getroffene Abſtufung in dem umfaſſenden Werke halten wir im Allgemeinen für gelungen und empfehlen es der wohlverdienten Beachtung.

Otto.

---

Deutſche Dichtungen, zunächſt für Seminarien, Realſchulen und höhere Bürgerſchulen, erläutert von C. Th. Kriebitzſch, Seminarlehrer. Erfurt und Leipzig, bei G. W. Körner.

Die Schrift kündigt ſich als ein erſtes Heft an. Die darin mit Sinnigkeit und ſeiner Kenntniß der poetiſchen Form erläuterten Gedichte ſind nach ihrer Verwandtſchaft zuſammengeſtellt, z. B. der Sänger, von Göthe, und des Sängers Fluch, von Uhland; die Rache, von Uhland, und die Kraniche des Ibycus, von Schiller. Die Zahl derſelben beträgt zwanzig, darunter Luiſe, von Voß; Herrmann und Dorothea, von Göthe; Iphigenie, von Göthe; die Braut von Meſſina, von Schiller. Die Erläuterung iſt nicht in einer geradezu unterrichtlichen Form gegeben; da ſie aber den Sinn und die Idee der Gedichte klar darlegt, wobei die angewandte Vergleichung ſehr behülflich iſt; und da ſie die Augen für die Dinge öffnet, welche in einer unterrichtlichen Beſprechung hervorzuheben ſind: ſo ſetzt ſie zur Ausführung einer ſolchen in Stand. Möchte es dem Herrn Verfaſſer gefallen, ſeine dankenswerthe Arbeit fortzuſetzen!

Otto.

---

Lehrmittel für den Sprech- und Leſeunterricht. Herausgegeben von Dr. Friedrich Soſtmann. Jena, Druck und Verlag von Friedrich Mauke. 1852.

1. Auswahl deutſcher Gedichte. Grundlage für den Sprechunterricht in Elementarclaſſen. (Für das Alter von 5—8 Jahren.) 1. Thl. 1. Abth.
2. Auswahl deutſcher Gedichte. Zu Sprech-, Memorir- und Vortragsübungen. (Für das Alter von 8—12 Jahre) 1. Theil. 2. Abth.
3. Deutſches Leſebuch für Elementarclaſſen. (Für das Alter von 6—8 Jahren.) 1. Thl. 1. Abth. 2. Aufl.
4. Deutſches Leſebuch für Elementarclaſſen. (Für das Alter von 8—10 Jahren.) 1. Thl. 2. Abth. 2. Aufl.
5. Auswahl von Mährchen für Kinder. (Für das Alter von 7—9 Jahren.) Erſter Theil.
6. Siebenzig Bilderleſetafeln, ſtufenweiſe geordnet zu dem Leſegange von Dr. F. Soſtmann.
7. 202 Lieder für Kinder mit Singweiſen. Gabe für den Geſangunterricht. Den Gedankeninhalte nach geordnet. (Für das Alter von 6—12 Jahren.) 2. Aufl.

8. Erſter Sprech- und Leſeunterricht. Begleitſchreiben zu Nr 1, 3 und 6 der aufgeführten Lehrmittel. Allen Lehrern und Eltern, denen der erſte Unterricht am Herzen liegt, gewidmet.

Der erſte Unterricht der Kleinen hat nicht nach ſeiner Gewohnheit mit dem Leſen, ſondern mit dem Hören und dem Sprechen zu beginnen. Die Sprache des Kindes, mit der es zur Schule kommt, iſt eine naturwüchſige, und die Bildung derſelben beſteht vorerſt und vornehmlich in einer Umwandlung und Verklärung, durch welche aus dem natürlichen ein veredeltes Gewächs wird. In der Arbeit der ſprachlichen Wiedergeburt tritt darum das Hören und Sprechen nicht als etwas Beiläufiges auf, was im Unterricht an und für ſich nicht entbehrt werden könne; es ſind vielmehr zwei weſentliche und unüberſpringliche Grundſtufen, aus denen alles Andere herauswächst, was noch Gegenſtand der Sprachpflege ſein kann. Das Schreiben iſt nur ein Sprechen, und das Leſen nur ein Vernehmen der Rede in der Form der Schrift.

Seltener noch als die hier kurz berührte Anſchauung von den Stufen des ſchulmäßigen Sprachunterrichts überhaupt und des Elementarunterrichts in der Mutterſprache insbeſondere, iſt natürlich ihre beſonnene, planmäßige Durchführung. Um ſo größer iſt aber auch meine Freude geweſen, mit den oben genannten Schriften, namentlich mit den „Begleitſchreiben“ bekannt geworden zu ſein, da ihr kinderfreundlicher Herr Verfaſſer nicht bloß das Hören und Sprechen als die Grundſtufen des Elementarunterrichts mit Klarheit und Einſicht überzeugend aufweist, ſondern auch eine geſchickte Anleitung und brauchbare Hülfsmittel zur Behandlung dieſer Stufen gibt. Er ſagt: „Unſer Sprechunterricht ſoll nicht eine ſelbſtſtändige Disciplin in der Elementarclaſſe auftreten und nicht ein bloßes Medicament gegen falſches Sprechen ſein; vielmehr beſteht ſein eigentliche pädagogiſche Bedeutung, daß er wie zum verſtändigen Vernehmen, ſo zum verſtändigen Wiedergeben der Sprache führe, ſomit die der natürlichen Wildheit und Rohheit herausreiße und in den Kindern das Sprachgefühl (für die ſchriftgemäße Sprache — hätte ich hier hinzugeſetzt) bilde und wecke, um das Kind unterrichtsfähig zu machen. Denn aller Unterricht iſt durch die Sprache bedingt, und erſt wenn das Kind richtig ſprechen kann, fängt ſeine Seele an, ſich der in dem Geſprochenen enthaltenen Wahrheiten zu bemächtigen.“

Der Sprechunterricht, welchen der Herr Verfaſſer für ſeine kleinen Zöglinge in der Seminarſchule zu Jena und in der Erziehungsanſtalt des Profeſſor Stoy daſelbſt organiſirt hat und in dem „Begleitſchreiben“ zur Beurtheilung vorlegt, vollzieht ſich auf vier Stufen. Auf der erſten Stufe wird das wildgewachſene Sprechen zu einem ſchulmäßigen

umgewandelt, wobei der Werth des Vorſprechens richtig erkannt iſt. Die zweite Stufe führt die Schüler zur Unterſcheidung der Wörter im Satze; die dritte zur Unterſcheidung der Sylben in mehrſylbige Worte und die vierte zur Zerlegung der Wörter in Laute. Das ganze Verfahren, welches der Herr Verf. auf dieſen Stufen anwendet und von dem die Behandlung der zweiten Stufe einer beſonders anerkennenden Hervorhebung werth iſt, zeigt zugleich, wie die herzliche Liebe zu den Kleinen im Unterrichte erfinderiſch macht.

Den Stoff zu dem Sprechunterrichte, der natürlich eben ſo gut Sprachunterricht heißen kann, gewährt die oben unter Nr. 1 und 5 genannte Auswahl deutſcher Gedichte und Mährchen. In dieſen Büchern reicht der Herr Verfaſſer aus dem reichen Schatze unſerer deutſchen Dichtungen den Kleinen eine ſehr genießbare Speiſe dar. Die Art und Weiſe, wie ein Gedicht dem Verſtändniſſe und der Auffaſſung der Schüler nahe gebracht und zugänglich gemacht wird, iſt eine ſehr empfehlenswerthe.

Nach Vollendung der vierten Stufe des Sprechunterrichts tritt der Leſeunterricht ein. Bei Ausführung desſelben hat das ba, be, bi, bo, bu keine Stelle. Den erſten Leſeſtoff bilden Namen für Gegenſtände. Dieſe Gegenſtände ſind auf den unter Nr. 6 angeführten „Bilderleſetafeln" enthalten. Nachdem ein Gegenſtand in ſeiner äußern Erſcheinung beſprochen und der Name desſelben in ſeine Laute zerlegt worden iſt, lernt der Schüler die lateiniſchen Curſivbuchſtaben für die Laute dadurch kennen, daß ſie ihm in gedruckten Exemplaren, die auf Pappe oder Holz aufgezogen und an einer ſogenannten Leſemaſchine ſich aufſtellen laſſen, einzeln gezeigt werden. Darauf treten ſie in ihrer Verbindung zum Worte an der Leſemaſchine auf, der Schüler lernt ſie ſelbſt in dieſer Verbindung aufſtellen und geht dann zum Zeichen des Gegenſtandes und zum Schreiben des Namens für dieſelben über. Den weitern Leſeſtoff enthält dann die erſte Abtheilung des erſten Theils des deutſchen Leſebuchs (ſiehe oben Nr. 3). Dieſe Abtheilung bildete mit der zweiten (Nr. 4) und der Liederſammlung (Nr. 7) in der erſten Ausgabe unter dem Titel „Leſebuch für Elementarſchulen" ein ungetheiltes Ganzes in engern Grenzen. Von dieſem Ganzen hat Dieſterweg in der vierten Auflage ſeines „Wegweiſers" geſagt, daß es ein ſchönes Bild des Jugendlebens in Unſchuld und Unbefangenheit, Heiterkeit und Frohſinn, Lern- und Strebeluſt ſei, und ich darf verſichern, daß durch die Zerlegung des Ganzen in ſelbſtſtändige, erweiterte, und auch wohl umgearbeitete Theile dieſes Bild nicht zerſtört, ſondern nur vervielfacht worden iſt.

An dieſe kurze Würdigung der Bedeutung, welche das beſchriebene Lehrverfahren des Herrn Verfaſſers hat, reihe ich nur noch einige Bemerkungen zur Darlegung abweichender Anſchauungen.

1. Der Herr Verfaſſer führt ſeine Kleinen auf dem Wege der Sache vom **Hören zum Sprechen, vom Sprechen zur Belauſchung der Gliederung der Rede und von dieſer zur Darſtellung der bemerkten Gliederung.** Dieſe Darſtellung geſchieht durch Striche und Puncte. Ein wagrechter und durch einen ſenkrechten getheilter Strich bezeichnet ein zweiſylbiges Wort; die Zahl der Laute einer Sylbe ſind durch Puncte über dem Sylbenſtriche angedeutet. Welches iſt nun wohl folgerichtig der nächſte Schritt? Gewiß kein anderer, als daß der kleine Schüler ſtatt der Puncte der Buchſtaben ſich bedienen lerne, d. h. eine Buchſtabenſchrift ſchreibe. Dieſer Conſequenz der Sache wird jedoch ihr Recht nicht; nicht der Schüler ſchafft ſich das geſchriebene Wort, ſondern der Lehrer ſetzt es ihm mit fertigen Buchſtaben an der Leſemaſchine fertig vor. Ich denke mir, daß irgend ein erſonnener methodiſcher Grundſatz den Herrn Verfaſſer zum Verlaſſen ſeines ſonſt ſo folgerichtigen Weges beſtimmt hat. Dieſen zuliebe ſcheint auch das Ding mit dem anrüchigen Namen „Leſemaſchine“ beibehalten worden zu ſein. Wo man aber auf dem von dem Herrn Verfaſſer in den erſten Schatten vorgezeichneten Wege conſequent fortgeht, gibt es im Unterrichte der Kleinen keine Maſchine mehr.

2. Es iſt allgemein üblich, bei der Gliederung der Wörter und Sylben in deren Laute bis zu einer völligen Iſolirung jedes einzelnen Lautes vorzugehen. Auch der Herr Verfaſſer beobachtet dieſes Verfahren. Da aber durch dasſelbe die Conſonanten, die nur im Worte mitlauten, gezwungen werden, für ſich zu lauten, ſo wird der Sache Gewalt gethan. An die Stelle des ſinnloſen ba, be, bi, bo, bu tritt ein widerliches Schnarren, Brummen, Sauſen, Ziſchen u. ſ. w. Ein gedehntes Sprechen reicht aus, um die Schüler zur Unterſcheidung der einzelnen Laute in den Wörtern zu führen. Erforderniſſe ſind jedoch, daß in den vorauf gehenden Sprechübungen, bei denen man mit der Zeit nicht kargen darf, die Schüler ruhig, gemeſſen, rein und ſcharf articulirt ſprechen gelernt haben, und daß die Beobachtung der Lautunterſchiede in geordneten Schritten geleitet wird.

3. Es iſt ein gar verſtändiges Wort, wenn der Herr Verfaſſer ſagt: „Uns liegt nicht daran, den erſten Leſeunterricht ſchnell zu einem ſichtbaren Ziele zu führen und durch in die Augen fallende Reſultate um den Beifall des Publikums zu buhlen, was eben ſo ſehr Betrug des Publikums als Unrecht an den Kleinen wäre; das Intereſſe, die geiſtige Friſche und Thätigkeit der Kinder zu wecken, iſt uns leitender Grundſatz.“ Deſſenungeachtet kann ich es nicht für wohlgethan halten, einen Gegenſtand wie den Hut in der auf S. 52 und 53 des „Begleitſchreibens“ angegebenen Weiſe zu beſprechen. Nachdem die poetiſchen Gaben in der Schrift

Nr. 2 als Grundlage für den Sprechunterricht benutzt worden ſind, fa
eine Beſprechung des Hutes nach Farbe, Stoff, Anfertigung und
nutzung die Kleinen nur anfröſteln. Auf S. 8 und 9 hat ſich der H
Verfaſſer ſelbſt mit beifallswerther Schärfe gegen die ſogenannten
ſchauungs-, Denk- und Sprechübungen erklärt, welche den Kindern
„Alleräußerlichſte, was des Sprechenswerthen gar wenig bietet", an
genſtänden, aus dem Anſchauungskreiſe der Kinder gewählt, vorfüh
Ich halte es nun mit S. 8 und nicht mit S. 52. Auf der Stufe
Lautgliederung der Wörter und Sylben iſt dieſe Gliederung
einzige Gegenſtand der Anſchauung. Für ihr Verſtändniß hat
voraufgehende Sprechunterricht zu ſorgen. Dem Stoffe desſelben ſind
zu entnehmen.

4. Die herzliche Liebe des Herrn Verfaſſers zu ſeinen kleinen S
lern hat ihn vermocht, ſeinen Lehrmitteln für den Leſeunterricht die u
Nr. 6 aufgeführten 70 Bilderleſetafeln in Doppelfolioformat zuzufü
Nun freue ich mich zwar ſolcher Liebe eines Lehrers und weiß auch, we
Luſt es Kindern bringt, Bilder zu beſchauen; aber ich erkenne nicht
Nutzen, den Abbildungen von Gegenſtänden dem Leſeunterrichte brin
die in ihrer Wirklichkeit ſtets gegenwärtig ſind Ich würde die A
dungen auf die Gegenſtände beſchränkt haben, die außer dem gewöhnli
Kreiſe der unmittelbaren Wahrnehmung des Kindes liegen.

Ott

## E. Vermiſchte Schriften.

Das Evangelium der Natur. 1. Buch. Der Sternenhimmel. Mannheim, Löffler. 18

Gewäſch für Mitglieder von freien Gemeinden oder die es we
ſollen.

# III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

## Zur vergleichenden Syntax.

Wenn zwei Gegenſtände in Beziehung auf eine gewiſſe Eigenſchaft mit einander verglichen werden und bezeichnet werden ſoll, daß dieſe Eigenſchaft dem einen in höherm Grade zukomme als dem andern, d. h. beim Comparativus, kann dieſer zur Vergleichung herbeigezogene Gegenſtand auch in einer und derſelben Sprache, z. B. im Deutſchen, zumal wenn wir es in ſeinem geſchichtlichen Verlaufe auffaſſen, in verſchiedener Form eingeführt werden. So erſcheint derſelbe, und das in der allerälteſten Zeit, in einem abhängigen Caſus, im Gothiſchen und Althochdeutſchen mit Dativform, z. B. gothiſch managaim sparvam batizans „als manche Speerlinge beſſer", althochdeutſch wîzero snêwe „weißer als Schnee" u. ſ. f. Vergleichen wir nun die andern nächſtverwandten Sprachen, ſo findet ſich derſelbe Dativus im Keltiſchen, nämlich im altiriſchen Dialecte; im Sanscrit und Lateiniſchen tritt dafür der in dieſen Sprachen noch durchſichtige und mit beſonderer Form ausgeſtattete Ablativus auf, im Griechiſchen und Altſlawiſchen der Genetivus. Am leichteſten iſt der Ablativus zu erklären. Dieſer drückt, wie ſeine Form und der älteſte Gebrauch lehren, den Ort aus, woher eine Thätigkeit oder ein Zuſtand ausgeht; und daß auch der Ablativus beim Comparativus das bedeuten könne, lehrt uns aufs klarſte die gleichartige Verwendung des hebräiſchen min: filio maior est pater heißt alſo nichts anderes als „der Vater iſt größer vom Sohne her". Im Griechiſchen und Slawiſchen verſchwindet die Form des Ablatives, deſſen Geſtalt größtentheils auch im Sanscrit ſchon mit der des Genetives zuſammenfällt, und unter verſchiedenen Functionen des alten Ablatives muß nun in jenen beiden Sprachen der Genetivus auch die übernehmen, daß er den verglichenen Gegenſtand beim Comparativus anführt; wir dürfen darum nicht mit Krüger ſagen, dieſer Caſus ſei der maßbeſtimmend. Aber wie erklären wir nun den iriſchen und deutſchen Dativus? Zeuß in ſeiner keltiſchen Grammatik faßt den iriſchen Dativus als gleich einem alten Ablativus und nur formell nicht mehr davon geſchieden, Grimm den deutſchen Dativus als Inſtrumentalis, wozu er auch manche andere Erſcheinungen vollberechtigt iſt. Es handelt ſich hier nicht darum, nachzuweiſen, daß und wie im Germaniſchen der Inſtrumentalis und der Dativus zuſammenfallen; nur darauf deuten wir hin, daß im Sanscrit der erſtere Caſus urſprünglich ſo gut als jeder andere locale Bedeutung hatte und das urſächliche „mit, bei" erſt in der Folge ſich entwickelte; ſollten wir nicht auch den deutſchen Inſtrumentalis beim Comparativus ſo faſſen dürfen?

Ein ander Mal tritt der verglichene Gegenſtand als beſonderer, dann auch elliptiſcher Satz auf, wobei wieder nicht nur, wenn wir mehrere Sprachen zuſammenſtellen, ſondern z. B. im Deutſchen, auch in

verſchiedenen Zeiten einer und derſelben Sprache verſchiedene Conjunctionen verwendet werden. Am einfachſten und gerade die umgekehrte Weiſe mit dem lateiniſchen Ablativus iſt es, wenn angedeutet wird, daß der eine Gegenſtand dem andern in Rückſicht einer beſtimmten Eigenſchaft nachgehe: ſo dürfte vielleicht das ahd. danne, denne, mittelhochd. danne, dan, denn, neuhochd. denn beim Comparativ gefaßt werden. Als ganz ſicher kann dieſe Annahme darum nicht gelten, weil dieſelben Formen auch relativen Sinn haben, d. h. danne u. ſ. f. nicht nur tum, ſondern auch quum bedeuten, gerade wie dër auch das bezügliche Fürwort mit zu verſehen hat. Solche Sätze alſo, wie der mittelhochd. dîn liebe stêt der schoene bi baz danne gestein dem golde tuot, heißen wörtlich entweder: dann (tum) thut es der Stein dem Golde, oder: wann (quum) es der Stein dem Golde thut, — im Verhältniſſe zu dieſem ſteht die Liebe beſſer zu der Schönheit u. ſ. f. Was die Etymologie dieſes danne, denne betrifft, ſo ſpricht allerdings vieles dafür, daß es aus goth. thanuh entſtanden ſei, aber ſicher iſt than in thanuh nicht ein männlicher Accuſativus, ſondern es iſt eine Locativform oder eine Adverbialbildung auf na, über welche ich mich hier nicht auslaſſen will. Eine fernere Form, wie der verglichene Gegenſtand eingeführt wird, iſt die, daß ein Adverbium davor tritt, welches eine Art- und Weiſebeſtimmung, hier eine Maßbeſtimmung, enthält, ſo im Lateiniſchen quam, im Deutſchen wie und als. Lateiniſches quam iſt wie tam und cum (quom) eine beſtimmt ausgeprägte Locativform, deutſches wie iſt ein Inſtrumentalis und ebenſo die volle Form von als, nämlich alse, also, al-svê (ganz wie). Aus Grimms Wörterbuch erſehen wir, daß als und wie erſt ſpäter ſo angewendet worden iſt. Aber noch iſt die Manigfaltigkeit, ſehen wir auch nur auf die zunächſt liegenden Sprachen, nicht erſchöpft, es kann der verglichene Gegenſtand auch noch in disjunctiver Form, vielleicht urſprünglich in disjunctiver Frageform eingeführt werden. So iſt das griechiſche ἤ, das gothiſche than und das jetzt noch z. B. in ſchweizeriſchen Mundarten vorkommende weder beim Comparativus zu deuten. Das deutſche weder iſt ja nichts anderes als goth. hvathar ſanscrit kataram, griechiſches κότερον, πότερον, lateiniſches utrum, findet ſich aber auch für an gebraucht. Zum Schluſſe erwähnen wir noch eine eigenthümlichen Wendung des Sanscrit, welche in dieſes Gebiet fällt. Das Wort varas (von vṛ var, velle, eligere) heißt eigentlich „wer gewählt, vorgezogen wird", demnach auch „der beſſere" und wird in dem Sinne wie ein Comparativus mit dem Ablativus verbunden. Das Neutrum varam läßt aber noch eine andere Form zu, nämlich eine nachfolgende Negation, z. B. beſſer iſt der Tod, nicht die Schande.

H. Schweizer.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 9. September. 1854.

# I. Abhandlungen.

## Zur Logik und philoſophiſchen Propädeutik auf Gymnaſien.

Von Dr. Th. Allihn, Privatdocenten der Philoſophie in Halle.

Erſter Artikel. (Fortſetzung. *)

Nachdem wir zuerſt in der Schrift von Matthiä eine philoſophiſche ropädeutik für Gymnaſien im Sinne und Geiſte eines verflachten und it den Zuthaten eines dilettantiſchen Philoſophirens ausgeweiteten Kanismus desjenigen philoſophiſchen Bildungsgrundes kennen gelernt hatten, s welchem der ſogenannte rationalismus vulgaris der neuern Zeit ſeinen ernunftinhalt ſchöpfte **, trafen wir in der philoſophiſchen Propädeutik n Beck eine ſtarke Vermiſchung jener kantiſchen Popularphiloſophie t populariſirtem Schellingianismus und Hegelianismus und einigen wachen Spuren von eigentlich realiſtiſchen Vorſtellungen an. Die rbegriffe der Logik waren zum Theil verdorben und die Pſychologie tte beſonders durch eine Menge neueſter Beſtimmungen ganz im Chaer des Definitionsweſens der Schelling'ſchen Schule einen abenteuerlen Charakter bekommen. Dasjenige Buch nun, welches durchzumuſtern s zunächſt obliegt, iſt folgendes:

* Vgl. Pädag. Revue XXXVII, S. 1.

** Man darf dieſen Rationalismus nicht bloß auf die Theologie eines Paulus, mon, Wegſcheider, Röhr, Bretſchneider (vgl. deſſen Lehrbuch der Religion und ſchichte der chriſtlichen Kirche. Gotha 1824 und zweite Auflage 1827. Perthes, thes recht eigentlich in dieſe Claſſe gehört) u. A. beziehen, ſondern auch auf Hiſtoriophie und Philologie (vgl. G. Hermann's Metrik). Wir haben ihn auch unter Natur- und Staatsrechtslehrern, und er bildet recht eigentlich den doctrinären Fond ſogenannten Constitionalismus vulgaris unter den Deutſchen.

**Propädeutisches Lehrbuch der Psychologie, der Logik und der propädeutischen Moral von Dr. Konr. Dietrich Hassler,** Professor am k. Gymnasium zu Ulm. Ulm, Wöhler, 1852. XXIV u. 228 S. gr. 8.

Auch unter dem Titel:

**Paragraphen für den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien** und ähnlichen Lehranstalten. Zweite, verbesserte Auflage. Ebendas.

Das Buch erſchien zuerſt unter dem letzten Titel in zwei Theilen, deren erſter (1832) die Pſychologie und Logik, der zweite dagegen (erſchienen 1834) das Naturrecht und die Moral behandelte. Der Unterricht in dieſen beiden philoſophiſchen Disciplinen war nämlich früher auf den würtembergiſchen Gymnaſien ein hergebrachter Gebrauch, welcher gegenwärtig aufgehoben iſt. Das Naturrecht hat man ſpäterhin ganz fallen laſſen und die Moral der chriſtlichen Religionslehre mit zugewieſen. In der neuen Ausgabe hat der Verfaſſer bloß noch die Moral beibehalten, indem er den ſehr richtigen Grund dafür anführt, daß bei Verbindung der Moral mit der chriſtlichen Religionslehre leicht der (ſpecifiſch) chriſtliche Charakter der letzteren und die principielle Verſchiedenheit philoſophiſcher Lehre (d. h. der eigentlich philoſophiſchen Begründung der Moral) verwiſcht werde. Und in der That iſt das Behandeln der philoſophiſchen Moral als Nebenſache gegenwärtig ein großes Uebel. Blicken wir z. B. in die halbjährlichen Verzeichniſſe der philoſophiſchen Vorleſungen auf den verſchiedenen deutſchen, beſonders preußiſchen Universitäten, ſo iſt philoſophiſche oder, was dasſelbe iſt, allgemeine Moral ſich ſchon ein ziemlich ſpärlicher Artikel.* Achtet man noch weiterhin auf den Beſuch ſolcher Vorleſungen, ſo könnte man meinen, die allgemeine Moral ſei in Deutſchland in Mißcredit gekommen. Redet man weiter davon, ſo wird man es leicht erfahren, wie man mit Achſelzucken oder gar mit Verwunderung angeſehen wird, wenn man Theologen, Juriſten, Philologen, Mathematikern, von Medicinern gar nicht zu reden, die Zumuthung ſtellen wollte, ein Collegium über philoſophiſche Moral zu hören oder auch dieſe Wiſſenſchaft für ſich zu ſtudiren. Wer die Zeit noch auf dergleichen verwenden, ein jeder hat ſeine Moral ſch

---

* Gegen Ende der vierziger Jahre z. B. waren auf einer preußiſchen Universität vier oder fünf Seiten Vorleſungen über Religionsphiloſophie angekündigt und nicht eine über allgemeine Moral. Das Miniſterium Eichhorn ſah ſich daher veranlaßt, dieſe Unangemeſſenheit zu rügen; es ward hinterher auch philoſophiſche Moral angekündigt, aber damit noch kein Beſuch derſelben, welche der Rede werth wäre, erreicht. Dergleichen macht ſich aber nicht durch bloße monita. Soll es ſich aber durch die „organiſche" Entwickelung der Wiſſenſchaft von ſelbſt machen? Die Verbreitung des Hausſchwamms iſt auch eine organiſche Entwickelung.

ſelber oder macht ſie ſich nach ſeiner Eigenthümlichkeit und Berufsweiſe. „So eine philoſophiſche Vorleſung", heißt es, „verdreht den Leuten erſt recht die Köpfe, ſo daß ſie hinterher erſt wieder zu arbeiten haben, um das Zeug los zu werden". — Was wir von Moral „brauchen", ſagen die Theologen, bekommen wir in der theologiſchen Moral, — und unſere Moral, ſagen ihrerſeits die Juriſten, bekommen wir im Naturrecht. Die Theologen nehmen vorzugsweiſe Beſitz von der Idee des Wohlwollens in etwas unklarer Faſſung unter dem Titel der chriſtlichen Liebe, und fügen dieſer auch wohl die Idee der Vollkommenheit in nicht minder unklarer Faſſung hinzu. Die Juriſten nehmen Beſitz von der Idee des Rechtes, vermiſchen dieſelbe mit einer Menge fremder Begriffe, z. B. des Zwanges, der Freiheit, Zweckmäßigkeit, und laſſen außerdem im Criminalrecht die ſelbſtändige Idee der Vergeltung darin aufgehen. Bei alledem aber ſind dieſe theologiſchen und juriſtiſchen Moraliſten bei aller prätendirten Selbſtändigkeit in der Regel immer ſehr abhängig vom bereits paſſirten oder wenn auch noch im Schwange gehenden, ſo doch innerlich ſchon abgelebten philoſophiſchen Syſteme, deren Theorieen ſie meiſt erſt aus dritter oder vierter Hand bekommen und nach ihrer Art „ſelbſtändig" zu verarbeiten ſuchen. Was auf theologiſchem Gebiete dabei herausgekommen iſt, darüber gibt unter anderm die berühmte Schrift von C. A. Thilo: „die Wiſſenſchaftlichkeit der modernen, ſpeculativen Theologie in ihren Principien beleuchtet. Leipzig 1851. XV und 344 S. 8°." nähere Aufſchlüſſe. Was die Juriſten betrifft und insbeſondere die theologiſirenden Rechts- und Staatslehrer, ſo ſteht ihnen eine ähnliche Kritik noch bevor, und hoffentlich wird ſie nicht mehr lange ausbleiben. Für das pädagogiſche und culturpolitiſche Intereſſe muß ganz beſonders darauf aufmerkſam gemacht werden, daß eine nicht geringe Verdrehung und zum Theil eigentliche Verwilderung in den wichtigſten praktiſchen Begriffen noch des Univerſitätsſtudiums, ja zumeiſt in Folge desſelben unter ſehr vielen unſerer jüngeren Gelehrten und Beamten aller Parteien ſtatt findet, welche bisweilen noch dazu durch ein ſehr übel angebrachtes Vornehmthun ſich das Anſehen einer großen Beſonnenheit zu geben ſucht. Grund genug, eine Vorbildung in den ſittlichen Begriffen auf Gymnaſien nicht geradezu für eine ſogar überflüſſige Aufgabe anzuſehen und zu meinen, daß durch die gewöhnliche chriſtliche, richtiger geſagt, theologiſirende Moral, dem vorhandenen Bildungsbedürfniſſe Genüge geſchehe, zumal wenn theologiſcher Seits der Poſitivismus ſo geſteigert wird, daß ſelbſt gegen die ausdrücklichen Ausſprüche des Neuen Teſtaments die Selbſtändigkeit der ſittlichen Einſicht, welche der Apoſtel Paulus den Heiden nicht nur einräumt, ſondern worauf er ſie ſogar verantwortlich macht, geleugnet

wird.* Ob dieſer Bildung nun freilich in einer ſolchen Weiſe, wie i dem vorliegenden Paragraphen von Haßler „das eigentlich philoſophiſc Moment in der Begründung und wiſſenſchaftlichen Verbindung der Sitte lehre zum Bewußtſein zu bringen“ geſucht wird, wiſſenſchaftlich u didaktiſch genügen darf, das iſt freilich eine andere Frage, auf wel wir hinterher wieder zurückkommen werden.

Die Abſicht des Verfaſſers bei Herausgabe ſeines Buches war d ſeinen Schülern ſtatt der ihnen früher dictirten Paragraphen über P loſophie einen gedruckten Leitfaden in die Hände zu geben. Sein Beſt ben iſt dahin gerichtet geweſen, „nach möglichſter Beſtimmtheit und Wa heit der Begriffe, Natürlichkeit und Schärfe der Eintheilungen, wohl gründeter, ſtetiger und nothwendiger Aufeinanderfolge der Theile bis a Einzelnſte“. Vorrede zur erſten Auflage, S. VI. Auch in der Vorr zur zweiten Auflage wird mit Beziehung auf dieſe Worte auf die nöthi Erforderniſſe der formellen Darſtellung beſonderer Nachdruck gelegt. verweiſt deßhalb auch tadelnd auf das Lehrbuch der Logik für Gym ſien. Stuttgart 1818, der Moral 1821, der Pſychologie 1824, Naturrechts 1826 von G. F. Fiſchhalter, und das von uns re ſirte Lehrbuch von Matthiä, als des ſtrengen, logiſchen Zuſamm hangs entbehrend. Sieht man nun darauf ſeine Paragraphen näher ſo läßt ſich's nicht verkennen, daß ſie das Product einer wiederhol Durcharbeitung des Stoffes ſind. (Der Verfaſſer hat fünfundzwa Jahre in dem Fache gelehrt und auf die Bedürfniſſe und Intereſſen Schüler Acht gehabt, S. XV.) Es findet ſich in der Darſtellung gute Ueberſichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes; doch kann noch keineswegs als ſicheres Kriterium der eigentlichen Wiſſenſchaftlich von vorn herein angeſehen werden. Es kann immerhin geſchehen, Begriffe und Gedanken durch Stetigkeit und Symmetrie ihrer An nung einen wohlthuenden Eindruck machen, und dennoch können dabei Begriffe ſehr aus ihrem inneren Zuſammenhange geriſſen und in fal

---

* Wie weit der pädagogiſche Unverſtand gewiſſer Theologen zu gehen im Sta iſt, dazu diene folgendes Beiſpiel. Ein Candidat der Theologie gab in einer n deutſchen Univerſitätsſtadt den Religionsunterricht in einer untern Claſſe der bö Bürgerſchule. Der neue Ephorus, ein Mann, welcher im Geruche einer ſtarken Or doxie ſtand, inſpicirte. Der Candidat hatte gerade das Capitel von der Erkenn Gottes vor: „Woraus lernt man Gott erkennen?“ Antwort: „Aus der Natur.“ Fo Folgender, Folgender! Endlich ſagt ein Junge: „Aus der Bibel.“ — „Ja wohl der Bibel und nur aus der Bibel; die Natur iſt eine todte Lehrerin Gottes, erſt für den, welcher Gott aus der Bibel, aus ſeinem geoffenbarten Wort erkannt gewinnt dieſe todte Lehrerin eine Sprache u. ſ. w.“

Verbindungen gebracht ſein. Man denke z. B. an die Ontologie Wolf's und an das Muſter arger Unordnung in ſcheinbarer Ordnung, an die kantiſche Kategorientafel. Vergl. Antibarbarus logicus, zweite Auflage. S. 35 ff., die methodologiſche Schablone der „Tagesphiloſophie", wie ſie der Verfaſſer nennt, nicht zu erwähnen.

Dieß führt uns zu einer anderen Vorfrage, nämlich noch der über den philoſophiſchen Standpunct des Verfaſſers. Dieſe Frage iſt für die Sache keineswegs gleichgültig, wenn man auch dem Verfaſſer völlig beiſtimmen muß, daß den Schülern aus den Gymnaſien nicht eines von den neuern philoſophiſchen Syſtemen beigebracht werden ſoll, ſondern daß ſie vielmehr im Philoſophiren geweckt und methodiſch geübt werden ſollen. Der Verfaſſer gibt ſich ſelbſt als Eklectiker und zwar auf kantiſchem Grunde und im Beſonderen als Schüler Sigwart's in der Vorrede zu erkennen und erwähnt außerdem folgende Bücher, an welche unter Anderen er ſich beſonders gehalten hat. In der Logik an Bachmann's Syſtem der Logik, Leipzig 1828, und in der Pſychologie an des unlängſt verſtorbenen Kantianers, königl. preuß. Schul- und Regierungsraths Chr. Weiß: Unterſuchungen über das Weſen und Wirken der menſchlichen Seele. Außerdem hebt er neben Kant die Fichteſchen Schriften als eine unerſchöpfliche (? meint er dabei auch pädagogiſch und wiſſenſchaftlich unverfängliche) Fundgrube von Muſterſtellen, welche für das eigentliche philoſophiſche Studium anregen und gewinnen ſollen, hervor. Wir ſind weit entfernt, davon aus dieſen Aeußerlichkeiten unſerm Verfaſſer einen Vorwurf zu bereiten, vielmehr tragen wir kein Bedenken, das vorläufige Aburtheilen über die wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit eines Mannes oder über die Brauchbarkeit eines Buches vorn weg nach ſolchen äußern Titeln, mindeſtens als eine Voreiligkeit zu bezeichnen. Wenn man aber bei einem Manne, der ſich mehr als fünfundzwanzig Jahre hindurch mit Philoſophie beſchäftigt hat und ſich gegenüber den ſeit der Zeit aufgetauchten philoſophiſchen Richtungen und Syſtemen einen klaren Blick in Sachen der Philoſophie gewahrt haben will, Aeußerungen lieſt, wie folgende, ſo kann man in der That in Verlegenheit kommen, was man dazu ſagen ſoll. Die Stelle ſteht zu Ende der Vorrede und heißt ſo: „Eines wenigſtens iſt mir, beſonders in der Pſychologie, klar und zugleich troſtreich geworden: wie nämlich die verſchiedenſten Syſteme am Ende oft wunderbar in den Hauptreſultaten übereinſtimmen. Z. B. einerſeits Hegel und ſeine Schule, oder vielmehr ſeine Schüler! Ich habe hier vorzüglich Roſenkranz und den trefflichen Erdmann * im

* Erdmann. Pſychologiſche Briefe. Leipzig, 1852.

Auge. Wie iſt doch ihre Pſychologie ſo ausgezeichnet! Natürlich! ſie ſind hier gezwungen, die Einſeitigkeit zu vermeiden und die Erfahrung zur Hinterthüre hereinzulaſſen. Anderſeits die Materialiſten, oder, weil ſie das übel nehmen könnten, die Männer vom Standpuncte der Naturwiſſenſchaft, wie müſſen ſie von ihrem Standpuncte aus ſo ganz das Gleiche thun! Nur iſt die eingeſchmuggelte Contrebande ganz anderer Art. Es ſind die Ideen, es iſt die Speculation. Den beſten Beweis hiefür liefert das ausgezeichnete Werk von Waitz! * Darum bin ich auch darauf gefaßt, mir den Kantiſchen Standpunct vorwerfen zu laſſen und dabei zu denken: errare cum Platone malo quam etc., beſonders wenn man ſich dabei noch weiterer vortrefflicher Geſellſchaft erfreuen darf, wie der des Dichters, der, ſelbſt Philoſoph, den Syſtemen zum Propheten wurde in den Worten:

Welche wohl bleibt von allen den Philoſophieen?
Ich weiß nicht;
Aber die Philoſophie, hoff ich, ſoll ewig beſtehen.«

Iſt man ſo freigebig mit Vortrefflichkeiten, ſo kann man heutzutage für den abentheuerlichſten Unſinn ſich einer ſehr vortrefflichen, ja ſogar zahlreichen Geſellſchaft erfreuen. Die wiſſenſchaftliche Kritik läßt ſich aber durch dergleichen Auctoritäten nicht zum Schweigen bringen, im Gegentheil muß ſie ſich um ſo mehr zu einem genauen Sichten des durch ſogenannte gute Geſellſchaft Empfohlenen aufgefordert fühlen, damit nicht Beſtimmungsgründe, welche außerhalb der Wiſſenſchaft liegen, in deren Bereich ſich geltend machen und, ſtatt eines ſelbſtändigen Philoſophirens, ein bloßes Nachſprechen und dogmatiſch-ſynkretiſtiſches Zuſammenarbeiten ſogenannter Notabilitäten oder Vortrefflichkeiten ferne zur Tagesordnung werde.

Zunächſt muß es höchlichſt auffallen, wie ein nur einigermaßen aufmerkſamer und unbefangener Beobachter der litterariſchen Erſcheinungen in Deutſchland auf innerem Gebiete, in welchem er ſelbſt gearbeitet hat, im Jahre 1852 eine ſolche Meinung über den Werth der Hegel'ſchen Pſychologie hegen kann, als unſer Verfaſſer. Sind ihm denn die berühmten und neuerdings erſt wieder bei der Anzeige vom Tode dieſes vortrefflichen Denkers wiederholt in den Zeitungen erwähnten zwei Hefte des verſtorbenen Exner über die Pſychologie der Hegel'ſchen Schule, insbeſondere der Herren Michelet, Roſenkranz und Erdmann gar nicht zu Handen gekommen? Er hat laut § 37 die zweite Ausgabe

* Th. Waitz, Lehrbuch der Pſychologie als Naturwiſſenſchaft. Braunſchweig, 1849. [Vergl. Pädag. Rev. XXVIII, 287 ff. L.]

der Pſychologie von Roſenkranz gehabt, ſollte ihn denn die eben ſo gehäſſige als Verdacht erregende Weiſe, in welcher darin über Erner hergefahren wird, nicht etwas mißtrauiſcher gegen dergleichen Producte der abſoluten Wiſſenſchaft machen ſollen Hätte er aber von Erner's Kritik ſelbſt näher Notiz genommen und dieſelbe gehörig erwogen, ſo dürfte ſein Urtheil von dem eines anderen Eklectikers, des Viceſeminardirectors Catinick in der Vorrede zu ſeiner philoſophiſchen Propädeutik, Dresden 1847, ſchwerlich ſehr abweichend ausgefallen ſein. Derſelbe erklärt nämlich geradezu, daß „ihm die Seelenlehre als eine der ſchwächſten Partieen des Hegel'ſchen Syſtems erſchienen ſei". Laſſen wir aber jetzt die von Erner hinlänglich zurückgewieſenen Lehrbücher von Roſenkranz und Erdmann bei Seite und bleiben einen Augenblick bei den ſpäter erſchienenen: Pſychologiſchen Briefen Erdmann's, Leipzig 1852, welche als beſonderes Beleg dafür noch aufgeführt werden, wie die Pſychologie der genannten Hegelianer doch ſo ausgezeichnet ſei, ſtehen, ſo bildet das Lob, welches dieſer Schrift ſo ungemeſſen ertheilt wird, einen ſtarken Contraſt mit dem Urtheil anderer Gelehrten über dasſelbe. Als Beiſpiel dazu möge hier an die Beurtheilung des Buches von einem ehemaligen Hegelianer, Prof. M. Carriere, in den Blättern für litterariſche Unterhaltung erinnert werden, welche damit ſchloß, daß Jemand wohl ein geiſtreicher Mann, aber doch kein Denker, und ein Profeſſor der Philoſophie, aber doch kein Philoſoph ſein könne. — Unſer Verfaſſer hat vorzugsweiſe für Schüler, alſo für junge, noch unerfahrene Menſchen geſchrieben, für welche das Urtheil ihres Lehrers wenigſtens einige Autorität haben muß. Wie hat er es aber über ſich gewinnen können, denſelben eine Schrift anzupreiſen, in welcher ſo augenfällig auf den bizarren Geſchmack und die Gedankenzerfahrenheit einer gewiſſen Claſſe des gebildeten Publikums ſpeculirt iſt und der Titel pſychologiſcher Briefe dazu benutzt wird, de rebus in universum et de quibusdam aliis zu ſchwatzen, pikant geiſtreich, anekdotiſch gelehrt, bombaſtiſch ſchwunghaft, paradox intereſſant, neckiſch ſophiſtiſch, hochtrabend doctrinär, tiefſinnig confus, dann wieder koquett tändelnd, ſchnurrenhaft witzelnd, bisweilen auch frivol, eine Schrift, aus welcher man zwar an einer gewiſſen doctrinären Lederneheit die zum verſchwindenden Momente herabzuſetzen, alles Haſchen nach geiſtreichem Weſen doch nicht im Stande geweſen iſt, den deutſchen Profeſſor einer gewiſſen Gattung herauserkennt, während man ſonſt faſt vermuthen ſollte, es ſtehe ein wieder auferſtandener, durch die Hegel'ſche Philoſophie und den alten Berliner Salon-Witz durchgegangener galanthomme aus den Zeiten der Frau von Pompadour dahinter, der den heldenmüthigen Entſchluß gefaßt hat, um

nicht ganz aus der Mode zu kommen, von den alten, immer kühler werdenden maisons der haute volée eine Schwenkung zu machen und zum niedern Horizont der Nähmädchen und Griſetten ſich herabzulaſſen, um wenigſtens in dieſem Kreiſe den lion des Tages noch fortſpielen zu können? — Doch Scherz bei Seite. Alſo wäre der Verfaſſer jener ſo ausgezeichneten Pſychologie in Briefen in der That in dieſem Gebiet gezwungen, „die Einſeitigkeit zu vermeiden und die Erfahrung zur Hinterthür herein zu laſſen“. Sehen wir doch das Buch einmal darauf an. In einer Pſychologie muß doch auch eine Erklärung der Seele gegeben werden und die Art, wie dieſe Erklärung gegeben wird, dürfte nicht gerade zu den unwichtigen Nebenreflexionen gehören S. 149 leſen wir nun Folgendes: „Unter Seele verſtehe ich aber das, wodurch ein Zuſammengeſetztes ein wirkliches Ganzes wird, den innerlichen (immanenten) Zweck, zu dem alles Einzelne angelegt iſt und den es verwirklicht nicht indem es ſich aufopfert, ſondern indem es ſich erhält.“ — „Wollen Sie einen anderen, freilich ſchulmäßigeren (?) Ausdruck, ſo ſagen Sie: die Seele ſei die Function ihres Leibes, was eigentlich nur die Umkehrung des Satzes iſt, daß er ihr Organ iſt.“ — „Im Menſchen alſo exiſtirt der Geiſt als ein beſeelter Leib.“ S. 150. Daran möge man genug haben. Wenn Jemand noch nach mehrerem verlangt, ſo wird er bei einigen Blättern in der Schrift einen großen Reichthum von ähnlichem Unſinn, welcher freilich auch erfahrungsmäßig iſt, es aber nicht ſein ſollte, finden, außerdem werden wir Gelegenheit haben, bei Beſprechung einzelner Stellen der Pſychologie von Haßler auf ſeine Auctorität, den Verfaſſer der Briefe über Pſychologie, wieder zurückzukommen.

Nun aber begnügt ſich unſer Verfaſſer nicht daran, das notoriſch Schlechte und Verkehrte zu verherrlichen, nein ſeine Unparteilichkeit geht auch ſo weit, diejenigen Pſychologen, welche die Pſychologie nach naturwiſſenſchaftlicher Methode zu bearbeiten bemüht ſind, die Materialiſten, wie ſie der Verfaſſer nennt, (er will wohl eigentlich ſagen Realiſten im Gegenſatz zu den abſoluten Idealiſten und hat ſich im Ausdruck bloß vergriffen, oder vermag er wirklich keinen Unterſchied zwiſchen Materialismus und Realismus zu finden? *) gleichfalls als ſolche zu be-

* Im § 38 Art. 2 iſt zwar die Rede von der realiſtiſchen Anſicht, doch im Sinne des Mittelalters gegenüber dem Nominalismus. So wird in ebendaſelbſt in mittelalterlicher Redeweiſe von Platoniſch-Hegel'ſchem Realismus geredet im Gegenſatz gegen den ariſtoteliſchen. In § 5 Art. 1 wird dem Satze: nihil est in intellectu; nisi quod antea fuerit in sensu, zu welchem der Verfaſſer ſich bekennt, entgegengeſtellt der pſychologiſche Grundſatz des Materialismus: nihil est in intellectu nisi *quod* antea fuerit in sensu, und der des Idealismus nihil est in sensu, nisi quod antea fuerit in intellectu.

zeichnen, die ſich in ſtarkem Selbſtbetrug und Täuſchung Anderer befänden, wenn auch in umgekehrter Weiſe wie die Hegelianer, indem ſie die Ideen und die Speculation durch eine offen gelaſſene Hinterthür als Contrebande hereinließen. Wenn nun als beſter Beweis dafür „das ausgezeichnete neueſte Werk von Waitz angeführt wird, ſo muß derjenige, welcher das Erſchleichungsweſen der Hegelianer, dem das naturwiſſenſchaftliche Verfahren als entſprechendes Gegenſtück gegenüber geſtellt wird, kennt, einen ſehr unvortheilhaften Begriff von der Waitz'ſchen Pſychologie bekommen, zumal, da außerdem durch die Bemerkung, daß die verſchiedenſten Syſteme am Ende oft wunderbar in der Hauptſache übereinſtimmten, die irrige Meinung erregt wird, als ob Waitz und Erdmann in den Hauptſachen übereinkämen. Die Sache handelt ſich bei Waitz darum, daß er geglaubt hat, auf analytiſchem Wege zu reichen, was nur durch metaphyſiſche und mathematiſche Bearbeitung er Begriffe mit wiſſenſchaftlicher Strenge begründet werden kann. Verleicht man aber den Inhalt und die Reſultate der Waitz'ſchen Pſychoogie, ſo muß man in der That eine ſehr ſonderbare Auffaſſungsweiſe mitbringen, um für die Meinung nur einige Scheingründe zu gewinnen, aß die Hauptreſultate dieſer Pſychologie mit den Producten der Hegel'hen Schule zuſammenträfen. Was aber die naturwiſſenſchaftliche Meode ſelbſt betrifft, ſo beſchränkt ſie ſich keineswegs auf bloßen Inducnsbeweis, ſondern iſt auch deductiv und conſtructiv. Der Verfaſſer t die Pſychologie von Drobiſch in den Händen gehabt, darin ſteht s Einleitung ein vortrefflicher Aufſatz: über die Aufgaben, Hülfsquellen d Methoden der Pſychologie, S. 1 bis 34. Wir empfehlen ihm denben zu einer nochmaligen Nachleſe in der Hoffnung, ihn dadurch zu r Ueberzeugung von der Uebereiltheit einer ſolchen Behauptung zu ingen, als ob die naturwiſſenſchaftliche Methode „die Ideen und die peculation" eigentlich ausſchlöſſe und daß dieſe Beſtandtheile einer chologiſchen Reflexion im Sinn und Geiſt der ächten naturwiſſenaftlichen Methode, nicht der falſchen, grob materialiſtiſchen Methode, e illegitime Waare ſeien und zwar ſo illegitim als die Erfahrungsgriffe, welche der abſolute Idealismus von Außen her aufnimmt. Hätte er der Verfaſſer ſich entſchloſſen, zwiſchen zwei ſo entgegengeſetzten chtungen als die bezeichneten nicht hin und her zu balanciren, ſonn hätte er vielmehr der Pſychologie von Waitz und Drobiſch und gleich damit der Erfahrung ſelbſt eine größere Aufmerkſamkeit zu eil werden laſſen, ſo würde er es ſchwerlich haben über ſich gennen können, unter dem Titel empiriſche Pſychologie ein Compenm der Pſychologie erſcheinen zu laſſen, das ſo arm an geſunder

Empirie iſt, als es reich iſt an unbegründeten und unhaltbaren A
nungen.

Beginnen wir alſo mit des Verfaſſers empiriſcher Pſycholo
Sie bildet von S. 9 bis 74 den erſten Theil des Lehrbuchs. Ihr
aus geht eine allgemeine Einleitung über Philoſophie und philoſophi
Erkenntniß überhaupt S. 3 bis 6. Von S. 75 bis 168 folgt die Lo
und von S. 171 bis 228 die Moral.

Nach der Eintheilung aller möglichen Objecte der Erkenntniß
zwei große Gebiete der Innenwelt und Außenwelt, welches erſtere
Verfaſſer irrthümlich bloß auf unſer eigenes Ich und ſeine Zuſtände
ſchränkt, als ob es nicht auch eine Pſychologie für Thiere geben kön
macht er den Unterſchied zwiſchen empiriſchen, durch ſinnliche W
nehmung gewonnenen Erkenntniſſe, und philoſophiſchen in der
daß die philoſophiſchen „die reinen aprioriſtiſchen Erkenntniſſe, w
der Vernunft des Menſchen weſentlich (— nothwendig
allgemein — urſprünglich) eigenthümlich ſeien". Dieſe Erkenntniſſe ſo
den Inhalt der Philoſophie bilden. § 4. Hat ſich der Verfaſſer
reiflich überlegt, was er damit ſagt?

Verſuchen wir, dieſen Satz einmal auszudenken, ſo iſt die erſte F
dabei die: was denn eigentlich das heißen ſoll; die zweite Frage iſt
die, was daraus für die philoſophiſche Erkenntniß und deren Methode f

Zu den weſentlichen Merkmalen der Vernunft ſoll gehören,
ſie eine Anzahl (wie viel oder wenig, iſt nicht geſagt) reiner, aprioriſti
Vernunfterkenntniſſe beſitze. Ob wie ein Ding ſeine Merkmale oder
ein Mohnkopf ſeine Mohnkörner? Darüber iſt auch nichts geſagt,
dern es wird nur behauptet, daß dieſe Erkenntniſſe der Vernunft we
lich, d. h. nothwendig, allgemein, urſprünglich ſind. Urſprüngli
alſo nicht erſt durch Zuſammentreffen der Vernunft mit etwas And
nicht erſt in Folge von Erfahrungen, ſondern ohne alle Darbietung
Außen her, und ohne hülfreiches Zuthun eines andern Vermög
Die Vernunft iſt nicht eher als dieſe Erkenntniſſe und ſofern die
nunft da iſt, inſofern und mit ihr auch die Erkenntniſſe. Allgeme
d. h. wer Vernunft hat, hat auch dieſe urſprünglichen Kenntniſſe,
in welchem Maße ſie fehlen, wird es auch der Vernunft fehlen. No
wendig deutet auf Zwang hin. Wer zwingt und wer wird gezwung
Natürlich die Erkenntniſſe, denn das ſagt der Zuſammenhang. Von
aber? Von der Vernunft? Wie kömmt ſie dazu, Erkenntniſſe zu
zwingen, und noch dazu ſolche, die ihr doch ſchon urſprünglich ſin
Das gibt alſo keinen Sinn, deßhalb müſſen wir das Zwingen auf
Beobachter der Vernunft beziehen, und dann würde es den Sinn hab

ſofern wir uns die Vernunft richtig vorſtellen, müſſen wir jene aprioriſtiſchen, reinen Erkenntniſſe als ihr urſprünglich zugleich mit vorſtellen. Dieſer Zwang dürfte aber ein ſehr kryptiſcher ſein, der nicht eben für jeden wahrnehmbar iſt. Wir wenigſtens haben, trotz aller Bemühung, ihn zu finden, in der Sache ſelbſt ihn nirgends angetroffen und fühlen uns nicht im Mindeſten dazu genöthigt, dem obigen Satze die Form eines apodiktiſchen Urtheils zu leihen. Nicht einmal als problematiſches Urtheil können wir ihn gelten laſſen, ſondern höchſtens als hypothetiſches, unter der Vorausſetzung nämlich, daß ſo ein Etwas, was der Verfaſſer Vernunft zu nennen beliebt, wirklich vorhanden wäre und dem, was er ſonſt unter Vernunft verſteht und darunter zu denken hat, wirklich entſpräche. Das aber ſteht eben in Frage.

Doch damit wir nicht etwa voreilig abzuſprechen ſcheinen, ſehen wir doch in der Pſychologie des Verfaſſers weiter nach, was er denn eigentlich unter Vernunft verſteht? Wir finden daſelbſt in der Reihenfolge zwiſchen Schlußkraft und Gedächtniß einen Paragraphen eingeklemmt, welcher „die Vernunft“ zur Ueberſchrift hat. Sie wird darin bezeichnet als die *höchſte* Erkenntnißthätigkeit. Sonach erzeugt die Vernunft ihre reinen Erkenntniſſe ſelbſt? Wir glaubten annehmen zu dürfen, daß dieſe Erkenntniſſe in der Vernunft ſchon fertig vorhanden wären, da ja geſagt wurde, dieſelben ſeien der Vernunft urſprünglich. Nun ſoll ſie ſich ſie erſt ſelbſt bilden. Muß doch ein curioſes Ding ſein dieſe Vernunft, welche ſich durch eigne Thätigkeit erſt macht, was ihr urſprünglich ſchon zukommt. Iſt etwa die Thätigkeit das noch Urſprünglichere (?) oder iſt vielleicht Erkenntnißthätigkeit ſchon aprioriſtiſch Erkenntniß? — Die Erkenntnißthätigkeit aequal Vernunft wird die höchſte genannt. Warum überhaupt hoch, geſchweige die höchſte. Soll etwa mit dieſem Prädicat (in Angemeſſenheit des Sprachgebrauchs, die allgemeineren Begriffe die höheren zu nennen) die Allgemeinheit ihrer Erkenntniß*weiſe* bezeichnet werden? Dann dürfte es nur befremden, warum die Vernunfterkenntniß ſo ſelten iſt. Soll das Prädicat ſich auf die Allgemeinheit des Erkenntniß*inhaltes* der Vernunft in der Weiſe beziehen, daß dieſer Inhalt die allgemeinſten und höchſten Begriffe wären, ſo würde derſelbe ein ſehr dürftiger, aller beſonderer Gedanken entbehrender ſein. Sollen aber etwa die *Objecte* der Vernunfterkenntniß damit bezeichnet werden, als die höchſten Erkenntnißobjecte, dann wären die höchſten Erkenntnißobjecte entweder in ihr ſelbſt, oder wenn ſie das nicht wären, ſo wären dieſe Erkenntniſſe der Vernunft nicht weſentlich und urſprünglich, vielmehr gehörte noch etwas **Anderes**, nämlich eben jene höchſten Objecte, dazu, auf welche die Erkenntnißthätigkeit der Vernunft gerichtet ſei. Soll das Eine nicht *neben*

dem Anderen hergehen, ſo iſt mit der bloßen Thätigkeit ſchon die E kenntniß und mit der Erkenntniß ſind ſchon die Objecte der Erkenntniß g geben. Die Vernunft alſo iſt abſoluter Erkenntnißproducent. Hat das Sinn

Nun heißt es aber § 43 flott weg von der genannten, höchſt Erkenntnißthätigkeit, daß ſie ein Mittel ſei, vermittelſt deſſen wir uns e ſchlechthin Unbedingtes, das Abſolute vorſtellen. Aber bloß Vorſtellen iſt noch keine Erkenntniß, und ein ſogenanntes aprioriſtiſch unabhängig von aller Erfahrung vor ſich gehendes Vorſtellen trägt g ſehr den Verdacht bloßer Einbildung an ſich. Das Berufen auf e bloße Thätigkeit, auch wenn ſie Erkenntnißthätigkeit, ja ſogar die höch genannt wird, darf doch hoffentlich nicht als ein Beweis dafür aus geben werden, daß auf dieſe Weiſe wirklich etwas erkennt oder wußt werde. Das hieße ſo viel, wie wenn jemand ſagte: „Ich rü meine Beine, alſo komme ich nach Rom".

Um dieſes Bedenken bekümmert ſich der Paragraph nicht weit gleichſam als ob die Sache ſich von ſelbſt ſchon verſtände. Nur in Anmerkung wird eine Aeußerung von Bachmann citirt, welche ſo her „Wir nennen im Allgemeinen Vernunft, die nach einem unerfor lichen Geſetze in unſerem Bewußtſein hervortretende Ahnung ein vollkommneren Seins, als die Erſcheinungswelt (ſoll das heißen ein abſoluten Setzung ſtatt des relativen, oder iſt hier Sein nicht in der B deutung von Sein gebraucht?), die des Unendlichen, Göttlichen mit Ueberzeugung der objectiven Realität desſelben. Demonſtriren läß ſie ſich nicht, aber entdecken durch unbefangene Selbſtbeobachtung" u. ſ Danach kann man vielerlei aufſtellen, wovon ſich kein Grund, geſchwe denn ein vernünftiger angeben läßt, warum es gelten müſſe. Man rufe ſich nur recht fleißig auf unerforſchliche Geſetze, die, weil ſie u erforſchlich ſind, kein Menſch erforſcht haben kann und weil ſie k Menſch erforſcht hat, auch keinem Menſchen die Berechtigung geben, ein Einſpruch dagegen zu thun und ein beſſeres Wiſſen dagegen geltend zu mache

Doch der Verfaſſer will ja bloß eine empiriſche Pſychologie aufſtell und hat ſich daher nur auf Nachweiſung des thatſächlich Gegebenen beſchränken. Welchen Beleg bringt er für das factiſche Vorhandenſei jener urſprünglichen Erkenntniſſe der Vernunft, jener für uns unergrün lichen ratio? Er ſagt: die (aprioriſtiſche) Vorſtellung eines ſchlechth Unbedingten, des Abſoluten „ſpricht ſich aus (alſo gibt ih Vorhandenſein zu erkennen) in dem, wie unvollkommen auch entwickelte aber allgemeinen und unabweislichen Bewußtſein der Ab hängigkeit alles Endlichen". Dieſes Bewußtſein wäre alſo dem das eigentliche philoſophiſche Erkenntnißprincip, welches bloß zu entwickel

ſei, um den ganzen Inhalt der aprioriſtiſchen Vernunfterkenntniß zur deutlichen Vorſtellung zu bringen? Und der Inhalt wäre nichts mehr und nichts weniger als das ſchlechthin Unbedingte, das Abſolute. Was wäre dieß? Das von keiner Bedingung Abhängige, ſondern das rein für ſich, unabhängig von einem Andern und von unſerm Denken Beſtehende. Was iſt aber das? Davon kann natürlich die Vernunft nichts wiſſen, woher ſollte ſie es auch haben; ſie hat bloß den Titel davon oder höchſtens das Poſtulat. Und um ein bischen mehr zu haben, läßt ſie vielleicht irgendwo ein Hinterpförtchen offen, um es unter der Hand hineinſchlüpfen zu laſſen?

Ehe wir uns noch die Mühe nehmen, ein ſolches Hinterpförtchen zu entdecken, kommt uns ſchon der Verfaſſer entgegen und zeigt uns nicht ſowohl ein Hinterpförtchen, ſondern ein großes Thorweg. Er fährt nämlich ſo fort: „Denken wir uns das Abſolute in ſeiner Beziehung auf einzelne Vorſtellungen des Anſchauungsvermögens und des Verſtandes, ſo nennen wir die ſich hieraus ergebenden eigenthümlichen Vorſtellungen Ideen, daher auch die Vernunft das Vermögen der Ideen". Das heißt: Der eigentliche Inhalt der Vernunfterkenntniß iſt zwar das Abſolute, ſchlechthin Unbedingte und damit auch Beziehungsloſe, rein Aprioriſtiſche, das weder mit den Formen der Erfahrung noch mit irgend welchen andern etwas zu thun hat und deßhalb auch nicht mit Beziehung darauf zu denken iſt. Gleichwohl aber hat dieß Abſolute beſtimmte und eigenthümliche Beziehungen auf die einzelnen Vorſtellungen des Anſchauungsvermögens und des Verſtandes. Denn das Abſolute iſt die urſprüngliche und weſentliche Vernunfterkenntniß. Keine Vernunft ohne dieſe Kenntniß. Die Vernunft iſt aber nicht allein in der Seele, ſondern das Anſchauungsvermögen und der Verſtand hat auch noch ſein Plätzchen darin. Solche dichte Nachbarn können ſich nicht gleichgültig neben einander verhalten, ſondern müſſen von einander Notiz nehmen, und nicht allein von ſich ſelbſt, ſondern auch von ihren Beſitzthümern. Ja noch mehr: in dem wunderlichen Dinge, was wir Seele nennen, durchdringen und beſtimmen ſich die verſchiedenen Zuſtände und Thätigkeiten der einzelnen Seelenvermögen in jedem Momente einander tauſendfältig und geſtalten ſich zu gemeinſchaftlicher Thätigkeit (§ 10.) Deßhalb müſſen wir ſogar die aprioriſtiſche Vernunfterkenntniß, das Abſolute in Beziehung auf die einzelnen Vorſtellungen des Anſchauungsvermögens und des Verſtandes denken, und indem wir dieß in der dem Abſoluten eigenen Beziehung thun (welche als das iſt, darum handelt es ſich eben), handeln wir nicht nur vernünftig, ſondern gewinnen außerdem noch eigenthümliche Vorſtellungen,

welche man Ideen nennt, ja wir handeln nicht bloß vernünftig, sondern sind selbst die Vernunft, denn die Vernunft ist das Vermögen — der Ideen. — Wie doch der armen Vernunft mitgespielt wird! Erst werden ihr aprioristische Erkenntnisse beigelegt, unbestimmt viele. Bei näherer Betrachtung reducirte sich aber die ganze Vernunfterkenntniß auf die Vorstellung eines schlechthin Unbedingten, Absoluten. Das war wieder höchst wenig. Jetzt wird die Vernunft aus sich herausgetrieben, um andern Facultäten über den Zaun zu sehen, und ihr gesagt, willst du etwas haben, so setze dein Absolutes in Beziehung mit Diesem und Jenem Thust du dieß, so verlohnt es sich unmittelbar, du bekommst dann Ideen. Und besinne dich einmal selbst, ist das nicht eigentlich dein Beruf? Du bist ja das Vermögen der Ideen. Der Vernunft will das eigentlich nicht recht einleuchten. Es hilft aber nichts, man rede es ihr nur immer und immer wieder vor, am Ende glaubt sie es doch noch und gewinnt Praxis.

Was ginge nun aus alle dem für die philosophische Erkenntnißmethode hervor? Ein Doppeltes. Erstens schaffe man sich empirische Kenntnisse, denn die Erfahrung hat nach des Verfassers ausdrücklicher Erklärung eine propädeutische Stellung zur philosophischen Erkenntniß. Das Anschauungsvermögen und der Verstand müssen ja ihren Inhalt dadurch bekommen. Sodann suche man das noch unvollkommene Bewußtsein der Abhängigkeit alles Endlichen zu entwickeln, dadurch bekommt man die Vorstellung des Absoluten. Dieß Absolute aber setze man wieder in seine Beziehung zu den einzelnen Vorstellungen des Anschauungsvermögens und des Verstandes, dann bekommt man die Ideen, welche die Vernunft selbst macht und — was noch mehr? Man hat Alles, was man haben will. Probatum est! Oder haben wir etwa den Verfasser nicht verstanden? Wir wollen ihm noch ein Stückchen weiter nachgehen.

In § 71 gibt der Verfasser noch eine andere Erklärung von der Philosophie. Er erklärt sie daselbst als die Wissenschaft von der ursprünglichen Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes, weil sie sich bloß mit dem aprioristischen Wissen sowohl vom Ich und seinen Zuständen, als auch von der Außenwelt und den Eigenschaften der Dinge abgäbe, welche auch den Inhalt der Philosophie bilden könnte. Und eben dieß aprioristische Wissen sei das der (zum menschlichen Geist überhaupt ausgeweiteten) Vernunft Eigenthümliche. Hiernach unterschieden sich die Empirie von der Philosophie eigentlich nur insofern, als beide dasselbe auf verschiedene Weise zu ihrem Inhalte hätten, die Empirie durch aposterioristische Erkenntnisse, die Philosophie durch aprioristische Erkenntnisse. Um aber zu den letzteren zu gelangen, habe man bloß die ursprüngliche Gesetzmäßigkeit des menschlichen Geistes

zu erforſchen. — Alſo man brauche bloß zu wiſſen, daß der menſchliche Geiſt urſprünglich einem beſtimmten Geſetze oder mehreren Geſetzen gemäß ſei, dann werde ſich daraus ſchon eine wiſſenſchaftliche Erkenntniß des aprioriſtiſchen Vernunftinhalts ergeben. Was damit geſagt iſt, mache man ſich an folgendem Beiſpiele deutlich. Geſetzt z. B., ich kennte genau das geſetzmäßige Verfahren eines Menſchen, nach welchem er driſcht, weiß ich deßhalb, ob er Roggen oder Waizen oder Stroh driſcht? oder ich kennte die Geſetzmäßigkeit einer Schrotſäge, weiß ich deßhalb, ob ſie, wenn ſie ſägt, Bretter oder Bohlen, oder Pfoſten oder Latten ſägt, und ob ſie Tannen-, oder Kiefer-, oder Fichten-, oder Ahorn- oder Pappelſtämme ſägt? Die prätendirte aprioriſtiſche Vernunfterkenntniß, als die Wiſſenſchaft von der urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des menſchlichen Geiſtes, würde höchſtens bloß Erkenntnißoperationen, aber noch keine wirklichen Erkenntniſſe nachzuweiſen im Stande ſein. Wollte ſie welche haben, müßte ſie „ſchmuggeln“. Wollte ſie aber ehrlich ſein, ſo müßte ſie geſtehen, daß ſie nur in einem Puncte, nämlich in wiſſenſchaftlicher Erforſchung jener urſprünglichen Geſetzmäßigkeit, wenn daran wirklich etwas iſt, im Stande ſei, die Erfahrung durch ein neues Wiſſen zu ergänzen. Ob aber dadurch der ſpeculativen Phyſik geholfen werde, ob das theologiſche Intereſſe daran etwas gewonnen hätte, ob ſich feſte Principien für ethiſche und äſthetiſche Beurtheilungen daraus aufſtellen laſſen können, das dürfte mehr als bloß zweifelhaft ſein.

Gleichwohl trägt der Verfaſſer nicht das geringſte Bedenken, nach dieſem hohlen Begriffe die theoretiſche und praktiſche Philoſophie ſo zu bezeichnen, als ſei jene die Wiſſenſchaft von der urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des Vorſtellungsvermögens, dieſe die des Begehrungsvermögens. Die urſprüngliche geſetzmäßige Thätigkeit des Gefühlsvermögens läßt er hinüber und herüber ſchwanken, „da alle Gefühle entweder theoretiſcher oder praktiſcher Natur ſeien“.

So viel zur vorläufigen Signaliſirung desjenigen, was unſer Verfaſſer unter Philoſophie verſteht. Sie kann nach den gegebenen Beſtimmungen nichts weiter ſein, als ein Stückchen Pſychologie, welche die urſprüngliche Geſetzmäßigkeit der drei Hauptſeelenvermögen aus einanderſetzt und dabei zugleich darauf ausgeht, aus der Kenntniß dieſer Geſetzmäßigkeit oder urſprünglichen Thätigkeit die beſondern Producte derſelben nachzuweiſen.

Wir gehen jetzt etwas näher auf die Pſychologie unſeres Propädeuten ein.

Die empiriſche Pſychologie wird erklärt § 9 als die Lehre von der innern Lebenseinheit der Seele in ihrer ſich mit Selbſt-

bewußtſein darſtellenden Lebensmannigfaltigkeit. Die em
piriſche (man vergeſſe nicht dieſes Prädicat) Pſychologie hat aber zwe
Theile, einen allgemeinen und einen beſonderen; die Aufgabe de
allgemeinen Pſychologie iſt: „dieſe Lebensmannigfaltigkeit oder den all
gemeinen und nothwendigen Ausdruck der innern Lebenseinheit zu be
trachten"; die Aufgabe des beſondern Theils der Pſychologie iſt: „di
beſondern und zufälligen Beſtimmungen zu berückſichtigen, welchen die
Lebensmannigfaltigkeit in ihrer Wechſelwirkung mit der Außenwelt u. ſ. w
(was bedeutet dieß u. ſ. w.?) unterworfen iſt". Empiriſch heiße die
Pſychologie auch deßhalb, weil ſie ſich auf die Beobachtung und Erfah
rung gründe, im Gegenſatz zu der rationalen Pſychologie, „deren Obje
zwar auf die menſchliche Seele, aber nicht als Erfahungsgegenſtan
(als ob ſie ein ſolcher je ſein könnte), ſondern als Gegenſtand der Spec
lation iſt, und welche demnach irgend einen Theil der Philoſophie, d.
der reinen aprioriſtiſchen Vernunfterkenntniſſe ſelbſt ausmachen müſ
(§ 6 Anmerk.)

Die verſchiedenen Verrichtungen der Seele werden nun in drei Haup
claſſen gebracht und aus dieſen drei Claſſenbegriffen werden wieder di
Hauptvermögen gemacht, „deren Zuſtände und Thätigkeiten in jedem (
Momente auf tauſendfache (?) Weiſe ſich durchdringen und beſtimm
und zu gemeinſchaftlicher Thätigkeit geſtalten", und die ſich zu einan
ähnlich verhalten, als bei einer muſikaliſchen Aufführung dem Zuſamme
ſpiel mehrerer muſikaliſchen Inſtrumente (§ 10). Dieſe Seelenvermög
ſollen wirklich wahrgenommen werden, und zwar „als innerliche
vom Grunde der Seele ſelbſt ausgehender Verſchiedenheiten". § 11. W
für ein Inſtrument mag der Verfaſſer wohl dabei gehabt haben? Die
Wahrnehmung führe nun auf die Frage nach den Grundkräften u
Grundelementen der Seele. (Wie ſo?) Jedem Vermögen aber eine
ſondere Grundkraft unterzulegen, erkläre nichts, auch könnten ſie ni
geradezu aus einer Grundkraft abgeleitet werden. Man müſſe bei ei
Grundkraft mindeſtens zwei Factoren annehmen, denn die Erfahrung
zeige uns bei allen Dingen, als Producte betrachtet, eine Mehrh
wenigſtens eine Zweiheit von Factoren. Außerdem rechtfertige ſich ſ
durch das Geſetz des logiſchen Gegenſatzes, „kein A ohne ein non A
die Annahme, daß eine Grundkraft ſich in einer Duplicität differenz
Wo ſteht das geſchrieben? In einer wiſſenſchaftlichen Logik oder ei
Metaphyſik? Die Schelling'ſche Naturphiloſophie hat allerdings viel
dergleichen gefabelt und dem modernen abſoluten Idealismus liegt
viel daran, ſo ein logiſches Geſetz aufzubringen, um daran eine Art Le
timation für ihre Erſchleichungen zu haben. Denn iſt mit einem A

non A zugleich mitgeſetzt, ſo kann unter dieſem non A alles mögliche verſtanden und ihm der Schein angethan werden, als ob es aus A folgte.

Dieſe beiden Factoren der einen Grundkraft ſeien nur Sinn und Trieb. § 12. Sinn das Princip der Bildung, Trieb das Princip der Richtung. Dieſe beiden Triebe bildeten zuſammen die Anlage des Geiſtes und ließen ſich in jeder einzelnen Verrichtung der Seele nachweiſen. Dieß wird aber bloß behauptet, nicht geleiſtet. Ohne das Zuſammenwirken beider könne weder ein Fühlen, noch ein Vorſtellen, noch ein Begehren zu Stande kommen. Im Vorſtellen habe der Sinn ein Uebergewicht, im Begehren der Trieb, im Fühlen endlich finde ein Gleichgewicht der beiden Elemente ſtatt. (Hübſche Erklärung!) Sonach ſind die drei Hauptſeelenvermögen ein Product der combinirten (!) Thätigkeit der beiden Elemente des Geiſtes.

Nun aber gebe es dem innern Gehalte nach verſchiedene Stufen oder Perioden (?) der Thätigkeit dieſer Vermögen und das habe auch ſeinen Grund in den genannten geiſtigen Elementen (!). Dieſe verſchiedenen Aeußerungsmöglichkeiten (alſo hier bloß Aeußerungsmöglichkeiten?) der geiſtigen Vermögen ſind

1. die Stufe der Sinnlichkeit. Auffaſſen des Einzelnen und das Beſtimmtwerden durch individuelle Verhältniſſe;

2. Stufe der Verſtändigkeit. Fähigkeit, das Allgemeine im Einzelnen, das Beharrliche im Wechſelnden aufzufaſſen;

3. Stufe der Vernünftigkeit. Richtung des Triebes nach dem Unendlichen.

Von den Gefühlen und Begehrungen werden ſolche verſchiedene Aeußerungsmöglichkeiten nicht angegeben.

In der weitern „Entwicklung der Wiſſenſchaft“ ſollen nun die drei obigen Hauptvermögen mit Berückſichtigung der verſchiedenen Bildungsſtufen derſelben im Einzelnen erforſcht werden und das Was und Wie der Aeußerungen, d. h. die Producte und die Geſetze derſelben dargeſtellt werden.

Der Verfaſſer fängt mit dem Gefühlsvermögen an. Gefühle nämlich ſeien unmittelbare Wahrnehmungen. Um aber dieſe unmittelbaren Wahrnehmungen wahrzunehmen, dazu braucht der Verfaſſer noch das Gefühlsvermögen. Wie entſteht nun das Fühlen? Antwort: „Das Fühlen aber entſteht, wenn die Elemente unſeres geiſtigen Seins bei einander und derſelben Seelenverrichtung im Gleichgewicht mit einander ſtehen (§ 13), ſo daß wir dieſen Zuſtand unmittelbar inne werden.“ § 16.

Iſt das eine Erklärung? Es hätte hier die Rede ſein ſollen von der Abhängigkeit der Gefühlszuſtände von den Vorſtellungen. Anſtatt ſich

hier durch Herbart, Drobiſch, Waitz, Schilling eines Beſſe belehren zu laſſen, trägt der Verfaſſer kein Bedenken, ſolche Stellen a Erdmann zur Unterſtützung ſeiner Anſicht abzuſchreiben. S. 18: „ das Gefühl nichts anderes als das ſelbſt Dabei- und perſönlich tereſſirtſein, ſo iſt der Geiſt als fühlender offenbar nur mit ſich ſelbſt ſchäftigt, oder hat es nur mit ſeinem eigenen Zuſtande (des Dabei-ſei zu thun.“ Erdmann, Pſychologiſche Briefe S. 254.

In § 18 redet der Verfaſſer von den angenehmen, una genehmen und gleichgültigen Gefühlen und erklärt dieſelben wenn das Gefühl mit der Art der Geſammtheit der nächſt vorhergeh den Zuſtände und Thätigkeiten des menſchlichen Seins (sic!), mit im Gemüthe bereits begründeten Stimmung übereinſtimmt, ſo ſeien angenehme Gefühle; widerſtreitet es dieſer, ſo gebe das una genehme Gefühle; verhält es ſich in Beziehung zu dieſer indiffer ſo gebe dieß gleichgültige, reizloſe Gefühle. Zur weitern Verd lichung wird abermals eine Stelle aus Erdmanns pſychologiſchen Bri S. 255 angeführt, die ſo heißt: „Weil das Fühlen ein Sich-in-ein Zuſtande-finden iſt, eben deßwegen enthält jedes Gefühl ein Verhäl zwiſchen dem Fühlenden und ſeinem Zuſtande, und da dieſes ein harm ſches oder disharmoniſches ſein kann, ſo fallen alle Gefühle unter Claſſen des Angenehmen und Unangenehmen.“

Der Verfaſſer der pſychologiſchen Briefe hat irgendwo läuten hö aber wo die Glocken hingen, dahinter iſt er nicht gekommen. Wir wo nun eine Frage hierbei ſtellen: Welches ſind denn die nachweisb disharmonirenden Glieder zwiſchen dem Fühlenden und ſeinem Zuſt beim Zahnſchmerz?

Die Gefühle theilt unſer Verfaſſer ferner ein in ſinnliche geiſtige Gefühle. Letztere ſeien ſolche, die ſich auf Zuſtände und Th keiten des geiſtigen Weſens unſerer Natur beziehen. Nun aber erſchöpf ſich, nach Ausſchluß des Gefühls, alles geiſtige Sein (!) und alle ge Thätigkeit im Vorſtellen und Begehren, daraus ergäben ſich die th retiſchen und praktiſchen Gefühle. Zu den erſteren gehören intellectuellen und äſthetiſchen, zu dieſen die moraliſchen un ligiöſen. § 20.

Die intellectuellen Gefühle ſollen nun ſolche ſein, welche ſich Anſchauungen und ihren Reminiscenzen, mit Schöpfungen der E dungskraft und der wiſſenſchaftlichen Thätigkeit verbinden. Was ſo Schüler mit ſolchen fluvigen Beſtimmungen? Als weitere Feſtſtellu dazu werden angeführt die verſchiedenen Wirkungen, welche die Ne der Wechſel, der Contraſt in unſeren Vorſtellungen und Neigungen

die Gefühle hervorbringen. Aeſthetiſche Gefühle ſeien die, welche ſich auf Zuſtände und Thätigkeiten des Vorſtellungsvermögens rückſichtlich der Form des Vorgeſtellten beziehen. Das Schöne wird definirt als das, wodurch das Gefühl rückſichtlich des geiſtigen Eindrucks befriedigt werde, den die Form des Vorgeſtellten hervorbringt. Demnach wäre das, was man unter der Eleganz einer methodiſchen Entwickelung verſteht, auch ſchön und unſers Verfaſſers Pſychologie träfe außer dem Vorwurf der pſychologiſchen Unwiſſenſchaftlichkeit auch noch der der Häßlichkeit.

Nachdem nun die moraliſchen und religiöſen Gefühle, das Selbſt- und Mitgefühl, die einfachen und zuſammengeſetzten Gefühle und die Affecte in einer ebenſo unbefriedigenden Weiſe behandelt ſind, wird § 28 ein Capitel eingeſchlagen von der Dauer der Gefühle im Allgemeinen. Wie aber kann darüber in einer nur einigermaßen befriedigenden Weiſe geredet werden, wenn man auf den eigentlichen Grund der Gefühle ſo wenig eingegangen iſt, als unſer Verfaſſer? Was er darüber ſagt, iſt nun aber auch darnach. Statt einer wiſſenſchaftlichen Beſtimmung nämlich wird folgende Phraſe vorgebracht: die Dauer unter ſich gleicher Affecte hänge ab „1. von dem Coexiſtentialverhältniſſe des Gefühlsvermögens mit dem Vorſtellungs- und Begehrungsvermögen; 2. von der Möglichkeit der Entwickelung des Gefühlsvermögens auf den verſchiedenen Bildungsſtufen der Sinnlichkeit, der Verſtändigkeit und der Vernünftigkeit" u. ſ. w. Zuletzt wird dann geſagt, daß ſich im Allgemeinen folgendes Geſetz aufſtellen laſſe: daß die Dauer des Gefühls der Differenz ſeiner eigenen Kraft einerſeits und der Kraft des Vorſtellungs- und Begehrungsvermögens anderſeits entſpreche.

Denken wir uns nun, daß alle dergleichen Schülern vorgetragen wird und daß man ihnen die Zumuthung ſtellt, die Definitionen und Beſtimmungen des Verfaſſers ſich zu imprimiren, was für eine Unklarheit und was für ein wüſtes Weſen muß ſich dadurch in den Köpfen bilden! Zum Glück reagirt die geſunde Natur der Jugend recht gut dagegen und ſchüttelt es hinterher mit Hülfe der vis inertiæ wieder ab.

Im zweiten Abſchnitt folgt nun die Lehre vom Vorſtellungsvermögen, als combinirte Thätigkeit des Sinns und Triebes mit Uebergewicht des erſteren. Die Hauptarten dieſer Thätigkeit, je nachdem „das Object, welches die Seele im Vorſtellen von ſich als dem Subject unterſcheidet (!), entweder ein Einzelnes, Mannigfaltiges und Wechſelndes, oder aber das Allgemeine und Beharrliche in dem Einzelnen und Wechſelnden, oder endlich das an ſich Allgemeine und Beharrliche das Abſolute iſt, ſind das Anſchauungsvermögen, die Denkkraft (der Verſtand) und die Vernunft".

In dieſem Abſchnitt iſt die Bodenloſigkeit nicht ſo groß als im erſten doch iſt das Ganze auch ſehr unerquicklich. Ein Beiſpiel über Vernun haben wir ſchon gegeben, daher wollen wir uns beſchränken, aus § 42 welcher den Uebergang von Verſtand und Vernunft vermitteln ſoll, die B merkung mitzutheilen, daß die „an und für ſich gegenſtandloſe Verſtande thätigkeit in ihrem Gipfelpuncte, nämlich dem inhaltsleeren Begriffe d Seins = Nichts (!!) ſich ſelbſt aufhebe". Dieß und ſelbſt das i Verſtande (wodurch und auf welche Weiſe?) ſich ausſprechende Bedürfn der menſchlichen Natur, zu dem gegebenen Bedingten ein Unbedingtes ſuchen, weiſt uns auf eine höhere und höchſte Erkenntnißthätigkeit hi

Im dritten Abſchnitt: von dem Begehrungsvermöge nämlich derjenigen Thätigkeit der Seele, mittelſt deren ſie ſich ſelbſt ein neues Verhältniß zu einem Objecte zu ſetzen ſucht, bindet der V faſſer ſeinen Schülern § 50 einen neuen Trieb auf, nämlich den Vol kommenheitstrieb, den Grundtrieb der Seele beim Begehre Die Hauptarten des Begehrens werden eingetheilt in unfreies u freies Wollen. Vom freien Willen wird § 56 Folgendes geſagt: „D Wille iſt frei, wenn er weder von dem Geſetze der Sinnlichkeit, ſ dern ſeinem eigenen, alſo dem geiſtigen, noch von dem des Einzelwille (ſelbſtiſch-geiſtigen), ſondern dem (allgemein-geiſtigen) Geſetze bewegt wi welches dem menſchlichen Willen überhaupt gilt. Auf die Frage, w für ein Geſetz dieſes ſei, läßt ſich von dem Standpuncte der empiriſch Pſychologie aus vorläufig nichts anders antworten, als es ſei eben d jenige beſtimmte Wirkungsweiſe, wornach der Wille thätig iſt, wenn ſich nicht nach den in § 52 und 54 bezeichneten Geſetzen (des ſinnlich und ſelbſtiſch-geiſtigen Begehrens) bewegt." Ob der Verfaſſer in ſei rationalen Pſychologie etwas Beſſeres als bloße Titel von Möglichkei darüber zu geben weiß, müſſen wir nach dem, was er in ſeiner Mo über den oberſten ſittlichen Grundſatz vorbringt, bezweifeln

Zur weitern Erklärung nun wird abermals eine Stelle aus Er mann, und zwar nicht aus deſſen Briefen, ſondern aus dem Grund der Pſychologie S. 95 abgedruckt. Es ſei uns erlaubt, daraus nur F gendes hier wiederzugeben: „Der Wille als determinirt iſt endlich Wille, weil an die Determinationen gebunden; eben ſo iſt er endlich Wille als Willkür, indem er an den Determinationen ſeine Grenze h Sich ſelber determinirend iſt er unendlicher Wille. Als ſolcher er erſt wirklicher Wille, indem er die Form des Willens hat und gleich einen realen Inhalt." — „Iſt nun aber Freiheit die Subſta und das Weſen des Geiſtes, ſo hat der Wille, wie er nur die Freih will, ſich mit der Allgemeinheit ſeines Willens erfüllt und identiſch

geſetzt und iſt damit zum wahrhaft allgemeinen, d. h. vernünftigen Willen geworden. Er iſt dieß, indem er ſich nicht mehr als particularer verhält, ſondern die Particularität aufgebend zur wahren, d. h. begriffsmäßigen Freiheit gekommen iſt." (Dergleichen iſt für Schüler abgedruckt!) Als Geſetz des freien Willens wird § 58 folgendes aufgeſtellt: „Daß der Wille ſich, den allgemein menſchlichen, als ſolchen geltend zu machen ſuche und daher, was ihm als Zweck (Gut) erſcheint (?), erſtrebe, eben weil es ihm als ſolches (an ſich Gutes) erſcheint." Was das iſt, davon kann freilich die Pſychologie nichts wiſſen. Doch verlaſſen wir ſie hiermit und gehen zur Berichterſtattung über die Logik fort.

Die Logik des Verfaſſers zeichnet ſich vor ſeiner Pſychologie ſehr vortheilhaft aus, und es iſt uns in der That wohlthuend geweſen, nach der Bewegung in jener ſtickſtoffartigen Atmoſphäre wieder etwas friſche Luft zu ſchöpfen und den Bemühungen des Verfaſſers lobende Anerkennung zu Theil werden laſſen zu können. Der Tadel iſt auch für den Recenſenten ein bitteres Kraut.

Der Verfaſſer hat ſeine Logik in zwei Hälften getheilt, I. in reine (abſtracte) Logik, II. in angewandte (concrete [?!]) Logik. Jeder dieſer Theile hat wieder zwei Hauptabtheilungen. Die reine Logik gibt 1. die Lehre von den Principien des Denkens oder den oberſten Denkgeſetzen; 2. die Lehre von den Producten des Denkens, a. die Lehre von den Begriffen, b. Urtheilen, c. Schlüſſen. Die angewandte Logik enthält 1. die Fundamentallehre oder von der Wahrheit und dem Irrthume; 2. die Methodenlehre, a. die Lehre von den Erklärungen, b. Eintheilungen, c. Beweiſen.

Der Verfaſſer theilt der angewandten Logik zu, was eigentlich den zweiten Theil der allgemeinen Logik bildet. Wenn nun dieſer Theil ſchon die concrete Logik genannt wird, wie will man denn die eigentlich concrete Logik bezeichnen? Zur angewandten Logik gehört Rhetorik, Didaktik, Hermeneutik, die Lehre vom gerichtlichen Proceß u. ſ. w. Daher iſt die Eintheilung der Logik beſſer in reine oder allgemeine Logik, 1. Elementarlehre, 2. Methodenlehre und in angewandte Logik, welche die logiſchen Regeln auf beſondere Arten von Beſchäftigungen anwendet und zu demſelben noch empiriſche, pſychologiſche, moraliſche, äſthetiſche Kenntniſſe verlangt.

Was nun den Begriff der Logik betrifft, ſo darf uns jetzt nicht mehr wundern, hier wieder die Erklärung zu finden, als ob ſie „die Wiſſenſchaft ſei von der urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des menſchlichen Geiſtes im Denken, ſofern dieſes ein bloß formales iſt." Wir halten uns dabei nicht auf, ſondern bemerken nur,

daß wir auch in des Verfaſſers Logik keine Nachweiſung jener urſprünglichen Geſetzmäßigkeit gefunden haben. Es werden eigentlich vielmehr nur die Thätigkeiten der Denkkraft in der Logik aufgezählt (cf. § 93), (was beſonders die Gegner der formalen Logik dazu veranlaßt hat, die eigentliche Logik geradezu als eine hiſtoriſche Wiſſenſchaft des Denkens zu bezeichnen) und gehen zu den Denkprincipien über.

Die Denkprincipien werden als die allgemeinſten Geſetze alles menſchlichen Denkens bezeichnet (Geſetz aber wird erklärt als die allgemeine Norm des Seins (??) oder einer Thätigkeit) und ſeien deßhalb Principien, weil ſie ſich nicht von andern Sätzen ableiten ließen, und zugleich weil ſie andere, beſondere Sätze aus ſich abzuleiten geſtatteten, dieſelben begründeten.

Hierbei verdiente die Frage eine nähere Erwägung, 1. ob denn dieſe Sätze wirklich ſolche urſprüngliche und vorausſetzungsloſe ſind, und 2. ob ſich aus ihnen wirklich ohne Weiteres andere Sätze ableiten laſſen. Darauf hat ſich unſer Verfaſſer nicht näher eingelaſſen. Er ſtellt vielmehr ohne Weiteres folgenden Satz als oberſtes Geſetz, welches alles Denken erſt möglich mache und allen übrigen Geſetzen Wahrheit und Einheit gebe, auf: Jedes Denkobject iſt ſich ſelber gleich und dadurch von jedem anderen unterſcheidbar, oder: alles Denken beginnt mit dem Denken eines beſtimmten Objectes und wird dadurch erſt möglich. A = A und nA = nA (n bedeutet non). In der Anmerkung zu § 78 gibt er dieſem Satz auch folgenden Ausdruck: „Alles Gedachte muß mit ſich ſelbſt in das Verhältniß der abſoluten Harmonie (?) und mit ſeinem Entgegengeſetzten in das Verhältniß der Nichtübereinſtimmung geſetzt werden.“

Wäre nun auch gegen dieſen Satz ſeinem Inhalte nach nichts einzuwenden, ſo iſt es doch nicht geſtattet, ihn als urſprüngliches Princip aufzuſtellen, da er in letzterem Falle nichts weiter iſt als eine bloße Zuſammenfaſſung des Principii identitatis und contradictionis. Dies geht ſchon daraus hervor, daß das Principium identitatis § 79 blos auf das Verhältniß der Aequipollenz der Summe der einzelnen Theile für ein Ganzes beſchränkt wird. Hieraus wird nun § 80 als das Geſetz der relativen Identität und des relativen Widerſpruchs der Satz abgeleitet: „Jedes Denkobject muß relativ (theilweiſe) auch gleich ſein jedem einzelnen ſeiner Theile und relativ (theilweiſe) nicht gleich jedem einzelnen Theile eines anderen Denkobjectes.“ Dieſer Satz aber iſt kein logiſches Princip, vielmehr leidet er an einer beſonderen Schwierigkeit, die bei Auffaſſung der Dinge mit mehrern Merkmalen wegen des Einſpruchs des principii identitatis in metaphyſiſche Unterſuchungen hinein

treibt. Seinen Grund aber ſcheint er zu haben in der gewöhnlichen falſchen Erklärung der Zuläſſigkeit eines nicht identiſchen Urtheils a iſt b, wenn man b als Theilvorſtellung von a faßt. Wenn nun Anm. 3 zu dieſem Paragraph der Satz: Jedem Gegenſtand kommen nur einſtimmige, keine widerſprechenden Merkmale zu, als gleichbedeutender Ausdruck des genannten Geſetzes bezeichnet wird, ſo iſt dieß nicht genau.

Das Geſetz des ausgeſchloſſenen Dritten iſt gut dargeſtellt, dagegen iſt das Geſetz des zureichenden Grundes unklar und nicht ganz richtig gefaßt.

Was nun die Lehre von den Begriffen betrifft, S. 81 bis 91, ſo iſt zunächſt über die Erklärung des Begriffs als ſei er die Vorſtellung der Einheit in der Mannigfaltigkeit, oder des Mannigfaltigen durch die Einheit zu bemerken, daß die Einheit nicht Gegenſtand des im Begriffe Vorgeſtellten iſt und daß das Mannigfaltige darin nicht durch die Einheit vorgeſtellt werde. — Die Begriffe werden nun betrachtet nach den kantiſchen Kategorieen der Quantität, Qualität Relation und Modalität. Unter Quantität der Begriffe wird gehandelt über Inhalt und Umfang des Begriffs und in § 88 alle möglichen Merkmale eines Begriffs nach den genannten vier Kategorieen claſſificirt. Unter Qualität über Deutlichkeit der Begriffe; unter Relation über identiſche und entgegengeſetzte Begriffe; unter Modalität über mögliche, wirkliche und nothwendige Begriffe. Ob nun dadurch die Schüler eine vollkommen deutliche Vorſtellung von den einzelnen Arten und Verhältniſſen der Begriffe bekommen werden, dürfte zweifelhaft bleiben, wenn nicht der Lehrer ihr bedeutende Nachhülfe leiſtete. Wir vermiſſen eine befriedigende Auseinanderſetzung deſſen, was man in der Logik Begriff nennt, zu dem, was man mit dem Worte Vorſtellung bezeichnet, und eine Darlegung des Unterſchieds von einfachen Begriffen, Einzelnbegriffen, Geſammtbegriffen und allgemeinen Begriffen. Auch hätte das Abſtractions- und Determinationsverfahren mehr verdeutlicht werden ſollen. Hierin feſt zu ſein, iſt für die Schüler ſehr wichtig, den unwiſſenſchaftlichen Prätenſionen des modernen Idealismus gegenüber. Freilich kann dieß ohne vorherige Einſicht in die Bildung der Begriffe durch Urtheile nur ungenügend geleiſtet werden.

Die Lehre von den Urtheilen S. 91 bis 108 beginnt mit der Definition des Urtheils als „die Verhältnißbeſtimmung zweier Vorſtellungen zu und durch einander". Dieſe Definition hätte aber durch ausführlichere Darlegung des Verhältniſſes des Subjects und Prädicats zu einander mehr ins Licht geſetzt, reſpective gerechtfertigt werden ſollen. Der Verfaſſer beſchränkt ſich in ſeiner Lehre von den Urtheilen bloß darauf,

die verſchiedene Form der Urtheile nach Quantität, Qualität, Relati und Modalität aufzuzählen. Die Frage nach den formalen Bedingung über die Richtigkeit eines Urtheils bleibt ausgeſetzt oder wird vielm nur auf eine Regiſtrirung des Rangs der wiſſenſchaftlichen Urtheile Axiome, Poſtulate, Theoreme und Probleme mit einer oberflächlichen zeichnung deſſen, was es eigentlich damit für eine Bewandtniß hat, ſchränkt. Die alte Verlegenheit, was man mit der Eintheilung der Urth nach Relation machen ſoll, beſeitigt der Verfaſſer dadurch, daß er Vergleichung der Urtheile nach ihrer Unterordnung und Entgegenſetzu darunter faßt, woran er nach Bedünken des Referenten Recht zu th ſcheint; dadurch geht freilich dann der Claſſenbegriff für kategoriſ hypothetiſche und disjunctive Urtheile verloren. Wir beziehen aber Unterſchied zwiſchen kategoriſchen und hypothetiſchen Urtheilen mehr einen Unterſchied in dem ſprachlichen Ausdruck als in dem Verhältn zwiſchen Subject und Prädicat. Der Verfaſſer dagegen meint, daß einem kategoriſchen Urtheile das Verhältniß zwiſchen Subject und P dicat geradezu d. h. unbedingt geſetzt werde. Das iſt nicht rich Vergleiche darüber Herbart, Lehrbuch zur Einleitung in die Ph ſophie § 53. Außerdem vermiſſen wir die Auseinanderſetzung der ſogena ten Exiſtentialurtheile, haben aber im Uebrigen der Sorgfalt des faſſers in dieſem wie auch in dem folgenden Abſchnitte gerechtes zu ertheilen.

In der Lehre von den Schlüſſen S. 108 bis 140 zeigt ſich zunä die Folge der unterlaſſenen Unterſuchung, welches Verhältniß das Prädi zu dem Subject in dem Urtheil hat, in der § 111 aufgeſtellten allgemei Regel, welche eigentlich nur für Quantitätsbegriffe paßt, während den Schlüſſen mit anderen als bloßen Quantitätsbegriffen deren U fangsverhältniſſe den Grund zu der allgemeinen Schlußregel abgeb Die ſogenannten unmittelbaren Schlüſſe werden Schlüſſe erſten Grad genannt und ziemlich ausführlich behandelt bis S. 119. Dann fol die ſogenannten mittelbaren Schlüſſe oder die Schlüſſe zweiten Grad Hier wird erſt von den kategoriſchen, hypothetiſchen, disjunctiven Schlü gehandelt und die Regeln derſelben werden deutlich angegeben. Hier folgt das Enthymem, wobei es zweckmäßig geweſen wäre, an ſprachlich Beiſpielen die verſchiedenen enthymematiſchen Formen deutlich zu mac und ſo das Verhältniß der im Syllogismus vollſtändig und geord aufgeſtellten Theile eines Schluſſes zu den im gemeinen Leben und den Wiſſenſchaften üblichen abgekürzten Formen zu zeigen. Denn ein n geringer Theil der Gegner der logiſchen Syllogiſtik von Loke's Zei her entlehnt geradezu daraus ſeinen Grund zur Verwerfung derſelbe

daß im gewöhnlichen Leben ſchon richtig geſchloſſen werde, ohne die Prämiſſen ſyllogiſtiſch aufzuſtellen. Zuletzt der Sorites mit ſeinen Regeln. Hierauf folgen einige Paragraphen über Schlußfiguren von S. 136 bis 140. Das iſt freilich etwas kurz und, es will uns bedünken, zugleich unpraktiſch; denn ohne daß man die Lehre von den Schlußfiguren in einer angemeſſenen Ausführlichkeit behandelt, hilft ſie den Anfängern gar nichts. Und dennoch hat die Orientirung in denſelben zur logiſchen Sicherheit, namentlich den idealiſtiſchen Leichtfertigkeiten gegenüber, großen Werth und iſt zur tiefern Einſicht in die Lehre von der mannigfachen Form des Beweiſes unentbehrlich

Die angewandte Logik behandelt in der Fundamentallehre zuerſt die Frage über die Wahrheit. Hier gibt es nun freilich einige halbwahre und falſche Begriffe, zu denen ſelbſt der Begriff der Wahrheit „als die Uebereinſtimmung der Erkenntniß mit den nothwendigen und allgemeinen Geſetzen der geiſtigen Thätigkeit“ gehört. Hierauf folgt die Lehre vom Inductions- und Analogieſchluß, welche weislich von einander getrennt ſind. Dann vom Irrthum und von den Mitteln die Wahrheit herzuſtellen, Erfahrung, Speculation, Zeugniß endlich von Prüfung und Mittheilung der Wahrheit. Wir ſehen aber dabei nicht ein, warum dieſe Puncte als Fundamentallehre für die Lehre von der Erklärung, Definition und vom Beweiſe aufgeſtellt ſind, vielmehr würden ſie faſt ſämmtlich eine paſſende Stellung hinterher bekommen haben. Dieſe letztern Lehren ſind von S. 156 bis 168 gut behandelt. Bei der Beſprechung der wiſſenſchaftlichen Methodenlehre überhaupt vermiſſen wir ungern eine Darſtellung des Verhältniſſes von Grund und Folge, wobei aus der mathematiſchen Beweisart leicht Beiſpiele herbeigeſchafft werden könnten. Ueberhaupt aber dürfte es nicht unzuläſſig ſein, die Gymnaſiaſten etwas näher noch mit einigen ſpeciellen Methoden der naturwiſſenſchaftlichen und hiſtoriſchen Heuriſtik und Pragmatik bekannt zu machen. Wird ihnen doch ſonſt ſchon viel davon vorgeredet.

Faſſen wir nun unſer Urtheil über die Logik von Haßler zuſammen, ſo müſſen wir ihr vor Matthiä und Beck entſchieden den Vorzug geben und ſind überzeugt, daß ein geſchickter Lehrer mit ihr zum Nutzen ſeiner Schüler zurecht kommen wird.

Nun noch einige Worte über das Compendium der Moral des Verfaſſers. Moral iſt ein Theil der praktiſchen Philoſophie. Dieſe wird vom Verfaſſer, wie wir angeführt haben, bezeichnet als die Wiſſenſchaft von der urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des Begehrungsvermögens. Betrachtet nun die Philoſophie das Begehren als bloß Inneres, als Geſinnung und Wille, ſo iſt ſie Moral; wäh-

rend das Naturrecht daſſelbe zunächſt als äußeres Handeln oder That (?) betrachtet" u. ſ. w. Laſſen wir hier die falſchen Beſtimmungen des Verfaſſers über Naturrecht, als deſſen erſte Vorausſetzung nach § 173 Anm. 1 der Begriff der Geſellſchaft, als ein realer (Begriff?) angeführt wird, bei Seite, und gehen bloß auf ſeine Begründung der Moral näher ein.

Dasjenige Begehren nun, welches die Moral zum Gegenſtande habe, ſei jedesmal mit Bewußtſein verbunden, nämlich 1. ein Bewußtſein deſſen, was den Willen in Bewegung ſetze, um durch ſeine Thätigkeit einen gewiſſen Erfolg zu erreichen, 2. ein Bewußtſein vom Erfolg, der erreicht werden will. Dieß Bewußtſein zum Voraus vorgeſtellt und die Thätigkeit in ihrer Richtung leitend, werde Zweck und Abſicht genannt. § 174. Anſtatt nun genau anzugeben, was dieß denn eigentlich ſei, lernen wir bloß die Freigebigkeit des Verfaſſers mit Titeln kennen. Er nennt es Willensbeſtimmung. Willensbeſtimmung und Zweck machen das Weſentliche desjenigen Begehrens aus, welches den Gegenſtand der Moral bildet, indem die That nur die äußere Erſcheinung des Begehrens ſei. „Eben deßwegen", fährt der Verfaſſer fort, „ſind aber die Grundbegriffe der Moral, ſo weit ſie vorläufig beſtimmt werden können, die Tugend, oder die mit der urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des Willens übereinſtimmende, den Willen beſtimmende Geſinnung, welche als innere Nöthigung, ſich äußerlich als That darzuſtellen, Pflicht genannt wird, und das Sittlichgute oder der mit der urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des Wollens übereinſtimmende Zweck desſelben." Meint der Verfaſſer damit, dem Bedürfniß nach wiſſenſchaftlicher Aufklärung über die Grundbegriffe der Moral zu genügen? Die Sache verhält ſich viel mehr ſo: Die Moral hat es nicht mit Entwickelung einer ſogenannten urſprünglichen Geſetzlichkeit des Willens zu thun, ſondern mit Beurtheilung desſelben. Der Wille ſelbſt aber unterſcheidet ſich von einer bloßen Begehrung dadurch, daß er nicht bloß eine aufſtrebende Vorſtellung iſt, ſondern daß noch mit derſelben zugleich auch die Vorausſetzung verbunden iſt, das Begehrte zu erreichen. Das Begehrte iſt der Zweck des Wollens; die Vorſtellung deſſen nun, was dazu gehört, das Begehrte zu erreichen, d. h. die aufſtrebende Vorſtellung zum vollendeten Vorſtellen gelangen zu laſſen, bilden die Mittel zum Zweck. Was iſt aber nun Gegenſtand der moraliſchen Beurtheilung? Der Zweck bloß oder auch die Mittel? Der Zweck kann ein guter ſein, aber die Mittel ſind ſchlecht und umgekehrt. Wonach iſt aber dieß zu beſtimmen? Nach den Objecten des Wollens? Das gäbe eine ſogenannte Güterlehre, die uns aber über die unmittelbare Beurtheilung des Willens ſelbſt, über das Wie desſelben, das man auch mit dem Worte Geſinnung bezeichnet, hinausſetzte. Oder

etwa darnach, ob die Mittel zweckmäßig gewählt und angewendet ſind? Das gäbe eine bloße Klugheitslehre, deren Beurtheilung lediglich von der Entſcheidung nach Nützlichkeit abhinge. Will man nun die Pflicht zu Hülfe ziehen, ſo haben wir hierbei einen gebietenden und einen gehorchenden Willen. Der Ausdruck des gebietenden Willens iſt das Pflichtgebot. Worin beſteht aber nun die Würde desſelben, darin, daß geboten wird, vielleicht auch ſtark geboten und allgemein geboten wird, oder darin, daß dieſem Gebote Folge geleiſtet wird? Unterliegt nicht der gebietende Wille ſelbſt einer ſittlichen Beurtheilung? Soll nun der Tugendbegriff hierbei die letzte Auskunft geben und die Verlegenheit beſeitigen? Tugend iſt ein Taugen, wozu und wofür, das liegt nicht im Begriff der Tugend. Tugend kann noch als Fertigkeit bezeichnet werden, worin? Im Guten. Was iſt aber dieß? Das war eben die Frage.

Ohne auf dieſen letzten Grund des Sittlichen tiefer einzugehen, ſind alle ſogenannten wiſſenſchaftlichen Beſtimmungen über Pflicht, Tugend, ſittlich, gut mehr oder minder leeres Gerede. Der letzte Grund des Sittlichen liegt aber nicht in einer ſogenannten urſprünglichen Geſetzmäßigkeit des Wollens, am wenigſten auf einer ſolchen, welche nicht beſſer dargethan iſt als die Darlegungen pſychologiſcher Geſetze in des Verfaſſers Pſychologie ſich ausgewieſen haben, ſondern iſt unabhängig von allem Wollen. Er beſteht in einer unwillkürlichen, nicht von unſerem Belieben abhängigen Beurtheilung von Willensverhältniſſen. Dieſe hätte der Verfaſſer vollſtändig darlegen und ſeinen Schülern zum Bewußtſein bringen müſſen. Freilich konnte ihm ſein oberflächlicher Kantianismus dazu nichts helfen, und dieſerhalb finden wir auch an der weitern Ausführung nichts, was in wiſſenſchaftlicher und didaktiſcher Hinſicht Befriedigung gewähren könnte.

Der Verfaſſer ſtellt nun ſein Vorhaben dahin: „Den höchſten ſittlichen Grundſatz feſtzuſtellen, welcher für die Willensthätigkeit im Allgemeinen beſtimmend ſein ſolle. Der gäbe die reine Moral. Die angewandte Moral dagegen ſuche dieſen Grundſatz auf jede mögliche Mannigfaltigkeit des menſchlichen Handelns anzuwenden und zu beſtimmen, inwiefern ein beſonderes Handeln ein ſittliches ſei.“

Als Kriterium dieſes höchſten Grundſatzes wird nun angegeben: 1. daß er in ſeiner eigenen Sphäre eine unbedingte Wahrheit enthalte; 2. er müſſe allgemein gültig, 3. nothwendig ſein; 4. müſſe er nicht allein das Wie oder die Form, ſondern auch das Was, den Stoff oder das Object des Wollens, wenigſtens im Allgemeinen, feſtſetzen.

Es werden nun die wichtigſten Moralprincipien in der Zahl 4 auf-

geſtellt und im Ganzen richtig beurtheilt. Warum ſieht aber der V
faſſer völlig von den Aufſtellungen der moraliſchen Principien ab, wel
Herbart dargelegt hat? Sind die etwa nicht der Rede werth? Es
möglich, daß dergleichen für einen Mann nicht exiſtirt, der wenigſt
in Sachen der Pſychologie aus lauter Unparteilichkeit eine ſo große
neigung zum Hegelianismus gefaßt hat.

Jetzt kommt ein Paragraph, überſchrieben: „pſychologiſche Th
ſachen". Als eine ſolche wird aufgeſtellt, daß allem Begehren ein Tri
zu Grunde läge. Alſo das Begehren, welches an ſich ſchon etwas
bendes iſt, wird getrieben durch einen Trieb? Dieſer Trieb wurzel
bald in der ſinnlichen Natur des Menſchen und folge ſonach dem
ſetze der ſinnlichen Natur; 2. bald in der geiſtigen Natur, aber
nur in dem Einzelweſen des Menſchen und folge deßhalb dem G
des Eigenwillens; 3. bald in dem allgemein geiſtigen Weſen, in
Vernunft des Menſchen und folge demnach dem Vernunftgeſetze.
letzteren Falle ſei er ein freier und bewege ſich nur durch ſein eige
Geſetz. Dieſem letzten Geſetze könne der Wille folgen oder nicht; f
er ihm, ſo wolle er nur, weil er ſolle, während bei Nr. 2 un
der Wille abhängig ſei von Momenten, welche außer ihm ſelbſt lie
Wenn er hier wolle, ſo wolle er, weil er müſſe. Woher kommt
nun das Müſſen und jenes Sollen? und worin beſteht die Wi
des letztern? Als Antwort auf dieſen letzten Punct wird das Geſetz
vernünftigen Begehrens als das des Sittlichen in folgender For
ausgedrückt: Handle vernünftig aus Achtung vor der V
nunft. Das ſei die höchſte Aufgabe der menſchlichen Natur und
ſei begründet in der urſprünglichen Vernunftanlage des Menſchen,
halb ſei ſie nicht bloß etwas Mögliches, ſondern auch des Menſ
Beſtimmung, ſonſt wäre ſeine Vernunftanlage zwecklos.

Was iſt denn nun aber das vernünftige Wollen oder vernünftige
gehren? Es muß entſprechen dem Triebe der Vernunft nach vollkomm
Harmonie mit ſich ſelbſt und alſo eine Harmonie ſein des beſond
Willens mit dem allgemeinen menſchlichen Willen als ſolchem. Wo iſt
und was hat es mit dem Ausdruck Harmonie für ein Bewenden?
dieſe bloß logiſche Einſtimmigkeit bezeichnen oder noch etwas Ande

Anſtatt hierüber nähere Auskunft zu geben, werden in § 182
Inhalt des ſittlichen Bewußtſeins folgende „Thatſachen"
gegeben: 1. Die Forderungen eines um ſeiner ſelbſt willen unbedin
Gehorſam forderndn Geſetzes; 2. das nicht zu verläugnende Ge
der Achtung gegen dieſes Geſetz; 3. die Billigung ſeiner Befolg
und die Mißbilligung ſeiner Verletzung; 4. die Zurechnung der Sch

und des Verdienſtes; 5. die Anerkennung der Verbeſſerlichkeit der Geſinnung und Handlungsweiſe. Iſt dieſes Bewußtſein in dem Individuum noch nicht zu vollſtändiger Deutlichkeit entwickelt, ſo wird es vertreten durch das Gewiſſen, worunter wir eben die empiriſche Geſtaltung des Bewußtſeins vom Sittengeſetze und die Urtheilskraft verſtehen, ſofern ſie das Verhältniß einzelner Handlungen zu jenem im Gefühle zu beſtimmen vermag." Soll das den Inhalt des ſittlichen Bewußtſeins ausmachen, wo bleibt Recht, wo Wohlwollen, wo Billigkeit, wo Vollkommenheit? Nur der innern Freiheit wird die Ehre erwieſen, § 183 in einem beſonderen Paragraph mit fremdartigen Belehrungen entſtellt zu werden. § 184 ſpringt gleich zur Unſterblichkeit über, der folgende Paragraph handelt von Autonomie und Heteronomie und § 186 von Gott. In § 187 und 188 wird der aufgeſtellte ſittliche Grundſatz einer Prüfung unterworfen, welche wir auf ſich beruhen laſſen können, da der Leſer an dem Bisherigen ſchon genug haben wird.

Die beſondere Moral, welche mit dem Selbſtmorde beginnt, handelt I. von den Pflichten des Menſchen gegen ſich ſelbſt, 1. in Beziehung auf das Leben, 2. gegen den Körper, 3. gegen den Geiſt. II. von den Pflichten gegen Andere, 1. in Beziehung auf das Zuſammenleben der Menſchen im Allgemeinen (Staat, Kirche, Schule), 2. gegen Andere Einzelne in Beziehung auf ihr Leben überhaupt, 3. gegen Andere in Beziehung auf ihren Körper, 4. in Beziehung auf ihren Geiſt, 5. in beſonderen Lebensverhältniſſen (Ehe, Familie, Freundſchaft.)

Wir können nicht umhin, der Beſprechung des Haßler'ſchen Compendiums der Moral noch die Bemerkung hinzuzufügen, daß es bei dem Vortrag der Moral auf Gymnaſien wie in allen andern Lehrfächern nicht bloß auf den guten Willen ankommt, ſondern ganz vorzüglich darauf, die Gründe der ſittlichen Beurtheilung durch gehörige Darlegung der ſittlichen Willensverhältniſſe zum vollkommen deutlichen Bewußtſein zu bringen. Dann erſt kann man darauf rechnen, daß ein tieferes Intereſſe für moraliſche Belehrungen wieder gewonnen werde und, was nicht minder wichtig iſt, ein innerer wiſſenſchaftlicher Halt gegen die falſchen Aufklärungen und Verwaſchungen ethiſcher Unterſchiede von Seiten des modernen Spinozismus. Dazu kann aber weder die Behandlung der Ethik als bloße Güter-, Tugend- oder Pflichtlehre, noch eine ſolche Begründung der ethiſchen Principien, wie die bei Matthiä und Haßler, dienen. Die Art, wie die Schüler dergleichen aufnehmen, kann zum Fingerzeige dienen, daß es ſo nicht recht ſei.

# Der Volksunterricht in den Vereinigten Staaten.

(Auszug aus einem nach nordamerikaniſchen Schulberichten gearbeiteten Artikel de »Edinburgh Review«, Juliheft 1853.)

Von Dr. Kleinpaul in Altona

Als die jetzigen nordamerikaniſchen Freiſtaaten noch engliſche C lonieen waren, betrug ihre Einwohnerzahl noch nicht drei Millionen die Hauptſeehäfen Boſton, Newport, New-York und Philadelphia hatte jeder 10—20,000 Einwohner. Seit der Befreiung ſind die 13 Staate bis auf 31 vermehrt, und das Nationalgebiet beſteht gegenwärtig au ebenſo viel (3 Millionen) Quadratmeilen, wie ehemals Einwohner, d zur Bebauung in hohem Grade geeignet ſind. Damals war der Hand und noch mehr die Induſtrie derſelben nur von geringer Bedeutun jetzt ſind beide zu einer rieſenmäßigen Höhe emporgeſtiegen. Vor d Revolution war ein amerikaniſches Buch eine Seltenheit; jetzt werd Lumpen von England und Italien eingeführt, in Papier verwand durch patentirte Maſchinen und in Büchern und Journalen durch Ro amerika in Umlauf gebracht. Mehrere dieſer Zeitungen haben eine A lage von 50,000 Exemplaren, und es gibt Verleger, die jährlich 150,0 Exemplare von Geographieen und Rechenbüchern abſetzen. Theure u feinere Erzeugniſſe der Litteratur werden weniger verkauft als in Euro deſto größer iſt der Begehr nach den ordinären.

Die letzte Zählung ergibt einen Zuwachs von 3 Millionen 26 Millionen Einwohner, und es findet eine jährliche Vermehrung 1,100,000 ſtatt. New-York mit ſeinen Vorſtädten hat 700,000, Ph delphia 500,000, Boſton mit ſeinen Umgebungen 300,000, Baltim faſt 200,000, Cincinnati und New-Orleans erheben ſich über 100,0 St.Louis, Louisville, Pittsburg, Albany, Buffalo folgen dicht in Reihe.

Poſten, Eiſenbahnen, Telegraphen ſind im vortrefflichſten Zuſt der Einrichtung. Der auswärtige Handel beläuft ſich auf 80 Milli Pfund Einfuhr und Ausfuhr; der inländiſche übertrifft noch den ländiſchen. Die Rhederei beträgt 4 Millionen Tonnengehalt und wä jährlich auf 300,000 Tonnen. Banken und Aſſecuranzcompagnieen durch das ganze Gebiet der Union errichtet.

Durch welche Mittel iſt es dieſer Nation möglich geworden, rend kaum mehr als einem halben Jahrhundert ſo emporzuſteigen Armuth und Schwäche, die Auswürfe von Europa ſo in ihren eig

Bildungsproceß zu abſorbiren und eine ſo bemerkenswerthe Umwandlung zu vollenden? Sollte die Bevölkerung der Vereinigten Staaten in den nächſten 100 Jahren ſo wachſen, wie in den letzten 60, ſo würde die Zahl der Einwohner über 300 Millionen ſein. Ein ſolches Volk muß einen wachſenden Einfluß auf die Geſchicke des Erdballs erlangen.

Man hat den Fortſchritt der republikaniſchen Staatsform zugeſchrieben; aber Republiken ſind ohne Beſtand und Geſundheit, wenn ſie nicht auf Tugend und Intelligenz gegründet ſind. Die Republiken von Mexiko und La Plata wechſeln mit Despotie, und die Republik Frankreich ward in einer Nacht umgeſtoßen. Wir müſſen hinter die Conſtitution der Vereinigten Staaten, auf die Einſicht und Tugend, die ihre Bürger charakteriſirt, auf die Cultur und Erziehung ſehen, welche dieſe Eigenſchaften groß zieht.

Mehrere der erſten Coloniſten von Neu-England und den mittlern Staaten waren Männer der Wiſſenſchaft; ſie nahmen die Liebe dazu mit in die Wüſte, betrachteten ſie als weſentlich für ihren Fortſchritt und gründeten alsbald nach ihrer Niederlaſſung Schulen und Colleges. Die Schulen vermehrten ſich ſehr ſchnell. Colleges wurden errichtet in Maſſachuſets, Connecticut und New-Jerſey. Der Ruf von Harvard, Yale und Princeton erreichte das Mutterland noch vor der Revolution und verſchaffte ihnen mehrere Wohlthäter auf den britiſchen Inſeln. In dieſen Colleges wurden mehrere der vornehmſten Leiter in der Revolution und mehrere der Staatsmänner gebildet, die die Verfaſſung geſtalteten. Beſonders Maſſachuſets, einer der älteſten unter den dreizehn Staaten, war für die Sache der Wiſſenſchaft thätig; ſchon im Jahr 1635 ward in Boſton die öffentliche lateiniſche Schule gegründet, und bald ward jede Stadt, die hundert Familien enthielt, zur Unterhaltung einer Schule mit einem Lehrer, der die Jugend zur Univerſität bilden könnte, aufgefordert. Drei Colleges wurden ſpäter in Maſſachuſets gegründet.

Die tiefgehende Hochachtung vor der Wiſſenſchaft wird durch die Conſtitution ſelbſt und die vom ganzen Staat adoptirten Geſetze bewieſen. Cap. 6 Sect. 2 der Verfaſſung macht es zur Pflicht der Magiſtrate und der Legislaturen, „die Intereſſen der Wiſſenſchaft und der Litteratur zu ſchützen, alle Pflanzſtätten derſelben zu unterhalten und die Principien der Humanität und des allgemeinen Wohlwollens, öffentliche und Privatliebe, Fleiß und Mäßigkeit, Ehrbarkeit und Pünctlichkeit in allem Geſchäft, Aufrichtigkeit und Umgänglichkeit, alle geſellſchaftlichen Neigungen und edlen Gefühle unter dem Volke zu nähren und zu fördern". In Uebereinſtimmung mit der Verfaſſung ordnen die revidirten Statuten an, daß in jeder Stadt, die 50 Hausväter zählt, wenigſtens

6 Monate hindurch eine Schule eröffnet werde; ferner ähnliche Schul nebſt Unterricht im Buchhalten, Feldmeſſen, Geometrie und Algebra allen Städten mit 500 Hausvätern; und in allen Städten, die 40 Einwohner haben, ſollen wenigſtens 10 Monate hindurch ſolche Sc len beſtehen, deren Lehrer die Rhetorik, Logik, Geſchichte, griechiſche u lateiniſche Sprache lehren können.

Den Lehrern wird es Cap. 23. Sect. 7 ausdrücklich zur Pfl gemacht, die einzelnen Tugenden, namentlich die geſelligen, einzuprä Sect. 8 desſelben Capitels legt es den Geiſtlichen, den ausgewähl Männern und den Schulcomite's auf, allen ihren Einfluß und Bemühung für den regelmäßigen Schulbeſuch aufzuwenden.

Zur Beſtreitung der Koſten des Unterrichts iſt keine beſtimmte gabe von Staats wegen eingeführt, ſondern es bleibt jeder Stadt die hebung der nöthigen Geldmittel überlaſſen. Aber es iſt ein Sta ſchulfond gegründet, und keine Stadt kann von dem Einkommen ſelben Nutzen ziehen, wenn ſie nicht mittelſt Taxe zum Wenigſten ein ein halb Dollar für jedes Kind zwiſchen fünf und fünfzehn Jah innerhalb ihrer Grenze erhebt; und der Geiſt der Bürger zeigt ſich der Thatſache, daß die Durchſchnittsſumme, die durch freiwillige ſteuerung für jedes Kind von dem angegebenen Alter erhoben wird, drei Mal ſo viel beträgt als der durch das Statut vorgeſchriebene Be

Boſton, die alte Hauptſtadt des Staats, hat immer beſonders ho Antheil an der Pflege der Wiſſenſchaft genommen. Seine lateini Schule und andere Inſtitute waren ſchon vor der Revolution in gro Anſehen und haben ſeitdem bedeutende Fortſchritte gemacht.

Bis zur Revolution nahmen Mädchen nicht Theil an den öff lichen Schulen; ſeit 1789 iſt auch ihnen der Beſuch erlaubt. Bis 1 ward kein Kind zu den öffentlichen Schulen zugelaſſen, das nicht l konnte; in dieſem Jahre aber wurden Primärſchulen für beide Geſchl ter eröffnet. 1821 trat in Boſton eine öffentliche hohe Schule in W ſamkeit, die jetzt faſt 200 Schüler unter vier hochgebildeten Lehrern hält; ſie ertheilt Unterricht im Zeichnen, Buchhalten, Styl, in höh Mathematik, Logik, Philoſophie (d. i. Naturwiſſenſchaft), franzöſi und ſpaniſcher Sprache. Die öffentliche lateiniſche Schule mit fünf ſchickten Lehrern und 195 Zöglingen bereitet für Univerſitäten vor. Normalſchule, die 200 ſolcher Mädchen in ſich faßt, welche in den mentarſchulen (Grammar Schools) ihre Bildung vollendet haben, fünf ausgezeichneten Lehrern, befähigt jährlich ungefähr 100 Gradu (Baccalaurei und Magistri Artium), den Lehrerpflichten in Schulen jüngere Kinder nachzukommen. Leſen, Arithmetik und Muſik werden

len Primarſchulen gelehrt; dazu kommen in den Grammar Schools
chreiben, Geographie, engliſche Grammatik, Geſchichte, Uebungen im
gliſchen Styl für alle Schüler und Declamationsübungen für die
naben. Im Verhältniß zu ihrer Bevölkerung gibt Boſton jährlich eine
ößere Summe für den öffentlichen Schulunterricht aus als irgend eine
tadt in den Vereinigten Staaten. Es hat jetzt mehr als 1,200,000
ollars auf Gründung von Schulen verwendet; unter einer Bevölkerung
n 138,000 hat es 22,000 Individuen in ſeinen öffentlichen Schulen,
oldet 350 Lehrer und gibt jährlich mehr als 300,000 Dollars für
Volkserziehung aus. Alle dieſe Schulen ſind frei (unentgeltlich);
i Beamte haben nach den herumſchlendernden Kindern zu ſehen und
en Eltern anzumahnen, daß ſie zur Schule geſchickt werden. Dennoch
bt Boſton nach einem noch höhern Standpuncte der Volkserziehung
) ſtellt zu dem Zwecke einen Superintendent an, der nach den Wor-
des Geſetzes „ſich dem Studium des Schulſyſtems und des Zuſtan-
der Schulen widmen und ſich mit dem Fortſchritte des Unterrichts
) der Disciplin an anderen Orten bekannt machen ſoll, damit er ge-
nete Mittel für die Verbeſſerung der öffentlichen Schulen der Stadt
ſchlagen könne". Unter dieſen ſchweren Ausgaben für Erziehung hat
Stadt reißend ſchnelle Fortſchritte in Reichthum, Handel und Be-
lerung gemacht, hat ſich in Manufacturen, Eiſenbahnen, dem Han-
mit Indien, der Verbeſſerung des Schiffbaues an die Spitze der
ion geſtellt. *

Bei der Thätigkeit der Hauptſtadt iſt auch der Staat (Maſſachuſets)
Erfüllung ſeiner Pflichten nicht zurückgeblieben. Er zahlt freigebig
erſtützungen an die Univerſitäten und die Colleges; drei Normal-
len zur Bildung von Lehrern ſind von ihm errichtet; eine Unter-
lsbehörde iſt eingeſetzt, beſtehend aus den höchſten Beamten des Staats,
einem Secretär und zwei Agenten, die den Staat zu bereiſen und
den Lehrern wegen Schulbauten und Verbeſſerung der Unterrichts-
hoden in Correſpondenz zu ſtehen haben.

Inſtitute oder Verſammlungen von Lehrern und Freunden der Er-
ung werden in verſchiedenen Theilen des Staats unter Sanction
Erziehungsbehörde gehalten; ein Corps von Profeſſoren hat ſie mit
beſten Weiſe der Mittheilung von Kenntniſſen bekannt zu machen
über Grammatik, Vortrag und Styl, Arithmetik, Muſik und Zeichnen
leſungen zu halten. Die Profeſſoren Guyot und Agaſſiz ſind jetzt

---

* Das Original gibt dafür genauere ſtatiſtiſche Nachweiſungen.

dafür angeſtellt. Vier oder fünf Tage werden jedem von dieſen Inſtituten zugewandt, und ſo populär und nützlich ſind dieſe Verſammlungen, daß die Städte und Dörfer, wo ſie gehalten werden, auf ihre eigenen Koſten Logis für die Lehrer beſorgen, und die Einzelnen ſehr begierig danach ſind, daß an ſie die Reihe komme.

So können wir uns nicht wundern, daß in dem kleinen Staate mit rauhem Klima und unfruchtbarem Boden, mit nur 7600 Quadratmeilen und 1 Million Einwohner im Jahre 1851 3987 Schulen oder eine auf zwei Quadratmeilen waren, und daß eine jährliche Ausgabe für Schulen, die Gebäude mit eingeſchloſſen, nicht weit von 1,500,000 Dollars gemacht wird. Eine Ueberſicht der Schulverhältniſſe gibt folgende Tabelle von Maſſachuſets:

| | 1837 | 1851 |
|---|---|---|
| Zahl der Kinder im Staate von 4—16 Jahren | 184,896 | |
| " " " " " " 5—15 " | | 196,536 |
| Zahl der Kinder in den öffentlichen Freiſchulen im Sommer | | 179,497 |
| Zahl derſelben im Winter von allen Altern | | 199,429 |
| Durchſchnittlicher Beſuch im Winter | | 152,564 |
| Zahl der Lehrer | 5961 | 8694 |
| Durchſchnittliche Länge der Schulzeit | 6 M. 25 T. | 7 M 14 T |
| Monatliches Honorar für männliche Lehrer | Doll. $25^{44}/_{100}$ | Doll. $36^{29}/_{10}$ |
| " " " weibliche " | Doll. $11^{38}/_{100}$ | Doll. $15^{25}/_{10}$ |
| Durchſchnittliche Taxe für jedes ſchulpflichtige Kind, hauptſächlich nach dem Eigenthum beſtimmt | Doll. $2^{59}/_{100}$ | Doll. $4^{71}/_{10}$ |
| Bevölkerung des Staats nach den Zählungen von 1840 und 1850 | 737,699 | 992,499 |
| Geſammtbetrag der Ausgaben für öffentliche und Privatſchulen in Maſſachuſets, mit Ausnahme der für Bauten, 1851 | | Doll. 1,353,76 |
| Betrag des öffentlichen Schulfonds | | Doll. 1,000,00 |

Während der angegebenen Periode hat der Staat, der in großem Maße ſich den Manufacturen widmet, zwiſchen 1 und 200,000 unwiſſend Auswanderer aus Irland erhalten.

In den Schulen von Maſſachuſets wird kein Unterricht in den Glauben irgend einer Religionspartei ertheilt. Die Schulen werden nu gewöhnlich mit dem Leſen eines Capitels der Bibel und einem kurze Gebet eröffnet; aber die Pflicht des Lehrers und des Comite's, Mora einzuſchärfen, wird in keiner Weiſe vergeſſen; ſie iſt ſogar durch die Grund

geſetze vor Augen geſtellt. Die hauptſächlichſten Zielpuncte der Erziehung ſind: Schärfung des Verſtandes, Erhebung und Entwicklung der geiſtigen Vermögen überhaupt, Liebe zur Wiſſenſchaft und zur Wahrheit, Fähigkeit zum guten Fortkommen im Leben. In allen Berichten der einzelnen Schulcomite's tritt die tiefſte Liebe zu intellectueller Bildung und zu moraliſcher Reinheit hervor.

Ein Comite in Boſton ſpricht von der Wirkung der Schulen auf die Bevölkerung der Stadt, deren eine Hälfte jetzt aus Emigranten von Irland und deren Kindern beſteht: „Durch dieſe Schulen iſt viel gethan worden, um die ſtagnirenden Sümpfe der Unwiſſenheit und des Laſters in reine und geſunde Quellen der Erkenntniß zu verwandeln, deren lebengebende Kraft alle Theile der Geſellſchaft durchdringt."

Der große Staat New-York, der volkreichſte der Union, hat ſeit 1825, wo der Erie-Canal gebaut wurde, der Sache des Unterrichts beſondere Aufmerkſamkeit geſchenkt. Unter den Auſpicien des Staats ſind verſchiedene Colleges und Univerſitäten gegründet worden, von denen 11 an den Staat im Jahre 1851 berichten, daß ſie von 1801 Studenten beſucht werden. 160 Akademieen geben ihre Schüler auf 15,947 an, ihre beſtändige Dotationsſumme auf 1,694,660 Dollars. Der Superintendent der allgemeinen Freiſchulen beſtimmt die ganze Zahl der Schuldiſtricte auf 11,297 und die ganze Ausgabe des Staates für jene Schulen im Jahr 1849 auf 1,766,668 Dollars.

| | |
|---|---|
| Bevölkerung des Staates New-York 1850 | 3,097,394. |
| " " " " 1840 | 2,428,941. |
| Zahl der Kinder zwiſchen 5 und 16 Jahren im Staate, 1850 | 735,188. |
| Zahl der Kinder von allen Altern, während des Jahres gelehrt | 794,500. |
| Ganze Summe, die auf die allgemeinen Schulen verwandt worden, einſchließlich für Gebäude, Saläre, Bücher, 1849 | Doll. 1,766,668. |
| Betrag der an den Staat von den allgemeinen Steuern eingegangenen Summe | Doll. 906,822. |
| Einkommen vom Schulfonds, 1849 | Doll. 302,524. |
| Zahl der Bände in den Diſtrictsſchulbibliotheken | 1,449,950. |
| Durchſchnittliche Länge der Schulzeit 1849 | 8 Monate. |

Der Staat hat für jeden Schuldiſtrict eine Bibliothek anlegen laſſen. Er hat Normalſchulen errichtet. Lehrerinſtitute (Verſammlungen) ſind genehmigt und werden bald ins Leben treten. Eine Schulzeitung iſt gegründet. Die Bibliothek und die Zeitſchrift als Anhang der allgemeinen Schule ſcheinen New-York eigenthümlich zu ſein. Der Superintendent

bemerkt in ſeinem Berichte, daß bei dem Bau von neuen Schulhäuſer größere Rückſicht auf Bequemlichkeit, Geſchmack und Geſundheit genom men worden ſei. Er empfiehlt größere Grundſtücke für die Schulhäuſe und geſchmackvolle Anpflanzungen in deren Umgebung, damit ſchon frü zeitig der Sinn für das Schöne in der Jugend geweckt werde.

Die Stadt New-York, die Handelshauptſtadt der neuen We macht gleichfalls Fortſchritte im Schulweſen. Vor wenigen Jahren no ſtanden ihre Schulen unter denen von Neu-England; in den letzt Jahren aber iſt eine große Erhebung geſchehen. Außer Normalſchul ſind Abendſchulen für Erwachſene entſtanden, namentlich für Ausg wanderte aus Irland und Deutſchland, die dort ohne alle Kenntn landen; eine freie Akademie iſt eröffnet zum Lehren der höheren Wiſſen gegenſtände und der alten Sprachen für die ausgezeichnetſten Schü der Grammar schools.

| | |
|---|---|
| Zahl der Kinder in der Stadt New-York von 5 zu 15 Jahren, Januar 1850 | 90,145. |
| Geſammtzahl der in Schulen Eingezeichneten im Jahr 1849 von allen Altern | 102,974. |
| Zahl in der freien Akademie | 382. |
| Zahl in den Abendſchulen | 3450. |
| Zahl in Privat-, Kirchen- und anderen Schulen | 18,250. |
| Lehrerhonorare, 1850 | Doll. 274,7 |
| Neubauten | = 32,0 |
| Reparaturen | = 18,6 |
| Grundſtücke | = 41,6 |
| Koſten der Abendſchulen | = 16,6 |
| Koſten der freien Akademie | = 16,2 |
| Geſammtkoſten der freien Schulen | = 400,0 |
| Bevölkerung der eigentlichen Stadt 1850 | 515,347. |
| = = = = 1840 | 312,710. |

Auch in den Schulen der Stadt und des Staates New-York ginnen die Uebungen mit dem Leſen eines Stückes aus der Bib aber keine religiöſe Partei genießt einer Bevorzugung.

Der Superintendent der allgemeinen Schulen führt in ſeinem richte von 1850 an die Staatsbehörde als Beweis für die enge V bindung zwiſchen Unwiſſenheit und Verbrechen auch den Umſtand daß von 28,000 von den Gerichtshöfen in den letzten zehn Jah Verurtheilten nur 128 die Wohlthaten einer guten Schulerziehung noſſen hatten. Ebenſo weist die Erziehungsbehörde der Stadt New-Y in einem als Antwort an den Maire der Stadt, der über Vermehru

r Ausgaben für Armenhäuſer, Polizei und Schulen geklagt hatte, ge-
hickten Bericht des Weiteren nach, wie die Vermehrung und Verbeſſe-
ung der Schulen mit der Verminderung der Zahl derjenigen, die die
rmenhäuſer benutzen oder der Polizei in die Hände fallen, im engſten
uſammenhange ſtehe

New-York fährt fort in der Vermehrung deſſen, was es für Schu-
n hergibt, und ſein Fortſchritt in Künſten, Handel, Reichthum und
evölkerung bezeugt deren Werth.

Im Südweſten grenzt an New-York Pennſylvanien, ein reicher
ntraler Ackerbauſtaat, zeitig coloniſirt von Schweden, deutſchen und
gliſchen Quäkern. 1682 arbeitete William Penn die erſte Verfaſſung
r Colonie aus und ſetzte folgenden Satz in die Urkunde: „Weisheit
d Tugend ſind Eigenſchaften, die, weil ſie nicht mit dem weltlichen
tde ſich übertragen, durch eine tugendhafte Erziehung der Jugend fort-
pflanzt werden müſſen.“ Obgleich ſo durch den erſten Geſetzgeber der
erth der Erziehung anerkannt wurde, ſo ſcheinen doch ſeine Nachfolger
eſe ihnen empfohlene Politik vergeſſen zu haben; denn ſie nahmen
enig Rückſicht darauf bis 1831, wo das Syſtem der Volkserziehung
Staate eingeführt wurde. Anfangs begegnete man großen Schwierig-
ten in der Theilnahmloſigkeit der germaniſchen Bevölkerung und in
n Mangel befähigter Lehrer. Sie wurden noch vermehrt durch pecu-
äre Hinderniſſe, in welche der Staat durch das Falliſſement ſeiner
nken und durch die Leitung der öffentlichen Bauten gerieth. Nach
d nach aber ſind dieſe Schwierigkeiten überwunden worden. Nach-
n der Staat ſeine Zinſen wieder bezahlt, werden ſeit 1844 jährlich
0,000 Dollars auf die Unterſtützung der öffentlichen Schulen ver-
ndt. Auch ſind mehrere Normalſchulen errichtet worden. Der Staat
in Diſtricte getheilt, von denen jeder nach dem Verhältniß deſſen,
s er an den Staatsfonds zahlt, ſich ſelbſt beſteuern muß, um die
terrichtskoſten für drei oder vier Monate jährlich aufzubringen.

| | | |
|---|---|---|
| Bevölkerung des Staates Pennſylvanien | 1850 | 2,311,786. |
| = = = = = | 1840 | 1,724,033. |
| Zahl der 1851 in Schulen einregiſtrirten Kinder | | 424,344. |
| = = 1835 = = = = | | 32,544. |
| Durchſchnittliche Länge des kurzen Halbjahrs | 1835 | 3 Mon. 12 T. |
| = = = = = | 1851 | 5 Mon. 1 T. |
| Durchſchnittliches Monatshonorar für männliche Lehrer | | Doll. 17. 20. |
| = = = weibliche = | | Doll. 10. 15. |
| Zahl der Schulen 1851 | | 8510. |
| Zahl der noch verlangten | | 674. |

| | |
|---|---|
| Geſammtausgabe für Schulen | Doll. 926,447. 65. |
| " " Bauten | Doll. 253,741. 06. |

In der kurzen Periode von 16 Jahren haben ſich die Schulen um das Dreizehnfache vermehrt. Die Unterrichtszeit hat ſich um faſt 50 pCt. ausgedehnt, und es iſt Vorſorge getroffen, eine höhere Claſſe von Lehrern für Normalſchulen zu bilden.

Pennſylvanien hat beſonders lebhaft anerkannt, wie das wirkſamſte Mittel für Erziehung einer Gemeinde die Bildung geſchickter und kenntnißreicher Lehrer iſt. Der Superintendent der Schulen, nachdem er ſich über dieſen Punct ausgeſprochen und den Werth und die Popularität der Normalſchulen bezeugt hat, gibt dem Staate einen Plan zur Errichtung einer höheren Ackerbauſchule an, worin die das Meiſte verſprechende Jugend unentgeltlich zu bilden wäre, und ſchätzt die jährlichen Koſten auf 45,300 Dollars.

Philadelphia, die Handelshauptſtadt des Staats und die zweite Stadt der Union, griff der Thätigkeit des Staates vor, fing aber vor 1818 kein Syſtem allgemeiner Schulen an und öffnete nicht vor 1834 der ganzen Einwohnerſchaft ihre Schulen. In den letzten Jahren jedoch hat ſie einen tiefen und weiten Grund gelegt und bringt jetzt ihre freien Schulen mit Schnelligkeit vorwärts. Kein Fortſchritt entgeht ihrer Kenntnißnahme. Form, Umfang, Claſſification der Schulen ſind Gegenſtände des Studiums. Die liberalſten Anordnungen ſind zur Vorbereitung von Lehrern in Normalſchulen getroffen. Frauen werden ſehr allgemein in den Primär- und den Grammarſchulen mit gutem Erfolg angewandt. Dieß gibt eine ſehr gute Beſchäftigung für dieſelben und vermindert die Koſten des Unterrichts. Eine hohe Schule iſt gebildet, um die vorzüglichſten Schüler der Grammarſchulen aufzunehmen, und die Erforderniſſe der Zulaſſung werden immer erhöht, bis eine College-Erziehung auf öffentliche Koſten eingerichtet iſt (woran man jetzt arbeitet) und Grade von Bachelor und Master of Arts ertheilt werden können. In dieſer hohen Schule ſind zehn Profeſſoren und zwei Aſſiſtenten angeſtellt. 505 Studenten ſind auf dem Regiſter. Der Curſus iſt vierjährig; Unterricht wird ertheilt in den claſſiſchen Sprachen, in Franzöſiſch, Spaniſch, höherer Mathematik, Logik, Styl und Vortrag, Philoſophie in allen ihren Branchen (d. h. Naturwiſſenſchaften), Chemie, Schifffahrtskunde, Stenographie. Alle neu Eintretenden müſſen ſich einer ſtrengen Prüfung im Leſen, Schreiben, Grammatik, Arithmetik, Geographie, Algebra und Geometrie unterwerfen. Die Hauptſecretäre des Congreſſes ſind ſtenographiſche Berichterſtatter von dieſer Anſtalt.

Kurze Ueberſicht der Schulverhältniſſe in Philadelphia.

| | 1840. | 1850. |
|---|---|---|
| Bevölkerung | 228,691 | 408,766 |
| Zahl der Schulhäuſer | 16 | 60 |
| " " Lehrer | 190 | 928 |
| " " Schüler | 19,000 | 48,000 |
| Ausgaben für Schulen | Doll. 190,000 | Doll. 336,000. |

Der ſchnelle Fortſchritt des Staats und ſeiner Hauptſtadt in Manufacturen, Künſten, Handel, Bauten, Bevölkerung zeigt die großartige Wirkung der erhöhten Thätigkeit für die Volkserziehung.

Wenn wir ſo nur drei der vornehmſten Staaten unſere Aufmerkſamkeit im Fache des öffentlichen Unterrichts geſchenkt haben, ſo darf daraus nicht geſchloſſen werden, als ob man in den anderen Theilen der Union den Gegenſtand vernachläſſige; obgleich in einigen der ſüdlichen Staaten, wo die Bevölkerung mehr zerſtreut iſt und Sclaverei exiſtirt, allerdings weniger Eifer gezeigt wird. Aber auch dort wird der Einfluß der leitenden Staaten weithin gefühlt und ein Geiſt der Unterſuchung und der Nacheiferung iſt erweckt.

In Richmond (Virginien) und New-Orleans (Louiſiana) ſind Maßregeln zur Verbeſſerung des Syſtems der freien Schulen im Fortſchreiten. In den meiſten der weſtlichen und der ſüdweſtlichen Staaten hat der Congreß viel Land für Erziehungszwecke zurückbehalten. Die entfernte Stadt St.Louis in dem Grenzſtaate Miſſouri verwendet jährlich 100,000 Dollars auf öffentliche Schulen, eine Summe größer im Verhältniß als die, welche New-York aufwendet; und ſelbſt in dem erſt neulich hinzugetretenen Texas exiſtiren nach dem Handelsjournal Schulen in jeder Grafſchaft und ſind nahe an 200 Kirchen im Entſtehen. Kein Staat kann der Gewalt der öffentlichen Meinung Widerſtand leiſten. Die Schule entſteht im Walde und iſt der Vorläufer des ſpäter in dem Dorfe ſich erhebenden Kirchthurms; denn mit den Schulen ziehen faſt überall auch die Kirchen ein.

An der Weſtgrenze der Union, am Ufer des Miſſiſippi, liegt der Grenzſtaat Jowa, eines der jüngſten Glieder im Bunde. Die Coloniſten haben kaum ihre Hütten gebaut und ihre Landſtücke und Dörfer abgeſteckt; ſie haben aber die Liebe zur Wiſſenſchaft mitgebracht, und auf den Wieſen, wo die Indianer erſt kürzlich noch ihre Kriegstänze aufführten oder den Büffel jagten, entwirft jetzt der Philoſoph ein Syſtem ſittlicher und geiſtiger Bildung. Ein Superintendent der Schulen iſt bereits angeſtellt und ein organiſches Geſetz hat für die Erziehung

geſorgt. Die Staatsregierung hat 1½ Million Morgen (acres) Landes *, im Werthe von 2 bis 3 Millionen Dollars, für dieſelbe zurückbehalten. Für den Unterricht der Taubſtummen wird von Staatswegen geſorgt. Eine Abhandlung von Mr. Barnard über Schulbau iſt auf öffentliche Koſten in Umlauf geſetzt; Normalſchulen ſind eingerichtet, Diſtrictsſchulen haben angefangen; die alte Theorie, daß der Vater und der Schulmeiſter für die Erziehung des Kindes verantwortlich ſind, iſt aufgehoben und der Staat wird für die Bildung ſeiner Jugend verantwortlich gehalten.

Ein ſolcher iſt der Zuſtand, und ſolche ſind die Ausſichten der Erziehung an der wahren Grenze der Wildniß, mehr als 1200 engliſche Meilen vom Meerwaſſer, in einem Staate, der 1840 nur 43,000 und bei der letzten Zählung nur 192,000 Seelen hatte.

Wir geben zuletzt noch eine Geſammtüberſicht über den Zuſtand des Unterrichts in mehr als zwei Drittel der Einwohnerſchaft der Union. (Der übrige Theil hat noch keine Berichte veröffentlicht.)

| | |
|---|---|
| Zahl der Kinder im Erziehungsalter | 3,723,756. |
| Zahl der ſchulbeſuchenden Kinder | 2,967,741. |
| Jährliche Ausgaben für öffentliche Schulen | Doll. 7,086,693. |
| Zahl der Studenten in Colleges, juriſtiſchen und mediciniſchen Schulen | 18,260. |
| Zahl der Bände in öffentlichen Bibliotheken | 3,954,375. |
| Zahl der Bände in Colleges-Bibliotheken | 846,455. |
| Betrag der öffentlichen Schulfonds ohne das Land | Doll. 17,957,652. |
| Bevölkerung der Vereinigten Staaten 1850 | 23,256,972. |
| Geſchätzte Bevölkerung im December 1852 | 26,000,000. |

Der Eifer für Erziehung hat die Grenzen der Vereinigten Staaten überſchritten; er beſeelt ſchon Ober-Canada und durchdringt allmälig die Provinzen von Unter-Canada und New-Scotland. Normalſchulen ſind im Fortſchreiten in Ober-Canada und werden bald in den anderen Provinzen nachgebildet werden.

## Vergleichende Tabelle.

| | | |
|---|---|---|
| Weſt-Canada 1849, | Bevölkerung | 803,566. |
| | Kinder in öffentlichen Schulen | 151,891. |
| | Honorarkoſten | Doll. 330,720. |

* Hier muß ein Druckfehler im Texte ſein. Vielleicht ſind Meilen und nicht Millionen gemeint.

| | |
|---|---|
| Oſt-Canada 1849, Bevölkerung | 768,344. |
| Kinder in öffentlichen Schulen | 73,551. |
| Oeffentliche Schenkungen | Doll. 50,772. |
| New-Scotland, Bevölkerung | 300,000. |
| Kinder in öffentlichen Schulen | 30,631. |
| Jährliche Ausgaben dafür | Doll. 136,286. |

Ober-Canada nimmt das Schulſyſtem Irlands an; die franzöſiſchen ewohner von Unter-Canada hangen mehr zähe an ihren alten Geäuchen und Sitten. Eiſenbahnen werden jedoch eifrig bei ihnen geut und durch dieſe werden ſie bald mit ihren beweglicheren Nachbarn Berührung gebracht und ihre Vorurtheile verwiſcht werden.

Das Syſtem freier Schulen hat ſich alſo in Nordamerika der entlichen Meinung bemächtigt und iſt außerordentlich populär und ſchreitend; es durchdringt das ganze Land und nimmt einen höheren n und Charakter an.

Es herrſcht in Amerika ein Beſtreben, den denkenden Kopf mit der beitenden Hand zu vereinigen. Die Achtung für Erziehung zeigt ſich bſt in der Verſchönerung der Landſchulen. Anſtatt der niedrigen und bequemen Schulräume werden jetzt in den großen Städten Backſteinbäude aufgeführt, 70 Fuß in die Länge und 60 in die Breite, vier tockwerke hoch, gut gelüftet und durch Oefen geheizt. Die Bücher wern verbeſſert, Bibliotheken gegründet. Die Localcomite's ſtellen ſich unter ſchickte Superintendenten und Centralbehörden. Muſik wird den Studien zugefügt, Zeichnenſchulen werden errichtet, Normalſchulen zur Lehrerdung treten ins Leben; ſogar für Taubſtumme, für Blinde und für re werden helfende Anſtalten angefangen, alles auf öffentliche Koſten. ademieen und Colleges folgen, und dieſen wieder Schulen für Philophie (arts), Geſetzkunde, Medicin und Theologie; und um dem Gan den gehörigen Antrieb zu geben, werden Lehrerverſammlungen, Schultungen und Agenten durch den ganzen Staat unterhalten, die die entliche Begeiſterung in Schwung ſetzen. Immer werden Anſprachen das Publicum gerichtet, kein Talent und keine Intelligenz verloren hen zu laſſen und namentlich die ſchlechten Einflüſſe unwiſſender nwanderer durch gute Schulen und deren Anziehungskraft zu überinden.

Die Taxen für Schulen werden freudig bezahlt und der Unterricht breitet vorwärts. Was iſt die Folge? Amerika macht unglaubliche Fortſchritte in der Beherrſchung der Materie durch die Thätigkeit des Geiſtes, Induſtrie jeder Art.

Vor wenigen Jahren fragte ein ausgezeichneter Geiſtlicher: „wer

liest ein amerikaniſches Werk?“ Die Frage iſt jetzt: wer liest nich
ein amerikaniſches Buch, Zeitſchrift oder Zeitung? Das diſciplinirt
Amerika kann die Leitung ſeines Mechanismus und den Unterricht ſeine
Kinder den erzogenen Frauen überlaſſen und die Stärke und das Talen
der Männer auf Ackerbau, Schifffahrt, Conſtruction und Erfindung ver
wenden. Auch ſcheint dem Fortſchritt der Erziehung eine gewiſſe mora
liſche Mäßigung zu folgen. Seit einigen Jahren iſt nicht mehr di
frühere Ausgelaſſenheit und Uebermüthigkeit der Amerikaner zu b
merken.

Schon allein der Fortſchritt der Schuhmanufactur zeugt für Maſſ
chuſets. Der Betrag derſelben iſt jährlich 6 Millionen Pfund Sterling
Auch geht dort der Pauperismus zurück; der eingeborne iſt faſt gänzlic
vertilgt; faſt alle Unterſtützungen werden an Eingewanderte verabreich
Während die Geſammtausgabe der Vereinigten Staaten für Arm
600,000 L. beträgt, ſind der permanenten fremden Armen im Jahr 185
13,437 geweſen, der eingebornen nur 36,947. Noch ſchlagender ſte
ſich die Sache bei den Verbrechen. Von 27,000 Verbrechen in d
Vereinigten Staaten im Jahr 1850 waren nicht weniger als 14,0
von Fremden verübt worden, während die Fremden doch nur ein Zehn
der ganzen Bevölkerung ausmachen.

Es ſcheint ſonach, daß allgemeine Erziehung die Wirkſamkeit ein
Nation verſtärkt, ihre Mäßigung befördert, den Pauperismus entfern
während Alle zugeben, daß ſie die Verbrechen vermindert. Sollten w
nicht auch in England in dieſer allgemeinen Erziehung einen wo
feilen und höchſt bewundernswerthen Stellvertreter für Gefängniſſe u
Strafcolonien haben? Wenn in Amerika die Beſitzenden die Erziehu
unterhalten, weil ſie ihre eigene Sicherheit und die ihrer Güter dadu
befeſtigen, warum ſollte man nicht in England das gleiche Reſultat v
der Erziehung der Maſſen erwarten? Und wenn Amerika mit al
ſeinem Zuwachs von natürlichen Erzeugniſſen und von Einwandern
ſich nicht dazu verſtehen kann, die Minen geiſtiger Kraft, die in
Volksmaſſen verborgen liegen, zu verlieren; wenn dieſes ſich an geiſti
Kraft nicht reich genug glaubt, um das Vermögen der Maſſen der A
wahrloſung preiszugeben: darf denn England, das im Vergleich zu i
hinſichtlich der Naturerzeugniſſe und der Bevölkerung auf demſel
Puncte ſtehen bleibt, ſolchen Verluſt ſich gefallen laſſen?

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

Homerisches Glossarium. Von Ludwig Döderlein. Erster Band. Erlangen 1850. Bei Ferdinand Enke. Zweiter Band. Ebendaselbst 1853 in gr. 8.

In dem heutigen Drange litterarischer Erscheinungen ist es ein wohlthuendes Gefühl, wenn man neben dem vergänglichen Mittelgute auf Erzeugnisse stößt, die eine hohe Bedeutsamkeit und entschiedenes Anrecht auf dauernde Geltung in sich tragen. Zu solchen Erzeugnissen gehört für Wissenschaft und Schule das vorstehende Werk. Homer wird gelesen und wieder gelesen, erklärt und wieder erklärt, aber wie viele Räthsel sind noch nicht gelöst! Er ist der leichteste unter den griechischen Dichtern, sobald man ihn bloß zum Genusse liest, und der schwerste, sobald man eine Reihe seiner sprachlichen Gebilde genauer verfolgt und die Tradition, die in den Wörterbüchern von Geschlecht zu Geschlecht sich fortgepflanzt hat, nach irgend einer Seite hin aus einander legt. Daher haben Sprachvergleicher nicht minder, als die auf Griechisch und Lateinisch sich beschränkenden Philologen den reichlichsten Stoff, an den Dichter κατ' ἐξοχήν ihre sprachlichen Forschungen anzuschließen.

In dieser Beziehung hat Herr D. durch sein Glossar die homerische Sprachforschung um ein Bedeutendes weiter geführt. Denn theils ist manche Strecke dieses unbekannten Landes bis zur sichern Evidenz frisch angebaut, theils sind voll überraschender Schönheit neue Wege eröffnet, die zur Auffindung der Wahrheit hinleiten, theils ist wenigstens der Stoff so klar und durchsichtig vorgeführt, daß ihn Jeder auch für andere Zwecke gebrauchen kann. Wenn daher der Verfasser die wünschende Erwartung hegt, daß „nur ein Drittheil der Ergebnisse die Zustimmung der Sachkundigen finde", und daß „ein zweites Drittheil als eine nützliche Zusammenstellung von Bekanntem gelten dürfe", um sich trösten zu können, falls das dritte Drittheil aus zweifelhaften Aussprüchen und unhaltbaren Vermuthungen bestehen sollte"; so wird die Erfüllung dieses Wunsches im Ganzen nicht ausbleiben.

In der Anordnung des Stoffes hat er nach dem Vorgange Buttmanns auf ein beſtimmtes Princip verzichtet, weil er ſein Gloſſar für zweierlei Leſer „mundrecht“ machen wollte, für philologiſche Sprachforſcher und für praktiſche Schulmänner: was man nur billigen kann. Wir finden daher in dieſem Buche keinen ſeelenloſen Schematismus eines abſtracten Princips, ſondern lebensvolle Entwickelung homeriſcher Sprachſchöpfung bis in ihre einzelnen Faſern. Das Verwandte und Zuſammengehörige, natürlich nach der Anſicht des Verfaſſers, iſt in einzelne Gruppen zuſammengeſtellt, deren CXXVI in ein tauſend Paragraphen behandelt werden. Dadurch hat man den Vortheil, daß die Spannung eines feſſelnden Intereſſes mit jeder Gruppe von Neuem beginnt, und daß man noch am Schluſſe die freudige Wahrnehmung macht, das Werk habe der vervollkommnenden Hand ſeines Schöpfers keine Ermüdung bereitet.

Dieß zeigt ſchon der formelle Ausdruck ſeiner Gedanken. Es iſt allgemein anerkannt, daß Herr D. die Mutterſprache ebenſo als das lateiniſche Idiom mit einer Meiſterſchaft beherrſcht, wie ſie nur wenigen Gelehrten von gleicher Größe eigenthümlich iſt. Klar und durchſichtig, lebendig und anregend, natürlich und treffend bewegt ſich der Gang ſeiner Rede, in Stellen voll höchſter Erregung herrſcht Einfachheit der Tropen an geeignetem Platze, wozu noch bisweilen ſprudelnder Witz und gefälliger Humor, beides in reinſter äſthetiſcher Form, eine ungeſuchte Würze bildet; — kurz, eine Proſa, wie ſie Herr D. zu geſtalten vermag, kann für derartige Studien geradezu tonangebend und muſtergültig genannt werden. Und da nun das Hauptziel, das durch das Ganze als leitender Faden ſich durchzieht, die Interpretation des Homer iſt, ſo werden alle Freunde des Dichters in das Zeugniß einſtimmen, daß durch das Studium dieſes Werkes ihre Kenntniß eine weſentliche Bereicherung, ihre Bildung einen mächtigen Zuwachs, ihr Schönheitsgefühl einen hohen Genuß gewonnen habe.

So laut dieſes Lob klingt, ſo bin ich nicht blind gegen manchen Schwächen oder Einſeitigkeiten, die dem Werke im Einzelnen anhaften dürften. Dahin rechne ich zunächſt, indem ich nur den homeriſchen Standpunct ins Auge faſſe, eine zu weit getriebene Conſequenz in Auffindung von Mittelgliedern, die zu mancher mehr als bedenklichen Heiſchеform hinführt. Man kann ſich zwar freuen, daß Herr D. den Leſern kein Knochengerippe abſtracter Wurzeln und Sylben vorſetzt, ſondern überall Fleiſch und Blut des helleniſchen Lebens gibt: aber er ſteigt nicht ſelten, weil er weniger Ephektiker iſt als Lobeck, bis zu einer Höhe der Kühnheit empor, in welche ihm Wenige nachfolgen werden. Der einzige Vortheil, den man davon genießt, iſt die feſte Ueberzeugung, daß der

geiſtvolle und ideenreiche Kopf auch noch in ſeinen Fehlgriffen lehrreich bleibt, weil er nebenbei manchen Infuſorienſtaub durch mikroſkopiſche Unterſuchung fruchbar macht und ſelbſt der Uebertreibung, wo ſein Lieblingselement der Etymologie die herkömmlichen Ufer überſchreitet, wenigſten das Ausſehen der Exiſtenzmöglichkeit und Lebensfähigkeit zu retten weiß. Aber das gewonnene Reſultat wird nicht evident, nicht einmal wahrſcheinlich, ſondern nur nach einer andern Richtung hin lebensfähig und lebenerweckend.

Hierzu kommt zweitens, daß Herr D. oftmals aus ſprachlichen Gründen dem Gedankengange des Leſers mit einer Liebenswürdigkeit ſonder Gleichen den Weg verſperrt, indem er ſogleich für unhomeriſch erklärt oder als homeriſch darſtellt, was durch Combination von andern Momenten, die nicht immer durch die Sprache allein gegeben ſind, in entgegengeſetzter Beleuchtung erſcheint.

Beide Puncte nun, die mir vom homeriſchen Standpuncte aus hauptſächlich als charakteriſtiſche Einſeitigkeiten erſcheinen wollen, habe ich ſo eben in Mützell's Zeitſchrift für Gymnaſien durch eine Reihe von Beiſpielen zu erläutern verſucht. Ich will hier Einiges nachholen, ſo weit es der Charakter dieſer Revue geſtattet, ohne mich indeß an ein beſtimmtes Princip zu binden, ſondern wie gerade der Zufall der Gedanken ſein Spiel treibt.

Homer hat es mit althelleniſchen Helden zu thun. Dieſe ἥρωες erklärt Herr D. § 27 als „ἠερωτοί, zu Luft gewordene Menſchen, in der Luft ſchwebende Geiſter", mit der Motivirung: „in wie ganz anderer Geſtalt mag die ältere Vorwelt die vergötterten Menſchen dargeſtellt haben!" Ja wenn nur die einmal in zweifelhafter Partie erwähnten ἡμίθεοι beim Dichter gäng und gebe wären! So aber ſind bekanntlich die ἥρωες des Homer nicht „vergötterte Menſchen", ſondern recht eigentlich umkörperte Individuen der Erde, die faßbar ſind und von oſſianiſchen Luftgeiſtern ſich unterſcheiden wie Tag und Nacht. Sodann müßte, wenn die Berufung auf die Vorzeit gültig ſein ſollte, wenigſtens Homer ſelbſt ein Mikroſkop uns bieten, womit wir die Geſtalten „der älteren Vorwelt" betrachten könnten. Da dieß nicht der Fall iſt, ſo erſcheinen mir dieſe „luftigen Geiſter" eben ſo wenig annehmbar, als die von anderer Seite gebotenen Waſſermänner. Ich bleibe daher bei dem Feuer der homeriſchen Helden, wie ſie in plaſtiſcher Anſchaulichkeit mit Fleiſch und Blut ſich als **Herren** der Erde bewegen. Damit allein weiß ich im Jugendunterrichte etwas anzufangen: die Luft dagegen iſt mir zu hoch und das Waſſer zu tief. Mag Herr D. immerhin die Identificirung des ἥρως mit Herr eine „oberflächliche" nennen, ſie iſt doch nicht luftig.

Dieſe Helden gebrauchen, wie die Götter, nicht ſelten beim Roſſegeſpann die ἱμάσθλη, welches Wort nach § 29 bedeuten ſoll: „den Riemen an der Peitſche, auch die Peitſche ſammt dem Stiel". Das iſt zwar die allgemeine Anſicht, aber eine moderne, keine homeriſche Vorſtellung. Hier die Beweisgründe: 1. Sprachlich kommt das Wort nicht unmittelbar von ἱμάς, ſondern von ἱμάσσειν, geißeln. 2. Wenn an unſere „Peitſche" zu denken wäre, ſo müßte es auffallen, daß der Dichter an keiner Stelle dafür das Wort ἱμάς gebraucht hat, ungeachtet es mehrmals in den Vers paßte. Mit ἱμάντες hat der Dichter in dieſer Beziehung nur die ἡνία bezeichnet, welche Il. XXIII, 363 neben μάστιγες ausdrücklich zur Anwendung kommen. 3. Kein Beiwort bezieht ſich auf einen Riemen, und kein Verbum in derartiger Verbindung bezeichnet ſpeciell, daß die Roſſe von einem „Peitſchenriemen" getroffen würden; ja βάλλειν und ἐπιβάλλειν, was dabei vorkommt, muß nach der herkömmlichen Anſicht in ſeiner plaſtiſchen Fülle geradezu abgeſchwächt werden. 4. Es widerſtreben die homeriſchen Synonyma μάστιξ und κέντρον, vrgl. Il. XXIII, 384 mit 387. Von letzterm das Epitheton κεντρηνεκής, und für erſteres auch die Form μάστις, Il. XXIII, 500 (bei Herrn D. ſteht unrichtige Zahl). Keinen von dieſen Begriffen kann man mit unſerer Vorſtellung „der Peitſche" in Einklang bringen. Denn μάστιξ oder μάστις ſteht mit dem Verbum ἐπιμαίομαι, das mehrmals von der Sache gebraucht iſt, in enger Beziehung. 5. Die alten Grammatiker ſchweigen von „Peitſche" und „Riemen" und führen mit ihren Erklärungen auf eine andere Vorſtellung. 6. Unpaſſend für „Peitſche mit Riemen" iſt die Uebertragung Διὸς μάστιγι δαμῆναι, ſo wie das ſpätere κώπην θ' ἅμα νηὸς ἱμάσθλην, was Julian aus dem Vergleiche Od. XIII, 82 geſchöpft haben mag. Was wird nun ἱμάσθλη bedeuten? Was das Wort ſeiner Bildung nach beſagt: das lederne Inſtrument zum Geißeln oder die lederne Geißel. Und darunter hat man ohne Zweifel eine ſchlanke (ῥαδινή) aus Riemen künſtlich geflochtene Gerte zu denken, daher εὔτυκτος und bei Ap. Rh. III, 870 εὐποίητος und 1153 δαιδαλέη, bei Qu. Sm. IV, 513 βοεία. Zu dieſer langen Gerte aus Riemengeflecht paßt alles, was man bei Homer und den ſpätern Epikern findet. Das μάστιξ φαεινή erklärt ſich wie ἡνία σιγαλόεντα, was der Pädagog in Hinſicht auf die dem Leder vermittelſt eines Lackes gegebene Politur durch die heutigen Lederſtöcke verdeutlichen kann.

Von der Geißel homeriſcher Helden zum Panzer, den dieſelben als Schutzwaffe trugen! Dieſer Panzer war bekanntlich ein erzener Küraß, der aus zwei Theilen (γύαλα, Schaalen) beſtand, aus Bruſt- und

ückenſtück. Da bemerkt nun Herr D. § 125 nach Erwähnung von er Stellen der Ilias folgendes: „In allen dieſen Stellen iſt nur der ordere Theil des Panzers, der Bruſtharniſch gemeint; dieſer hieß ohl vorzugsweiſe *γύαλον*, weil nur er ſichtbar gewölbt, der Rückentheil gegen flacher war.“ Aber dieſer Schluß findet weder im Dichter, noch der Sprache, noch in den alten Erklärungen eine Beſtätigung. In n erwähnten vier Stellen konnte nur der Vordertheil berührt werden, il jedesmal vom ſtandhaften Angriff in der Schlacht, nicht vom peerwurf auf einen fliehenden oder im Hinterhalte befindlichen Feind Rede iſt. Sodann möchte ein „ſichtbar gewölbtes“ und ein „flacheres“ nzerſtück für ſchöne Geſtaltung des Kriegers ſein Bedenkliches haben, mal da zweimal ausdrücklich hervorgehoben wird, daß der Panzer einem deren paßte. Endlich würde der in ſolchen Dingen ſorgfältige Pauias (in der claſſiſchen Stelle X, 26, 5) uns nicht bloß das nackte *χαλκᾶ ποιήματα*, ſondern eine ſpeciellere Andeutung gegeben haben, il er das Ungebräuchliche dieſer Panzergeſtalt in ſeiner Zeit ausdrückh hinzufügt.

Herr D. fährt fort: „Doch führen auch beide Theile dieſen men. Il. XV, 530. *θώρηξ τόν ῥ' ἐφόρει γυάλοισιν ἀρηρότα*. Dieß r wohl, was Il. XIX, 361 *κραταιγύαλος θώρηξ* heißt.“ Auch dieſen hluß kann man nicht zugeben, ſondern man wird, nach Analogie der igen Compoſita mit *κραταιός*, nur an die Stärke und Feſtigkeit Arbeit denken, welche einen mächtigen Schutz gewährte. Und will n durchaus zur Erklärung einen Gegenſatz haben, ſo läßt ſich als cher, wie mir ſcheint, weit natürlicher das lederne, mit Erz belagene Koller erwähnen, das bei homeriſchen Kriegern von unterdnetem Range die Stelle des Panzers vertrat. Was Herr D. als und ſeiner Anſicht gibt: „denn mancher andere trug muthmaßlich nur en halben, einen bloßen Bruſtharniſch“, das iſt eben bloß eine uthmaßung, und zwar eine Muthmaßung, für die man im Dichter ne Stütze findet, wohl aber folgende Schwierigkeiten: 1. Den Mangel Rückenſtückes würde der Dichter an irgend einer Stelle andeutungsiſe bezeichnet haben, gerade wie er in dieſer Beziehung die Gefährten Sarpedon Il. XVI, 419 ausdrücklich *ἀμιτροχίτωνας* nennt. 2. Das Pauſanias erwähnte *περόναι συνῆπτον πρὸς ἄλληλα* würde ne Anwendung finden. Und in welchem Verhältniß ſollten wir uns, nn die hintere Schale gefehlt hätte, die oftmals erwähnten Gürtel, hurz und Mitra denken? 3. Keiner der homeriſchen Hauptheiden, den erzernen Küraß tragen, wird in den Rücken verwundet. Wo rtige Verwundungen vorkommen, tragen die betreffenden Kämpfer

das Koller; und es ſteht außerdem das Wort *μετάφρενον*, welches nach der § 953 von Herrn D. ſelbſt gegebenen Erklärung nichts entſchiede, wenn auch der vorhandene Hauptgrund fehlte. Die einzige Ausnahme bildet Polydorus, welcher Il. XX, 411 ff. das jugendlich kecke Prahlen ſeiner Schnellfüßigkeit mit dem Tode büßte. Denn Achilleus durchſtach mit dem Speere *νῶτα παραΐσσοντος*, d. h. da wo der Rückenharniſch mit der Taille abſchnitt und wo der Gürtel die Schalen unten zuſammenhielt. (Bothe und Fäſi haben durch Unterſchiebung des Begriffs gegenüber dem Dichter eine unepiſche Darſtellung aufgebürdet.) Es iſt alſo dieſelbe Formel beim Polydorus von der Rückenſeite geſagt, und IV, 133 beim Menelaus von der Vorderſeite; die von Herrn D. § 704 gegebene Ergänzung, „nämlich *τὰ δύο γύαλα ἀλλήλοις*“ iſt mir eben ſo unverſtändlich, wie die ſachliche Erläuterung § 164 vom „Uebereinanderlegen des äußerſten Randes vom Bruſt- und Rückenſtücke“, während ich bei der Erklärung des Ariſtarch * (Lehrs de Arist. p. 126) eine deutliche Vorſtellung habe.

Eine hintere Panzerſchale finden wir auch, wie ich glaube, in Il. XI, 27 mit *ἑκάτερθε* angedeutet. Da nämlich das Wort überall im Homer von zwei entgegengeſetzten oder einander gegenüber befindlichen Seiten gebraucht wird, da ferner ſechs Drachen auf einer einzigen Panzerſchale eine maßloſe Ueberfüllung wäre, die ſich Homer an keiner Stelle zu Schulden kommen läßt: ſo ſcheint es für künſtleriſche Darſtellung das Geeignetſte zu ſein, auf jeder Seite, d. i. auf der vordern und auf der hintern Schale, drei zu denken, die ſich ſymmetriſch vertheilen laſſen. Was die Schol. BLV. von einem *συμπλέκειν* und *ἀνατείνειν* der Köpfe bemerken, iſt im Dichter nicht angedeutet. Eine ſymmetriſche Vertheilung auf beide Schalen wird man auch bei den Streifen oder Stäben anzunehmen haben. Ich denke mir dieſelben von oben nach unten in längliche Kreiſe gezogen (*οἶμος* æs effusum, Lobeck. Paral. p. 393). Dieß ſchließe ich aus dem Guß des hellſchimmernden Zinnes auf dem Il. XXIII, 561 erwähnten Panzer, wo mir *περὶ* das Kreisförmige, *ἀμφιδεδίνηται* aber das Befinden auf beiden Schalen anzudeuten ſcheint. Dieß läßt ſich auch aus dem Il. XVI, 134 mit Sternen beſetzten Panzer vermuthen, weil dazu ohne Zweifel ein kreisförmiges Himmelsgewölbe nöthig war.

---

* Eben ſo haben Rüſtow und Köchly »Geſchichte des griechiſchen Kriegsweſens« S. 12 f. die Sache dargeſtellt, nur daß in dieſem Werke, was auffällt, der *διπλόος θώρηξ* ganz unerwähnt geblieben iſt.

So viel über den Panzer, der als Schutzwaffe diente: unter die Trutzwaffen gehört *βέλος*, worüber § 308 geschrieben ist: „das Wurfgeschoß, im Gegensatz von Schwert und Lanze." Das letztere dürfte ein verfehlter Ausdruck sein und mit auf der Ansicht beruhen, die sich Herr D. § 120 gebildet hat, daß nämlich in dem heroischen Zeitalter auch „ein Fechtspeer zum Hiebe" ekistirt habe: was bereits in Rützell's Zeitschrift von mir behandelt worden ist. Das *βέλος* kann die „Lanze" in dieser Allgemeinheit nicht zum Gegensatz haben, weil es sehr oft im Homer von der Lanze selbst als Wurfgeschoß gebraucht wird. Daher möchte die Erklärung richtiger also zu gestalten sein: „*βέλος* das Wurfgeschoß, der allgemeinste Ausdruck für die Fernwaffen im Gegensatz zu den Nahwaffen".

Im Waffengebrauche waren die Heroen einander Gefährten, *ἕταροι* oder *ἑταῖροι*. Dieß *ἕταρος* bringt Herr D. § 992 wie Damm mit *ἔθω* in Verbindung, worin er schwerlich allgemeinere Beistimmung finden wird. Andere werden lieber mit Lobeck an *ἕτης* denken. Denn einmal Il. XIII, 710 erscheinen sogar die *λαοί* als *ἕταροι* des Telamoniers Ajax, was unwillkürlich den Begriff von Stammesgenossen nahe bringt. Auch die gegebene Unterscheidung mit *φίλος* möchte ihr Mißliches haben, weil die *ἕταροι* oder *ἑταῖροι* im Dichter vorzugsweise als Waffengefährten und Reisegenossen sehr oft mit dem Attribute *φίλοι* benannt erscheinen.

Das hervorragendste Beispiel der Ilias geben Achilleus und Patroklos. Eine Scene aus dem Leben derselben, wo sie nach Ankunft der Gesandten das Mahl bereiten, enthält Il. IX, 214 das streitige *κρατεντάων ἐπαείρας*. Herr D. hat § 749 das Wort mit *κέρας* in Verbindung gebracht und erklärt: „die Feuerböcke oder Bratspießrechte, ohne Zweifel zwei eiserne Andreaskreuze, deren obere Spitzen die Hörner emporragten", wogegen sich folgende sprachliche und sachliche Bedenken erheben dürften: a. Kein Wort, das mit *κέρας* zusammenhängt, hat in der Flexion bei Homer das *τ* behalten, und *κερατεύειν* bleibt eine unerwiesene Heischeform. b. Bei dieser Ansicht bleiben die von Poll. X, 97 aus attischen Säuleninschriften erwähnten *μολυβδοκρατευταί*, so wie des Eupolis ebendaselbst citirte *μολυβδίνους κρατάς* unerklärbar. Beides haben unsere Lexika noch nicht aufgenommen. Für homerische Einfachheit ist es auffällig, wenn man zu *πάσσε* als Object das Fleisch, zu *ἐπαείρας* dagegen als solches die Bratspieße hinzudenken solle. d. Beim Dichter ist so eben gesagt, daß der Held die Spieße über den glühenden Kohlenhaufen hingebreitet habe, und nun soll nachträglich das Hinaufheben derselben auf „Feuer-

böcke" folgen? Das iſt, ſo viel ich ſehe, mit homeriſcher Technik nicht zu vereinigen. Entweder mußte das letzte als plaſtiſche Specialität, mit Uebergehung des erſten Gedankens, in den Vordergrund treten, oder es muß in den Worten etwas anderes liegen. e. Man darf wohl überhaupt die nach Troja ziehenden Helden nicht mit ſo viel Apparat bepacken, daß ſie ſogar „eiſerne Andreaskreuze als Bratſpießknechte" mitnehmen ſollen, abgeſehen davon, daß die Kreuzesform ſich ſchwerlich aus Homer in anderer Beziehung nachweiſen läßt. Und dieſer ſchleppende Zuſatz wird um ſo auffälliger, da man ſogar beim Familienopfer Od. III 463 die Spieße in den Händen hält, und da beim Achilleus Il. XXIV, 624 keine „Feuerböcke als eiſerne Andreaskreuze" zum Vorſchein kommen. In der That konnten die erſten beſten Feldſteine denſelben Dienſt verrichten. Für alte Hellenen wird ſchwerlich ein Bagagezug paſſen, wie ihn Immermann's Memorabilien aus Magdeburg Geſchichte von 1806 mit einfacher Plaſtik geſchildert haben.

Dieß die Bedenken, die ſich geltend machen! Meine Anſicht iſt, daß Ariſtarch und deſſen Anhänger, die von Euſtathius genannten *οἱ ἀρχαιότεροι*, mit ihren Steinen das Einfachſte geben. Das Wort denke ich mir entſtanden aus *κρατεῖν* und *εὐτής* (*εὐτής*) von *εὔω* (*εὕω*), ſo daß das Wort ganz eigentlich bedeute den Gluthbeherrſcher, Roſtbeſitzer, Feuerhalter. Denn die Steine ſind ohne Zweifel rings um die Gluthkohlen als aufgeſchichtete Einfaſſung zu denken, ſo daß ſie den Gluthherd zuſammenhalten oder beherrſchen. Dieß paßt zu *ἀνθρακιὴν στορέσας ὀβελοὺς ἐφύπερθε τάνυσσεν*, welche Verbindung in dieſer Sache nur an unſerer Stelle vorkommt. Sodann halte ich Ariſtarch's *ἀπαείρας* für unabweisbar. Aus dem Wegnehmen des Fleiſches nämlich von den Steinen (Roſtbeherrſchern) für den Zweck des Salzſtreuens ſcheint mir zugleich hervorzugehen, daß Achilleus das Fleiſch gewendet auf den Roſt zurückgelegt habe, ſo daß der ganze Vers nur eine Detaillirung des anderwärts ſtehenden *περιφραδέως* enthält. Denn ohne rechtzeitige Wendung würde die obere Seite roh geblieben, wie ſolches in Od. XII, 396 mit *ὀπταλέα τε καὶ ὠμά* klar angedeutet iſt. Daß man aber einen ſolchen Gedanken hinzunehmen müſſe, davon finde ich eine Beſtätigung in dem folgenden ſignificanten *ἐπεί ῥ' ὤπτησε*, wo auch die Partikel *ῥ'* beachtenswerth ſcheint. Wenn dieß nämlich bei der Ariſtarch'ſchen Lesart bloß ein „nachhinkender" Zuſatz ſein ſollte, ſo müßte der Dichter den vorigen Vers mit *δ' ἐπάειρεν* geſchloſſen und das folgende Endreſultat mit der ſonſt gebräuchlichen ſtabilen Formel *αὐτὰρ ἐπεὶ πάυσαντο πόνου* gegeben haben. So aber hat er gerade durch *ἐπεί ῥ' ὤπτησε*

wie mir ſcheint, das Umwenden und das allſeitige Röſten des Fleiſches *κατὰ τὸ σιωπώμενον* mit andeuten wollen.

Doch genug von dieſer kleinlichen Speiſebereitung homeriſcher Helden. In allen Lebenslagen blickten dieſe Helden auf die Götter, beſonders auf Zeus, der ihnen ihr Schickſal zuertheilte. In dieſe Begriffsſphäre gehört auch die *κήρ*, was Herr D. § 593 erklärt „das Verderben. Und perſonificirt: die Verheerenden, als Unglücksgöttinnen", was aber in Hinſicht auf Stellen wie Il. IX, 411 ff., XIII, 665 ff. einen erweiternden Zuſatz erheiſcht.

Kein Gedanke war für homeriſche Helden ſchrecklicher, als daß ſie einmal die Sclaven eines Mächtigern werden könnten. Ueber dieſe Sclaven wird § 364 verhandelt, wo zunächſt drei Claſſen derſelben erwähnt ſind: die Kriegsgefangenen, die Gekauften und die im Hauſe Geborenen. Aber für Homer werden wir eine vierte Claſſe oder wenigſtens zur erſten Claſſe eine Unterabtheilung hinzufügen müſſen, nämlich die auf Raubzügen Erbeuteten, *λητστοί*, weil Il. XVIII, 28, Od. I, 398 davon *λητζεσθαι* ſteht und weil ganze Völker, wie Phönicier, Taphier und Theſproter, als derartige nach damaligem Glauben noch nicht ehrloſe Piraten erſcheinen. Es wird ferner bemerkt: *δμώς* iſt wie *famulus* der Gattungsbegriff von *ἀνδράποδον mancipium*, von dem als Masculin unhomeriſchen *δοῦλος*, *servus*, Sclave, und von *ἀμφίπολος*, *minister*, Diener." Allein auch das letztere Wort iſt als Masculin unhomeriſch, ſo daß es derſelben Bezeichnung bedurfte wie das erſtere. Auch vom Femininum möchte nicht richtig ſein, was man § 757 mit Beziehung auf Od. VI, 222 lieſt, daß die *ἀμφίπολοι* der Nauſikaa „nicht Sclavinnen oder Mägde, ſondern Geſpielinnen und Freundinnen der Königstochter" ſeien. Denn VI, 18, 80, 84 (verglichen mit I, 331 und den ähnlichen Verbindungen) 99, 109, 198, 209, 217 — alle dieſe Stellen beweiſen, daß man nur an Dienerinnen denken könne, welche der Nauſikaa zugleich als Geſpielinnen dienten. Hiezu kommen zwei andere Umſtände. Erſtens ſtehen bei Homer manche Dienerinnen zu ihrer Herrin in einem vertrauteren Verhältniß, als es beim männlichen Perſonale in Hinſicht auf den Herrn hervortritt. Sodann iſt es ein mehr als naiver Zug des klugen Odyſſeus, wenn er bei gebildeten Dienerinnen, indem es die Herrin nicht hört, mit verallgemeinertem Gedanken von Edelfräuleins redet. Solche Züge darf man durch keine Exegeſe verwiſchen. Endlich iſt *ἀμφίπολοι* ſeinem Urſprunge nach ein zu mildes Wort, als daß man dasſelbe mit Herrn D. durch „Sclavinnen oder Mägde" überſetzen dürfte.

Anders verhält ſichs mit *δμώς*, worüber Herr D. fortfährt: „es bedeutet bald offenbar den Sclaven im Gegenſatz des freien Tagelöhners; bald einen freien Diener, nach dem Zuſatze zu ſchließen Od. XXIV, 210.“ Das dürfte wohl zu viel geſchloſſen ſein. Denn erſtens ſteht *δμῶες ἀναγκαῖοι* nur im entſchieden ſpäteren Abſchnitte, ſo daß man daraus keinen Schluß für Begriffsbeſtimmung im ganzen Homer geſtatten wird; und zweitens kann man den Ausdruck nach einer bekannten Claſſe eperegetiſcher Beiwörter deuten, die ich nicht aufzählen will, weil ich den Setzer mit griechiſchen Wörtern möglichſt zu verſchonen ſuche.

Dieß ſoll auch bei den folgenden Bemerkungen beachtet werden, zunächſt beim Epitheton des Windes *ἴκμενος*, das Herr D. § 435 durch Synkope aus *εἰκόμενος* entſtanden erklärt: „dem Wunſch nachgebend, günſtig“. Aber wie ſoll der Begriff des „Wunſches“ in dieſe Form kommen? Sollte das Wort von *εἴκειν* herkommen, ſo könnte es wohl nur den Sinn „nachlaſſend, aufhörend“ enthalten. Näher ſcheint die Annahme zu liegen, daß es nach derſelben Analogie, die Herr D. berührt, eine ſynkopirte Perfectform vom Homonymum jenes Verbi ſei und in ähnlichem Sinne ſtehe, wie man mehrmals, wenn auch in anderer Beziehung, *ἔοικε* und *εἰκώς* lieſt, alſo: ein paſſender, ein geeigneter Wind. Aus dieſer Allgemeinheit des Epitheton dürfte erklärbar ſein, warum der Dichter bisweilen noch nähere Beſtimmungen zum betreffenden Hauptwort hinzufügt.

Wie hier die Bedeutung ſtreitig iſt, ſo in dem § 860 erläuterten Adjectivum *ἴφιος* dieſe Form. Ueber die Grundform der Adjectivendung hat Herr D. eine klare und praktiſche Bemerkung gegeben und die Beiſpiele nur aus dem wirklichen Gebrauche entlehnt: aber die angeführte Nominativendung iſt eine Heiſcheform, die noch Niemand an einem Alten begründet hat. Und wir können dieſelbe entbehren, wenn wir einfach flectiren: *ἴφις*, neutr. *ἴφι*, neutr. plur. *ἴφια* (Lobeck Path. elem. p. 358). Von den Adjectiven haben die Neutra *ἴφι* und *εὐρύ* als Adverbia im Dichter den weiteſten Gebrauch, wenn man die bezüglichen Redeweiſen und Compoſita in Erwägung zieht.

Ein ähnliches Bedenken erregt die § 941 erläuterte Form des *πύρνον*. Da ſich an allen homeriſchen Stellen der concrete Begriff eines *ἄρτος* aufdrängt, ſo wird man wohl richtiger als Nominativ die Masculinendung anzunehmen, dagegen den einmal vorkommenden Plural neutr. zu den bekannten Metaplasmen der zweiten Declination hinzuſetzen haben. — Mehr als bedenklich iſt § 950 die Deutung von „*εὐφραδέως*, wohlredend, *facunde*“. Da nämlich *φράζειν* beim Dich-

niemals den Begriff von ſprechen oder reden enthält, ſo kann derſelbe auch in keinem Compoſitum liegen. Man wird daher wohlbedacht, mit wohlüberlegter Klugheit deuten müſſen, ſo wie vom folgenden Worte Roſt bei Damm das Richtige geben dürfte.

Auch in § 958, wo Herr D. wegen Od. IV, 258 zu verzweifelter Nothhülfe greift, ſcheint mir die von Roſt erwähnte Erklärung die einfach richtige zu ſein. Denn der homeriſche Menſch kennt bekanntlich nur ein Wiſſen aus Erfahrung, weßhalb er die Kunde von Thatſachen wie ein erworbenes Gut betrachtet, das er mit ſich führt. Hierzu kommt, daß unſinnliche und „intellectuelle Begriffe" bei ἄγειν nicht geradezu fehlen, wie νόον Il. X, 391, τερπωλήν Od. XVIII, 37. Ferner möchte ein φέρειν κλέος, μένος, ἄλγεα nicht ganz und gar unähnlich ſein. Ueberhaupt iſt die Grenze zwiſchen ſinnlichen und intellectuellen Begriffen bei Homer nicht überall durchzuführen, weil in dieſer Beziehung eine Verſchiedenartigkeit der frühern und ſpätern Bücher unverkennbar hervortritt.

Dieß an andern Beiſpielen zu zeigen, würde an dieſem Orte zu weit führen, weil eine Pädagogiſche Revue in Dingen, die ins Gebiet ſpecifiſcher Philologie gehören, Beſchränkung fordert. Daher möge auch die Betrachtung von vereinzeltem Detail hier beendigt ſein, wiewohl alles Derartige den Werth dieſer Forſchungen nicht beeinträchtigen kann. Denn was man auch immer im Einzelnen bezweifle oder mit Bedenken begleite, ſo viel ſteht feſt, daß dieß Gloſſar für Jeden, der den Homer mit Schülern lieſt, unentbehrlich iſt Außer unmittelbarer Belehrung über homeriſche Sprache, die nebenbei fruchtreiche Anregung für mehrſeitige Studien bietet, findet man auch aufs Allgemeine von Homer's Geiſt und Sitte ſinnige Blicke gerichtet, deren ſorgſame Beachtung ſchon für den Jugendunterricht auf der höchſten Stufe einen Nutzen gewährt. So lieſt man § 545 bei Gelegenheit einer Partikelerklärung: „Es iſt gegen den Geiſt der epiſchen Poeſie überhaupt und der homeriſchen Epik insbeſondere, den Hörer durch Ueberraſchungen zu feſſeln. Ueberraſchungen machen Effect; dieſen ſcheut aber die Epik in eben dem Grade, als ihn die Redekunſt und oft auch die Lyrik und das Drama ſucht."

Von ähnlichem Charakter in anderer Beziehung iſt § 49 die Bemerkung: „Der Markt iſt der officielle, die Straße der zufällige Sammelplatz der Einwohner, beſonders in einem Land und in einer Zeit, wo es für den Mann in gleichem Grad als ein Ausnahmszuſtand galt, zu Hauſe zu ſein, wie in der modernen Welt, auf der Straße zu ſein." Oder in § 343 folgende Begriffserklärung: „der Saft iſt

das Symbol und Princip eines frischen kräftigen Lebens; sein Mangel kann zwar starr und dadurch auch stark machen, *σκληρόν, ἀσκελές*, aber nur zum Widerstand, nicht zur That und Production." Nicht selten bewegen sich derartige Blicke um grammatische Verhältnisse, wie § 94 die Note: „das lateinische Prosodiegesetz: *vocalis ante vocalem brevis* gilt für die griechische Prosodie zwar nicht als ein Gesetz, wohl aber als ein Recht, weil diese Verkürzung naturgemäß ist." Oder § 172: „das Medium hat gerade bei Homer häufig causative oder factitive Bedeutung" nebst instructiven Beispielen. In § 322 zu *βάλλειν* den Zusatz: „Ein leibliches Kind dieser Form ist nur das attische Futur *βαλῶ*, wie *μελλήσω*; alle andern Tempora sammt *βαλῶ* sind Adoptivkinder, Waisen des verstorbenen *βέλειν*." Zu § 320 liest man eine gute Bemerkung über die Bildung der Substantive vom Präsens und Perfect der Verba; zu § 278 die wahre Notiz: „das fleischerne *κῆρ* war dem Griechen eben so sehr *φίλον*, wie die darin wohnende Seelenkraft — wenn er überhaupt beide Begriffe unterschied"; und § 281 den gelegentlichen Wink: „die alte Lehre von res pro defectu rei ist nicht so ganz unvernünftig, wenn man sie unter dem Gesichtspunct des prägnanten Ausdrucks begreift." Mehrmals wird bei synonymischer Bestimmung ausdrücklich hinzugefügt: „scharfe synonymische Unterscheidungen dieser Art können überhaupt nur im Allgemeinen gelten, besonders in der griechischen Dichtersprache" (§§ 854, 993 und anderwärts). Im Terminologischen hat Herr D. eine ansprechende Neuerung gebraucht, über welche er § 9 in der Note also spricht: „Man gestatte mir, der ich sonst kein Freund von Neologismen in der grammatischen Terminologie bin, den selbsterfundenen Ausdruck: dichotomische und trichotomische Declinationsform. Die griechische und lateinische Sprache unterscheidet in den Nominibus entweder nur Person und Sache, dichotomisch, oder Mann, Weib und Sache, trichotomisch: das Zeichen der dichotomischen Form ist für die Person das Suffix ς, für die Sache der Mangel eines Suffixes oder der nackte Stamm. Das gewöhnlichste trichotomische Suffix ist *ος, η, ον*."

Dieß und alles Derartige sind Dinge, die der Pädagog in den obern Classen verwerthen kann. Daß in dieser Beziehung hier und da bedenkliche Eigenheiten und subjective Ansichten des Verfassers mit unterlaufen, deren Anwendung prüfende Vorsicht erheischt, das ist natürliche Folge eines selbstständigen Geistes und kann dem Werthe des Ganzen keinen Eintrag thun. Möge nur das Werk besonders unter praktischen Gymnasialpädagogen diejenige Aufnahme und Verwerthung finden, die dem Nutzen der Sache dient und den trefflichen Verfasser veranlaßt, daß

dieſe Studien fortſetze. Es iſt dieß um ſo mehr zu wünſchen, je er-
ulicher die Wahrnehmung iſt, daß Herr D. gerade in ſeinem Lieblings-
he, in der Durchführung etymologiſcher Geſetze immer mehr nach Ver-
fachung ſtrebt, weßhalb er § 210 aus eigener Erfahrung den begründeten
tsſpruch thut: „Auch in der Etymologie zeigt ſich, daß je weiter man
ſcht, deſto mehr ἁπλοῦς ὁ μῦθος τῆς ἀληθείας ἔφυ.“
Rühlhauſen. Ameis.

## IX.

# Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von C. G. Scheibert.

(Fortſetzung. *)

## II. Der Katechismusunterricht.

### b. Handbücher für Lehrer.

Winke für den methodiſchen Unterricht der bibliſchen Geſchichte in der Volks- und Bürgerſchule. Von Dr. J. G. Hanſchmann, Großherzoglich Sächſiſchem Seminarinſpector, Bürgerſchulendirector u. ſ. w. Weimar, Hofbuchdruckerei. 1853. 51 S. 8°.

„Schüchtern“, ſagt der Verfaſſer, „überreiche ich hier dem pädagogiſchen
ublicum methodiſche Winke über den Vortrag der bibliſchen Geſchichte
Volksſchulen, nicht in der Abſicht, in die Reihe der berühmten Männer
zutreten, die in dieſem Fache, d. h. durch die Ausgaben bibliſcher Ge-
chten zu Schulzwecken, ſo entſchiedene Verdienſte erworben haben; ſon-
n allein aus Achtung gegen die wiederholten Aufforderungen meiner
unde und Schüler, die ohne Zeitverluſt für uns beide kaum können
gelehnt werden.“ Dieſe etwas wenig durchſichtige Periode charakteriſirt
hr als der Verfaſſer wohl damit beabſichtigt haben mag. „Iſt der
nftige Religionslehrer durch genaue Bekanntſchaft mit dem geſchicht-
hen Inhalte der Bibel, durch richtige Grundſätze der grammatiſchen,
ſtoriſchen und moraliſchen Erläuterungskunſt und durch eigene kateche-
ch-exegetiſche Uebungen in den Stand geſetzt, den wahren Sinn zu
ſſen, zu erforſchen und den angegebenen zu prüfen, ſo vermeidet er nicht
ur die Gefahr, ſein und ſeiner Schüler Gedächtniß mit zu vielen Stellen
nd unfruchtbaren Geſchichten zu überladen ꝛc. — Es war ein Zweck der
ttlichen Offenbarung, einen blinden und bedingten (?) Glauben auf
oſten der Verſtandesbildung zu empfehlen . . . denn ein gedankenloſer (?)

* Vgl. Pädag. Revue XXXVII, S. 133.

Glaube iſt auch ein geiſtloſer und des Chriſten unwürdiger. Die unglückliche Fehde gegen den denkenden Glauben iſt daher für den ächten Chriſten höchſt betrübend, weil flache Einſicht mit flacher und bodenloſer Glaubensbildung (?) immer gleichen Schritt hält. Zuerſt Geſchichte mit allen ihren Thatſachen und Autoritäten (?) und dann der Glaube der an der Hand der Idee (?) Welt und Zeit überwindet." An einer andern Stelle ſteht eine Mahnung zur Vorſicht für den geiſtlichen Pragmatiker und Katecheten (Worte des Textes), ſich auf das Hauptſächlichſte und Gewiſſeſte zu beſchränken. Denn es iſt nicht zu verkennen, ſagt der Verfaſſer, a. daß Jeſus ſelbſt nichts niedergeſchrieben hat; daß aber doch ſo viel Bruchſtücke da ſind, daß wir ſeine Lehrart von der ſeiner Schüler unterſcheiden können; b. daß inzwiſchen das Leben Jeſu ſo viel Großes, Erhabenes und Göttliches enthält, daß man nicht genug befliſſen ſein kann, aus ſeiner Geſchichte und der Geſchichte vom Urſprunge ſeiner Religion (es ſteht wörtlich ſo im Buche) jede Meinung zu entfernen, die jenen reinen Lichtglanz verdunkeln würde. Der Religionslehrer der Jugend ſchränkt ſich daher billig bei dem Unterrichte zunächſt auf die That ein .... weil ſich nur aus ihrem Inbegriffe ein treues Bild ſeiner ſittlichen Perſönlichkeit entwerfen läßt; c. daß unter den neuteſtamentlichen Schriftſtellern ſich nur einige Männer finden, die unmittelbar ſeine Schüler waren, und daß auch dieſe nicht in der Landesſprache ihres Meiſters und der ihrigen, ſondern in einer erlernten Mundart ſchrieben, deren ſie niemals vollkommen mächtig geworden zu ſein ſcheinen; d. daß die Lehre der Heidenapoſtel freier iſt als die der Judenapoſtel; e. daß die Zeit- und Volksbildung in den jüdiſchen Elementen Einfluß auf die chriſtliche Lehre beſonders in die Hoffnungen des Sieges der chriſtlichen Kirche habe. So dürfen wir denn hoffen, daß Herr H. das Chriſtenthum glücklich aus allen dieſen Umhüllungen und Verhüllungen entpuppen werde, und das um ſo mehr als nach des Verfaſſers Ausſage „z. B. die Gegend um Sichem viel Aehnlichkeit mit der um Weimar hat — Belvedere iſt der Tempel auf Garizim, der Ettersberg bei Gabern[illegible] iſt der gegenüberliegende, ſteilere, unfruchtbare Ebal — inmitten das Thal mit der Landſtraße." Gegen ſolchen denkenden Glauben iſt die Fehde wohl ein Glück, nur bringt ſie heute nicht mehr Ehre.

38. Bibliſcher Lehrgang im Chriſtenthum mit Zugrundelegung des kleinen Katechismus Luthers. Bearbeitet von G. M. G. Bauer, weiland Mädchenlehrer in Neumünſter. Mit einem Vorworte von Dr. Harms in Kiel. Schwers'ſche Buchhandlung. 1850. 248 S.

Der Gang iſt: Religion, verſchiedene Arten, Bibel, ſymboliſche Bücher, vom Katechismus, vom zweiten Hauptſtück, vom Glaubensbe-

enntniß, vom Glauben. Der erſte Artikel (Schöpfung und Gottes Eigenſchaften als Schöpfer, die Geſchöpfe, der Menſch, Sündenfall, Gottes Eigenſchaften, die ſich beim Sündenfalle offenbaren, Geſetz, verſchiedene Arten), erſtes Hauptſtück; die meſſianiſchen Weiſſagungen. Der zweite Artikel. Der dritte Artikel (Heilsordnung, Glaube, Kirche, verſchiedene Arten, von den letzten Dingen). Die Sacramente.

Es iſt nicht gut geſchieden, was einem erſten elementaren und einem weiten höhern Lehrgange entſprechen dürfte, und ſonach hat das Buch leichſam zu viel Inhalt, der den Empfänger des Unterrichtes erdrücken nd erſticken muß. Oefters ſtehen die Bibelſprüche vorauf, und die Belehrung oder die Schlußfolge hinterher, meiſt aber iſt es umgekehrt, daß er belehrende Unterricht wie eine Reihe von Schlußfolgerungen des menſchlichen Geiſtes voraufſtehen, zu denen die Bibelſtellen dann als Belege der ichtigkeit beigegeben ſind. Die Hauptſprüche ſind ganz, die Parallelellen nach ihren Eingangsworten angeführt, bisweilen iſt auch ein Liederers eingeflochten, doch nicht oft Am Schluſſe jedes Hauptabſchnittes lgt eine kurze Ueberſicht des Vorgenommenen, welches auf eine ſchöne Weiſe eine Sammlung für die Schüler gewährt. Der hiſtoriſche Stoff r Bibel iſt nicht genug berückſichtigt, ſo daß wir auch hier die rechte nſchaulichkeit vermiſſen. Ein Lehrer, der die rechte Auswahl für den tandpunct ſeiner Schüler zu treffen weiß, wird hier eine ſchöne Fundube an Material erhalten.

. Bibliſcher Leitfaden zum Confirmandenunterricht. Ein Handbuch für chriſtliche Religionslehrer wie auch zum Selbſtunterrichte. Herausgegeben von Eucharius Kündig, Diakon zu St.Peter. Baſel bei Maſt. 1849. 393 S. gr. 8°.

Um den Unterricht ächt bibliſch und chriſtlich zu machen, ſagt der err Verf., hatte ich nicht nur eine reichhaltige Spruchſammlung anlegt, ſondern damit auch verbunden eine wie möglich vollſtändige Sammng bibliſcher Beiſpiele. Die Sprüche ordnete ich bei den einzelnen Lehrſchnitten ſo, daß der folgende Spruch den vorhergehenden weiter entwickelt er befeſtigt, und daß bei gewiſſen Wahrheiten deren fortgehende und ſenweiſe Entfaltung, wie ſie in der göttlichen Offenbarung ſelbſt erbar iſt, anſchaulich gemacht wird. Die Beiſpiele reihte ich gehörigen rtes den Sprüchen ein. Am Rande neben den Sprüchen ſetzte ich die s denſelben ſich ergebenden Lehrſätze, die zugleich den Ideengang des terrichts bezeichnen. Aus dieſer Spruchſammlung gebe ich meinen atechumenen eine Auswahl von Sprüchen zum Niederſchreiben und swendiglernen, deren Zahl nach der Fähigkeit der Kinder ſich richtet.

Daß der Herr Verf. ſeine fleißige, ſinnreiche, pädagogiſchen wie daktiſchen Tact verrathende und ächten chriſtlichen Geiſt athmende mühe-

volle Arbeit hat drucken laſſen, das ſoll ihm hier im Namen der Lehrerwelt gedankt werden. Das iſt die rechte Hülfe, die Noth thut, denn das Gedankenmachen hält im Zeitalter der Intelligenz nicht ſchwer. Solche Bücher gehören in die Hände der Schüler, aus denen ſie ſelber ſich ihre chriſtliche Erkenntniß erarbeiten, denn das iſt gewinnvolle Arbeit. Die beſten überlieferten Gedanken werden zerrinnen wie man ſie hat gewinnen können, oder machen altklug aber nicht weiſe, zungenfertig aber nicht beredt, wiſſens- aber nicht erkenntnißreich. Die vielen Erklärungen und Definitionen, denen man ſonſt begegnet, und die vielen Begriffsentwicklungen, welche die Theologen gar gern in ihren Unterricht einflechten, ſind hier natürlich vermieden und haben gar keinen Raum, und das iſt ſehr gut.

Der Herr Verf. hat nun auch vornämlich die Seite im Auge behalten, welche wirklich dem Confirmandenunterrichte vornämlich obliegen dürfte, und man kann aus ſeinen gelaſſenen Lücken oder aus der Art der Behandlung abnehmen, was er aus der Schule her vorausſetzt. Auch das iſt ein Vorzug und Fingerzeig. Der Gang iſt: Einleitung: die heilige Schrift. I. Vom chriſtlichen Glauben, vom Glauben, vom Glauben an Gott, Dreieinigkeit, Gott als Schöpfer, der Sündenfall, das Geſetz (kurz), der Erlöſer, der heilige Geiſt. II. Von der chriſtlichen Liebe, die zehn Gebote nach ihrer chriſtlichen Erweiterung (richtige Stellung). III. Von der chriſtlichen Hoffnung, Tod, Unſterblichkeit, Auferſtehung, jüngſtes Gericht, vom ewigen Leben. IV. Die Heils- und Gnadenmittel, Kirche, Gebet, Sacrament. Für eine neue Auflage des Buches, welche hoffentlich bald erfolgen wird, hätten wir wohl den Wunſch, daß der Herr Verf. noch mehr bibliſche Beiſpiele aufführte, öfters auf bibliſche Erzählungen hinwieſe, und dann auf die Confeſſionsſchriften Rückſicht nähme, namentlich auf die Augsburgiſche Confeſſion.

40. Chriſtliches Religionsbuch für mündige Chriſten und die es werden wollen, auch zum Gebrauch in Lehrerſeminarien und höhern Schulanſtalten, auf Grundlage der heiligen Schrift und nach Anordnung des Luther'ſchen Katechismus von Dr. Th. Fr. Kniewel, Archidiakonus zu St.Marien in Danzig. Dritte Auflage. Berlin, Oehmigke. 1840. 238 S.

Nur Einleitung und Ueberleitung zur Feſtſtellung des Zuſammenhangs der Lehre, ſonſt an den Gang des Luther'ſchen Katechismus ſich anſchließend, doch weniger gebunden an den Wortausdruck, bietet es einen ſehr reichen Stoff dar. Wenn den etwa die Seminariſten ganz gewonnen haben, ſo dürften ſie ſchon fähig ſein, den Katechismus zu lehren, aber wohl dürfte auch dann ein ſtrenger Zügel ihnen durch ein beſtimmtes Buch für die Schule angelegt werden müſſen, damit ſie nicht in

Kinderſtube brächten, was nicht in ſie hinein gehört. Die Rückſichtnahme auf die geiſtigen Vermögen dürfte heute nicht mehr eine ſtichhaltige ſein, und manche Lehren dürften nach dem heutigen Standpuncte der theologiſchen Entwicklung anders und präciſer gefaßt werden können. Dem hiſtoriſchen Stoffe der Bibel iſt nicht die gehörige Berückſichtigung geſchenkt.

41. Dr. Ph. Jac. Spener's Erklärung der chriſtlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus D. M. Luther's.

Inhaltreich an Gedanken, genau an den Katechismus ſich anſchließend, beſtimmte Fragen, beſtimmte doch ausführliche Antworten, an manchen Stellen erbaulich.

42. Handbuch für Lehrer beim Unterricht nach Luther's kleinem Katechismus, beſonders bei dem Gebrauch des 1850 erſchienenen Mecklenburg-Strelitz'ſchen Landeskatechismus, mit einer Auswahl belehrender Stellen aus Luther's Werken und andern Kirchenlehrern. Herausgegeben von Karl Friedr. Ludw. Arndt, Paſtor zu Schlagsdorf im Fürſtenthum Ratzeburg Neuſtrelitz, Hofbuchhandlung. 1853.

Ein äußerſt zweckmäßiger Commentar zu dem unter Nro. 27 erwähnten Katechismus. In einfacher Sprache legt der Herr Verf. den Gang des Gedankens in dem Katechismus dar und bringt ihn ſo zum Verſtändniß der Lehrer, vermeidet alle gelehrten und gelehrt ſein ſollenden und dialektiſchen Unterſuchungen, die ſolche Lehrer trotz aller Einbildung und aller Zungenfertigkeit und katechetiſcher Kunſt doch nicht verſtehen und auch nie verſtehen werden. Dem Lehrer wird ferner hiebei doch mancher Wink darüber, wie dieß und das im Katechismus zu nehmen ſei, wie dieß und das etwa behandelt werden könne, wodurch dieß und jenes erläutert werden dürfte, an die Hand gegeben, ſo daß er in dem ſorgfältigen Durchleſen dieſes Buches einen guten Fingerzeig für ſein Thun erhalten haben wird. Noch zweckmäßiger würde die Sache ausgefallen und auch noch lehrreicher geworden ſein, wenn ſich etwa der Herr Verf. in die Situation geſtellt hätte, als wolle er nur vortragen, woran die Synoden und die Commiſſionen und ſchließlich der letzte Concipient des Landeskatechismus bei Anordnung der Fragen und Geben der Antworten und Anführen der Sprüche ꝛc. gedacht hätten. Wenn man den Entſtehungsproceß darlegt, ſo iſt das ſtets die inſtructivſte Erläuterung und die ſicherſte Einführung. Da man gewiß jedem angeſtellten Lehrer, der nach dem Katechismus unterrichten ſoll, dieß Buch in die Hand geben wird, und zwar mit Recht, und da jeder Paſtor ſolches gründlich kennen muß, der mit ſeinem Lehrer dann Hand in Hand gehen will, ſo wird es bald eine zweite Auflage erleben, und ſollte dem Herrn Verf. unſere Anzeige zugute kommen, ſo erlauben wir uns, ihn auf die praktiſchen Bearbeitungen von Niſſen aufmerkſam zu machen, um dem Buche noch

mehr Werth für die Didaktik zu geben, und dann auch auf die Arbeiten von Kurtz über die bibliſche Geſchichte, um hiedurch noch einen reichern hiſtoriſchen Stoff für die Arbeit zu gewinnen. Einer kann doch nicht Alles.

Das Buch wird auch andern Leuten, die nicht gerade nach dem Mecklenburgiſchen Katechismus unterrichten ſollen, gute Dienſte thun können.

43. Unterredungen über den kleinen Katechismus Luther's. Ein Handbuch für Schullehrer von J. Niſſen, Schullehrer in Glückſtadt. Kiel, Schwers'ſche Buchhandlung. 1852.

Das Buch wird jeder Lehrer mit großem Nutzen und großem Segen für ſeinen Unterricht in die Hand nehmen, und wird an jeder Stelle einen Fruchtkern finden. Eine eingehende Recenſion ſiehe Päd. Revue XXXIII, 309.

44. Unterredungen über die bibliſchen Geſchichten. Ein praktiſches Handbuch für Schullehrer von J. Niſſen, Schullehrer in Glückſtadt. Mit einem Vorworte von Dr. Harms. Zwei Bände. Fünfte Auflage. Kiel, Schwers'ſche Buchhandlung. 1853.

Die fünf Auflagen in ſo kurzer Zeit ſind für dieß Buch wohl ein Beweis, daß aus ihm ein Schatz für die Lehrer zu heben iſt. Namentlich iſt das Buch ſo recht für den Volksſchullehrer, der mit erfahrenern Knaben die bibliſchen Erzählungen und namentlich im letzten Schulcurſus durch katechiſiren will. Siehe die nähere Anzeige Pädag. Revue XXVII, 261.

45. Handbuch der chriſtlichen Lehre für Confirmanden und Confirmirte. Auf Grundlage des kleinen Katechismus Dr. M. Luther's bearbeitet von Bachmann, Pfarrer an St. Jacobi zu Berlin. Berlin 1850 bei Wilhelm Schultze. 200 S. 8. Dabei ein Spruchbuch und der Wortausdruck des Luther'ſchen Katechismus auf 111 Seiten.

Dieß Werk empfehlen wir allen denen Männern, welche, ohne gelehrte Theologen zu ſein, den Religionsunterricht in dem Katechismus und auch auf den Stufen, wo es ſchon auf begriffliche Erörterungen ankommt, zu ertheilen haben. Freilich iſt es nicht ein Buch, wie viele Lehrer ſie heute zu wünſchen ſcheinen, welches ſo praktiſch iſt, um es nur in die Hand zu nehmen und aus ihm und nach ihm zu unterrichten; kurz es iſt kein praktiſcher Faulknecht, ſondern es iſt ein Buch, woraus man den Geiſt und Kern gewinnt, den man bei jedem Unterrichte in der Religion beſitzen muß, um nicht aus dem Religionsunterrichte ein Lehrobject irgend welcher Art für irgend welches ſo genannte Seelenvermögen zu machen. Dabei iſt es in ſo populärer Sprache geſchrieben, daß die Durcharbeitung gar leicht wird. An der Form, daß es nach Katechismusart in Fragen und Antworten eingekleidet iſt, möge man ſich nicht ſtoßen. Die Fragen ſind für den denkenden Leſer die Richtmarken des Gedanken-

nges, die hier etwas nahe ſtehen, da das Buch für andere ſchwächere räfte beſtimmt iſt. Auch möge man die breitere Darlegung hinneh- en, es war ja nöthig für diejenigen, um derenwillen die Arbeit ge- acht iſt. Dieſe breiteren Darlegungen ſind hier nicht, wie ſonſt wohl ſolchen Büchern, Declamationen und Herzensergießungen, ſondern Be- achtungen über und Verknüpfungen mit dem Begriff, um ihn faßbar machen.

Der Gedankengang iſt folgender: Religion — Offenbarung — chriſt und Katechismus. Das erſte Hauptſtück, vom Geſetze Gottes über- upt, der Geſetzgeber (Gottes Weſen und Vollkommenheiten), das Geſetz, n den heiligen zehn Geboten inſonderheit. Das zweite Hauptſtück. Vom iſtlichen Glauben überhaupt. Der erſte, zweite, dritte Artikel. Das dritte auptſtück. Vom Gebete überhaupt. Vom heiligen Vaterunſer insbeſon- re. Von den heiligen Sacramenten überhaupt. Das vierte Hauptſtück. as fünfte Hauptſtück. Von der Beichte und dem Amte der Schlüſſel. ihänge. 1. Etliche Fragſtücke für die, ſo zum Sacrament gehen. 2. Die ustafel. 3. Etliche Gebete. 4. Liederverzeichniß. 5. Die erſten 21 Ar- el der Augsburgiſchen Confeſſion. 6. Eine Zeittafel. Das Ganze iſt 444 Fragen eingekleidet und das Spruchbuch enthält zu dieſen die elſprüche (wörtlich die wichtigſten, in Citaten die Parallelſtellen), auf lche die Antworten baſirt ſind, und an geeigneten Stellen auch nweiſungen auf den hiſtoriſchen Inhalt der Bibel.

Um ein Beiſpiel der Behandlung zu geben, möge hier Frage 200 en: Was iſt Erlöſung? — „Die Erlöſung iſt das Werk der gen Gnade Gottes, wodurch er uns gefallene Menſchen von der huld und der Herrſchaft der Sünde befreit hat und uns zu ſeiner meinſchaft und Herrlichkeit wieder herſtellen will. Auch ſie iſt ein Werk dreieinigen Gottes, denn der Vater hat die Erlöſung beſchloſſen, im en Teſtament ſie vorbereitet, und, ſie auszuführen, ſeinen Sohn ge- ndt, und der heilige Geiſt macht uns ihrer theilhaftig. Durch den hn aber iſt die Erlöſung vollbracht und er ſelbſt dadurch der Welt ſeiner Herrlichkeit geoffenbart worden; darum wird ſie vorzugsweiſe n Werk genannt."

Anmerkung. Die Erlöſung wird in der heiligen Schrift auch Ver- nung genannt, weil die ſündigen Menſchen dadurch wieder mit Gott auch unter einander ausgeſöhnt und in dieſer Liebe vereinigt den (2 Cor. 5, 19. Röm. 5, 10. Luc. 15, 11 ff. Col. 1, 19. 20. heſ. 2, 16). Inſofern uns Chriſtus von den feindlichen Mächten, lche uns gefangen hielten, losgekauft hat, heißt er unſer Erlöſer; ofern er unſere Schuld und Sünde, die uns von Gott ſchieden,

hinweggenommen, und uns wieder mit Gott vereinigt hat, heißt er unſer Verſöhner. Erlöſung und Verſöhnung verhalten ſich zu einander wi Wirkung und Urſache.

Im Spruchbuche finden ſich zu dieſer Frage folgende Stellen Epheſ. 2, 8. 9 ganz abgedruckt. Röm. 3, 24; 11, 36. Eph. 1, 3. 4 Gal. 4, 4. 5. Joh. 17, 4; 19, 30 mit Hinweis auf die frühern Fragen bei denen ſie abgedruckt ſind.

Auch dieſer Lehrgang zeigt mit ſeinen Einſchiebſeln, daß der He Verf. mehreres an den Katechismus heranbringt, was nicht unmittelba in ihm liegt. Man muß Geſetz und Evangelium ſcheiden und feſ halten, daß die Geſetzeserfüllung nach der Glaubensergreifung ei andere als vorher iſt und auch ſein ſoll. Für diejenigen, welche da Buch leſen möchten, bemerken wir nur noch, daß die Darſtellung v der Erbſünde nicht ganz befriedigen wird, weil nach unſerer Anſicht viel Gewicht auf das in der Augsburgiſchen Confeſſion gebrauchte Bi von einer Krankheit gelegt oder zu ſehr an ihm feſtgehalten wird. E dürfte darnach faſt möglich erſcheinen, als ob der natürliche Organismu des Menſchen nicht auch dieſe Krankheit überwinden — ausheilen könnte. Auch den Ausdruck, Gott habe den Menſchen durch das er Gebot prüfen wollen, möchten wir doch nicht ſo an die Spitze ſtelle Es wird eine Prüfung freilich; aber der Zweck des Geſetzes iſt, d Menſchen das Bewußtſein eines Wollens, d. h. das einer Perſö lichkeit zu geben. Wir würden auch die Frage 45: Was iſt die Sum des Geſetzes? (des heiligen Willens aller Gebote Gottes?) anders a der Herr Verf. beantworten. Er ſagt, es ſei: „Heilige Liebe und zw zu Gott und dem Nächſten“. Dieſe Antwort iſt richtig für den erlöſe Menſchen. Für den nicht erlöſeten, für welchen ſie doch gegeben wurd auf Sinai, haben ſie den Zweck, ihm den Willen Gottes zu zeigen, E horſam zu fordern, und den Menſchen zu überzeugen, daß er durch ſein eigenen Willen ſie nicht erfüllen kann, und ſo ihn erlöſungsbedürftig machen.

Doch es iſt hier nicht der Ort, ſolche Erörterungen zu führen. D Herr Verf. möge, wenn ihm dieſe Bemerkungen eines Schulmannes Geſichte kämen, ſie auch als einen Dienſt fürs Reich Gottes anſehen.

46. Einleitendes zu Luther's kleinem Katechismus, mit Rückſicht auf den heſſiſch Landeskatechismus, von Dr. Chr. Röth, Inſpector der Bürgerſchule II zu Kaſ Zweite Auflage. Kaſſel, Luckhardt'ſche Buchhandlung 1851. 118 S. 8°.

Es iſt eine Empfehlung des Luther'ſchen Katechismus als Sch buch, und der Nachweis, daß der heſſiſche Katechismus doch noch beſſer

47. Darſtellung und Entwicklung der fünf Hauptſtücke auf Grund der heiligen Schrift und mit Bezugnahme auf die kirchlichen Bekenntniſſe, von Dr. Chr. Röth, Inſpector der Bürgerſchule II zu Kaſſel. Zweite Ausgabe. Kaſſel, Luckhardt'ſche Buchhandlung 1851. 226 S. 8°.

Ein in evangeliſchem Sinne geſchriebenes Buch, welches den innern Zuſammenhang der chriſtlichen Lehre auf eine verſtändige Weiſe in klarer Sprache und ſo auch dem minder hoch gebildeten Leſer verſtändlich entwickelt. Doch Ein Grundfehler geht durch das Buch, das iſt die zu große Betonung der Liebe, ſowohl in Gott als gegen Gott als gegen Menſchen. Sie läßt ihn nicht zu der rechten Bedeutung der Schöpfung, des erſten Gebotes an Adam und Eva, der Geſetzgebung im Dekalogus, der Erbſünde ꝛc. gelangen. Er ſagt in dieſer Beziehung geradezu: „Erbſünde im ſtrengen Sinne des Wortes iſt undenkbar." Vorher äußert er ſich ſo: „So wie aber die heilige Schrift von keiner Verdammniß weiß, die in Folge des Sündenfalles des erſten Menſchenpaares alle folgenden Geſchlechter der Menſchen trifft, ſo ſträubt ſich auch alles menſchliche Gefühl gegen die Annahme einer ewigen Verwerfung vor Gott als einer nothwendigen Folge der erſten Sünde des Menſchen; es ſteht dieſelbe in lautem Widerſpruche mit dem Bewußtſein der eigenen Schuld." Uns dünkt, der Tod und das Gebären mit Schmerzen, und das Arbeiten im Schweiß des Angeſichtes und die Dornen und Diſteln auf allen unſern Ackerfeldern unſeres Berufes ſeien anhero noch geblieben; uns dünkt auch, der Herr Gott frage nicht nach dem, wie unſer menſchliches Gefühl etwa ſich ſträuben möge, und kehre ſich wohl eben hier ſo wenig wie anderswo in ſeinem Regimente an einen lauten Widerſpruch des menſchlichen Bewußtſeins. Es iſt die einſeitigſte und wenn auch wärmſte Auffaſſung Gottes, wenn man ihn ſich bloß will als Liebe offenbaren laſſen; es gibt noch andere Ideen, die er der Welt incarnirt hat, in deren Entwicklung wir Gott ähnlich werden und ſo zu ſeiner Herrlichkeit eingehen ſollen. Ja es gibt kein Verhältniß im menſchlichen Leben und ſelbſt das der Ehe nicht, in welchem nur dieſe eine göttliche Idee, die Liebe, zur Entwicklung oder Darſtellung kommen ſollte.

Spaßhaft iſt, daß der Abgeordnete Baſſermann als Gewährsmann gegen die zu frühe Behandlung des Katechismusunterrichts aufgeführt wird.

48. Praktiſcher Lehrgang für den Katechismusunterricht, von Dr. Chr. Röth, Inſpector der Bürgerſchule II zu Kaſſel. Kaſſel, Luckhardt'ſche Buchhandlung 1853. 265 S.

Für Lehrer als Material gegeben. Erlaſſen wir dem Verf. auch gern die Darſtellung eines abgeſchloſſenen und durch und durch begründeten ethiſchen Syſtems, ſo muß es doch hindurch leuchten und auch vom Lehrer durchgefühlt werden. Wir vermiſſen das und wollen dabei nur auf den

Zuſammenhang der Erlöſung mit der Erbſünde hinweiſen, den er ſelbſt bei der Erbſünde fordert, aber nicht bei der Erlöſung wieder ins Auge faßt. Ebenſo iſt die Weſenheit der drei Perſonen in der Gottheit wie ihre weſentliche Einheit nicht aus der Darſtellung erkennbar; es iſt nicht klar, daß das Geben des Geſetzes ein erſter Gnadenact Gottes iſt, um den Menſchen zur Erlöſung zu führen, indem das Geſetz die Erlöſungsbedürftigkeit weckt; es iſt nicht klar, wie Gott andere Völker, auch die Heiden, dahin geführt hat und täglich noch führt; es iſt nicht klar, wie die Erziehung des Volkes Gottes, die ihm nicht bloß durch Prophetieen, ſondern auch durch Verheißungen und Führungen Gottes geworden, wie das Bündniß Gottes mit dem auserwählten Volke und ſeinen Vätern, wie der ganze von ihm eingeſetzte Cultus hinweist und hinführt auf den Act der Erlöſung; es iſt nicht klar, wie die göttliche Gerechtigkeit und Gnade und dem gegenüber die Heiligkeit und Sündenvergebung in der menſchlichen Vorſtellung einen Mittler bedingen, der dieſe Gegenſätze im Bewußtſein des Menſchen tilgt; nicht klar, wie der Glaube an Chriſtum gewonnen, wie er wirkſam wird; nicht klar die ethiſche Bedeutung der Erlöſung und des Erlöſungswerkes.

Einzelnes hat ſich der Verf. auf ſeine Weiſe zurecht gelegt, er will ſeinen Glauben, die Katechismusausſprüche, auch wohl die Sätze der ſymboliſchen Bücher oder der Kirchenlehre beweiſen und verliert ſich dabei trotz alles Windens und Drehens mit dem begrifflichen Verſtande auf ein Gebiet, für welches der begriffliche Verſtand nicht ausreicht, und wo man nur Unheil anrichtet wenn man ſolches Meſſer gar denen in die Hand geben will, die mit ſelbigem nicht ſo umgehen können wie der Verfaſſer, denn wir können uns nur denken, daß er ſein Buch für nicht litterariſch gebildete Lehrer geſchrieben haben will.

Es hätte das Buch wirklich auf weniger Seiten mehr enthalten können, wenn der Verf. ſich der unnöthigen Epitheta und der oratoriſchen Form mehr enthalten hätte. Der Wunſch dürfte um ſo näher liegen, wenn man manche der oratoriſchen Wendungen mindeſtens ungeſchickt nennen muß. Wir können es wohl, oder wollen es nur als ein Ungeſchick in der Wahl des Ausdrucks anſehen, wenn der Verf. ſagt: darum hätte Gott bei der Geſetzgebung die Kinder Iſraels vom Berge Sinai ferne gehalten, um auszudrücken, „daß Gott der Heilige, der Unnahbare ſpreche und daß er nicht mit dem Endlichen in Berührung treten, von dem Menſchen nicht ins Irdiſche herabgezogen werden dürfe“. Wenn der Verf. das alles Ernſtes meint, ſo iſt damit die Religioſität aufgehoben. „Die Menſchen ſind allzugeneigt, die Hohen und Gewaltigen dieſer Erde, Reichthum, Geld und Gut zu ihrem Abgott zu machen.“

Ob ſolche Aeußerung der Verf. wohl vor Gott vertreten kann? „Gott will nicht allein für ſich ſein, und ſeine Vollkommenheit und Seligkeit in ewiger Verborgenheit für ſich behalten.“ „Somit erſcheint die Schöpfung der Welt . . . als ein Werk der reinſten, makelloſeſten, ſich ſelbſtvergeſſenden, auch nicht mit dem leiſeſten Hauche der Selbſtſucht berührten, demüthigen Liebe ꝛc.“ „Und darum haftet an dieſem ſchönſten und herrlichſten Vermögen (an dem Willen) der Keim des Verderbens (nämlich die Sünde zu wählen), was den Menſchen um ſo mehr zur Wachſamkeit und zur Beſonnenheit (n. b. den erſten Menſchen vor dem Sündenfalle) hätte auffordern ſollen.“ „Gott gab dem Menſchen ein Gebot und ſetzte dieß Gebot wegen ſeiner noch ſinnlichen Anſchauungsweiſe, ſeine noch nicht geübten und erſtarkten geiſtigen Lebenswege mit einem Baume in Verbindung ꝛc “ „Auch mußte der Mittler zwiſchen Gott und den Menſchen all' unſere Bedürfniſſe, Neigungen, Leiden und Schmerzen mit empfinden, um für jede Lage des Lebens das rechte, wirkſame Heilmittel zu haben.“ Das klingt nach Doctor und Apotheker. Doch genug. Wir möchten doch ſagen: um für Lehrer zu ſchreiben, muß man anders ſchreiben können oder anders ſchreiben wollen.

Daß bei den Geboten die Furcht Gottes vergeſſen und nur immer von der Liebe geredet wird, das iſt weſentlich eine falſche Auffaſſung der Geſetzgebung Gottes im Erlöſungsplane. Eben ſo falſch iſt der Begriff „Vater“ im erſten Artikel aufgefaßt. Gar äußerlich iſt die Faſſung des Erlöſungsbegriffs, und die Faſſung des Abendmahles iſt nicht im Sinne des heſſiſchen Katechismus. Endlich müſſen wir noch daran erinnern, daß der Katechismus zwar die Summa des chriſtlichen Lebens und Glaubens enthält, daß er aber keine Schachtel iſt, in die man alles Mögliche, was man zu lehren für gut finden möchte, hineinpacken darf. Wenn man beim erſten Gebot die Eigenſchaften Gottes entwickeln will, dann kann man auch beim dritten Artikel die Kirchengeſchichte mit noch größerem Rechte lehren.

Das chriſtlich-apoſtoliſche Glaubensbekenntniß. Ein Hülfsbuch für Lehrer beim Katechumenenunterricht, mit einem Anhange über die Scheidelehren der evangeliſch-proteſtantiſchen Kirche und der römiſchen Kirche. Von Fr. Guſtav Liſco, Prediger an St. Gertraud. Berlin, 1851. 4te Auflage. Bei Müller. 307 S. 8°.

Der Gang des allgemein bekannten Herrn Verf. iſt: Einleitung von der heiligen Schrift und der chriſtlichen Lehre, vom apoſtoliſchen Glaubensbekenntniß, von der Dreieinigkeit. Dann folgt der erſte Artikel: vom Glauben, vom Glauben an Gott den Vater, von Gott als Schöpfer und ſeinen Eigenſchaften, von den Engeln, vom Menſchen, vom Sündenfalle, der erſten Verheißung, von Gott als Richter und ſeinen Eigen-

ſchaften, vom Verderben als Folge des Sündenfalles, vom verurſachte
Verderben, vom Uebel, von der Vorſehung, von der Offenbarung d
Vorſehung Gottes in der Zeit vor Chriſto, von den Veranſtaltunge
auf Chriſtum im alten Bunde I. vom göttlichen Geſetze, die erſte Tafe
die zweite Tafel, II. von den meſſianiſchen Weiſſagungen, III. der levit
ſche Tempel- und Opferdienſt. Der zweite Artikel. Vom Erlöſer im Allg
meinen. I. von der Perſon des Erlöſers, 2. von der perſönlichen Würd
II. von den Ständen des Erlöſers; III. von den Werken des Erlöſer
Der dritte Artikel. I. Vom heiligen Geiſte; II. von der Nothwendigk
der Gnadenwirkungen des heiligen Geiſtes; III. von den Gnadenwirku
gen des heiligen Geiſtes; A. von der Heilsordnung, B. die Gemeinſch
im Heile, C. von den kirchlichen Gnadenmitteln, D. von der Vollendu
des Heiles. Anhang.

Die Form des Vortrages iſt: der Verf. ſtellt eine Frage auf,
antwortet dieſe in Katechismusmanier, gibt dann Erläuterung, Ausfü
rung, Belege.

Iſt nun dieſe Form für den Vortrag einer Lehre, die doch eige
lich für Geiſtliche beſtimmt iſt, eine auffallende, ſo hat ſie den He
Verf. außerdem noch entſchieden verführt, jede ſolche Frage gleichſam
einer gewiſſen Abgeſchloſſenheit zu behandeln, ſie gleichſam zu erſchöpf
und das hat für den Leſer wirklich etwas ermüdendes, weil er gar
oft zurückwandeln muß, um nicht den Faden des Buches zu verlie
oder um ſich wieder zu ſammeln. Man könnte ſagen, das Buch iſt
reich, um recht lehrreich zu ſein.

Der vom Herrn Verf. gewählte Gang aber kann nicht unſere Bi
gung finden. Luther hat mehr Recht als der Herr Verf., und wir wi
dern uns füglich, daß er, der dem Luther'ſchen Katechismus ſo krä
in der Vorrede das Wort redet, doch ſo wenig ihm folgt, denn d
Wenigſte in ſeinem Buche ſchließt ſich an denſelben an, obwohl er imm
wieder auf denſelben zurückkommt. Man wird nirgend mehr als b
Leſen dieſes Buches inne, daß eine chriſtliche Lehre nothwendig e
doppelte Geſetzeslehre hat und haben muß, die *vor* dem Glauben u
*nach* dem Glauben, und ehe ſich die Lehrer dazu entſchließen, ſelb
ſo vorzutragen, wird auch der Vortrag nie klar und durchſichtig werd
Sie werden nie und nie den Widerſpruch löſen, der in der Furcht u
Liebe liegt, in der Gerechtigkeit ohne und durch den Glauben, in d
Werke ohne und im Glauben, in dem gerechten Richter und dem bar
herzigen Gotte, in dem Stehen unter dem Fluche des Geſetzes und S
im Stande der Gnade.

Schließlich fragen wir: was gehört nun von dieſem faſt erdrück

en Stoffe der Schule, was dem Katechumenenunterrichte an? Soll auch ur der dritte Theil deſſen, was in dieſem Buche ſteht, mit den Katechu- enen durchgemacht werden, ſo werden dieſe erſchöpft aus dem Unter- chte ins Leben treten und — vielleicht genug fürs ganze Leben am irchenunterrichte haben. Möge man doch bedenken, daß die Kirche ja uch nicht ihre Katechumenen mit der Confirmation als Lehrlinge ausſchreibt.

Wie der Herr Verf. das Chriſtenthum erfaßt, iſt wohl jedem unſerer eſer bekannt, und ſchweigen wir daher füglich darüber.

0. Die Lehrſtücke der evangeliſch unirten Kirche im Zuſammenhange. Ein Handbuch für den Confirmandenunterricht von Ludwig Ideler, Pfarrer in Kyritz. Berlin, 1853 bei Wohlgemuth. 118 S. 8°. 7½ Sgr.

Für Lehrer. Das Lehrbuch ſoll auf praktiſchem Wege die ehemaligen ) Gegenſätze beider Kirchen ausgleichen und eine Bekenntnißſchrift der irten Kirche wenn nicht werden, ſo doch veranlaſſen. Wenn nach un- er Anſicht der Unterricht über das Sacrament nicht in die Schule ge- rt, ſo könnte der Pädagogik auch die vom Verf. verſprochene ireniſche handlung des Abendmahls ſchon gleichgültig ſein, aber weniger ſchon e Behandlung der Gnadenwahl. Doch als proteſtantiſcher Chriſt t man auch hieran ein Intereſſe und muß als Lehrer, auch ohne daß n über dieſe Lehren lehrt, ſeines Glaubens gar ſicher ſein, um nicht Gemüther zu verwirren. Da für den Herrn Verf. der lutheriſche techismus ſo wenig wie der Heidelberger einen Zuſammenhang der iſtlichen Lehre hat, ſo greift er zu folgender Ordnung: I. Das Wort Gnade, Gott Vater, Weſen, Eigenſchaften. II. Das Wort der Herr- ſkeit, 1. die Schöpfung, a. der unſichtbaren, b. der ſichtbaren Welt; die Erhaltung, a. die Offenbarung Gottes, b. das Geſetz; 3. die gierung, a. Erlöſung, b. Heiligung, c. die chriſtliche Kirche. 1. Das ich der Gnade mit ſeinen drei Gnadenmitteln, α. dem Gebete um das ich Gottes, β. der Aufnahme in das Reich durch die Taufe, γ. der feſtigung im Glauben durch die Theilnahme an Chriſti Tod und Leben; das Reich der Herrlichkeit, die prophetiſchen Lehrſtücke des dritten tikels. Uns ſcheint der Zuſammenhang im lutheriſchen Katechismus ſer. Gnade kann man nicht vor der Sünde behandeln und die Sünde rd zu erkennen ſein durchs Geſetz. Darum macht das Geſetz den An- g (wie auch im erſten Sündenfalle) und der Erkenntniß der Sünde lt der erſte Artikel die Erkenntniß Gottes gegenüber und beide bringen Erlöſungsbedürftigkeit hervor, welche der zweite Artikel befriedigen ll durch den Weg der Kirche mit ihren drei Gnadenmitteln. Das iſt atechismuszuſammenhang. — Die Darſtellungsweiſe iſt ſo, daß der erf. Satz an Satz in fortſchreitender Entwicklung reiht, Belegſprüche

durch Citate einklammert, aphoriſtiſch auf Beiſpiele hinweiſt und zwei
lei Sprüche (für Katechumenen und für Confirmanden) in Citaten unt
einen Abſchnitt ſtellt, z. B. „das ſiebente Gebot. b. Das Verbot g
1. dem ungerechten Erwerb fremden Eigenthums durch Raub, Diebſta
Feld-, Holz-, Gartendiebſtahl, durch Diebeshehlerei, durch Betrug, Uebe
liſten, Wucher, Kornwucher, leichtfertiges Schuldenmachen, Verweige
gerechter Forderungen, ungerechte Proceſſe, Verrücken der Grenze, U
treue im Dienſt, ſchlechte Arbeit, Umgehen der Abgaben, Schmugge
Spr. 11, 1; 1. Theſſ 4, 6; Sir 21, 9; Pſ. 37, 21; Sir. 29,
Ausreden der Diebesliſt: es iſt nur eine Kleinigkeit (der erſte Schr
zum Galgen), der Andere hat doch noch genug, er hat es auch nur n
Unrecht, ich muß ſehen, wie ich wieder zu meinem Schaden komme, No
hat kein Gebot (Gebot hat keine Noth) 5. Moſ. 27, 17. 2. Dem u
rechten Gebrauche des zeitlichen Gutes durch Verſchwendung aus Eit
keit, es Andern zuvor oder gleich zu thun Spr. 23, 20, die Leichen- u
Hochzeitsmahlzeiten, aus Hang zum Wohlleben, das Ende iſt der Bett
ſack, aus Faulheit Spr. 10, 4. Grille und Ameiſe, Verachten des Kleine
Petrus und das gefundene Hufeiſen, unnütze Ausgaben, Tabakrauche
der verlorene Sohn ein Verſchwender, durch Geiz, der Geizhals und ſe
Affe, der Handwerksburſche und ſeine Scheidemünze Pſ. 62, 11; Ge
götzendienſt, Phylar und Pantalon, durch Mißbrauch zur Sünde, L
ſtechung, Verführung, Erkaufen falſcher Zeugen mit Judaslohn.“ Le
ſprüche Jer. 22, 13, Geſ 18, 7—9 für Confirmanden; Sir. 4, 3
21, 9; Spr. 29, 24 für Katechumenen. Das iſt nach unſerer Anſi
zu bunt.

In Bezug auf Gnadenwahl heißt es: „den Rath Gottes, alle Me
ſchen durch den Glauben an Chriſtum ſelig zu machen, nennen w
Gnadenwahl. . . . Gott ſchließt Niemand aus . . . inſofern aber
Gott unſer Annehmen und Verwerfen vorher gewußt . . . . könnte m
zugeben, Gott habe Etliche zur Seligkeit, Andere zur Verdammniß
wählt, wie die reformirte Kirche früher ſich ausdrückte.“ In Bezug au
Abendmahl heißt es: „Als das Aeußerliche erſcheint die Geſtalt d
Abendmahls, und gerade dieſe iſt als Hauptſache angeſehen, obgle
wenn die römiſche Kirche eine Verwandlung des Brodes erfunden h
und lehrt, wenn die Lutheraner nach einer ſehr künſtlichen Concomita
und Ubiquitätslehre in cum et sub pane den wahren Leib des Her
zu empfangen behaupten, und die Reformirten in den Einſetzungsworten n
eine Bedeutung fingiren, alle drei ebenſo viel wider als für ihre Unterſch
dungslehre haben. — Und doch kommt es bei dem Sacrament weniger a
den Begriff (?) des ſichtbaren Pfandes als auf des Herrn Gebot und Ve
heißung an, wenn nur das ſichtbare Pfand dem verordneten gleich i
wie denn in der unirten Kirche wahrhaftig Brod (Oblate) und We
nach Chriſti Anordnung gebraucht wird, da im Sacramente das Sich
bare nur Symbol und die Verheißung nicht an eine beſtimmte Au
faſſungsweiſe des Symboliſchen gebunden iſt.“ . . .

Das Buch wird wohl keine Bekenntnißſchrift, und wird auch nic
ſo viel Freunde finden, um eine ſolche zu veranlaſſen.

**Chriſtliche Glaubens- und Sittenlehre nach Ordnung des lutheriſchen Katechismus. Ein Hülfsbuch für den Religionsunterricht in Seminarien und Volksſchulen von Konrad Materne, Seminarlehrer in Eisleben. Erſte und zweite Lieferung (beabſichtigt noch eine dritte Lieferung). Eisleben bei Reichardt, 1853. 320 S. 8°.**

Es mag wohl eine ſchwierige Aufgabe ſein, in einem Seminar den ligionsunterricht ſo zu ertheilen, daß die Zöglinge ſelber unterrichtet zugleich zum Wiederunterrichten dadurch befähigt werden, wenn ht dieſe Stunden als geſonderte Lehrgänge getrennt werden was wir lich nicht wiſſen können. Noch ſchwieriger aber dürfte die Löſung einer ſgabe ſein, auch noch zugleich ein Lehrbuch für eine Volksſchule zu en, wenn man damit nicht ſagen will für Volksſchullehrer, indem man als Seminariſten denkt. Die nähere Betrachtung dieſes Buches läßt n aber auch wirklich nur die eine Seite erkennen, nämlich für die minariſten einen ſolchen Religionsunterricht zu geben, um ſie in der ligions erkenntniß zu fördern, und der Herr Verf. könnte nur den eiten Zweck, dieſe dadurch auch zum Wiederlehren befähigt zu haben, erreicht denken, daß der auch wieder andern zur Erkenntniß verhelfen m, der ſelber klar erkannt hat. Doch dürfte dieß in dem vorliegenden lle denſelben gerechten Zweifeln unterliegen, wie es in allen andern llen des Lernens und Wiederlehrens bezweifelt werden muß. Das Lehren eine Kunſt.

Den erſten Zweck, ſo ſcheint es uns, dürfte der Herr Verf in einem ht gewöhnlichen Grade erreicht haben. Seine Sprache iſt klar, meiſt fach und verſtändlich, und ſeine eigene feſte Ueberzeugung, die ganz kirchlichem Grunde ruht, iſt überzeugend. Er geht bis zu den Tiefen Unterſuchung, bis zu welcher Seminariſten wohl müſſen folgen können, nigſtens in Seminaren für Stadtſchulen; er wählt Erläuterungsmittel anthropologiſchen, pſychiſchen und andern Erfahrungsgebieten, welche hen Zuhörern zugänglich ſein dürften; er unterrichtet vornämlich durch he Beiſpiele und Gleichniſſe, welche dem abſtracten Gedanken, den er utern will, eine concrete Unterlage geben. Man ſieht aus dem Buche, es einer geſunden Erfahrung entwachſen iſt, daß die Seminariſten deren Bildung, deren höchſt mögliche Einſicht, deren religiöſe Verdigung und jeweilige Erwärmung, nicht aber das Lehrſyſtem dem f. die Hauptſache iſt. Möchte man auch hie und da wohl den gleich ſchief nennen, hie und da das Beiſpiel hinkend: das iſt aber die ganze Behandlung und Behandlungsweiſe ſo untergeordneter Art, wir es wohl hätten verſchweigen können, wenn uns nicht das Intereſſe dem Buche eine ſolche Mahnung hätte ausſprechen laſſen für eine ftige Bearbeitung.

So können wir denn auch das Buch denen empfehlen, welche in benen Stadtſchulen in der erſten Claſſe den Religionsunterricht zu eilen haben. Sie dürften in der Methode des Herrn Verf. manches wendbare finden.

Doch wir haben noch eine Seite vornämlich hervorzuheben, das iſt Entſtehung der erſten Sünde. Unter allen hier revidirten Auffaſſungsſen hat keine ſo beſtimmt den Kern gefaßt, wie unſer Herr Verf., daß lich das Gebot Gottes: „iß nicht ꝛc“ der erſte Schritt des Menſchen

zu ſeiner Entwicklung geweſen. Alſo keine Prüfung, keine Verſuchung von Seiten Gottes, ſondern — ſo ſetzen wir hinzu — ein nothwendiger Act, wodurch Gott erſt die Schöpfung des Menſchen als Vernunftweſen vollendete, weßhalb denn auch das Ergebniß dieſes Schöpfungsmomentes nothwendig ein Erbtheil des Menſchen wurde. Vielleicht kann der Herr Verf., der dieſem Gedanken ſo nahe war, ihn auch als ſeinen anerkennen. Ebenſo ſtimmen wir ihm bei in der Urgirung der Furcht Gottes, doch nicht mehr darin, daß auch er dieſe Furcht nicht mit der Liebe einigen kann. Die Furcht Gottes iſt die, welche uns zum Ergreifen der Liebe Gottes treiben ſoll. So iſt unſere Meinung und Anſicht von der Sache, die hier nicht weiter erörtert werden kann. Um aber etwa im Sinne und in der Form des Herrn Verf. uns zu verdeutlichen, denken wir an den verlornen Sohn, der da ruft: „Vater ich bin nicht werth, daß ich dein Sohn heiße" und mit dieſem Verzweiflungs- und Verwerfungsruf ſich an die liebende Bruſt des Vaters wirft. Man ſchwäche doch nur nicht die Furcht ab!

Eines aber will uns nicht gefallen, und wenn es der Herr Verf. recht erwägt, wird er uns auch Recht geben Der Herr Verf. faßt Religion als Gemeinſchaft mit Gott Das iſt die ſubjective Religioſität die kann kein Object des Unterrichts ſein, ſie kann deſſen Ergebniß werden. An ſich wäre nun ſolche Faſſung in ſolchem Buche gleichgültig aber ſie tritt dem Verf. oft ſtörend entgegen und thut ihm Zwang an wo er auf dieſen Begriff zurückkommen muß. Die lehrbare chriſtliche Religion iſt eine That und Thatſache Gottes, die geſchichtlich vor uns ſteht zur Ueberlieferung an unſere Jugend, lehret und taufet ſie im Namen Gottes ꝛc. Wenn nun dieſer Begriff des Lehrbaren in der Religion mehr feſtgehalten wäre, dann dürfte doch auch der bibliſche, hiſtoriſche Inhalt der Gottesoffenbarung oft mehr hervorgehoben worden ſein, und das dürfte doch noch mehr wirken, als auch die beſten Vergleiche und ſchönſten Parallelen. Ja, irren wir nicht, ſo dürfte damit auch der Zwecke, wie etwa der künftige Lehrer in der Volksſchule ſeine Jugend zu lehren habe, näher gekommen ſein.

Wir vom pädagogiſchen Standpuncte aber haben nun noch eine Frage: wie doch ſo ein Seminariſt leicht müſſe verwirrt werden können In der Schule die ganze Katechismuslehre, im Confirmandenunterricht die ganze, vielleicht auch im Präparandenunterrichte die ganze, und nun auch noch im Seminar die ganze. Der Seminariſt ſollte und müßte ſich ſelbſt ſeine Speiſe ſuchen können, und was er nicht erworben, davon kann er auch nicht mittheilen.

52. Charakterbilder aus der heiligen Schrift im Zuſammenhange einer Geſchichte des Gottesreiches dargeſtellt und für Lehrer und Leſer des Bibelwortes gefaßt von A. W. Grube. Erſter Theil. Das Alte Teſtament. Leipzig bei Fr. Brandſtetter 1853. XIV und 426 S. 8°.

Der hinlänglich bekannte Herr Verf. hat 206 ſolcher Charakterbilder dargeboten. Daß der Begriff Charakterbilder etwas weit gefaßt iſt, mag man daraus entnehmen, daß darunter begriffen ſind: die ſechs Schöpfungstage, Vorſtellung verſchiedener heidniſcher Völker, von der Weltſchöpfung, vom Paradies und Sündenfall, das Bundesopfer, neun

Wirren, die zehn Gebote, königliche Bauten, das Prophetenthum, das Königthum, alle jüdiſchen Hauptfeſte ꝛc. Daß aber auch leicht eine Täuſchung darin gegeben iſt, dürfte doch auch daraus entnommen werden, daß nicht etwa Abraham, Iſaak, Jacob ꝛc. als Charaktere aufgefaßt und ſo in ihrer charakteriſtiſchen Einheit dargeſtellt ſind, ſondern daß über die drei Erzväter in 27 Charakterbildern geſprochen wird. Kurz, der Herr Verf. nimmt die Bibelabſchnitte vor, wie ſie in den bibliſchen Erzählungen des Alten Teſtaments meiſtentheils auch vorkommen, und malt die Scenen mehr oder minder aus; und man könnte daher das Buch eher bezeichnen als eine ausmalende Darſtellung der Perſonen und Scenen und Vorkommniſſe in der heiligen Geſchichte, oder bibliſche Erzählungen des Alten Teſtaments in ſchildernder Darſtellung. Der Herr Verf. will damit offenbar die Einheit des Religiöſen und Aeſthetiſchen zur Anſchauung bringen und die religiöſe Wahrheit dem Gemüthe näher bringen. Er führt als Lehrer hierin für ſich an Herder und Ewald.

Wir müſſen geſtehen, daß wir kein Freund ſolcher Darſtellung der bibliſchen Offenbarungen ſind. Den Grund erläßt man uns wohl. Es iſt ohnehin nicht leicht, den göttlichen Erlöſungsplan ganz aufzufaſſen; ſolche Darſtellungen erſchweren die Auffaſſung ganz entſchieden und miſchen allerhand Vorſtellungen der menſchlichen Phantaſie hinein, die nur ſtörend wirken und auch wohl den wahren Geſichtspunct verſchieben. Dieſes unſer vorgefaßtes Urtheil iſt auch durch die Arbeit des Herrn Grube nicht geändert oder auch nur gemildert worden. Dieſer ſogenannte äſthetiſche Anſtrich an das gar ernſte und ſchwer wiegende Wort Gottes iſt auch hier bisweilen als eine ungeziemende Zierde uns aufgefallen und hat uns mißfallen müſſen. Man lieſet: Erſtes Tagewerk: „Himmel und Erde ſind zwar erſchaffen, aber nur erſt als Maſſe, die noch kein Leben entwickelt hat. Eine endloſe Wüſte; das Urwaſſer hüllt die Erde ein, und es iſt finſter auf der Tiefe. Schon ſchwebet aber der Hauch Gottes auf den Waſſern, die Welt harret des Schöpferwortes. Da erſchallt es, Gott ſprach: es werde Licht und es ward Licht. Das Licht, der Erſtgeborne Gottes, das iſt der Lebensverkündiger, der Lebensſpender und Lebensentwickler, die Quelle der Lebensfreude. Licht iſt das Gottesgewand, in das der Schöpfer ſich kleidet, da er auf die Erde tritt. Man müßte mit den Erzvätern auf den Grasfluren des Orients umhergezogen ſein, mit ihnen den Blick in den tiefklaren ätherreinen Lichthimmel verſenkt, mit ihnen aber auch die Schrecken der Finſterniß erfahren haben, um die Herrlichkeit des Einen Wortes in aller Fülle zu empfinden: Es ward Licht! Der Orientale iſt ein Lichtmenſch. Wie er in ſeinen endloſen Wüſten die Schrecken der Nacht viel intenſiver fühlt, als wir Abendländer, die wir in Häuſern und Paläſten die Nacht zum Tage machen ꝛc.“ — Adam der Erdenmenſch. „Adam, der Erdgeborne mit dem Odem Gottes in der Naſe! Uns will es faſt unedel ſcheinen, ſo von der Naſe zu ſprechen, und wir möchten lieber von dem Auge als dem Spiegel der Seele reden. Nicht ſo bei den Römern, Griechen, am wenigſten im Orient; da war die Naſe der Canal des Lebens, das Odemgefäß Gottes.“ — Vom Garten Eden: „Das Leben des erſten Menſchen ſollte aber kein Pflanzenleben ſein; als ein ſinnlich-vernünf-

tiges Weſen ſollte er auch ſeine Kraft zunächſt an einem ſinnlichen Stoffe üben, und die nächſtliegende, zugleich einfachſte und leichteſte Arbeit war das Geſchäft, das ihm Gott ſelber anwies: er ſollte den Garten bauen und bewahren. Beides ſetzt ſchon einen vernünftigen, den Naturdingen überlegenen Geiſt voraus. Dieſer Gartenbau, die leichte Arbeit des unſchuldigen Kindes, war noch weit entfernt vom Ackerbau, der eine Arbeit im Schweiße des Angeſichtes forderte ꝛc." Der Sündenfall: „Wir müſſen wieder in die Denk- und Sinnesweiſe des Orients herabſteigen, um zu verſtehen, was mit der Schlange gemeint ſei. Das warme und heiße Morgenland war reich an Schlangen aller Art und iſt es noch. Es war natürlich, daß ein ſo ſonderbar geſtaltetes Thier, wie die Schlange, das ohne Füße doch mit furchtbarer Schnelligkeit ſich fortbewegt, das ohne Flügel auf die höchſten Bäume ſich ſchwingt, tiefen Eindruck auf das menſchliche Gemüth hervorbrachte. Die ziſchelnde, geſpaltene Zunge, der ſtechende Blick, das ſchnell wirkende Gift des Biſſes hat etwas Dämoniſches, zugleich hat der blitzſchnell ſich drehende Kopf, die Scheu und Behendigkeit, womit der glatte, ſchlanke, biegſame Leib entſchlüpft, den Ausdruck von großer Vorſicht und Klugheit ꝛc." — Iſaak: „Abraham ſteht als Held des Glaubens ſo einzig da, daß ihm kein Sohn und Nachfolger dieſen Rang ſtreitig machen kann; er iſt ſo ganz die Sonne, die mit ihrem reinſten hellſten Lichte den Tag des Glaubens bildet, daß ſie wohl andern Sternen ihr Licht ſpendet und dieſe erhellt, aber ſo, daß die erleuchteten Sterne nur Glanz haben wenn ſie nicht mit der Sonne zugleich am Himmel ſtehen, denn der Tag hat eben nur Eine Sonne. Es iſt als wolle die Natur ſelber, die ihren Stoff zur Hervorbringung eines Helden geliehen hat, ausruhen ꝛc."

Dieſe Proben werden uns auch vor unſern Leſern mit dem Urtheil rechtfertigen, daß wir ſolche äſthetiſchen Phraſeologieen möglichſt weit vom Unterrichte wegwünſchen müſſen; ſie ſind der Religioſität eben ſo ſchädlich und gefährlich als die religiöſen Romane.

Was nun aber die wahre ſachliche Erfaſſung des Gegenſtandes, wenn man ſie dieſer formalen Verhüllung entkleidet, anlangt, ſo ſpricht ſich darin eine gläubige Auffaſſung aus, die den Erſtgebornen Licht den Erdgebornen Adam, den orientaliſchen Lichtmenſchen und den Gartenbau des unſchuldigen Kindes, und die ſonderbar geſtaltete Schlange und das Ausruhen der Natur nach Hervorbringung eines Abraham nicht vergeſſen läßt. Man möchte faſt ſagen, die tiefere Auffaſſung der Momente in der Geſchichte des Reiches Gottes erinnere öfters an Kurtz und man bedauert bei ſolcher Wahrnehmung recht, daß ſtatt der prägnanten Gedanken des Herrn Kurtz hier ſo verphraſ'te auftreten, daß man wirklich Mühe hat, ſelbige heraus zu finden. Man möge dieſe Bemerkung nicht mißdeuten. Das Werk von Herrn Kurtz iſt viel geleſen und weit bekannt, und wir konnten daher keine kürzere Charakteriſtik der innern Auffaſſung geben. Herr Gr. gibt auch nicht an, daß ihm die Arbeiten dieſes Mannes bekannt geworden. Wenn es der Fall geweſen wäre, ſo hätte er auch vielleicht ſein Buch nicht geſchrieben. Wir lieben die Schönredner auf der Kanzel nicht, in die Religionsſtunde der Schule gehören ſie gewiß nicht

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November. 1854.

# I. Abhandlungen.

## Aus der Schulſtube.

Von C. G. Scheibert.

Zehnter Artikel: Halte Zucht durch den Unterricht in der Stunde.

Der fünfte Artikel aus der Schulſtube, über Beſchränkung der Schul-
ucht und einiges über die pädagogiſche Strafe (Revue 1852, December-
eft) hat den Schein und auch wohl das Urtheil erweckt, als wäre die
ucht in einer Anſtalt durch die Strafgerechtigkeit und Handhabung
ieſes Rechtes allein zu gewinnen. Es iſt ohnehin die Meinung der
nfänger im Lehren und derer, die nie Zucht halten lernten, als ob
hne tüchtige und conſequente und ernſte und durchgreifende Beſtrafungen
it den gottloſen Buben nichts anzufangen ſei. Wir ſind durchaus
nderer Meinung. Die rechte Zucht im höhern Sinne liegt zum großen
heile in rechter Handhabung des Unterrichtes, und wo der Unterricht
s ſolcher muthwillig geſtört wird, da darf man meiſt richtig geſchloſſen
ben, daß der Unterricht nicht in der rechten Weiſe betrieben wurde.
n hier nur zwei Klippen zu nennen, ſei erinnert an Maſſen-
nterricht und doch Berückſichtigung der Eigenthümlichkeit ein-
ner Schüler. Die Aufſätze über die Schülerindividualitäten in der
chülermaſſe haben dieß wohl verſtändlich gemacht. Jeder Seite ihr
cht widerfahren zu laſſen, d. h. die Maſſe ſo zu unterrichten, daß
n die Individualität gefördert wird, und die Schülergattung nach
er eigenthümlichen Weiſe ſo am Unterrichte zu betheiligen, daß durch
ſe Rückſichtsnahme eben die Maſſe gefördert wird, das ſollte in jenen
ſſätzen für ſolche Pädagogen dargelegt werden, welche über das
BC des Unterrichtens ſchon hinweg ſind. Dießmal ſei es nun auch
ſtattet, einige Winke für Anfänger zu geben. Sie beziehen ſich
ßlich auf den Maſſenunterricht, mit dem ſich ja ohnehin ſchon mancher
hrer Zeit ſeines Lebens genügen läßt, und in deſſen energiſcher Förde-

rung ja auch ſchon hinlängliche Tüchtigkeit ſich erweist. Sollten nun hiebei einige Trivialitäten mit unterlaufen, ſo wolle man das dem Zwecke, für Anfänger zu ſchreiben, zugute halten. Klingen die Rathſchläge zu dictatoriſch, ſo wolle man ſich ſagen, daß mir nähere und weitläufigere Begründung für überflüſſig erachtet worden iſt. Will das Folgende doch gar armſelig erſcheinen, ſo wolle man erwägen, daß es ſich nicht um Didaktik und Lehrkunſt im Allgemeinen, ſondern nur in der ſehr engen Bedeutung für die Zucht in den Stunden handelt.

Die Forderungen richten ſich 1. an das Thun des Lehrers und 2. an das Thunlaſſen der Schüler.

1. Die Forderungen an das Thun des Lehrers dürften ſich in vier Sätze zuſammendrängen laſſen: a. er wiſſe gut; b. er diſponire gut; c. er accentuire gut; d. er präparire gut.

Der Lehrer wiſſe gut, d. h. nicht (obwohl es auch für manchen Anfänger das noch heißen könnte), er wiſſe die zu lehrende Aufgabe für jede einzelne Stunde mindeſtens doch ſo gut, wie er ſie von ſeinen Schülern zu wiſſen verlangen ſoll und verlangen muß, denn wer kann von ſeinen Schülern ein Wiſſen fordern, was er ſelber nicht hat? und ein Lehrer, der beim Abhören wie Vortragen das Buch noch weiter braucht als zu einem Führer, der bindet ſich eine papierene Maske vors Geſicht, in der die Oeffnungen für die Augen fehlen; ſondern es heißt: ein Lehrer wiſſe das Penſum in allen ſeinen Einzelnheiten, rückwärts möchte man ſagen und vorwärts. Die Bedeutung für die Zucht? Er ſpannt durch Hinweiſung auf Künftiges und macht erwartungsvoll; er reiht das Alte in die neuen Vorſtellungsmaſſen ein und weckt angenehme Erinnerungen (es iſt eine kurze wenn auch ſchielende Bezeichnung); er erweckt ein Geizen im Anſchauenlaſſen des Mehrens des Beſitzes; er erweckt eine Art Habgier im Hinausſchauenlaſſen nach dem Künftigen; er ergötzt durch die Mannigfaltigkeit des Fortſchreitens und Rückerinnerns; er befriedigt durch das Ineinanderarbeiten der einzelnen Vorſtellungsmaſſen und durch die dem Geiſte erworbene Freiheit in der willkürlichen Reproduction der Vorſtellungen. Der Lehrer, welcher nur von Stunde zu Stunde mit ſeinen Schülern lernt und noch leichter wieder wie ſie vergißt, der kann das Alles nicht, ſondern zieht und zerrt an ſeiner Aufgabe für die beſtimmte Stunde umher. Der kann nicht Altes und Neues aus ſeinem Schatze hervorlangen, und hier den ſuperklugen Frager mit der gehörigen Gegenfrage dämpfen, und dort einen, der bei leichter Faſſungsgabe Spiel und Plaudern mit dem Zuhören vertauſcht, durch Kreuz- und Querfragen zum Geſtändniß der Unachtſamkeit bringen, und dort den Plauderer für den Unterricht durch

ine Frage ex abrupto in Athem ſetzen, und hier und dort ſeine Fragen
vie Blitze in die Claſſe ſchleudern, und ſo bald necken, bald wecken,
)ald ſchrecken. Es ſind nicht alles das ſchon beſonnene Fragen, auf die
ich der Lehrer ſo recht erſt beſonnen hat, und der Unterricht iſt darum
noch nicht gründlich, wenn der Lehrer ſich ſelber mit ſeinen Fragen von
Vorſtellung zu Vorſtellung wie mit Fühlhörnern hindurchführt und dann
)en Schneckenleib des Unterrichts langſam nachzieht. Mit Fragen kann
ur hetzen, wer das Jagdrevier genau kennt; aber in ſolcher Hetzjagd,
)enn es gar noch munter dabei zugeht, wird auch der bärenhäutige
nd bullenbeißige Knabe mit fortgeriſſen, und dem Plauderſüchtigen
eht Niemand Rede und dem Spieler entfällt beim öfteren Aufſtehen
)as Spielzeug und der Widerredende findet keine Pauſe zum Anbringen
einer Rede.

Der Lehrer *wiſſe* gut die Schwierigkeiten des Penſum für die
Knaben. An dieſen Stellen zerpflücke er die Vorſtellungen in möglichſt
leine Stückchen, variire mit ſeinen Fragen aufs mannigfaltigſte, tummle
ange auf dem einen Felde, komme von den verſchiedenſten Ausgängen
mmer auf dieſelbe Stelle, und er wird auch den widerwilligſten zu dem
Gefühle nöthigen, daß ſein Lehrer ſich eifrig auch um ihn bemüht habe,
hm über Schwierigkeiten wegzuhelfen. Dieß Gefühl wecken, heißt eine
oldene Ruthe hinter den Unterrichtsſpiegel ſtecken, welche wunderſam
virkt und der Ermahnung gar großen Nachdruck gibt. Weiß der Lehrer
ieß nicht, huſcht er über Schwieriges hinweg wie über Leichtes, ſo iſt
r mit ſeinem Unterrichte gar bald vom ſichern Boden aufgehoben und
efindet ſich in Regionen, wo die loſen Vögel ihn umflattern und ihn
)ie einen Kauz am hellen Mittage necken. Sein Fragen nach Dingen,
)elche die Schüler nicht faßten, nur halb wiſſen, nie klar hatten, und
ie er doch vornämlich hätte ſicher und klar machen ſollen, bringt ihn
n eine halbkomiſche Situation, in der er über ſeine eigenen Beine
tolpert — und das fühlen die Schüler — und ſein Poltern und Schel-
en über die Unwiſſenheit ſeiner Schüler in ſo wichtigen Dingen wird
u einem Selbſtgeſpräch in den Ohren der Schüler, welchem gegenüber
e denn auch bald Selbſtgeſpräche, wenn nicht noch andere Wechſelreden
ühren. Die Schwierigkeiten für Schüler zu erkennen, ſetzt allerdings
in weniges Studium der Pädagogik, und ſie überwinden können, einige
Kenntniß der Didaktik voraus. Sich nicht darum kümmern, führt immer
nd immer zu diſciplinariſchen Niederlagen, die mit rigoröſer äußerer
Zucht noch nicht gut gemacht ſind.

Der Lehrer *wiſſe* gut um die Kräfte und die Kenntniſſe ſeiner
Schüler, ſonſt wird er Geduld haben, wo er ungeduldig und dringend

werden müßte, und wird durch Wiederholungen und Breittreten ermüden und langweilen, wo er eilig vorbeigehen ſollte, und wird am unrechten Orte dringlich und mürriſch und ſo ungerecht. Der Schüler muß den Lehrer in ſeinem Rechte fühlen, wenn auch nicht immer erkennen, wo derſelbe unwillig und auch unmuthig und entrüſtet wird, und den Lehrer muß dieſer Unmuth und Unwille und dieſe Entrüſtung auch immer an der rechten Stelle überkommen, wenn er nicht dem Schüler launenhaft oder in übermäßiger Langmuth gar als ein Verräther an der Wichtigkeit der Sache erſcheinen ſoll. Ja auch nicht ſich freuen und befriedigt erklären und loben und anerkennen und wie dieſe Beifallsgrade noch weiter hinabſteigen mögen, darf der Lehrer an falſcher Stelle und bei unrichtiger Veranlaſſung, das führt zu der Titulatur: der d . . . . K . . . —. An ſolchen gefährlichen Stellen kommt er nur glücklich vorüber, wenn er um die Kräfte und die Kenntniſſe ſeiner Schüler weiß. Je genauer er dieß weiß, für deſto ſchlauer, im beſſern Sinne genommen, gilt er vor ſeinen Schülern, und dieſe Geltung iſt ein Mitwächter für die Zucht, der ihm oft den Beweis und die Ueberführung des Uebelthäters gewinnen hilft.

Der Lehrer *diſponire* gut über den Stoff des Semeſters und greife nicht unbeſtimmt hiehin und dahin wie die Grasdiebe, welche hie und da eine Hand voll abrupfen. Er greift dann unwillkürlich nach den lockendſten Stellen, welche ihm volle Hände geben, zertritt das minder aufgeſchoſſene Gras und die Unterrichtswieſe iſt verſchimpfirt, und er erſcheint als ſchlechter Wirth, wenn nicht gar als Miethling. Hin- und herſchwanken, bald dieß bald das anfangen, an alle Thüren gleichſam anklopfen und keine aufthun, alle öffnen und in keine einführen, das erweckt in den Schülern das Gefühl, wie wenn der Lehrer nicht wüßte, wo er zu Hauſe wäre, oder als könnte er ſein eigenes Haus nicht finden, und die Schüler taumeln oder träumen oder duſeln ihm nach und machen ſich auch allerhand Thüren auf, um mit dem Geiſte hineinzuſchauen. Hat aber der Lehrer gut diſponirt über ſein Penſum, dann hat er für *jede Stunde eine beſtimmte Aufgabe*, und ihre Löſung wird ihm wie ein dringliches Muß erſcheinen, welche ihm ſelber nun eine feſte Haltung, ein ſicheres Schreiten nach ſeinem Ziele, ein energiſches Streben nach Erreichung desſelben und dadurch dem Schüler das Gefühl gibt, als habe er einen Mann voll Energie und Kraft vor ſich. So ein Schülergefühl iſt ein Sprachrohr, welches die mahnende und ſtrafende und gebietende Stimme des Lehrers viel hörbarer macht.

Der Lehrer *diſponire* gut über jede einzelne Stunde. Je mehr Ordnung, deſto mehr Sicherheit, je mehr Sicherheit, deſto mehr Erfolg.

e mehr Erfolg, deſto größere Willigkeit der Schüler; je mehr Ordnung, eſto weniger Abſchweifen, und je weniger Abſchweifen, deſto mehr Klar- eit, je mehr Klarheit, deſto größere Befriedigung der Schüler, und mit hr iſt die Flamme angezündet, welche die Zucht zu einer warmen macht. Kann die einzelne Stunde ſo diſponirt werden, daß auch der Schüler das Ziel und den Weg dorthin und die Mühen auf dem Wege und Berg nd Thal überſchaut, dann ſind auch leibliche und geiſtige Augen ſchon efeſſelt, und manchem zuchtloſen Abſchweifen iſt gewehrt. Wird aber der Schüler bald hiehin und bald dahin geſtoßen, wird er nur geführt wie nit verbundenen Augen, ſieht er keinen Zweck von dieſem Aufenthalte nd von jenem raſchen Laufen, ſo entwickelt ſich daraus ein Unmuth, er bisweilen ſogar, wenn er getadelt wird, ſich brummend äußert.

Der Lehrer *diſponire* gut über Fortſchreiten und Repetition; jenes ckt und dieſes gibt ein Heimathsgefühl. Wer immer nur vorwärts lockt, hne ſich auf jeder Höhe nach dem zurückgelegten Wege umzuſchauen, er verliert die Heimath aus dem Auge, und die luftige Fahrt ins Weite nacht aus ſeinen Schülern lauter neugierige Gaffer, die ihren Lehrer als en Guckkaſtenmann anſehen, dem ſie nur ſo weit folgen, als er noch eue Bilder aufweist, den ſie verdutzt anſehen oder wohl gar auslachen, enn er fordert, daß ſie heute noch wiſſen ſollen, was er ihnen geſtern ezeigt. Dieß Locken der Knaben von Feld auf Wieſe und von Wieſen den Hain ꝛc., das iſt ein Verlocken, was für die Zucht oft bittere rüchte trägt. Fortſchreiten zu Neuem muß der Lohn ſein für das Ver- ienſt am Alten — das iſt Zucht am Unterrichte und in demſelben. — *Repetiren* ſolcher Dinge, welche der Unterricht nicht weiter als Baſis ebraucht, die alſo bloß als Abhörſtoff dem Schüler erſcheinen; Abhören lcher Sachen, an denen nur noch Zungenfertigkeit und ſchließlich auch ieſe nicht mehr zu gewinnen iſt, ſchläfert die Schüler ein und macht uch die Ohren gegen Ermahnungen und Ermunterungen dicke. An ſol- es Repetiren nun aber gar immer ſo ein wenig Neues anwerfen, ohne aß die Schüler recht merken, daß es ein Neues ſei; unter das Heu riſche Blumen ſtreuen, welche die Schüler nicht erſt in ihrer Friſche genau eſehen und in das Herbarium kunſtgerecht zum Trocknen eingelegt haben: as macht zuletzt ein Gemengſel, welches weder Lehrer noch Schüler be- riedigt, der friſche Kalk fällt ab und die friſche Blume geht in Fäulniß ber. Mit den abgefallenen Brocken werfen die Buben ſich und mit den aulenden Stengeln treiben ſie Unfug. Läßt der Lehrer ſeine Schüler iſſen, wo er repetirt und warum — ohne es erſt breit zu ſagen — adurch, daß er die Nothwendigkeit ihnen ſtets vorführt, und läßt er ſie rkennen, wo er einen Schritt weiter gehen wolle: ſo gibt das nur Feſtig-

keit im Gange, die den Lehrer als einen klaren Mann erkennen läßt, der auch dann klar erſcheint, wenn er mahnend zu den Schülern ſpricht.

Der Lehrer accentuire gut. Wendet ſich nun einmal unſer Unterrichten vornämlich an das Ohr und wird es durch dieſes im Beſondern vermittelt, ſo verwende man es auch naturgemäß. Monotonie ſchläfert ein und gibt mißmuthige Zuhörer, und eine Ueberreizung durch zu lautes Sprechen und ungehöriges Articuliren macht dicke Ohren, die denn auch ſchließlich gar nichts vernehmen als allenfalls noch Donnerworte der Zucht. Der Accent der Stimme ſage, auf welchen Begriff der Schüler die Aufmerkſamkeit bei der Frage zu richten habe; die Modulation derſelben verkünde, ob nachzudenken und zu erwägen, oder ob nur zu reproduciren oder ſich auf früheres zu beſinnen ſei; der Tact des Sprechens beruhige und dränge, halte zurück und treibe vorwärts; die Stimmhöhe ſei der Ausdruck der gehobenen, freudigen und befriedigten wie der gedrückten, getrübten und unbefriedigten Stimmung des Lehrers. Die Stimme in der Frage wecke und necke, locke und weiſe ab, erhebe und beuge, ermuthige und demüthige, lohne und ſtrafe. Die Stimme des Lehrers, der ſie recht zu handhaben weiß, iſt die Stimmgabel für das Inſtrument, was er ſpielen ſoll, die Claſſe nämlich, mit der er alle Saiten dieſes Inſtrumentes zu der rechten Spannung aufzieht und zum rechten Einklingen einſtimmt; ſie iſt die Zieh- und Zuchtgeißel, welche mit ihren Wellenſchwingungen das innere Leben des Lehrers in das Herz des Schülers und der Claſſe hinein zittert. Ein Unterricht ohne Sang und Klang in der Stimme klingt wie das Rabenlied: Grab! Grab!

Der Lehrer accentuire gut die verſchiedenen Schritte ſeines Unterrichtes, man könnte auch ſagen, er interpungire gut. Der Schüler wiſſe ohne weitläufige Ankündigung und Ausrufertrommeleien, ob gelernt, verhört, nachgedacht, rückgeblickt, vorwärts geſchritten, begriffen oder gegriffen, geſucht oder mit dem Gefundenen und Begriffenen und Gewußten ꝛc. nur Fangball geſpielt werden ſoll. Wo ſich dieß Alles wie an einem langen Bindfaden aus dem Munde des Schülers und des Lehrers abhaſpelt, da iſt das Hängenbleiben nicht weit entfernt, denn den Strick hat man ſchön dazu gedreht, und wenn das Ganze, Claſſe und Lehrer, ſich erſt ſo umfädelt und eingeſponnen hat, dann muß erſt der Frühling kommen, der die Larve zum ſichtlichen Leben weckt.

Der Lehrer präparire gut zunächſt ſich ſelber, und das iſt oben ſchon geſagt, im Stoffe aber auch für die Methode, wie er dem Schüler den Gegenſtand will nahe bringen, d. h. er habe überlegt, welche Vorſtellungen er in dem Schüler geweckt und geläufig und klar und deutlich gemacht haben muß, um den Schüler weiter führen zu können, und ſo

räparire er ſich dann demgemäß auch ſeine Schüler für jeden Schritt, en ſie machen ſollen; er habe überlegt, wie viel Vorſtellungen ſeine Schüler wohl zugleich präſent haben können, um aus deren Vergleichung u einem neuen Urtheile zu gelangen; er habe erwogen, einen wie großen Schritt der Schülergeiſt zu machen fähig ſei und auf welche Stelle der Schüler feſt auftreten müſſe, um einen ſichern Sprung machen zu können, nd dann präparire er ſie für jeden Schritt und Sprung durch Auf- iſchung und Belebung und Befeſtigung der nöthigen Vorſtellungen, nd laſſe dann erſt ſchreiten und ſpringen. Je beſſer er hiefür ſeine Schüler räparirt, je unfehlbarer ſie dann ſeine Frage beantworten, deſto mehr kennen oder fühlen ſie ſich von einer ſtarken Hand des Lehrers geleitet, . h. ſie fühlen und erkennen ſich in einer geiſtigen Zucht.

Der Lehrer präparire gut die Schüler für häusliche Aufgaben. or Allem iſt es hier die Aufgabe eines Anfängers, der ſich erſt Aucto- tät erwerben will, aufs engſte die häusliche Aufgabe an den Unterricht der Claſſe anzulehnen, ihr Gelingen und Mißlingen von ſeinem Unter- chten und der Theilnahme der Schüler daran abhängig zu machen, ier vorläufig nichts im Ungewiſſen zu laſſen — ohne es ausdrücklich ls ſolches zu bezeichnen — hier möglichſt die Auskunft, welche ein chulbuch geben kann oder auch ein guter Freund, zu umſchiffen, oder usdrücklich ſolches Rathserholen aus dem Buche als Abſicht auszu- rechen; hier ſich dem Schüler mit ſeinen Gaben aufzudrängen, und ſo n mit ſeiner geiſtigen Zucht bis ins Haus und im Hauſe zu geleiten. er freie Unterricht iſt nicht für Anfänger im Lehren.

Der Lehrer präparire gut heißt demnach nicht, er mache den Schü- rn die Arbeiten recht leicht, nehme recht kleine Schritte, zerbröckle Alles recht kleine Biſſen, zerſtoße und zerkäue alle Speiſen im Fragemörſer, er gebe Alles ihnen wie Medicin ein — ſolch ein Präpariren macht ndiſche Kinder; ſondern es heißt, er meſſe die Arbeit recht genau nach em Maaße der Kraft zu, ſo daß das Arbeiten eine Kräftigung wird. Wer zu viel Beſcheid ſagt auf Fragen, der hält den Fragenden für ſo eſchränkt wie der Antwortende iſt, und wer nicht ordentlich Beſcheid ſagt, er iſt ungefällig oder unklar oder auch unwiſſend. So fühlt ſich auch r Schüler vor dem ihm Beſcheid gebenden Lehrer und er beurtheilt ihn erade ſo, wie er vom Lehrer beurtheilt und genommen wird. Der Lehrer i bei den Arbeiten der Schüler nicht Großknecht, ſondern wirklich der Herr und Aufſeher; er präparire gut heißt nicht, er thue die ſchwerſte Arbeit or, ſondern reiche alle Hülfs- und Erleichterungsmittel und alles Hand- erkszeug zur Arbeit dar. Wer das ſo recht abpaſſen kann, den ſehen auch die Schüler als Herrn des Weinberges und als Aufſeher bei der Arbeit an.

2. Wie der Lehrer ſeine Schüler muß zur Arbeit anhalten, um dadurch Zucht zu üben, iſt zwar ſchon im Vorigen mitgegeben; indeſſen gibt es doch noch einige hieher gehörige Vorſchriften, welche ſich etwa dahin ausſprechen laſſen: a. er erzwinge Achtung vor dem Gegenſtande; b. er wecke Eifer durch den Gegenſtand; c. er erziele Wahrhaftigkeit in dem Gegenſtande; d. er übe Sittlichkeit an dem Gegenſtande.

Er erzwinge Achtung vor dem Gegenſtande, daß er nie einen leichtfertigen Spaß mit ihm duldet und noch weniger ſpaßig oder witzig oder kitzlig in ihm ſich bewegt. Es gibt und gebe im Unterrichte nichts Triviales, und es komme im Unterrichte nichts vor, was nicht des Ernſtes werth ſei. Jede Frage provocire dieſen Ernſt und jedes Antworten drücke in Haltung, Miene, Ton und Ausdruck dieſen Ernſt aus. Die Frage des Lehrers muß den Schüler mit dem Ernſte erfüllen, und nie bleibe der Mangel desſelben ungerügt. Den väterlichen Ton darf ſich nur der erlauben, welcher bereits unter ſeinen Schülern väterliche Auctorität hat, und den witzelnden Ton ſollte man ſich nie erlauben; zum Spaße iſt der Schulunterricht zu ernſt, und die Spaßmacher gehören auf andere Bretter. Wer mit ſolchen Mitteln die Herzen der Jugend gewinnen will, der verliert ſein Spiel gewiß, und wenn äußere ſtrenge Zucht dieſe innere Zuchtloſigkeit wieder gut machen ſoll, ſo iſt das unverzeihliche Unzucht. Welcher Lehrer ſeinem Gegenſtande nicht die Wichtigkeit abgewinnen kann, um ſeinen Schülern Achtung vor dem Gegenſtande abzunöthigen, der erleidet mit der Zucht unfehlbar eine Niederlage. Der Lehrer dulde keine halben, unüberlegten, obenhin gegebenen, nur den Frager abfindenden und abweiſenden und ſomit deſpectirlichen Antworten; er dulde keine muthwilligen Anhängſel, und noch weniger die übermüthigen und aber witzigen, ungehörigen Fragen. Sie müſſen zurückgewieſen werden nicht als ſolche, welche den Lehrer nur turbiren könnten, ſondern als ſolche, welche mit dem Ernſte, den der Gegenſtand erheiſche, im Widerſpruche ſtehen. Die Achtung, ſo kann man ſagen, welche der Lehrer für ſeinen Gegenſtand erworben, die hat er ſchließlich für ſich gewonnen. Wer umgekehrten Weg einſchlägt, geht irre. Er dulde ferner kein Trödeln, Ziehen und Zerren, ſondern fordere beſtimmte, klare, auf die Frage paſſende und eng auf die Frage beſchränkte und durch ſie begrenzte Antworten und erzwinge ſo ein ſcharfes Achten auf ſeine Frage, eine Achtung vor ſeinem Worte. Wer es nicht thut, mit dem gehen die Schüler ſo zu ſagen bald durch, und der Zügel der äußern Zucht hält die unbändigen Burſche nicht auf. Er ſpreche kein Wort unnütz und laſſe jedes von ihm geſprochene Wort auffaſſen, und wenn es irgendwie wieder verwendbar iſt, auch einprägen oder doch wiederholen, d. h. er ſuche ſeine

Stunden zu Lehrſtunden und Lernſtunden für die Schüler werden zu laſſen, ſo daß die Schüler zu der Erkenntniß kommen, der Unterricht lehre und höre nicht bloß ab, der Lehrer ſei Lehrer und nicht das Schulbuch. Um das zu können und zu erreichen, fordere er immer laute wie beſtimmte Antworten, damit jeder Schüler zu einem Mitlehrer werde durch ſein Vorſprechen und ſich zu dieſer That auch verpflichtet erkenne und in dieſer Verpflichtung einen innern Antrieb habe, und ſo die Schüler nach und nach zum Bewußtſein eines gemeinſamen Thuns kommen. So fordert denn der Lehrer nicht mehr dieß und das um ſeinetwillen, aus ſeiner Willkür und Laune, ſondern aus Intereſſe für die Schüler; und der Schüler, welcher bequem antwortet, läſſig aufmerkte, halb nur wiederholt, unklar wiedergibt, gedankenlos nachſpricht oder des Lehrers Wort verſtümmelt, der begeht — und das muß ihm geſagt werden — eine Schuld nicht an ſeinem Lehrer, ſondern an ſeinen Mitſchülern. Je lebendiger der Lehrer dieß Bewußtſein eines gemeinſamen Thuns aller Schüler weckt, deſto mehr hat er die Claſſe in der Gewalt der Zucht, denn er bedarf ſchließlich nur eines Zügels für die ganze Maſſe. Wenn ſich der Lehrer dieß Ziel ſteckt, ſo wird er ſelbſt bewahrt bleiben vor allerhand Ausweichungen und geiſtigen Spazirgängen und vor dem ſich Verlieren in unwichtigen Dingen, und vor Ungehörigkeiten; er wird die beſtimmte Sprache in Erklärung und Frage gewinnen; er wird lernen, den Umfang ſeines Vortrages und den Inhalt ſeiner Fragen richtig bemeſſen; er wird behütet werden vor dem ſich zu tief Einlaſſen mit dem Einzelnen und vor dem ſich zu weit Ergehen im Einzelnen und — wird wiſſen, wie weit er mit jedem einzelnen Schüler und mit der ganzen Claſſe iſt. Er wird lernen, was es heiße: immer ſei die ganze Claſſe gefragt und doch habe immer nur ein beſtimmter Einzelner die Antwort zu geben. Dieß Arcanum der Zucht im Unterrichte kann nicht genug ſtudirt werden, denn von deſſen Verwendung hängt der Geiſt der Claſſe und zuletzt im weitern Sinne der Geiſt der Schule ab.

Noch ſei es erlaubt, eine Warnung auszuſprechen: wenn die Schüler in ihren Antworten den Gedanken oder die Regel oder ſonſt irgend etwas verwirren, dadurch, daß ſie falſche oder halb richtige oder unvollſtändige oder zu weite ꝛc. Antworten geben, und wenn nicht mindeſtens die dritte Antwort eine vollkommen richtige iſt, dann wolle der Lehrer nur nicht durch weiteres Fragen die Sache wieder zurechte rücken — ein grandioſer Frevler der beliebten katechetiſchen oder heuriſtiſchen Methode —, ſondern dann breche er ab, und beginne entweder nochmals ſeinen Vortrag, falls dieſer ſeine Fragen an denſelben anlehnten, oder er beginne wieder mit den erſten Fragen, wenn er überhaupt fragend fortgeſchritten iſt.

Solches Umherklarren in den von den Schülern gebrachten unklaren Vorstellungen entwürdigt den Unterrichtsgegenstand und den Unterricht und führt schließlich zur geistigen Zuchtlosigkeit und zur Zerflossenheit der Classe. Gelingt es ihm zum zweiten Male auch noch nicht und auch noch nicht zum dritten Male, so mache er unerbittlich zum vierten Male denselben Weg, und lasse sich durchaus nicht mit einem *erträglichen* Resultate genügen. Dieß Nachererciren der ganzen Classe, so könnte man es nennen, gibt ihm die nöthige Entrüstung um der Sache willen, und übt eine Zucht, die für die Zukunft von guten Folgen ist. Gelingt es gar nicht, dann hat der Lehrer einen Fehler gemacht und sobald er das merkt, so lege er die Sache bei Seite so lange, bis die Schüler einen den Irrgang, den er sie geführt, vergessen haben und nehme dieselbe erst wieder bei gelegener Zeit auf oder lasse sie ganz fallen. Ein Nichts ist besser als das Halbwahre und Schielende, und *keine* Einsicht ist besser als die Scheineinsicht.

Dieselbe Warnung gilt auch für den Stoff, der rein gedächtnißmäßig aufgefaßt werden soll. Ist durch des Lehrers Unachtsamkeit oder durch unrichtige Beurtheilung, indem er beim Abhören zu oft auf gute Schüler stieß, oder auch durch Unerfahrenheit desselben der Lernstoff zu größerer Menge angewachsen und findet sich nun hernach eine große Unsicherheit und Verwirrung, und wird er nun inne, daß durch ein zweimaliges und dreimaliges Wiederaufnehmen der Lectionen die gewünschte Sicherheit nicht erreicht ist, und merkt er nun eine Gleichgültigkeit, Theilnahmlosigkeit und Schläfrigkeit der Schüler in der Wiederholung, dann gibt es keinen andern Ausweg, als diese Partie erst wieder vollständig vergessen zu lassen und andere Partieen des Unterrichtes erst vorzunehmen, um ihnen vorsichtiger zu Werke zu gehen, an ihnen seinen Schülern die Anschauung eines *prompten* Wissens erst wieder zu geben und die Freude und Befriedigung darin zu wecken, und dann erst wieder die mißglückte Partie vorsichtig aufzunehmen. Er braucht es dann nicht zu sagen, die Schüler merken die Züchtigung selber, und besonders dann, wenn er nun unerbittlich strenge auf jedem Schritte genaues Wissen fordert.

Wer seinem Unterrichtsgegenstande nichts vergibt, der hat sich als Lehrer auch nichts vergeben, so lautet der Spruch. Wer aber das Recht seines Gegenstandes von dem auf ihm liegenden moralischen Gewicht will erworben wissen, der will Feigen von den Disteln und Trauben von den Dornen lesen. Des Lehrers Gewicht sei das moralische, und namentlich gilt dieser Spruch dem Anfänger. Wer fremder Hülfe hierin bedarf, der ist schon hülfelos und möchte es auch lange Zeit wohl bleiben.

Diese Achtung vor dem Gegenstande wird der Lehrer wesentlich

dadurch verſtärken, daß er auch bei etwaigen ſchriftlichen häuslichen Aufgaben ſorgfältig über gute Handſchrift, Sauberkeit, ſchöne Anordnung nach vorgeſchriebener Form achtet. Eine ſorgfältige Correctur von ſeiner Seite iſt für den Schüler der thatſächliche Ausdruck des Gewichtes, den der Lehrer auf den Gegenſtand legt. Möchte das doch nicht ſo oft überſehen werden! Der Schüler ahmt nur nach. Wo der Lehrer nun nicht achtet, da achtet auch der Schüler nicht. Durch Vorpredigen und Ermahnung und Beſtrafung führt man ſolches Achten und ſolche Achtung, die da Zucht und Züchtigung iſt, ſchwerlich herbei.

Der Lehre wecke Eifer durch den Gegenſtand. Freilich ſollte wohl der Satz heißen: er erwecke das Intereſſe. Doch dazu gehört mehr, und es iſt in einer Schule nicht das Werk des einzelnen Lehrers, ſondern erſt der Zuſammenwirkung aller Mitlehrer und des ganzen Collegii, und noch weniger iſt es eine von Anhängern erfüllbare Aufgabe. Mögen ſie ſich immerhin erſt mit der geringern Aufgabe genügen laſſen, um ſich ſo für die höhere Aufgabe zu befähigen. Der Eifer iſt mehr nur ein momentaner gleichſam localer Zuſtand, während das Intereſſe ein bleibender iſt.

Dieſer Eifer werde nicht geweckt durch die künſtlichen Reizmittel, als da ſind Certiren in der Claſſe oder ins Lob- und Tadelſchreiben, oder ſonſtiges Auszeichnen der Eifrigen und Benoten der Schlaffen und Eifernloſen. Solche Mittel ſind Nothbehelfe, welche gerechtfertigt ſein mögen nach dem Spruche: Noth kennt kein Gebot; die aber auch nur ſo viel Wahrheit haben als dieſer Spruch. Es werden falſche Motive untergelegt, welche nothwendig auch auf falſche Fährten führen und ſchließlich den Lehrer nicht minder als den Schüler täuſchen und verführen. Es kommt zum Spiel, worin wie bei allen Spielen der Zufall oder das Glück gar viel entſcheidet. Selbſt der viel empfohlene und als einziges Mittel geprieſene eigene Eifer des Lehrers für ſeinen Gegenſtand iſt nicht ausreichend, um zur Zucht der Claſſe zu gelangen Man nimmt doch gar oft Lehrer und namentlich jüngere Lehrer wahr, welche in eifrigem Eifer für ihren Gegenſtand ſich vor der Claſſe abeifern und eine zuchtloſe Claſſe vor ſich haben, die ſich an dem Lehrereifer ſchon ſatt geſehen hat, und nun ihre eigenen Wege wandelt. Zeigt ſich nun nicht ſelten neben dieſem Eifer ſogar noch ein Ringen des Lehrers mit dem Gegenſtande ſelbſt oder der Unterrichtsform, dann iſt der Gegenſatz zwiſchen Lehrer- und Schülerzuſtimmung und Geltung öfters nahe ans Komiſche ſtreifend. Wohl iſt nichts zu beginnen, wenn dem Lehrer der Eifer und darum auch das Eifern fehlt; aber dieſer Eifer treffe nicht den Gegenſtand und gehe nicht aus ihm hervor, ſondern treffe die Schüler und gehe aus Intereſſe an ihnen hervor. Wie er den Gegenſtand an

den Schüler heran und wie er den Schüler in den Gegenstand hinein bringen wolle, das ſei der Drehpunct des Eifers und Eifens. Ohne ein wenig Studium der Pädagogik und Didaktik, ohne ein Nachdenken über Methodik geht das freilich nicht. Die Praxis iſt ein mühſamer Weg, der über manche Irrwege und Klippen und durch mancherlei Schiffbrüche nur erſt und öfters auch gar nicht zum Ziele führt. Darum können hier nur einige oberflächliche Winke gegeben werden für die erſten Anfänger. Zunächſt: was der Schüler oder ein Schüler in der Claſſe in dem Gegenſtande thun kann, das thue nicht der Lehrer, darum bereite der Lehrer den Unterricht ſo vor und leite ihn ſo, daß recht viele Schüler in demſelben recht viel thun können; er laſſe den Schüler wirklich auch zur Erkenntniß und zum Genuſſe darüber kommen, daß die That ſeine ſei, und bringe ſolche That zur Anerkenntniß vor den Mitſchülern, und das nicht durch Beloben und Anpreiſen, ſondern durch Verwenden und Verwerthen. Er mache den, der gut gelernt, gut aufgemerkt, gut nachgedacht hat zum Vorſprecher für die Zurückgebliebenen; er ernenne den ſicher fortgeſchrittenen zum Helfer und Einüber der Unſichern und Schwerfälligen; er ernenne den Klaren und Sichern zum Corrector der Unklaren und Faſeler; er benutze die gute Antwort als die des beſtimmten Schülers zum weiteren Fortſchreiten. Andrerſeits laſſe er die Schüler hie und da ſich in Nebenpartieen des Unterrichtes ſelbſtſtändig ergehen und Freude am ſelbſtſtändigen Thun gewinnen, und ſuche wenn irgend möglich auch ſolches Thun für den Claſſenunterricht nutzbar zu machen. Er ſtelle, wenn es irgend möglich und wo es irgend thunlich iſt, die Schüler ſelber zu Wächtern über das Richtige und Unrichtige und ſuche in ſolchem Wächteramte die möglichſte Mannigfaltigkeit und die vielſeitigſte Betheiligung zu erzielen. In allen Schülern aber ſuche er auf jeder Stufe und nach jedem Schritte zum Bewußtſein eines wirklichen Fortſchrittes im Wiſſen und Erkennen zu bringen. Das gibt Eifer, wenn dieſe Erkenntniß eine Wahrheit iſt. Kurz, der Lehrer erſetze ſich ſo weit als möglich durch ſeine Schüler und bringe die Schüler in Schweiß und ſpare die eigenen Schweißtropfen. Ja ſelbſt das Frageamt in dem Abhöregeſchäft kann und mag er ſeinen Getreuen anvertrauen, und hat er die rechten gefunden, ſo wird es an ſtrengen Richtern nicht fehlen. Je mehr der Lehrer nur gleichſam hinter den Couliſſen ſteht und doch die Maſchinerie des Unterrichtes in gehörigem Gange erhält, deſto beſſer wird die Zucht in ſeiner Claſſe ſein. Wo der Lehrer ſelber gar viel thut und ſpricht, da verdröhnt er ſich die eigenen Ohren und hört das Geflüſter der Plauderer nicht mehr, und wo der Lehrer gar geſchäftig iſt, da ſieht er nicht mehr die Spielwerke der Zerſtreuten.

Der Lehrer erziele **Wahrhaftigkeit in dem Gegenstande.** Es iſt ein wohl verzeihlicher Fehler der Anfänger, ſich durch den Scheineifer und die Scheinaufmerkſamkeit und das Scheindenken der Schüler täuſchen zu laſſen. Ihm wird mit Fragen zugeſetzt, als läge den Schülern recht daran, ſeinem Willen gemäß die geſtellte Aufgabe zu erledigen; Erkundigen über dieß und das und dabei eine Art vertraulicher und dreiſter Annäherung an den Lehrer verſteckt oft ſchon ein zum Beſten haben, was mancher Lehrer erſt zu ſpät merkt; Nebenfragen wohl gar mitten im Unterrichte geben nur zu leicht den Schein eines gründlichen Erwägens und tiefern Eindringenwollens; näheres Fragen über das eben Geſagte Wünſchen von nähern Explicationen über das eben Vorgetragene erwecken den Schein eines Strebens nach Klarheit Hier liegen für Anfänger die gefährlichen Klippen ſeiner Zucht, und manche haben wirklich an ihnen Schiffbruch gelitten und dieſe waren nicht die ſchlechteſten. Ihnen fehlte die pſychologiſche Kenntniß, ſie konnten nicht die Wahrheit und den Schein unterſcheiden. Es gibt hier keinen andern Rath, als jede ſolche Frage geradezu mit Ernſt abzuweiſen und ſich auf den Unterricht zu berufen; oder auch zu antworten, aber dann jedesmal hinterher dem Fragenden nachzuweiſen, daß er ſich als einen ſolchen bekunde, der nicht gehörig aufmerkſam geweſen ſei; dann aber, wenn er wirklich durch ſolche Fragen darauf geführt wird, unklar geblieben zu ſein, dann ſich mit der Antwort ſogleich an die ganze Claſſe zu wenden. Mit ſolchem Zurückweiſen und ſolchem Antworten ſignaliſirt er die Fragenden alsbald in der **Unwahrhaftigkeit**, die ein Wiſſenwollen erheucheln und ein Wiſſenkönnen nicht wollten.

Eine andere Gefahr für die rechte Zucht liegt in dem Streben vieler Knaben, ja ganzer Claſſen, mit den Antworten und Arbeiten nur den Lehrer befriedigen zu wollen ohne alle Betheiligung an der Sache. Wenn der Lehrer nur mit ihrer Antwort zufrieden iſt, dann ſind ſie es auch, und ihr ganzes wiſſenſchaftliche Gewiſſen wird gleichſam in den Lehrer gelegt. Wie ſchön dieß auch von einer Seite betrachtet ſein mag, indem auch darin eine Art Hingebung, eine Anerkennung der Auctorität des Lehrers und ein Verhältniß wie zu dem Vater ausſpricht: ſo liegt dennoch darin eine nicht geringe Gefahr, die der Anfänger nicht überall gleich kennt, und die auch ganze Schulen nicht immer ganz vermeiden, welcher die hoch belobten Praktiker am meiſten ausgeſetzt ſind. Zunächſt merken die Schüler dem Lehrer bald ſein Steckenpferd ab und ſetzen ſich mit ihm darauf; ſie erkennen bald heraus, womit und wodurch ſie ihn leichtlich gewinnen oder leicht wieder verſöhnen — hier tiefer in die Praxis zu blicken, verbietet die Rückſicht auf anerkannte Lehrauctoritäten —; ſie

merken es ihm bald an, welche Formen ſie inne halten müſſen, um
Lehrer das Urtheil über eine rechte Thätigkeit von ihrer Seite zu wec
Doch noch mehr. Solches Beſtreben, nur dem Lehrer genügen zu woll
wirkt neben andern Urſachen weſentlich auch mit zu dem Lernen für
Zeit des Abhörens, zu dem Greifen nach allerhand unerlaubten Hül
und Hülfsmitteln, zum Betreten der Täuſchungen und Betrügere
Dieſe Unwahrheiten werden nur bekämpft, wenn der Lehrer immer
Sache und nicht ſich im Auge behalten läßt, wenn er nicht
Arbeit für ſich und eine Antwort gemäß ſeiner Meinung, ſondern
Arbeit in der Sache und eine Antwort aus der Sache heraus for
Dieſe Wahrhaftigkeit in dem Gegenſtande iſt eine geiſtige Zucht,
ſich um ſo wirkſamer erweiſt, da auch der Lehrer ſich darunter ſt
und macht ſchließlich den weſentlichſten Theil der ſittlichen Bildung
welche durch den Unterricht als ſolchen zu gewinnen iſt.

Eine mehr auf der Hand liegende Unwahrheit liegt in dem
mühen der Schüler, ſich vom Lehrer fragen zu laſſen. Sie erheu
damit Theilnahme am Unterrichte und wollen den Schein erwecken,
hätten ſie vor Andern die Aufgabe gut erlernt oder vor Andern
griffen. Läßt ſich der Lehrer von ſolchen Vordringlingen gar ſehr l
ſo läuft er Gefahr, mit ſeinem ganzen Unterrichte Schiffbruch zu l
und die Lüge mehr oder minder zu privilegiren. Hier gilt es nun,
jenigen, welche ſich ſo vordrängen, unerbittlich zu richten und zu ſt
durch offenes Ausſprechen und Bezeichnen ihrer Heuchelei: doch w
ja Milde walten laſſen, ſo mahne er ſie ernſtlich, ſich erſt beſſer
zu prüfen, ehe ſie ſich ſo zu einer Prüfung durch den Lehrer vord
ten. Schonungslos decke er jede Ungenauigkeit, Unſicherheit, Halt
Verwirrung und Unklarheit ꝛc. auf, und laſſe keine Entſchuldigung
keine Beſchönigung gelten, ſondern enthülle unbarmherzig wieder
die Lüge.

Aber auch der Lehrer übe Wahrhaftigkeit in dem Gegenſtande
brauche ihn nie zum Ergötzen der Schüler, ſondern immer zur er
Arbeit, und das Ergötzen liege immer in der gewältigten Arbeit
heiße nicht das halb Treffende ſchon treffend und das beinahe G
gende ſchon genügend und die theilweiſe Einſicht ſchon ein Verſtän
der Sache. Kann er nun einmal nicht das Gewünſchte erreichen
thue er nicht, als ſei es erreicht, ſondern er lege die Arbeit als
unvollendete mit Wehmuth bei Seite. Die unklar gebliebene Stell
ſei es aus Schuld des Lehrers oder der Schüler — oder die u
gebliebene Regel, der unklar aufgefaßte Gedanke ꝛc. heiße unklar,
werde nicht verlegen überhüpft oder überſtolpert oder überhuſtet.

gelte der Muth des Lehrers, ſeine Ohnmacht, deutlicher werden zu können, offen zu geſtehen. Die Zucht der Wahrhaftigkeit, die er in ſolchen Fällen gegen ſich ſelber übt, gibt ihm auch die gleiche Zuchtruthe gegen die Schüler in die Hand.

Endlich übe der Lehrer die Sittlichkeit an dem Gegenſtande. Es mögen unter dieſer Ueberſchrift einige Zuchtregeln zuſammengedrängt werden. Wenn der Lehrer allen Schülern eine Aufgabe für eine beſtimmte Stunde gibt, ſo höre er ſie auch allen ab; nicht höre er ſie ab als ein Poliziſt oder Criminalrichter, der nur die Säumigen und Pflichtvergeſſenen ermitteln, ſondern als der, welcher allen Schülern gerecht werden will. Sie haben für die Stunde alle gelernt, ſo ſollen auch alle gehört werden (ſiehe die häusliche Aufgabe). Wenn der Lehrer ſein Urtheil ausſpricht, ſei es in Mienen, Worten, Zeugniſſen, ſo ſei es nie und nie bemeſſen nach den Leiſtungen und Kenntniſſen — dieß könnten ſich wohl manche Lehrercollegien geſagt ſein laſſen —, ſondern nach dem Maaße der darauf verwandten Kraft. Nicht das Wiſſen und die Kenntniſſe ſeien das Gold, welches der Unterricht zu gewinnen hat, ſondern die Anſtrengung der Kraft, der ernſte redliche Wille, die Ausdauer, Treue, Gewiſſenhaftigkeit. Der Lehrer weiſe dem Schüler auf allen Stegen und Wegen nach, daß der Aufenthalt, den ſeine Unachtſamkeit beim Unterrichte macht, die Verwirrung, die ſeine Unklarheit, die Wiederholung, welche ſeine Unaufmerkſamkeit, der Unmuth des Lehrers, den ſeine Trägheit hervorrief und erzwang, daß alle dieſe Dinge nicht ein Schade bloß für ihn ſei, den zu tragen ihm allein zukäme, und der ſonach eigentlich Niemanden kümmere, ſondern daß darin eine Verſündigung gegen ſeine Genoſſen ſei. Der Schüler begreife durch den Lehrer, daß es kein Schulvergehen gibt, welches nicht ein Unrecht an ſeinen Mitſchülern zugleich zur Folge hätte. Er ſchiebe dem Schüler, der ihn zum Unmuthe reizte, offen die Schuld zu, wenn ob ſolches Unmuthes kleine Vergehungen eines Genoſſen herber gerügt werden. Alle Ahnungen, Erinnerungen, Warnungen, Drohungen, Beſtrafungen müſſen immer dem Einzelnen gelten, nie ins Blaue hinein gewarnt und gedroht, aber ſie müſſen alle ohne Ausnahme ſo gegeben werden, daß die ganze Claſſe ſie vernimmt, und ſie mehr oder minder auf dem Ganzen geltend hingenommen und verſtanden wird. Die kleinen Beſtrafungen, wenn ſie nicht abſichtlich unter vier Augen vorgenommen werden ſollen, die kleinen Rügen ſo unter der Hand, die kleinen Gegen- und Jagdhiebchen — man verzeihe den Ausdruck — ſchwächen wieder das Sittlichkeitsgefühl ab und machen dickhäutig. — Der Lehrer maße ſich nicht eine erziehende Macht an, wo er noch im

Kampfe mit ſeinen Schülern ſteht um die Anerkennung ſeiner Auctorität; er kämpfe für ſeinen Unterricht mit aller Energie; kämpfe Alles nieder, was dieſen ſtört oder auch nur hemmt; beſeitige Alles und Jedes, welchen ſchönen Namen es auch haben möge, was deſſen Ernſt beeinträchtigt; halte Alles fern, was auch nur im Entfernteſten denſelben unterbrechen könnte. Hat er dieſen Kampf mit Umſicht und unerbittlich geführt, und hat er das ſo aufgeräumte und geſäuberte Feld nun auch durch guten Unterricht beſtellt, dann wird aus der Furcht vor ihm bald die Achtung keimen, und die Liebe zu ihm als Blüthe treiben, deren Frucht die Erziehungsgewalt iſt.

# Die Pflege des Geſchmacks und kunſtgeſchichtlicher Studien als Bildungsmittel der Jugend.

Von Dr. W. Buchner in Oppenheim.

## I.

Faſt fürchte ich und vielleicht mit Grund, der praktiſche, mit den Zuſtänden unſerer Gymnaſien bekannte Schulmann wird ungläubig lächeln, wenn er die Worte der Ueberſchrift lieſt; er wird einen Unterricht, welcher ſich die Geſchmacksbildung, die Kenntniß vaterländiſcher Kunſtgeſchichte zum Ziele ſetzt, wenn auch nicht für unausführbar, doch für unerſprießlich halten. „Was wird unſern Gymnaſien nicht alles zugemuthet? denkt er. Sind ſie nicht bereits mit einer Ueberfülle von Lehrgegenſtänden belaſtet? Werden unſere Schulen nicht noch mehr zu jener allgemeinen encyklopädiſchen Bildung hingeführt, welche zur Charakterloſigkeit unſerer Zeit mehr als genug beiträgt?“ In gewiſſer Weiſe hat der Sprecher ganz recht. Welcher Lehrer kennt nicht die Zuſtände unſerer Schulen, weiß nicht, wie jenes Ueberladen mit Speiſen aller Art der Jugend den Magen verdirbt, wie dieſes Alles — und Nichts Wiſſen, dieſes Herumkoſten und Naſchen in Sprachen und Wiſſenſchaften uns viel Unheil gebracht hat, mehreres bringen wird. Jeder Lehrer kennt die Selbſtgerechtigkeit, den abſprechenden Dünkel, mit welchem unſere Gymnaſialjugend allzuhäufig zur Univerſität hinübergeht, Eigenſchaften, die mit aus jener encyklopädiſchen Bildung müſſen hergeleitet werden. Es iſt nun hier nicht die Rede davon, wie jenen Mängeln abgeholfen werden möchte, die mit den Fehlern unſerer Zeit und unſeres Volkes gleiche Wurzel haben. Auch hier muß die Schule wirken durch Erweckung nationalen Gefühls, durch Stählung des ſittlichen Willens, durch Gründung gediegener Charaktere. Und dieſe Rückſicht iſt [illegible] unter Anderen geweſen, welche mich einen Unterricht in deutſcher Kunſt, eine Hinweiſung auf unſer wunderbares Nationalleben in dieſem Gebiete für überaus heilſam halten läßt: dieſe Rückſicht wird mir vielleicht auch manchen gewinnen, welcher anfänglich als Gegner meine Anſicht zu beſpötteln wohl Luſt tragen möchte. Es wird vor allen Dingen auf Darlegung dieſer Anſichten und dann eines gewiſſen Lehrplans ankommen, demgemäß das Ganze ſich einrichten läßt; ich werde den Nachweis verſuchen, wie ein ſolcher Unterricht, vernünftig geleitet, ein innerlicheres und ernſteres Leben des Geiſtes zu erwecken vermag.

Wie oft habe ich als Schüler die ſchallenden Säle der Muſeen durchſchritten, bald bei den Gemälden verweilend, bald zu den Antiken mich wendend. Aber der Genuß war kein befriedigter; unruhig, unbewußt ſchweifte das Auge von einer Tafel zur andern, von Statue zu Statue; bald eintretende Ermüdung und Abſpannung kürzte das unverſtandene Beſchauen raſch ab; nirgends eine klare beruhigte Anſchauung; nie wollte aus dieſer erdrückenden Menge einzelner Gegenſtände ſich ein leitender Gedanke, eine lichtvolle Ueberſicht geſtalten; in chaotiſcher Wirrniß liefen die Werke und Meiſter durch einander, in Stoff und Gedankenweiſe ihrer Darſtellungen grundverſchieden, ſich unzählige Male widerſprechend, viele ſchön, noch mehrere unwillkürlich abſtoßend. Wie dieſe Gegenſätze vereinigen und überwältigen? Wie dankbar wäre ich damals dem geweſen, welcher mich in die Kenntniß dieſer herrlichen Schöpfungen eingeführt hätte, der mich gelehrt hätte, dem hiſtoriſchen Faden folgend, dieſes verwirrenden und doch ſo anziehenden Stoffes Meiſter zu werden.

Es iſt eine ſonderbare Erſcheinung, daß unſer ganzes Zeitalter der Kunſt eine ſo auffallende Ausnahmeſtellung gewährt, wie es Leo in ſeiner Geſchichte von Italien treffend andeutet: „Uns erſcheint die Kunſt gar zu leicht als Nebenzweck, als eine Art Zierpflanze, als ein Luxusartikel des Lebens, und wir bekunden dadurch nur, daß unſerer Zeit im Allgemeinen jenes Vermögen und jenes Bedürfniß verſchwunden iſt, welches die Kunſt ins Daſein rief.“ In den unendlichen Reichthümern ſeiner Plaſtik und Architektur entwickelte das griechiſche Volk ſeinen Kunſtberuf; nicht als oberflächliche Zierden dienten jene dem öffentlichen Leben des edeln Volkes, ſondern ſie waren der lebendigſte und großartigſte Ausdruck des Nationalgeiſtes; ſie entſtanden in zweck- und bewußtloſem Drang zu ſchöner Geſtaltung des inneren Lebens auch in äußerlicher Form, wie die Waldesblume aufſproßt, ohne von Menſchenhand geſäet zu ſein. Wenn das religiöſe Bedürfniß des Mittelalters rieſige Münſter in die Lüfte ſteigen ließ und die Gotteshäuſer mit dem vielfältigſten Schmuck der Farbe und Bildnerei ausſtattete, ſo genügte es in inſtinctiver Thätigkeit dem Triebe, welcher für die tiefſten chriſtlichen Ideen auch eine entſprechende äußere Darſtellung ſuchte und ſie in jenen geheimnißvollen farbenglühenden Domen fand. Unſer Zeitalter aber hat jenen Drang verloren in dem Getreibe des gewöhnlichen politiſchen und ſocialen Lebens, ſowie die gegenwärtige Erde ſich nicht mehr der üppigen Zeugungskraft früherer Jahrtauſende erfreut. Für die abgekühlten abgeklärten Ideen und Gefühle unſerer Tage bedürfen wir nicht mehr des künſtleriſchen Ausdrucks, und das unſichere Wählen und

Tasten in unserer Kunstthätigkeit zeigt gerade, daß dieselbe uns nur äußerlich als eine gemachte, nicht aber gefühlte gegenübertritt, daß sie nicht mehr der unwillkürliche Ausfluß unseres geistigen und nationalen Lebens ist. Dieß ist eine Thatsache, die wir bedauern mögen, deren Gründe aber nicht allzuschwer aufzufinden sind. Die unermeßliche Menge von Bildungselementen, die wir nach und nach aus Ost und West, aus dem classischen Alterthum wie aus dem christlichen Mittelalter aufgenommen haben, vermochten sich noch immer nicht mit dem ursprünglich deutschen Volksgeiste und Gemüthe zu einem reichen vollkommenen Ganzen zu gestalten. So wogen sie denn in einem gewaltigen Widerstreit der Kräfte gährend und ungeeinigt auf und ab. Die höchste Stufe der Entwickelung des italienischen, spanischen, niederländischen Volksgeistes sehen wir auch durch eine volle kräftige und durchaus eigenthümlich sich gestaltende Kunstblüthe jener Völker vertreten. Wir Deutsche haben eine solche im Mittelalter allerdings besessen; wann aber wird die Zeit kommen, in welcher unsere Kunstthätigkeit wieder absichtlos unser Nationalwesen darstellt?

Eine schlimme Folge hat diese so oft unnatürliche und gezwungene Richtung unserer Kunst gehabt. Nicht heimisch in einer Welt, deren Schöpfungen nichts Handliches und uns Eigenes boten, haben wir uns häufig in eine Flachheit und Schwächlichkeit des künstlerischen Bewußtseins verirrt, die oft kläglich zu Tage tritt. Der Mangel einer wirklich volksthümlichen Kunst rief jene Seichtigkeit des Kunstgeschmacks hervor, welche dem aufmerksamen Beobachter so häufig störend entgegentritt. Nun ist zwar nicht zu läugnen, daß das einzige Mittel zur Erweckung eines reineren Geschmacks das Aufblühen und die emsige Pflege einer nationaldeutschen Kunst sein wird, welche schön und gewaltig zugleich ihr Höchstes und Herrlichstes unserem Volke vor Augen stellt, nicht mehr aus den Gedanken- und Gefühlskreisen anderer Völker Herbeigeführtes, sondern die tiefsten Schätze deutschen Gemüthes. Dann wird die Kunst nicht mehr in fremder Höhe einsam stehen, sie wird lebendig und warm werden und in die fröhlichen Menschenkreise herabsteigen. Doch immerhin wird es Aufgabe sein, schon jetzt ihr entgegen zu gehen, einen reineren Geschmack die Wege zu bahnen, unserer Jugend gleichzeitig das Verständniß der bereits dargebotenen Kunstschätze zu öffnen. Kein Mittel erscheint dazu passender, als in das bildsame Gemüth der Jugend eine heilige Scheu vor der Herrlichkeit ächter Kunst zu legen, jene Scheu, die allein zu innigem Verständniß hinleitet, schon frühe auf die besten Kunstwerke aufmerksam zu machen und so schon den Sinn der Jugend für jene klare und sinnige Kunstbetrachtung aufzuschließen, welche

wir ſo oft vermiſſen, wie ſehr ſie auch zur ſchönen Vollendung d menſchlichen Perſönlichkeit erforderlich ſein mag.

Geht nicht dieſe Kunſtübung über den Kreis der Schule hinaus Wohl nicht, wie mir ſcheint, wenn ſie richtig geleitet und beſchrän wird. Man hat in neuerer Zeit und mit großem Recht in der Schu die Anſchauung mit gutem Erfolg wieder zur Ehre gebracht. Aber kan der Anſchauung ein wirkſamerer und ſchönerer Boden geboten werde als auf dem Felde der Kunſt, zur Geſchmacksbildung? Hier hat d Jugend runde lebendige Geſtalten vor ſich, die ſie von Anfang intere ſiren. Auch traut man der Jugend gerade in dieſer Beziehung vielfa zu wenig zu. Sie hat ein gewiſſes angebornes Tactgefühl, welche richtig geleitet und unterſtützt, ſie leicht zur Erkenntniß des Richtige und Schönen führt; ihre Betrachtung wird bei der Beurtheilung ein Kunſtgegenſtandes zwar öfter am Aeußerlichen und Einzelnen hänge bleiben, aber auch mit reiferen Jahren von ſelbſt zum Innerlichen u Geſammten weiter ſchreiten; ſie beſitzt eine natürliche Abneigung geg das Ungeſunde und Unreine, welche durch richtige Führung ſich no tiefer begründen läßt. Es äußert ſich die Luſt der verſtändigen u künſtleriſchen Betrachtung erſt am Einzelnen, anfänglich nicht ſelt falſch und abenteuerlich; aber ſie wächst und reift mit der Ausdehnu des Blickes. Eine ſolche Vorübung, wie ſehr würde ſie das körperli und geiſtige Auge ſchärfen und allgemach hinführen zu klarer Kun betrachtung und bewußtem Verſtändniß!

Ein ſolches Studium würde auch ein überaus anregendes u belebendes Ergänzungsmittel des hiſtoriſchen Unterrichts ſein. Die Wi tigkeit desſelben für die klare und lebhafte Auffaſſung der Geſchi ſpringt in die Augen. Drei Bücher Livius auf den Palaſttrümmern d Aventin geleſen mit dem Blick auf die Hügel und den gelben Tib ſie geben uns ein überwältigendes Bild von der einſtigen Kraft u Größe des römiſchen Volkes, wie es ein paar Dutzend deutſche Co pendien in der Studirſtube nicht thun werden. In den engen Mauer und ſchallenden Gaſſen, zwiſchen den Palaſt- und Kirchenbauten alt Reichsſtädte, wie Köln, Nürnberg, Augsburg ꝛc. entzündet ſich ein ander Geiſt der Kraft und Mannheit, als in den breitſtraßigen ſchmuckloſe Neuſtädten, den Bildern einer matten Zeit. — Mit welchem Blick die Geſchichte tritt unſere Jugend ins Leben? Die Geſchichte der Griechen dieſes edelſten und geiſtvollſten aller Völker, das mit der üppige Schnellkraft der Jugend die Tiefe und den Ernſt des Mannes verban man bietet ſie in leichten Anekdoten den Kindern dar. Wie viele, b prunkend auf die Hochſchule geſchickt werden, ahnen die überſprudelnd

Genialität dieſes Volkes, das ſie nur aus Cornelius Nepos kennen? Wer lehrt ſie, im herrſchenden Zeus, dem ſchönen Apollo, der reinen Aphrodite einen Hauch vom Geiſte des Alterthums zu ſpüren? Das kriegeriſche wogende Treiben der römiſchen Republik ſagt dem raſchen Knaben ſchon mehr zu: er erkennt ſich mit Freude in dem kämpfenden und ringenden Geſchlechte wieder; aber in den meiſten Fällen wird er wohl die Kriege, Schlachten und Friedensſchlüſſe an den Fingern herzählen, nicht entfernt aber einigermaßen gediegene Rechenſchaft geben können von den Vor- und Rückſchritten der Verfaſſung, von der Entwickelung der Cultur und Litteratur, oder gar von der römiſchen Kunſt. Auch in der römiſchen Geſchichte wird allzuſehr durch den herkömmlichen Anekdotenkram geſündigt und der Jugend ganz falſche Begriffe mitgetheilt. Es iſt freilich das römiſche Volk kein Kunſtvolk: es überkam ſeine Kunſt von den Fremden, von Etruskern und Griechen; aber es muß zugeſtanden werden, daß z. B. die Bauwerke der Kaiſerzeit in ihrer Großartigkeit dem alten Römergeiſt immer noch entſprechen. Warum laſſen wir unſere Jugend nicht in den geſtürzten Tempelhallen des Forums, den Bogen des Coloſſeums, in den grinſenden oder edel-ernſten Geſichtern der römiſchen Kaiſergeſchichte ſtudiren?

Noch ſchlimmer aber wird nicht ſelten in der neueren Geſchichte gegen die Wahrheit und geſunde Vernunft geſündigt. Ueber das Mittelalter beſonders muß man in den Hörſälen der Gymnaſien oft Dinge vernehmen, die ärgern und wehe thun zugleich. Da wird die Jugend nur allzu oft mit Anekdoten abgeſpeist, man gefällt ſich darin, gefliſſentlich das Hohe und Edle lächerlich darzuſtellen, aller würdigen und reinen Geſchichtsanſchauung wird Hohn geſprochen. „Pfaffenthum, Fauſtrecht, Finſterniß“ im Allgemeinen, das ſind die Stichworte, welche der junge Mann ins Leben mitbekommt und dann weiterhin mit ſtaunenswerther Geläufigkeit und Unbefangenheit fort und fort auskramt. Es wird dieſe Irrthümer in erſchreckendem Maße dem ganzen Volke durch unſern ſtereotypen Unterricht, durch ſchlechte Romane und Theaterſtücke, endlich durch geiſtloſes Nachplappern des Gehörten eingepflanzt. Von der Ritterlichkeit der alten Zeit, deren große Mißſtände übrigens hiermit durchaus nicht geläugnet werden ſollen, von dem trotzigen Bürgerſtolz der Städte, vom Glanze der deutſchen Hanſa, von den herrlichen Werken altdeutſcher Baukunſt und Malerei, von der Poeſie, welche die Nibelungen und die göttliche Komödie ſchuf, vom großartigen, die Erde verſchattenden Rieſenbau der katholiſchen Kirche, — wie ſollte der Schüler davon etwas wiſſen? Hat er ja doch nur von der Päpſtin Johanna und dem Eſel des Peter von Amiens gehört! Und ſo erſcheint

ihm das Mittelalter als ein unentwirrtes Chaos dunkler Kräfte, als ein toſendes Meer, aus deſſen Bewegung er ſich an die wie Klippen hervorragenden einzelnen Perſönlichkeiten anklammert; die Tradition hat dieſe Männer bald mit dem Purpur des Ruhmes oder einem glänzenden Heiligenſchein umkleidet, bald düſtere Schatten auf ſie geworfen. Wer könnte läugnen, daß jene Zeit überwunden iſt, daß der Reformatoren herrlicher Geiſt, daß die franzöſiſche Revolution die moderne Zeit hervorgerufen haben, welche mit großen Mißſtänden, doch dem Ziele wahrer Menſchheit weit näher ſteht, als das Mittelalter. Aber dennoch gibt es nichts Widerwärtigeres als jene herzloſe, oberflächliche, das Gute und Schlechte zugleich verwerfende Beurtheilung vergangener Jahrhunderte, hingeſchiedener Helden, über welche wir meiſt nur deßwegen unſer Urtheil in ſolcher Weiſe ergehen laſſen, weil wir ſie nicht verſtehen.

Wie nun dieſen eingeroſteten Vorurtheilen und Irrthümern abhelfen? Wie eine würdige, ernſte Anſchauung jener Jahrhunderte dem Jüngling möglich machen? Führt ihn in die Galerien, ihr Lehrer, laßt ihn dort die tiefe Religioſität unſerer Väter aus den bleichen Madonnen- und Chriſtusbildern, ihre Kraft aus den Zügen der Märtyrer herausfühlen, in dieſen Kunſtwerken, die unſere Zeit kaum mehr zu verſtehen vermag. Führt ihn in die Dome, zu dieſen herrlichſten Zeugen deutſcher Größe, damit ihm in den vielverſchlungenen Wölbungen, in der Farbengluth der Fenſter eine Zeit aufgehe, die zu verachten man ihn nur zu oft ſyſtematiſch lehrt. Dieß nenne ich Geſchichtsſtudium, friſch, lebendig und erquicklich, dabei tief erwärmend und bildend; ohne ſie iſt es zwecklos, das Gedächtniß mit todten Jahreszahlen zu belaſten; ohne dieß Sicheinleben in die Vergangenheit, ohne dieß Ergreifen und Genießen gerade der Kunſt, in welcher ſich Geiſt und Gemüth eines Volkes am vollſtändigſten ausſpricht, bleibt die Geſchichte uns todt; und es iſt kein Wunder, wenn unſere vorlaute Jugend ſich über das Nichtverſtändniß jener Zeiten mit ſchönen Phraſen und raſchen Urtheilen zu tröſten ſucht.

Noch weiteres läßt ſich in Bezug hierauf bemerken. Es ſcheint mir nämlich die Geſchichte deutſcher Kunſt nicht allein Mittel zum vollſtändigen Ergreifen unſerer politiſchen Geſchichte, ſondern auch Selbſtzweck zu ſein. Ich habe ſoeben darauf hingedeutet, wie in dem Geſchichtsunterricht vielfach die Wärme, die Seele des Ganzen, zu fehlen ſcheint; wie man in kalter Verſtändigkeit an der Oberfläche herumklaubt, ohne das Vermögen, in die ſchöne und reiche Tiefe untergegangenen und noch thätigen Völkerlebens hinabzutauchen. Es führt mich dieſe Betrachtung auf die nothwendige Conſequenz, daß man gerade in der geiſtigen Ent-

wickelung eines Volkes, im Auf- und Abwogen in dem Reiche der Gei-
ter, das Bedeutſamſte erkennen muß. Man hat, von dieſem richtigen Ge-
ichtspuncte ausgehend, die Litterargeſchichte dem Kreiſe der Schule zu-
geführt, nicht nur die des deutſchen Volkes, ſondern auch hin und wieder
iejenigen anderer Nationen. Wohl mit dem Zugeſtändniß, daß beſſer als
n Schlachtberichten und Friedensſchlüſſen wir in den Geſtalten unſerer
Dichter und Weiſen den Geiſt und Charakter deutſcher Nation erkennen
nd lieben lernen. Je weniger der Blick in unſere politiſche Geſchichte
rfreulich iſt, in welcher Deutſchland von je her mehr eine paſſive als
ctive Rolle geſpielt hat, deſto tröſtlichere Zuverſicht vermögen wir aus
er Betrachtung unſerer Kunſt zu ſchöpfen. Da tritt eine ſolche Fülle
ächtiger Geſtalten, ein ſolcher Reichthum an eigenthümlichen Schöpfun-
en, ein ſo lebendiges Aufſtreben nach neuen Standpuncten und An-
chauungen, eine ſolche Freiheit und Genialität der Hervorbringung dem
undigen Beſchauer entgegen, daß all dieß uns einigermaßen den Man-
el innerer Einigkeit und äußerer Macht erſetzen könnte, — wenn dieſel-
en ſich erſetzen ließen. Wie demüthigend dieſer Troſt ſein mag, wir
müſſen ihn gelten laſſen. Daher das Gewicht, welches öfter wohl in
unkelm Ahnen als in klarer Erkenntniß der Beweggründe, der Litteraturge-
chichte zuerkannt wird. Aber daß bis dahin der Kunſt, der gleich herr-
ichen Schweſter der Dichtung, ſo wenig gedacht wurde, dieß eben muß
ch für einen Mangel und zwar einen bedeutenden halten. Und dennoch
nd wir auf dem Gebiete der Kunſt nicht minder Eroberer und Sieger,
ls auf dem der Dichtung und Wiſſenſchaft. Nur freilich ſcheint hier
och allzu oft der ältere Standpunct nicht verlaſſen zu ſein, welcher in
er Kunſt ein unweſentliches Nebenwerk, ein müßiges Spiel der Phan-
aſie erkennt, während ſie doch in ihrer höchſten Reinheit gleichſam den
Gipfelpunct nationaler Erhebung bildet. Eine eigenthümliche Anſicht,
on der man hier ausgeht! Warum ſollte der minder geehrt werden, der
ns das Göttliche zur Anſchauung bringt in einem kunſtreichen Bauwerk
der einem tiefgedachten Gemälde, als der Dichter, deſſen Stoff das be-
egliche leichtvergängliche Wort iſt? Warum ſollen wir unſere herrlichen
Tonmeiſter vergeſſen, in welchen wir uns über alle Nationen erheben?
Der Gedanke, nicht die Werke der Litteratur allein, ſondern auch die der
Kunſt der Jugend zuzuführen, liegt ſo nahe, daß es Wunder nehmen
könnte, warum er noch nicht ausgeſprochen, wenigſtens noch nicht prak-
iſch durchgeführt iſt; es iſt dieß wohl zu erklären aus dem Haften am
Hergebrachten, andererſeits aus der gegründeten Furcht vor einer allzu-
großen Vermehrung und Erweiterung des Lehrſtoffes. Indeſſen iſt man
auf verwandtem Gebiete nicht immer gleich ängſtlich geweſen. Auf einer

zahlreich beſuchten Verſammlung ſächſiſcher Gymnaſiallehrer und Directoren, welche im September 1849 zu Halle gehalten wurde, iſt einſtimmig beſchloſſen worden, dahin zu wirken, „daß in der oberſten Claſſe der Gymnaſien und Realſchulen im Anſchluß an die Geſchichtsſtunden und im engen Zuſammenhang mit den Geſammtſtudien des claſſiſchen Alterthums ein durch anſchauliche Vorlagen (Kupferwerke, Lithographieen, Gypsabgüſſe, Modelle ꝛc.) unterſtützter Unterricht in der Geſchichte der bildenden Künſte bei den Griechen, Italienern und Deutſchen (auf jeden Fall bei den Griechen) an allen höhern Bildungsanſtalten in Deutſchland eingerichtet und dazu von jetzt an immer mehr Lehrer ausgebildet werden ſollen". Für dieſe Kenntniß griechiſcher und römiſcher Kunſt hat man auf den Gymnaſien längſt Sorge getragen, Bildwerke geſammelt ꝛc. Wunderbar, daß wir die Berechtigung der Geſchichte alter Kunſt anerkennen, die ja doch zum großen Theil ein für uns gar nicht mehr Verſtändliches, ein durchaus Fremdartiges geworden iſt, und unſere Augen der deutſchen Kunſt verſchließen, die uns auf jedem Schritt entgegentritt, in welcher der tiefſte Herzſchlag unſeres Volkes ſich offenbart!

## II.

Nachdem ſo die leitenden Grundſätze entwickelt worden, wird es nöthig ſein darzulegen, in welcher Art ein ſolcher Unterricht möchte geleitet und geordnet werden.

Vorauszuſchicken iſt, daß derſelbe durchaus werthlos, ſogar ſchädlich erſcheint, wo ihm die Anſchauung nicht ergänzend zur Seite tritt. Fehlen jene Vorausſetzungen der Anſchauung, ſo eignet ſich dieſe Wiſſenſchaft nicht für den Kreis der Gymnaſien, ſie iſt ſogar überhaupt nicht denkbar. Freilich muß zugegeben werden, daß ſich eine ſolche Gelegenheit nicht überall, mitunter nur in größeren Städten oder in deren Nähe bietet. Wo aber auch nur ein einzelnes, ſei es eine ſchöne alte Kirche oder eine Sammlung von Bildern, Abgüſſen u. dgl. ſich findet, da möchte ich den Blick der Jugend darauf hingelenkt wiſſen, damit ſie nicht gedankenlos daran vorbeigehe, und ihr nicht für alle Zeit der offene Sinn für die Kunſt geraubt oder doch getrübt werde. Dieſe Anſchauung wird am beſten die unmittelbare, von wirklich im Original vorhandenen Gegenſtänden ſein; und wo deren vorhanden ſind, halte ich es für eine grobe Sünde des Erziehers, nicht darauf hinzuweiſen und alles zum Verſtändniß derſelben zu thun. Wo der Mangel ſolcher Kunſtwerke ſich gleichſam ſelbſt derartigen Beſchäftigungen entgegenſtellt, da iſt der ganzen Sache die Spitze abgebrochen und die Anſchauung von Bilderheften und Kupferſtichen wird nie im Stande ſein, einen rechten Begriff zu ge-

währen. Indeß ſteife man ſich hier nicht: was ſich mit dieſen ſchwachen Mitteln thun läßt, welche ja von vorn herein nur als nothdürftige Ergänzung des als nothwendig Erkannten erſcheinen, das geſchehe willig: es iſt immerhin beſſer, der Jugend eine geringe, aber richtige Einſicht in dieſe Verhältniſſe zu eröffnen, als ſie gar nicht darauf hinzuweiſen.

Ferner wird dieſer Unterricht einzig auf die reifſten, der Univerſität nächſt ſtehenden Schüler ſeine Anwendung finden, indem einestheils erſt dieſe ſich die erforderlichen Grundlagen hiſtoriſcher Kenntniſſe erworben haben, ohne welche eine derartige Beſchäftigung mit den Werken bildender Kunſt werthlos iſt; anderntheils möchten ſich auch hier erſt der Tact und die Beurtheilungskraft, der überſichtliche Blick finden, welche zur erſprießlichen Pflege dieſer Studien unentbehrlich erſcheinen, zugleich mit derjenigen Mäßigung des Urtheils, um nicht die ganze Uebung in eine ſelbſtgefällige unerquickliche Kritiſirluſt ausarten zu laſſen.

Zugleich fordert die Pflege des Kunſtgeſchmacks mehr als jede andere Wiſſenſchaft die geiſtige Befähigung, das zartfühlende Gemüth, überhaupt eine warm angeregte Perſönlichkeit. Wo dieſe fehlt, da iſt auch einer der Lebensnerv abgeſchnitten; ſie iſt todt und läuft Gefahr, in den todiſchen Kunſtdilettantismus ſich zu verwäſſern. Deßhalb würde dieſe Unterweiſung allein auf die freiwillig ſich einſtellenden, durch wahren Drang getriebenen Schüler ſich beſchränken und ſo dem kleineren Kreis um ſo anregender und begeiſternder ſein können.

Wo aber ein ſolcher Unterricht einen fruchtbaren Boden findet, da wird ſeine Wirkung eine tiefe und gewaltige ſein, eine für immer erhebende und begeiſtigende. Wem einmal der Sinn für die wunderbare Herrlichkeit der Kunſt aufgeſchloſſen iſt, der geht als ein Anderer, Höherer durch die Welt. Er erkennt erſt die Schönheit und Wahrheit in den Worten Wackenroders: „Bilderſäle werden betrachtet als Jahrmärkte, wo man neue Waaren im Vorübergehen beurtheilt, lobt und verachtet; und es ſollten Tempel ſein, wo man in ſtiller und ſchweigender Demuth und in herzerhebender Einſamkeit die großen Künſtler, als die höchſten unter den Irdiſchen, bewundern und mit der langen unverwandten Betrachtung ihrer Werke, in dem Sonnenglanze der entzückendſten Gedanken und Empfindungen ſich erwärmen möchte. — Die Werke herrlicher Künſtler ſind nicht darum da, daß das Auge ſie ſehe, ſondern darum, daß man mit entgegenkommendem Herzen in ſie hineingehe und in ihnen lebe und athme. Ein köſtliches Gemälde iſt nicht ein Paragraph eines Lehrbuchs, den ich, wenn ich mit kurzer Mühe die Bedeutung der Worte herausgenommen habe, als eine unnütze Hülſe liegen laſſe; vielmehr währt bei vortrefflichen Kunſtwerken der Genuß immer, ohne Aufhören,

fort. Wir glauben immer tiefer in ſie einzudringen, und dennoch regen ſie unſere Sinne immer von neuem auf, und wir ſehen keine Grenze ab, da unſere Seele ſie erſchöpft hätte. Es flammt in ihnen ein ewig brennendes Lebensöl, welches nie vor unſeren Augen verliſcht. Das Hauptſächlichſte iſt, daß man nicht mit verwegenem Muth über den Geiſt erhabner Künſtler ſich hinwegzuſchwingen und auf ſie herabſehend ſie zu richten ſich vermeſſe; ein thörichtes Unternehmen des eiteln Stolzes der Menſchen. Die Kunſt iſt über dem Menſchen; wir können die herrlichen Werke ihrer Geweiheten nur bewundern und verehren, und zur Auflöſung und Reinigung aller unſerer Gefühle unſer ganzes Gemüth vor ihnen aufthun."

Ich beſtimme alſo dieſen Unterricht, wo die Anſchauung von Originalwerken oder, wenn dieß nicht möglich iſt, von Abbildungen ihn zuläßt, für die Auserwählten der oberſten Gymnaſialclaſſe. Jener Unterricht zerfällt naturgemäß in die zwei Hauptabtheilungen der alten und neuen Kunſt, von welchen ich erſtere, da ſie ſich auf die geſchloſſenen Räume der Antikenſäle beſchränkt, und in Ermangelung von dieſen ſich auch ohne Schwierigkeit durch das Vorlegen von Kupferwerken betreiben läßt, für das Winterhalbjahr beſtimme; der neueren Kunſt dagegen das Sommerhalbjahr zuweiſe, da die Gemälde eines glänzenden Himmels und lebendiger Beleuchtung zum Genuſſe bedürfen, und kunſtgeſchichtliche Ausflüge ſich beſonders für den Sommer eignen.

Nicht jeder Theil der alten Kunſt kann für die Anſchauung vertreten ſein. Ueber antike Baukunſt und Malerei würden daher neben den erläuternden Vorträgen als Haupthülfsmittel größere Kupferwerke eintreten müſſen, dabei mit ſteter Berückſichtigung des der Beſchauung zugänglichen Verwandten. Die Baukunſt der Kaiſerzeit erläutern die bekannten vielverbreiteten Korkmodelle in ſehr anſprechender und belehrender Weiſe. Daran reiht ſich, ſoviel es thunlich iſt, die kunſtgeſchichtliche Erklärung der vorhandenen Antiken, von den älteren zu den jüngeren hinabſteigend: daneben laſſen ſich die römiſchen Anticaglien kurz erläutern, ſo daß der Raum eines halben Jahres für den gebotenen Unterrichtsſtoff wohl genügend erſcheinen mag. Alles zu große Eingehen in Einzelne, eine ſtreng wiſſenſchaftlich gegliederte Kunſtgeſchichte liegt natürlich dem Reiche der Schule fern; es werde einzig von dem geredet, was wirklich der Anſchauung geboten werden kann; es erſcheint durchaus werthlos, das Gedächtniß mit einer Laſt von Namen griechiſcher und römiſcher Künſtler zu beſchweren, deren Werke längſt vernichtet ſind. Alſo nur das Wichtigſte, vor Allem aber das Schöne!

Gehen wir zu der neueren Kunſt über, ſo wird ſich der vorgeſchla-

gene Unterricht zunächſt mit der chriſtlichen Baukunſt beſchäftigen. Die Mittelglieder zwiſchen der antiken und ganz eigentlich deutſchen Baukunſt, die Baſiliken, ſind durch Abbildungen und erklärende Vorträge gegeben; daran ſchließt ſich aber in den meiſten Gegenden Deutſchlands eine reiche Kette von Anſchauungen, die dem Schüler in ihrer Herrlichkeit zu erſchließen Pflicht des Lehrers iſt. Man geſtatte mir, meine kunſthiſtoriſchen Streifzüge von Frankfurt a. M. aus zu machen; das in Beziehung hierauf Geſagte wird auf jede andere Oertlichkeit unſeres an ſchönen Baureſten ſo reichen Vaterlandes ſeine Anwendung finden, wenn gleich hier jedem einzelnen die Ueberſchauung ſeines Kreiſes zukommt. Am Mittelrhein alſo finden wir erſt die romaniſchen Dome zu Speyer, Worms und Mainz, den Frankfurter Domthurm, endlich die prachtvolle Katharinenkirche zu Oppenheim, eine Reihe von vorzüglichen Meiſterwerken. Die Heidelberger Schloßruine hat manches Intereſſante, verdient aber vor Allem wegen der prächtigen, freilich etwas ſpäten Renaiſſance einzelner Theile und wegen ihrer trefflichen Pfalzgrafenſtatuen Beachtung. Straßburg und Freiburg liegen nicht allzu weit, um nicht auf einer Ferienreiſe in einigen Tagen bequem beſucht zu werden; wie denn das ganze Rheinland mit trefflichen älteren Bauwerken überreich ausgeſtattet iſt. Ganz ähnlich aber iſt es in Sachſen, Bayern, Oeſterreich, der Mark bis an die letzten Grenzen des deutſchen Sprachgebietes; nur wenige Strecken bieten wenig oder nichts; faſt überall alſo kann, beſonders bei der ſo außerordentlich erleichterten Verbindung ein ſolcher Anſchauungsunterricht leicht möglich gemacht werden. Wie ſchon angedeutet, fordere ich denſelben nicht allein um ſeines kunſtgeſchichtlichen Intereſſes willen, ſondern eben ſowohl, damit in dieſen wunderbaren Werken der Jugend eine heilige Scheu vor der Größe unſerer Altvordern, vor der Tiefe und Kraft deutſchen Geiſtes eingeflößt werde. Sie ſollen dieſe Kunſt in ihrer ganzen Großartigkeit und Schönheit zugleich auf ſich wirken laſſen und ſo ihren Geſchmack bilden; es mögen jene Kunſtwerke ihnen ein beſſeres Verſtändniß alter und neuer Zeit eröffnen; Hauptgeſichtspunct bleibt neben der ſittlichen die erhebende nationale Wirkung auf das jugendliche Herz. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß dieſe Anſchauung nur fruchtbar werden kann, wenn eine gewiſſe, wenn auch nicht gerade tiefgehende wiſſenſchaftliche Grundlage vorhanden iſt. Der Unterſchied der verſchiedenen Bauſtyle werde erklärt, auf Einzelnheiten in der Technik hingewieſen, die Fachnamen der verſchiedenen Bautheile, wenigſtens die wichtigſten, erläutert.

Hieran reiht ſich die Malerei, bei welcher freilich gute Muſter viel ſeltener zugänglich ſind. Aber gerade darum ſollte die Gelegenheit zu einer

kunſtgeſchichtlichen Verfolgung derſelben in ihrer Entwickelung nach hervorragenden Nationalitäten und Perſönlichkeiten nicht verſäumt werden, wie es nur allzuoft geſchieht. Die Malerei beſonders fordert jene tiefe innige Empfänglichkeit des Gemüthes, das feiner fühlende Verſtändniß und die warme Freude an künſtleriſcher Vollendung. Um ſo mehr beeifere ſich der Lehrer, dieſelbe zu freudiger Entwickelung zu führen, wo er ſie entdeckt. Ueberſchauen wir die Galerien, wie ſie in den Hauptſtädten Deutſchlands ſich mehr oder weniger vollſtändig faſt überall finden, welch eine Fülle von Bildungselementen bieten ſie nicht, wunderbar reich, und doch von dem größten Theile des Publicums verkannt und überſehen! Und wir ſollten ſie der reiferen Jugend vorenthalten? Zuerſt die Italiener; lebt nicht eine Reihe von Jahrhunderten in dieſen Gemälden, eine Weltreligion, eine ganze Kunſtnationalität und dabei doch im Einzelnen ſo mannigfaltig und genial ſich geſtaltend? Neben den Italienern die Niederländer mit ihren von aller Idealität ablenkenden, friſchſinnlichen und kräftigen Perſönlichkeiten, wie Rubens und Vandyk, ſolcher Fülle an Geiſt und Humor, wie Rembrandt, Oſtade u. A. ſie uns erkennen laſſen. Ich verlange nicht ein gelehrtes Abwägen der Volks- und perſönlichen Eigenthümlichkeiten, keine tiefgehende Beurtheilung des Meiſters nach Schönheit und Gehalt des Stoffes oder der Behandlung; ich verlange nur, daß die fähigeren Schüler aufmerkſam gemacht werden möchten, damit bei dem reifenden Verſtändniß ſpäterer Jahre nicht jeder wiſſenſchaftliche Unterbau fehle, ein Mangel, der nur allzuoft in der Folge jedes genauere Eingehen auf dieſem anziehenden Gebiete unmöglich macht oder gar ſehr erſchwert. Ich erkenne in dieſem Durchdringen verſchiedener Nationalitäten und Kunſtrichtungen, in dieſem Ergründen ſo ganzer und kräftiger Menſchen eine immer neue, an Anregung täglich gewinnende geiſtige Gymnaſtik, wie ſie der Jugend nur förderlich ſein kann.

Hält man ſeine Zeit und, was beſonders wichtig iſt, ſeinen Stoff etwas zu Rathe, ſo kann man mit einer wöchentlichen Stunde fähige Schüler ohne Schwierigkeit in ſehr förderlicher Weiſe einführen in das Verſtändniß alter und neuer Kunſt. In welcher Weiſe ich wenigſtens für die deutſche Kunſtgeſchichte dieſen Unterricht geführt wiſſen möchte, habe ich dargelegt in dem Abriß, welchen ich meinem Lehrbuch der Litteraturgeſchichte (Mainz 1852) beigegeben habe. Dieſe neunzehn Seiten können füglich als Leitfaden eines ſolchen Unterrichts dienen; ſie bieten zum Wenigſten das Weſentlichſte. So weit ich aus eigner Erfahrung ſprechen kann, haben fähige Schüler ſtets das höchſte Intereſſe für dieſe jederzeit von dem Vorzeigen von Kupfern ꝛc. begleiteten Vorträge an Tag gelegt, welche ich bis dahin nur gelegentlich mit der Litteraturge-

ſchichte verband, ſtets das Gleichzeitige in der Poeſie und bildenden Kunſt vereinigend.

Noch ließe ſich verſchiedener Anſicht ſein über den Abriß der Geſchichte der Muſik, welchen ich ebenfalls meinem Buche beigab. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß hier, wo ohne Kenntniß des Stoffes ganz und gar nichts vom Lehrer geboten werden kann, wo zugleich eine Anſchauung durch das Auge nicht möglich iſt, nur mit großer Vorſicht verfahren werden darf, damit jene Klippe des inhaltloſen Schönredens vermieden werde. So muß ſich dann, meiner Anſicht nach, der Lehrer hier darauf beſchränken, von den Hauptgattungen der muſikaliſchen Production das Nöthige mitzutheilen, und über die Lebensſchickſale und Werke unſerer bedeutendſten Muſiker Einiges zu geben; und das von Rechts wegen. Denn es iſt kein Grund vorhanden, nur unſerer Schriftſteller zu gedenken, und der gewaltigen Meiſter, welche die deutſche Muſik weit über unſere Grenzen hinaus getragen haben und jederzeit die erſten bleiben werden, gar nicht Erwähnung zu thun. Auch dieß indeß läßt ſich mit dem Unterricht in der deutſchen Litteratur aufs Beſte verbinden. Es würde mich freuen, durch dieſe Andeutungen manchen Lehrer zu weiterer Beſprechung dieſer, wie mir ſcheint, bis jetzt nicht genügend gewürdigten Frage angeregt zu haben.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

Lateiniſche Syntax nach den Grundſätzen Göttlings für obere und mittlere Claſſen von Gymnaſien und Realſchulen, von G. Schuſter. Jena, Mauke 1854. S. 92.

Die Göttling'ſchen Grundſätze, an welche ſich die genannte Schrift anlehnt, ſind, wie die Vorrede beſagt, aus den akademiſchen Vorleſungen des berühmten und geiſtreichen Philologen geſchöpft; auch hat unſers Wiſſens Prof. Göttling bis jetzt einen anderen Weg zur Mittheilung ſeiner wiſſenſchaftlichen Principien für lateiniſche Grammatik als den der akademiſchen Vorträge nicht gewählt. Ob dieſe Principien Göttlings, nach einer vielleicht nur einmaligen Anhörung von Collegienvorträgen, ganz ſcharf aufgefaßt und treu wiedergegeben ſind, und ob Göttling die im vorliegenden Buche enthaltenen Principien im Weſentlichen als die ſeinigen anerkennt, darüber findet ſich in der Vorrede keine Notiz; Referent mag darüber ein Urtheil nicht ausſprechen, weil zwiſchen der Zeit, wo er ſelbſt einſt zu Göttlings Füßen geſeſſen, mehr als ein Decennium liegt. Die bloßen Principien eines wiſſenſchaftlichen, auf einer Univerſität öffentlich vorgetragenen Syſtems zu adoptiren und auf praktiſchem Gebiete mündlich oder ſchriftlich zur Anwendung zu bringen, dürfte nichts Unrechtes oder Unerlaubtes ſein; ob aber nichts weiter als bloße Principien aus den Göttling'ſchen Vorleſungen entlehnt ſei, das iſt eine weitere Frage, welche die Vorrede nicht ganz vollſtändig beantwortet. Der Herr Verf. hätte jedenfalls in ſeinem Intereſſe gehandelt, wenn er ſich über das Verhältniß ſeines Buchs zu den Vorleſungen G's. noch beſtimmter ausgeſprochen hätte, als es geſchehen iſt, oder wenn er lieber Herr G. ſelber ſich darüber hätte ausſprechen laſſen.

Der Herr Herausgeber fühlte das Bedürfniß nach einer lateiniſchen Syntax, die kurz und in logiſcher Ordnung Alles, was für den Schulgebrauch nöthig ſei, enthielte, und ſich zugleich auf die Erklärung der vom Deutſchen abweichenden und auffallenden Erſcheinungen einließe; derſelbe wollte deßhalb durch ſyſtematiſche Ordnung, durch logiſche Eintheilung und Begründung in das anſcheinend Widerſtrebende Ueberſicht-

chkeit, Einfachheit, Zuſammenhang bringen, ein rationelles Verfahren
i Unterrichte und ein leichteres Erlernen ermöglichen.

Die Anſicht des Herrn Verf. hat ihre volle pädagogiſche Berechti-
ung. Die einzelne Regel ſoll nicht blos auswendig gelernt, die ein-
lne Erſcheinung nicht blos gewußt und mechaniſch angewendet werden
nnen, ſondern Verſtändniß muß erzielt, der tiefer liegende Grund er-
nnt, die Verwandtſchaft mit ähnlichen Erſcheinungen aufgeſucht, all-
älig der Geiſt der Sprache zum Bewußtſein gebracht, die einzelnen
pracherſcheinungen zu einem Sprachgebäude zuſammengeſtellt werden.
ieſes Bedürfniß iſt auch ſchon vielfach erkannt worden; Ref. nennt
er aus ſeiner Bekanntſchaft die Grammatik von Weißenborn, die
ößere von Putſche, und ganz beſonders die Syntax von Middendorf
nd Gruter. Aber das eigentliche Syſtem iſt für die Schule nicht die
auptſache, ſondern bildet nur den Abſchluß. Eine überwiegend ſyſtema-
ſche Anordnung und allzutiefe Begründung paßt für Mittelclaſſen von
ymnaſien und Realſchulen nicht. Ein Tertianer verſteht die Begrün-
ung S. 31, die verſchiedenen Kategorieen für die Eintheilung der
empora S 33, die Moduslehre ihrem ganzen Zuſammenhange nach
wiß nicht. Alſo muß der etwaige Gebrauch des vorliegenden Buchs
r für die oberen Claſſen beſchränkt bleiben, wo man eine Kenntniß
r Einzelheiten vorausſetzen und eine ſyſtematiſche Anordnung anbah-
n, eine tiefere Begründung eintreten laſſen kann.

Im Einzelnen möchten wir bemerken, daß hie und da die Be-
ündung zu breit iſt, S. 58, 64, Kritik manchmal am unrechten
atze angebracht iſt, S. 18, 22, 46. Die Lehre vom Dativ iſt zu
z, die urſprüngliche Gleichheit und Verwandtſchaft des Dativ und
lativ nicht deutlich genug behandelt. Was heißt es, „die Genitive
omi militiaeque haben ethiſche Bedeutung“? Die Darſtellungsform
nicht immer präcis genug.

Das Buch des Herrn S. wird, wenn es auch nicht vollſtändig
friedigen kann, doch bei Vielen Intereſſe, ganz vornehmlich aber den
unſch erwecken, daß es dem berühmten Meiſter Göttling ſelber ge-
llen möge, ſein Syſtem der lateiniſchen Grammatik zur allgemeinen
enntniß zu bringen.

G. Queck.

---

ittelhochdeutſches Wörterbuch mit Benutzung des Nachlaſſes von G. Fr. Benecke
ausgearbeitet von Dr. W. Müller, außerordentl. Profeſſor in Göttingen. Er-
ſter Band A — L. Leipzig, Verlag von S. Hirzel 1854.

Seit dem zweiten Jahrzehend unſers Jahrhunderts hat ſich raſch
ne neue Epoche in der Behandlung mittelhochdeutſcher Texte entwickelt,

herbeigeführt vorzüglich durch die Arbeiten der Gebrüder Grimm und K. Lachmanns, an welche ſich bald eine anſehnliche Zahl älterer und jüngerer Genoſſen anreihten, von deren letztern wir bloß Moriz Haupt und Wilhelm Wackernagel nennen wollen. Durch eine genauere Erforſchung und Beſtimmung des handſchriftlichen Materiales, durch tiefere Ergründung der Sprachgeſetze im Ganzen und in den einzelnen Quellen, durch allſeitige Beobachtung der Feinheiten des deutſchen Versbaues iſt es gelungen die unbeſtritten bedeutſamen Schätze der mittelhochdeutſchen Litteratur wieder in eine Form zu bringen, deren Sauberkeit unſere Freude und Bewunderung erwecken muß. Und natürlich iſt's, daß mit einer kritiſchen Geſtaltung der bedeutendſten Texte auch die verſchiedenen Seiten einer höhern Kritik zu größerer Kraft herangewachſen, ſo daß jetzt die Entfaltung einer Hauptepoche des deutſchen Geiſtes in einer Klarheit vor uns liegt, wie man ſie vor dreißig Jahren kaum noch ahnen konnte. Wenn aber denjenigen, denen es Ernſt iſt dieſe Litteratur zu erkennen und zu genießen, wie ſie erkannt und genoſſen werden will, die nicht damit umgehen, wie mit den leichteſten Schöpfungen des Tages, die einſtmals veröffentlichten Texte nicht mehr genügen, ſo werden ſie ſich um ſo viel weniger mit den frühern Wörterbüchern, die dieſe Periode umfaſſen, zufrieden geben wollen. Oberlin, Haltaus und andere haben für ihre Zeit werthvolle Arbeiten geliefert, aber heute ſind ſie in keiner Weiſe mehr genügend; denn es gilt nun nicht bloß die grammatiſchen Formen genau zu verzeichnen, ſondern auch die Feinheiten in der Bedeutung und in der Structur der Wörter herauszufinden. Es iſt zwar ein ganz richtiger und natürlicher Gedanke je der ernſtſten Forſcher auf dem Gebiete der Litteratur und der Sprachen, daß ein umfaſſendes Wörterbuch erſt dann geſchaffen werden ſolle, wenn einmal wenigſtens über die bedeutendſten und umfangreichſten Quellen Specialwörterbücher angefertigt ſeien, und der Gedanke iſt es wohl, der Lachmann und Benecke nicht zu der allgemeinern Arbeit, wenigſtens nicht zur Vollendung derſelben kommen ließ. Dagegen brachte uns dieſer Sinn mehrere treffliche Gloſſare zu Einzelwerken ein, unter denen das von Benecke zu Hartmanns Iwein obenan ſteht. Aber wahr iſt's auch daß das Specielle erſt, wenn es unter und neben das Ganze und Allgemeine tritt, rechtes Licht und Schatten erhält und daß wir darum demjenigen, der das Umfaſſende wagt, wagt er's nur mit Vorſicht und mit Kenntniſſen möglichſt gut ausgerüſtet, recht dankbar ſein müſſen. es findet in der Lexikographie, wie in allem Wiſſen, ein ewiger Kreislauf ſtatt. Den nothwendigſten Bedürfniſſen ſuchte in neuerer Zeit zuerſt Ziemann zu genügen, deſſen gute Abſichten nicht verkannt werden

ürfen, obgleich ſein mittelhochdeutſches Wörterbuch allerdings eine öchſt unvollkommene Schöpfung iſt, die kaum noch lange einige Gel- ung haben kann. Nicht ein die ganze bekannte mittelhochdeutſche Lit- eratur umfaſſendes, aber doch ein vielumfaſſendes Wörterverzeichniß erdanken wir W. Wackernagel, der auch auf dieſem Felde mit der be- annten Virtuoſität gewaltet hat. W. Müller nun verſuchte es mit Be- utzung des Nachlaſſes von Benecke die lange gehegte Erwartung in eitgemäßer Weiſe zu erfüllen, d. h. uns ein ganzes mittelhochdeutſches Börterbuch zu geben, gegründet auf eine ſorgfältige Durchmuſterung er zur Zeit der Ausarbeitung zugänglichen mittelhochdeutſchen Quel- n, und ſo nicht nur den Freunden der mittelhochdeutſchen Litteratur ntgegenzukommen und ſolche durch Herſtellung eines ſo bedeutenden ilfsmittels zu erwecken, ſondern auch eine andere empfindliche Lücke decken, nämlich es dem deutſchen Sprachforſcher zu ermöglichen, daß das Material vom älteſten Althochdeutſchen bis in die Neuzeit ver- lgen könne. Es ſchließt ſich jetzt an die trefflichen gothiſchen Gloſſare on Gabelentz = Löbe und von E. Schulze der althochdeutſche Sprachſchatz on Graff, eine Schöpfung, die trotz manchen Fehlern im Einzelnen mer ein ehrendes Denkmal deutſchen Fleißes bleiben wird; da tritt üllers Wörterbuch ein, der Vorgänger nicht unwürdig, und den chlußſtein wird das Meiſterwerk der Gebrüder Grimm bilden. So ird für den Deutſchen in Kurzem ein Ganzes hergeſtellt ſein, um lches ihn andere Nationen, zumal da die meiſten einen innigern iſtoriſchen Sinn haben, beneiden werden.

In der Vorrede ſetzt Müller auseinander, wie er dazu gekommen , ein mittelhochdeutſches Wörterbuch auszuarbeiten, und gibt genauen ufſchluß über die Vorarbeiten, welche der ehrwürdige Benecke hinter- ſen, dieſes zugleich auch als Rechtfertigung gegen diejenigen, welche s langſame Erſcheinen ſeines Buches tadelten, weil ſie meinten, hätte ſchon das ganze Material vollſtändig geordnet und es wären chſtens einige Zuſätze aus den neueſten Quellen nöthig geweſen. em iſt durchaus nicht ſo: wohl hatte der Selige einige Theile zu em relativen Abſchluſſe gebracht und die Ordnung gewieſen, in wel- r die Wörter verzeichnet ſein ſollten; aber große Partieen waren nur kurzen Umriſſen vorhanden, da mußte das Vorhandene erſt geprüft, ühevoll erfüllt und ergänzt, und nun die Artikel als Ganzes verar- tet werden, eine Arbeit, welche Müller trotz den ſchönen Sammlun- n, die er ſich ſchon früher angelegt, und trotz dem lobenswertheſten leiße in der Durchforſchung anderer Werke nicht von heute auf mor- n fertig bringen konnte, bedenkt man zumal das auf dieſem Felde

immer frisch zufließende Material, das dann wieder mit benutzt sei
will. Seite X u. ff. legt der Herausgeber die Grundsätze dar, nac
denen die Artikel an einander gereiht und im Innern geordnet worden
Wir finden da die Stämme (nicht Wurzeln) alphabetisch geordnet, so
bald sich eben Stammwörter im Mittelhochdeutschen oder Ahd. nac
weisen lassen; unter den Stammwörtern sind zunächst die Zusammen
setzungen eingereiht, in denen jene als zweite Wörter erscheinen. End
lich folgen die Ableitungen mit ihren Zusammensetzungen. Diese Ein
richtung ist sehr fruchtbar, ohne daß sie unbequem ist; denn das müsse
wir doch von demjenigen, der das Buch benutzen will, fordern, da
ihm die Fundamentalgesetze der Grammatik bekannt seien, deren Kenn
niß hier vollkommen ausreicht, während sie allerdings nicht hinreich
um z. B. in Graffs Sprachschatz die oft gar willkürlich angesetzte
Wurzeln zu finden. Solche Ordnung verdient um so weniger Tade
da der Verf. unsers Wörterbuchs überdies einstmals dem vollend
ten Werke noch ein besonderes alphabetisches Register hinzuzufüge
gedenkt. Der Werth aber der besprochenen Einrichtung überwiegt we
eine allfällige Unbequemlichkeit: nicht nur ist es sehr lehrreich, d
Bildungen alle verfolgen zu können, die im Stamm hervorgetrieben, un
Auge und Sinn mit diesen Formationen vertraut zu machen; sonde
es wird dem feinern Sprachforscher auch eine vorzügliche Freude g
währen, wenn ihm Gelegenheit geboten wird die Schattierungen de
innern Lebens zu verfolgen, die sich in den äußern Bewegungen kun
thun. Daß aber eine solche Anordnung in keiner andern Sprache
natürlich und darum richtig sei als in der deutschen, wird uns jed
zugeben, der mit ihrem Organismus vertraut ist. In der Ausführun
der einzelnen Artikel wird bei der Angabe der Bedeutung zunächst da
zur Etymologie Gehörige erörtert, wobei freilich nur das nahe Liegend
herbeigezogen ist. Dann folgen etwa abweichende mittelhochdeutsch
Formen des Wortes und bemerkenswerthe lateinische Glossen. Dara
reihen sich Belägstellen zur Erörterung in der Weise, daß die verschie
denen Bedeutungen und Constructionen wieder nach Rubriken geschiede
sind; innerhalb der einzelnen Rubriken findet man die Stellen gewöhn
lich in chronologischer Ordnung, besonders wenn es darauf ankomm
zu wissen, wo und wenn ein Wort zum ersten Male erscheint. Wir
sehen also auch hier das Streben, und ein in weitaus den meisten Fälle
erfolgreiches Streben, die innere und äußere Geschichte des einzelne
Wortes und seiner Verbindungen uns vorzuführen, mit andern Worten
das zu thun, was man von dem besten Lexicographen erwarten kann.
Ueber den ersten Punct nur vielleicht, daß für die Etymologie bloß

das nahe Liegende herbeigezogen ist, könnte man mit dem Verfasser rechten, zumal in solchen Fällen, wo ein Ausdruck uns erst in mittelhochdeutschen Quellen erscheint, und wir werden unten einige Beispiele anführen, die beweisen, daß mit einer genauern Angabe der Etymologie wenigstens ein helleres Licht über die ursprüngliche Bedeutung eines Wortes aufgeht; aber anderseits wollte in diesem Puncte der Verfasser Beneckes Winken und Verfahren folgen, und es war allerdings gerade in einem mittelhochdeutschen Wörterbuch nicht ein wesentliches Erfordernis den Ursprung der W. W. aufs feinste zu verfolgen, während dasselbe in einem althochdeutschen nothwendig ist und einem neuhochdeutschen, das gleichsam die Geschichte abschließt, zu besonderer Zierde gereicht. Mehrmals sind bei schwierigern Stellen noch besondere Erklärungen beigefügt, daß aber da nicht schon allen genügt werden konnte, ist natürlich. Endlich spricht der Verf. auch von seiner Schreibung und stellt zuletzt in freien Worten, wie sie dem treuen und geschickten Arbeiter nicht unziemlich sind, die Ansicht auf, daß die Sachverständigen mit diesem ersten Wurfe in größerem Maßstabe zufrieden sein dürften. Er sagt: Ist auch noch nicht alles geleistet, was vielleicht jetzt schon geleistet werden konnte, so darf ich mir doch bewußt sein, daß ich mit Hilfe des Nachlasses von Benecke, meines Quellenstudiums und der Benützung dessen, was die Meister des Faches zu Tage förderten, für die mittelhochdeutsche Lexicographie eine Grundlage geschaffen habe, welche viele mit Dank benutzen werden und an die andere ihre weitern Forderungen und Berichtigungen anschließen können. — Um das Werk, in welchem weder der Verfasser noch der ehrenwerthe Verleger Kosten und Mühe gespart haben, und welches als echtes Nationalwerk der Aufmerksamkeit des höher gebildeten Publicums im höchsten Grade werth ist, schneller zum Abschlusse zu bringen, hat sich der Verfasser mit dem rühmlich bekannten Dr. Zarncke in Leipzig verbunden, der es übernommen hat die Buchstaben M bis S zu bearbeiten, während er selbst gleichzeitig T bis Z ausführt.

Zu viel Raum würde es erfordern, wollten wir nach dieser allgemeinen Charakteristik des Werkes, aus welcher hoffentlich seine Bedeutsamkeit deutlich genug hervorleuchtet, in der Weise speciell eingehen, als wir etwa Artikel für Artikel durchsprächen und bei durchgängiger Anerkennung der Güte des Buches doch die vorzüglichere Durchführung einen vor dem andern hervorhöben, oder jetzt schon darauf ausgingen, da und dort vielleicht nur scheinbar Fehlendes zu ergänzen, wodurch für das Ganze noch nicht viel gethan wäre, da erst ein mehrjähriger Gebrauch zu wesentlichen Beiträgen und Berichtigungen wird

führen können. Wir beſchränken uns daher darauf, vereinzelte Bemerkungen hinzuzufügen und namentlich, wie wir eben ſagten, an einigen Beiſpielen zu zeigen, daß eine genauere Berückſichtigung der Etymologie ſo ganz unwichtig nicht ſei. Das Wort abec, ebic iſt, wie ſchon Grimm bemerkte, nicht paſſend angeſetzt für das echt mittelhochdeutſche abech q, ebich. Müller führt es mit beſtem Rechte auf abe zurück. Zwar lautet die gothiſche Form ibuk-s, ſei es nun, daß früher der Accent auf der letzten Sylbe lag und ſo der urſprüngliche Vocal verdünnt wurde, ſei es, daß die vielherrſchende Analogie des Ablautes auch in dieſe Partikel gedrungen, die kaum auf eine Verbalwurzel allein wird zurückgeführt werden können. Der ſcharfſinnige College unſers Verf., Th. Benfey, deutet in den G. G. A. 1852, S. 539 auch den zweiten Theil des Wortes ibuks, indem er ihn gleichſetzt einem ſskr. anc, welches in dieſer Sprache ſehr häufig in Zuſammenſetzungen erſcheint, die die Richtung nach einem Orte bezeichnen und offenbar nichts anderes iſt als die W. an „gehen"; ſo wäre alſo ebich „weggehend, zurückgehend". Freilich iſt dieſe ſchöne Deutung nicht ganz ſicher, weil ganz regelrecht dem ſanskritiſchen c, lat. qu (in propinquus) ꝛc. ein gothiſches h entſprechen müßte, auch etwa g zuläſſig wäre; und Benfeys Annahme, es ſei k aus g oder h wegen des folgenden s entſtanden, iſt kaum gegründet, da das s ja nicht ein haftendes, ſondern bloß Nominativzeichen iſt. Wir müſſen demnach, wollen wir gothiſches ibuks dem ſanskr. apâc gleich ſetzen, was allerdings vieles für ſich hat, in dem Worte eine Störung der Lautverſchiebung annehmen, die ſo unerhört nicht iſt. Was die mundartlichen Formen betrifft, ſo hört man im Canton Zürich und Zug auch die Form äbsch ſehr häufig, z. B. de bist en äbsche bursch für: du biſt ein närriſcher Burſche. — Der Eigenname Abenberg konnte wohl näher beſtimmt werden, da nichts gegen Simrocks Angabe ſpricht, es ſei das Schloß und Städtchen Klein-Amberg bei Eſchenbach. Ueber acker hat Grimm in ſeinem Wörterbuche trefflich gehandelt; aber noch war ihm nicht bekannt, daß das Wort agra auch in den Veden erſcheint und dort Fläche, Flur, Gefilde im Allgemeinen bedeutet, namentlich im Gegenſatze der überragenden Berge; eine Stelle weiſt uns die hohen (oder ausgebreiteten?) Gefilde der Sonne. Auch das Wort Affe hat Grimm nach allen Seiten hin beſprochen, nur fehlte er wohl darin, daß er ſagte, die Wurzel von ſanskr. kapi und affe liege verborgen; denn im Sanskrit. bedeutet die Wurzel kamp commoveri, und welche Bezeichnung wäre paſſender für den Affen als eben die des beweglichen Springers. Vergl. auch Förſtemann in Zeitſchrift für Sprachvergleichung I. S. 496. Das Wort alter für das hier eine Menge treffender Belege ſich finden, hätte vielleicht eine

Zei…
…as hier …

noch klarere Behandlung gefunden, wenn es mit gothiſchem hindar verlichen worden wäre. Offenbar iſt die Form dieſes Ausdruckes eine Comaraſivform, wie ſo oft in Raumwörtern, alſo — tar entſpricht dem ſanskr. ara, dem griech. τερο und lateiniſchen ter in alter u. ſ. f. Zu dem Wort achse ſind jetzt ſchon Zuſätze aus dem Sanskrit möglich geworden. Auch da bedeutet aksha zunächſt Achſe, viel ſeltener „Rad“ oder „Karren“. Bei al leitete ſchon die Etymologie darauf, daß es eigentlich ganz, totus, nicht omnis bedeute, während altes ganz integer heißt. Wir wüßten hier er Darſtellung Grimms, die für uns ganz überzeugend iſt, nichts beizuigen. Ganz verfehlt iſt auch in unſerm Buche die Deutung des eigenthümchen alefanz, das übrigens vor der Behandlung desſelben durch Grimm n ſeinem neuhochd. Werke niemand verſtanden hat. Daß es nicht mit ll' avanzo erklärt werden darf, zeigt am deutlichſten das auch in unſern Gegenden noch gehörte firlifanz. Bei Almân iſt in einer allfälligen künftin Ausgabe die feine Bemerkung M. Haupts zu Walther zu beachten, daß bei dieſem Dichter in der Stelle: der bâbest giht „ich hân zwên Almân under eine krône brâht“ die wälſche Form des Wortes den Spott ſchärfe. Sowohl dâhe „Lehm“ als das andere S. 299 verzeichnete dâhe ſind derſelben Wurzel mit dem griech. τήκω „ſchmelzen“; daher alſo ſtammt ſicher unſer „thauen“, „aufthauen“ vom Schmelzen des Schnees im Frühjahre. Sehr problematiſch iſt die Annahme, daß daere mit angelſ. däslic etc. (nicht thaeslie) verwandt ſei. Dieſes ſcheint uns, wie vielleicht auch ahd. daralih mit dem Demonſtrativſtamm zuſammenzugehören und eigentlich „dem ähnlich“, „ihm zukommend“, „würdig“ zu bedeuten, wie auch latein. idoneus von Kuhn mit beſtem Rechte aus idammaya, d. h. „dem ähnlich zukommend“ erklärt wird. Endlich ſei noch des Wortes dëhse, dëhsel „Beil“ gedacht, woher noch jetzt in einem Theile von Schwaben das Zeitwort dëhseln gebräuchlich iſt; dieſes iſt offenbar derſelben Wurzel, wie das griechiſche τέκτων u. ſ. f., d. h. der Wurzel ſanskr. taksh. Dieſes taksh aber bedeutet urſprünglich „ſchärfen“, dann „glätten“ und „hauen“, dasſelbe auch „brechen“, „zerbrechen“, und ungezwungen ſtellt ſich dazu außer dëhse, dëhsel das Verbum dëhsen, d. h. „den Flachs brechen“.

Doch nun genug dieſer Einzelbemerkungen. Noch einmal ſprechen wir den Wunſch aus, daß dem angezeigten Werke von den Gebildeten des deutſchen Volkes die ihm gebührende Aufmerkſamkeit zugewendet, daß es namentlich auch von Lehrern des Deutſchen recht fleißig benutzt werde.

H. Schweizer.

Zürich, in den Oſterferien 1854.

Hauſchild, die Lautlehre der deutſchen Sprache. Leipzig, Baumgärtner 1853.

Nirgends in der Welt werden ſo viele unnöthige Bücher geſchrieben und gedruckt als in Deutſchland. Dieſe Beobachtung kam mir bei der Betrachtung des vorliegenden Buches zu klarem Bewußtſein. Dasſelbe behandelt auf 98 Seiten die deutſche Lautlehre mit ermüdender Ausführlichkeit und einer pädagogiſchen Gründlichkeit, welche von Zeit zu Zeit lächeln macht: ſo wenn er uns ſagt, daß man berichtigt nicht ſo wie berüchtigt, beter nicht wie Peter ꝛc. ausſprechen müſſe, und derartige Beiſpiele ſeitenlang aufführt; wenn er Fremdwörter, die ſich natürlich nach eigenen Sprachgeſetzen gebildet haben, unter die Ausnahmen ordnet, wenn er die Ausſprache franzöſiſcher Wörter nach der entſetzlichen Manier älterer Lehrbücher mit deutſchen Buchſtaben, begreiflicherweiſe höchſt grob und ungenau bezeichnet, überhaupt in langer Auseinanderſetzung gegen eine Menge fehlerhafter Ausſprachen eifert, welche durch ihre Unrichtigkeit ſich von ſelbſt verdammen, und was der Dinge mehr ſind. Eine ſolche Lautlehre läßt ſich heutzutage nicht ſchreiben ohne eine vollſtändige Grundlage alt- und mittelhochdeutſcher Sprachkenntniß; Dilettanten auf dieſem Felde mögen ſich von einem Gebiete fern halten, das gerade in der Gegenwart der Tummelplatz ſtreitender Parteien iſt; und Herr Hauſchild iſt wohl zu beſcheiden, um ſich für einen ſo gründlichen Kenner des Altdeutſchen zu halten, daß er in den vielberedeten Fragen der Rechtſchreibung und Rechtſprache eine gewichtige Stimme habe. Es iſt wohl anzuerkennen, daß das Buch manche gute Bemerkung enthält, auch ziemlichen Stoff bietet; aber es iſt dieß verborgen unter einer Unzahl von Gewöhnlichkeiten, die jeder ein richtiges Deutſch ſchreibende und ſprechende Lehrer von ſelbſt weiß. Der Lehrer und Erzieher, welcher die Geduld hat, ſich das Gute heraus zu klauben, kann hin und wieder etwas lernen; ob Sänger ſich hierzu gemüßigt finden, weiß ich nicht; immerhin mag das Buch als Material einer bei minderem Umfang innerlich bedeutenderen Arbeit dienlich ſein.

Oppenheim. Dr. Buchner.

---

## II.

### Bibliotheca scriptorum Græcorum et Latinorum Teubneriana.

Die pädagogiſche Revue hat bereits früher Gelegenheit genommen, auf das umfaſſende und ſehr verdienſtliche Unternehmen des Herrn B. G. Teubner in Leipzig, die ſämmtlichen noch vorhandenen Werke der griechiſchen und römiſchen Litteratur in neuen, von tüchtigen Gelehrten kritiſch revidirten, für den Schul- und Handgebrauch zweckmäßig

ngerichteten, sehr wohlfeilen Textesausgaben erscheinen zu lassen, auf-
erksam zu machen. Während es nicht mehr nöthig sein dürfte, auf
e allgemeine Einrichtung des Unternehmens nochmals und ausführlich
nzuweisen, da die Sammlung in ihrer bisherigen Ausdehnung durch
re inneren und äußeren Vorzüge bereits die weiteste Verbreitung ge-
nden hat, so dürfte es doch gerade jetzt an der Zeit sein, den bis-
rigen Umfang, den raschen Fortgang, die in Aussicht gestellte Er-
eiterung und den beabsichtigten endlichen Abschluß des ganzen Unter-
hmens wenigstens kurz und berichtweise zur Sprache zu bringen.

Bis jetzt nämlich haben sich die einzelnen Ausgaben der Teubner'-
en Sammlung großentheils auf solche Schriftsteller erstreckt, welche
gleich in Schulen gelesen werden; es haben auch dieselben besonders
dem Kreise der Schule sehr weite Verbreitung und Anerkennung ge-
nden, theils wegen der Tüchtigkeit, theils wegen der der studirenden
gend gar sehr zu wünschenden großen Wohlfeilheit derselben, theils
hl auch deßwegen, weil es gewiß manche Lehrer aus pädagogischen
ründen vorziehen, ihren Schülern wenigstens bei einzelnen Schrift-
llern lieber gute Textesausgaben anzuempfehlen, als Ausgaben mit
lärenden Anmerkungen. Referent wenigstens sieht es immer lieber,
nn die Schüler so ganz ungetheilt und mit vollem Interesse an den
rtesworten arbeiten, als wenn ihre Aufmerksamkeit und Thätigkeit
rch Seitenblicke auf Erklärungen getheilt und geschwächt wird. Die
hüler mit bloßen Textausgaben in den Händen sind in der Regel
die Präparation die sorgsamsten, bei der Erklärung in der Classe
aufmerksamsten, bei der Repetition die sattelfestesten, während jene
Erklärungsschriften versehenen Schüler nicht selten unzuverlässig
rden oder vorlaut. Der rechte Nutzen durch eine Ausgabe mit erklä-
den Anmerkungen wird sich namentlich beim Privat- und Haus-
brauche herausstellen, oder wenn alle Schüler einer Classe zugleich
dem Lehrer dieselbe Ausgabe führen, was freilich nicht immer durch-
rbar ist, oder bei solchen Schriftstellern, die ganz besondere Schwie-
keiten namentlich von historischer Seite darbieten.

Indem wir davon absehen, alle Ausgaben der Teubner'schen Samm-
ng, welche dem Bereiche der philologischen Schullitteratur angehören,
r aufzuzählen, wollen wir vielmehr auf die bereits erschienenen und
Aussicht gestellten Ausgaben der Schriftsteller, welche außerhalb des
reises der Schule zu liegen pflegen, aufmerksam machen. Diese ver-
nen um so mehr Beachtung und Aufmerksamkeit, als dadurch das
nze Unternehmen derjenigen Ausdehnung und Erweiterung entgegen-
führt wird, die vornämlich dem Philologen erwünscht sein muß. Der

Herr Verleger beobachtet auch bei dieſen Ausgaben die gleiche Einrich
tung und dieſelben Grundſätze, wie bei den übrigen: gutes Papier
deutliche Lettern, Correctheit des Textes, ungemeine Wohlfeilheit, ſ
daß dem Philologen und den kleineren Bibliotheken Gelegenheit gebote
iſt, allmälig und mit verhältnißmäßig ſehr geringen Koſten den fü
den gewöhnlichen Gebrauch ausreichenden Apparat der alten Litterat
zu beſchaffen. Beſonders aber verdient noch hervorgehoben zu werde
daß die Herren J. Bekker in Berlin, A. Fleckeiſen in Frankfurt, C. Hal
in München, A. Meineke in Berlin, F. W. Schneidewin in Göttinge
eine Redactionscommiſſion bilden, welche das ganze Unternehmen i
ſeinem Fortgange leiten und fördern werden; ferner, daß den meiſte
neuerdings erſchienenen Ausgaben für den bequemeren Gebrauch indice
beigegeben ſind, und daß der Herr Verleger neue Bearbeitungen d
einzelnen Autoren veranlaſſen und dem ganzen Werke jede wünſchen
werthe Verbeſſerung angedeihen laſſen wird, ſobald irgend ein Bedürfni
oder neue, bisher nicht benutzte kritiſche Hülfsmittel dieß nöthig mach
werden.

Von griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern, welche nicht
Schulen geleſen zu werden pflegen, ſind bereits erſchienen: Apollon
Rhodius von R. Merkel, Appianus von J. Bekker, 2 B, Ariſtopha
von Th. Bergk, 2 B., Arrian, scripta minora von R. Hercher, Babri
von Schneidewin, bucolici Græci von Ahrens, Diodorus Siculus v
J. Bekker, 4 B., fabulæ Aesopicæ von Halm, Pauſanias von Sch
bart, 2 B., Quintus Smyrnäus von Köchly, rhetores Græci v
Spengel, 2 B., Strabo von Meineke, 3 B., Theophraſt von Wimm
2 B., Ampelius von Wölfflin, Florus von Halm, Gellius von He
2 B., Juvenalis von Häckermann, Lucretius von Bernays, Martialis v
Schneidewin, Propertius von Keil, Quintilianus von Bonnell, 2 B
L. A. Seneca und Vellejus von Fr. Haaſe, 3 B. — Unter der Pr
befinden ſich nach dem im Mai d. J. ausgegebenen Berichte der V
lagshandlung: Alciphron von Meineke, anthologia Græca von Schnei
win, anthologia lyrica von demſelben, Apollodorus von J. Bek
Ariſtoteles von Bonitz, Athenäus von Meineke, corpus poetarum ep
corum Græcorum von Köchly, Dinarchus von Scheibe, Diony
Halic. antiquitates von Ritſchl, Herodianus von Bekker, Heſiodus v
Mützell, Homeri carmina minora von Schneidewin, Flavius Joſeph
von Bekker, Plutarchi moralia von Hercher, Stobäus von Meine
Themiſtius von Spengel, Theophrasti characteres von Foß, Cat
und Tibull von Roßbach, Celſus von Daremberg, Juſtinus von Je
Juvenal und Perſius von C. F. Hermann, Oroſius von Halm, Plin

nat. historia von Jan, Quintiliani declamationes von Haaſe, rhetores latini von Halm, scriptores historiæ Augustæ von Bernhardy, scriptores rei rusticæ von Keil, M. A. Seneca von Haaſe, Statius von Dueck, Suetonius von Roth, Terentius von Fleckeiſen, Valerius Maximus von Nipperdey. — Von den ſämmtlichen noch übrigen griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern ſollen die neuen Ausgaben ohne Unterbrechung in möglichſt kurzer Friſt nachfolgen. Es iſt demnach in der bibliotheca Teubneriana ein Unternehmen zur Hälfte ausgeführt, zur andern Hälfte in nahe Ausſicht geſtellt, wie kein anderes noch vorhanden iſt, nnd das der allſeitigſten Unterſtützung werth iſt.

Dieſem allgemeinen Berichte über den Fortgang der Teubner'ſchen Unternehmung ſchließen wir des ſpecielleren Nachweiſes halber eine kurze Charakteriſtik einiger Ausgaben an.

Isocratis orationes; recognovit, præfatus est, indicem nominum addidit *G. E. Benseler*. 2 voll. 21½ Ngr.

Die beiden Bände vorſtehender Ausgabe des Iſokrates enthalten 21 Reden und 10 Briefe; vorangehen die argumenta und eine längere kritiſche præfatio (54 S.), worin der Herr Herausgeber ſeine Grundſätze, die ihn bei der Conſtituirung des Textes geleitet haben, ausſpricht und näher begründet, und ſodann die Abweichungen ſeines Textes von dem Bekker'ſchen aufzählt. Während nämlich ſeit Bekker beſonders auch Baiter und Sauppe den cod. Urbinas als die alleinige Quelle aller Emendationen bezeichnet haben, ſtellt Benſeler die charakteriſtiſchen Eigenthümlichkeiten des Sprachgebrauchs des Iſokrates wenn nicht höher, doch eben ſo hoch als die Ueberlieferung des codex. Seine Worte lauten: Baitero et Sauppio igitur summa lex in verbis Isocratis constituendis erat: sequere Urbinatem, etiam ubi ex consuetudine Isocratis aliud quid commendari videtur; mea est: sequere Isocratis usum dicendi, etiam ubi ex Urbinate aliud quid commendatur. Als conſtante Spracheigenthümlichkeiten des Redners aber bezeichnet Herr B., geſtützt auf die Zeugniſſe des Dionyſius, die Vermeidung des Hiatus, die gleichmäßige Anordnung der Satzglieder und der Antitheſen, die Sorgfalt in der Wahl und der Verbindung der Wörter u. ſ. w. „quibus Dionysii praeceptis si addideris Urbinatis bonitatem, eas habebis leges, quas in constituendis Isocratis verbis sum secutus". Zwiſchen den rein kritiſchen Bemerkungen iſt auch Manches zur Erklärung beigegeben; der index nominum iſt vollſtändig und zweckmäßig.

Lycurgi oratio in Leocratem. Edidit *C. Scheibe*. 1853. 6 Ngr.

Als die zuverläſſigſten handſchriftlichen Führer bezeichnet Herr S. den Crippsianus A und Laurentianus B; außerdem ſind die Abwei-

chungen von den Ausgaben J. Bekker's, Mätzner's, Baiter's und Sauppe's mit theilweiſer Begründung beigegeben.

**Pausaniæ descriptio Græciæ. Recognovit *J. H. Chr. Schubart.* 2 voll. 1853 und 1854. 1 Rthlr. S. 486, XXVI, 454, XXVI.**

Hinſichtlich des Werthes der codd. des Pauſanias verweist der Herr H. auf ſeine Abhandlung in Zeitſchrift für Alterthum, 1853, S. 385 ff.; in der præfatio werden die weſentlichen Abweichungen von den früheren Ausgaben mit Berückſichtigung der codd. aufgeführt; es ſind überall die ſehr zahlreichen zum Theil gelegentlichen, zum Theil ſelbſtſtändigen und umfänglichen Studien über den Pauſanias in neuerer Zeit ſehr vollſtändig und gründlich zu Rathe gezogen; eine ſehr verdienſtliche und dankenswerthe Zugabe gerade bei dieſem Schriftſteller iſt der ausführliche faſt 90 Seiten ſtarke index.

**Appiani Alexandrini historia Romana ab *J. Bekkero* recognita. 2 voll. S. 93[illegible] 27 Ngr. 1853.**

„Post accuratam Schweighæuseri de codicibus Appiani expositionem superest ut lectiones aliunde aut nunc receptæ aut postha fortasse recipiendae breviter indicentur.“ Fragmente und ein index historicus ſind beigegeben.

**A. Gellii Noctium Atticarum libri XX. Ex recensione *Martini Hertz.* 2 voll. 27 Ng[illegible]**

Aus einer epistola an die Herren Jacob Geel und C. B. Haa erfahren wir, daß durch Vermittlung derſelben dem Herrn H. die B nutzung der beſten Codices des Gellius (codd. Par. imper., Vossian Rottendorfianus) verſtattet geweſen iſt, und daß die vorliegende Ausgabe als die Vorläuferin einer größeren zu betrachten ſei. Sodann werden die trefflichen und ſehr zahlreichen kritiſchen Hülfsmittel, welche Herr Hertz vollſtändig benutzt hat, aufgezählt. Mit dankbarer Anerkennung gedenkt derſelbe der Leiſtungen J. Fr. und Jac. Gronov's. In der vor gedruckten varietas lectionis Gronovianæ ſind die Abweichungen von Jac. Gronov's Ausgabe Lugd. Bat. MDCCVI enthalten; ein dreifacher index (auctorum, monumentorum, rerum) iſt angehängt.

**M. Fabii Quintiliani institutionis oratoriæ libri duodecim. Ad fidem codicum manu scriptorum recensuit *Eduardus Bonnell.* II voll. S. 285, XXII, 28[illegible] XVIII. 1854. 18 Ngr.**

Während ſich der Herr. H. im Allgemeinen auf die Zumpt'ſche Ausgabe des Quint. ſtützt, hat er die kritiſchen Hülfsmittel aus neuerer Zeit ſorgfältig benutzt, namentlich eine Collation des trefflichen cod. Bambergensis; „codicis huius scriptura primæ quidem manus cum

cunda classe codicum Quintiliani plerumque consentit; contra cunda manus emendantis librarii cum prima classe, maxime cum orentini secunda manu, alias cum Ambrosiano codicum optimo[a]. ißerdem ſind benutzt die Emendationen H. Meyer's auf Grund des d. Lassbergensis und die Verbeſſerungen des Julius Victor in der s rhetorica. Die Abweichungen vom Zumpt'ſchen Texte und die eignen r fremden Conjecturen ſind zuſammengeſtellt und ein index nominum opriorum, ſo wie ein index locorum a Quintil. laudatorum beigegeben.

Flori epitomæ de Tito Livio. Bellorum omnium annorum DCC. libri duo. Recognovit *C. Halm* und Lucii Ampelii liber memorialis. Recognovit *Ed. Wœlfflin*. S. 125, XX, 40, XII. 1854. 9 Ngr.

Die genannte Ausgabe des Florus ſtützt ſich vornämlich auf den ten Text von Otto Jahn (apud Weidmannos 1852), welchem be- ntlich der cod. Bambergensis zu Grunde gelegt iſt. Durch eine rmalige Vergleichung dieſes Codex und anderer kritiſcher Hülfsmittel ) einige Mängel der Jahn'ſchen Ausgabe beſeitigt, einige andere arten und Conjecturen aufgenommen worden. Die Abweichungen von hn ſind genau aufgeführt und theilweiſe begründet. Beigegeben iſt neuerdings aufgefundenes fragmentum epitomæ P. Annii Flori: gilius orator an poeta. Ein brauchbarer index nominum iſt ange- gt. — Der Text des L. Ampelius von Wölfflin geht zurück auf Ausgabe des Salmaſius und auf ein von dieſem verfertigtes, jetzt der Münchner Bibliothek befindliches apographon des cod. Divio- sis. Angabe der abweichenden Lesarten, index nominum.

nnaei Senecæ opera quæ supersunt. Recognovit et rerum indicem locuple- tissimum adiecit *Fried. Haase*, prof. Vrat. III voll. S. 304, 318, 594. 2 Rthlr. 6 gr. 1853.

Die Fickert'ſche bahnbrechende Ausgabe des Seneca iſt natürlich im Weſentlichen die Grundlage für die vorliegende geweſen, doch err Haaſe überall ſelbſtſtändig zu Werke gegangen. Sein Verfahren chnet er mit den Worten: Primum id egi, ut constanter sequerer morum codd. fidem in iis locis omnibus, in quibus probabilem pturam offerrent, id quod Fickertus modo sciens, modo etiam ius et invitus non semper fecit. Deinde vero ubi librorum ium scripturam corruptam esse intellexi, non dubitavi aut mea ia aut aliena coniectura opem ferre, quod ille non fere fecit nimia quadam necessitate coactus. Quare accidit, ut haec nostra o haud raro a Fickerti exemplo discedat, quod qui improban- iudicabit, is profecto coniunctis criminibus, quæ separata esse nt, nimiam simul et in sequendis codd. superstitionem et auda-

ciam in deserendis accusabit. Ueber einzelne Veränderungen iſt in den Vorreden Rechenſchaft gegeben, beſonders auch dabei auf den Sprachgebrauch des Seneca Rückſicht genommen.

---

1. Chefs d'œuvre lyriques de la France accompagnés de notes historiques, biographiques et philologiques et précédés d'un abrégé de poétique par G. H. F. *de Castres*. Leipzig, 1854. 8°. p. 154.

Der gelehrte Herr Verf. will mit dieſem Buche, wie er in ſeiner Vorrede ſagt, der ſtudirenden Jugend die Meiſterſtücke der lyriſchen Poeſie der Franzoſen und den Lehrern einen Leitfaden für den Unterricht in der Poetik und der Declamation darbieten. So zerfällt dann das Buch in zwei Abtheilungen. Die erſte enthält die Poetik, die Verslehre, die Lehre vom mündlichen Vortrag; die zweite enthält 34 (mit Worten: vierunddreißig Gedichte) mit Notizen über die Verfaſſer und mit erklärenden Anmerkungen. Durchweg hat ſich der Verf. der franzöſiſchen Sprache bedient. So ſehr man auch des Verfaſſers gründliche etymologiſche, litterariſche und philoſophiſche Kenntniſſe anerkennen muß, ſo wenig ſich auch etwas gegen des Verf. franzöſiſchen Ausdruck und die geiſtvolle Behandlung der Gedichte vorbringen läßt: ſo wenig ſcheint uns doch auch dieſes Buch zu einem Gebrauche in Schulen geeignet, um ſo weniger, als die Anzahl der aufgenommenen Gedichte eine ſehr beſchränkte iſt. Der Verf. geht auch in dieſem Buche weit über das Bedürfniß der Schule hinaus. Dagegen iſt es, namentlich ſeines erſten Theiles wegen, Lehrern angelegentlichſt zu eignem Studium zu empfehlen.

Anleitung zum praktiſchen Erlernen der franzöſiſchen Sprache. — Wiesbaden. S. 149. 10 Sgr.

Vereinigt die Seidenſtückerſche mit der ſogenannten Converſationsmethode. Die Ausſprache iſt ganz dem Unterrichtenden überlaſſen. Für die Correctheit des franzöſiſchen Ausdrucks bürgt die Zuziehung zweier franzöſiſcher Lehrer. Das Buch umfaßt die geſammte Formenlehre, die unregelmäßigen Verben mit eingeſchloſſen.

2. Auswahl franzöſiſcher Gedichte. Zum Schulgebrauche von Holzapfel. Magdeburg 1854. 8°. S. 245.

Die Sammlung zerfällt in zwei Abtheilungen, die eine dem Inhalt nach für Schüler unterer Claſſen berechnet, die zweite für gereiftere Schüler beſtimmt. Da die Anthologieen franzöſiſcher Gedichte gewöhnlich zu theuer ſind, um ſie in Schulen einzuführen, oder ſolche lyriſche Gedichte ſich in den Sammlungen mit dramatiſchen oder proſaiſchen Stücken

ſammen befinden, die einzeln zu ſehr billigen Preiſen zu haben ſind, wird dieſe mit Geſchmack zuſammengeſtellte und ſehr correcte Blumenſe namentlich den Lehrern willkommen ſein, die ſich nicht gern zum ebrauch von Chreſtomathieen entſchließen und andrerſeits auch den chülern den ſittlichen und äſthetiſchen Gewinn gönnen möchten, den aus lyriſchen Gedichten ziehen können.

isai d'une histoire de la littérature française composée d'extraits des plus ingénieux critiques modernes par *T. A. G. Rodowicz.* Rawicz, 1854. 8°. p. 174.

Dieſer Verſuch einer franzöſiſchen Litteraturgeſchichte durch Zuammenſtellung litterariſcher Skizzen, deren Verfaſſer die bekannten Krier Fauriel, Villemain, Sainte-Beuve, Chasles u. ſ. w. ſind, reicht n der Entſtehung des Franzöſiſchen bis zu den großen Schriftſtellern ter Ludwig dem Vierzehnten. Der Verf. verſpricht uns einen zweiten heil derſelben Art, die modernen Zeiten behandelnd.

Es läßt ſich nicht verkennen, daß der Verf. mit vielem Geſchmack nd Geſchick gewählt und die einzelnen Theile unter einander verbunden at. Die verſchiedenen Skizzen ſind ſo vorzüglich geſchrieben, und die erfaſſer gehören zu der in Frankreich nicht zahlreichen Claſſe von Krikern, die die übertriebene Bewunderung berühmter Autoren auf ein rechtfertigtes Maaß zurückführen, daß man das genannte Buch für ere Claſſen der Realſchulen ſowohl zur Lectüre, wie auch als eine rgänzung und Belebung der dürren Notizen benutzen kann, zu denen h mancher Lehrer wegen des Prüfungsreglements für Abiturienten zwungen ſieht.

Einen Mangel wünſchten wir dem Buche herzlich, den ſeiner Vorde, die in einem ſo hieroglyphiſchen Franzöſiſch geſchrieben iſt, daß ſie s ſonſt gute Buch nichts weniger als empfiehlt.

Buchmann.

---

Deutſche Muſterſtücke zur ſtufenmäßigen Uebung in der franzöſiſchen Compoſition. In drei Abtheilungen herausgegeben unter Mitwirkung des Oberſtudienrath Kapff, von Gruner, Eiſenmann und Dr. Wildermuth. Dritte Abtheilung. Stuttgart, J. B. Metzler 1854.

Morceaux choisis de Littérature allemande en trois parties. Troisième partie, traduite en français par *A. Peschier*, professeur de littérature française et anglaise à l'université de Tubingue. Stuttgart, librairie de Metzler 1854.

Die Herrn Herausgeber des vorliegenden Werkes beabſichtigen urch ihre dreibändige Sammlung deutſcher Muſterſtücke ein Dopelles: einestheils ſoll der Inhalt dieſer drei Bände bei dem Unterrichte der Mutterſprache als Leſeſtoff, anderntheils zur Ueberſetzung

in fremde Sprachen dienen. Ueber die Zweckmäßigkeit des reichhaltigen Stoffes, so wie über die Anordnung desſelben, zum Behufe des deutſchen Unterrichts, welcher Zweck in der Vorrede zwar nicht vorangeſtellt wird, jedoch ſelbſtredend als Hauptzweck bezeichnet werden muß, mögen Lehrer der deutſchen Sprache berichten. Referent kann es nur freuen, daß nach kurzer Zeit, trotz der großen Concurrenz, von dem erſten Theile eine zweite Auflage erſchien, und beabſichtigt hier nur, den zweiten Zweck ins Auge zu faſſen, nämlich die auf dem Titel ausgeſprochene Abſicht der Ueberſetzung dieſer drei Bände in eine fremde, zunächſt die franzöſiſche (zu der erſten Abtheilung liegen auch Anmerkungen zum Behufe der engliſchen Compoſition beſonders gedruckt vor) und in dieſer Beziehung muß er offen geſtehen, daß er, im Hinblicke auf den dermaligen Zuſtand des Unterrichtes in den neueren Sprachen in ganz Deutſchland, das in der Vorrede angedeutete Bedenken allerdings theilt. Dieſe Sammlung möchte Vielen zu umfangreich ſcheinen, zumal wenn dieſe drei Bände bloß des zweiten, als untergeordneten Zweckes wegen von den Schülern, wenn auch verſchiedener Claſſen, angeſchafft werden ſollen. Beſtünde in Deutſchland nur eine einzige Anſtalt, welche den Unterrichte in den fremden Sprachen die zum völligen Erfaſſen und Abſchließen dieſes Lehrgegenſtandes nöthige Zeit einräumte, könnte man außerdem von der Schuljugend überhaupt kunſtgewandte Ueberſetzungen erwarten, ſo würde Ref. keinen Augenblick anſtehen, die vollſtändige Ueberſetzung vorliegender drei Bände, jedoch mit Ausſchluß der poetiſchen Stücke, in einer ſolchen Schule zu empfehlen. So lange aber auf dieſen Zweck nur wöchentlich zwei bis drei Stunden, in welche Leſen, Ueberſetzen, Sprechen, wohl auch Litterärgeſchichte, abwechſeln müſſen, verwendet werden können, wird ſich der Lehrer darauf beſchränken müſſen, die wenigen Stücke (durchſchnittlich höchſtens vierzig Seiten jährlich auf jede Claſſe) auszuwählen, welche ihm zweckdienlich ſcheinen und ſodann die freie Ueberſetzung vorzuleſen, welche ſelbſt geübte Lehrer nicht wohl entbehren können. Ein weiteres Bedenken kann Ref. eben ſo wenig unterdrücken: wenn nämlich die Herrn Verfaſſer in ihrer Vorrede zur erſten Abtheilung bemerken: „Indem wir franzöſiſch lehren wollen wir keine Franzoſen an Geſinnung und Denkweiſe bilden, und dazu ſoll die Wahl ächt deutſcher Stücke mithelfen", ſo meint Ref., eine ſolche ängſtliche Bemerkung, welche, aus einem Paradoxon fließend, indirect über die geſammte franzöſiſche Litteratur, als eine für die Jugendbildung gefährliche, den Stab zu brechen ſcheint, beweiſe zunächſt, daß die Herrn Herausgeber durch ihr doppeltes Ziel in ein Dilemma gerathen ſind, und deßhalb das Bedürfniß fühlten,

h gegen einen etwaigen verkehrten Patriotismus zu ſchützen. Der Ver-
ter eines Lehrfaches muß aber den Muth haben, nonobstant clameurs
haro, öffentlich für ſeine Sache einzuſtehen. Sowie nämlich die Lehrer
r lateiniſchen Sprache, unbekümmert darum, daß ſie mit der Litteratur
nes republikaniſchen Volkes zu thun haben, durch die Stylübungen
der Sprache der Römer hoffen dürfen, ihren Schülern ächt römiſches
lorit beizubringen, ſo muß es auch dem Lehrer der franzöſiſchen Sprache
ſtattet ſein, durch eine richtige, von pädagogiſchen Grundſätzen geleitete
uswahl aus ſeiner reichen Litteratur nicht nur die Klarheit und
urchſichtigkeit des franzöſiſchen Styls, ſondern auch überhaupt, ſo weit
die Umſtände zulaſſen, eine ächt franzöſiſche Auffaſſungsweiſe
zuſtreben. Gerne gibt Ref. zu, daß man es bei jedem Sprachunterrichte
meiden ſolle, den Schülern frivole und deſtructive Schriften vor Augen
legen, daß man die Geſinnung der Jugend rein, ja deutſch er-
lten ſolle, das formelle Denken aber müſſe durch die Erkenntniß
nder Litteraturen nothwendigerweiſe eine um ſo größere Modification
eiden, als die Auffaſſung abſtracter Begriffe in allen Sprachen ſo
rſchieden iſt, daß ſelten zwei entſprechende Wörter einander völlig
ken, und inſoweit wolle und ſolle jeder tüchtige Lehrer des Franzöſi-
en allerdings der Denkweiſe nach Franzoſen bilden; denn darin
gt ja der einzige Gewinn für die formale Bildung, welche nur an
fremden Litteratur erlangt werden kann und ſelbſt das Sprechen
er Sprache, welches nicht der Zweck vorliegender Bücher iſt, kann
ne Lectüre nicht befriedigend gelernt werden.

Uebrigens hat es keine Noth, wenn auch die Aufgaben der Schüler,
gewöhnlich, nicht aus der vaterländiſchen Litteratur genommen
rden, ſo iſt, wenn die Geſinnung des Lehrers die rechte iſt, weder
ihre Moralität, noch für ihren Patriotismus etwas zu beſorgen;
rd ja Keiner dadurch zum Juden, daß er gründlich hebräiſch lernt.
f. kann ſich daher mit dem aufgeſtellten Grundſatze, daß man, um
anzöſiſch und Engliſch zu lernen, ſchon in den untern Claſſen die
berſetzungsſtücke ausſchließlich aus der deutſchen Litteratur wählen
le, keineswegs einverſtanden erklären.

Die phraſeologiſchen Anmerkungen zu jedem einzelnen Bande ſind
ſonders in dem erſten Theile (der zweite liegt Ref. nicht vor) recht
chhaltig, was um ſo mehr zu billigen iſt, als ſonſt die gewöhnlichen
chulwörterbücher nicht ausreichen dürften.

Anlangend die Fortſchreitung vom Leichtern zum Schwerern iſt es
greiflich, daß dieſe bei einem aus rein deutſchen Bruchſtücken beſtehenden
uche nur eine ſehr untergeordnete Berückſichtigung finden konnte, was

die Herrn Ueberſetzer ſicherlich am beſten empfunden haben werden. Zur Ueberſetzung dieſer drei Bände nämlich haben drei öffentlich wirkende Lehrer ihre Feder geliehen: Herr Gérard übernahm den erſten, Herr Borel den zweiten, Herr Peſchier den dritten Band. Da Ref. leider nur der letzte Band dieſer Ueberſetzungen vorliegt, ſo kann in Folgendem nur von dieſem die Rede ſein. Inhalt dieſes Theiles iſt: I. Naturkunde, Auszüge aus Liebig, Humboldt, Zachariä, Stöckhardt, H. Schubert, Grube. II. Länderkunde, Mendelsſohn, E. M. Arndt, Kohl, K. Immermann, G. Schwab, Fr. Liſt, G. Forſter, Martius, Lobe. III. Schilderungen, G. Forſter, Nettelbeck, J. P. Richter, Goethe. IV. Geſchichte, L. Ranke, Neander, W. Menzel, A. Schott, Villmar, Wächter, Rauſchnick, Wirth, G. Pfizer, Hagenbach, Weſſenberg, Becker, Häuſer, Behſe, Groß-Hoffinger H. G. Pertz, Manſo, Gneiſenau, Varnhagen v. Enſe, Clauſewitz, Dreſch. V. Abhandlungen. „Wie gelangt man zu einem guten Vortrage ſeiner Empfindungen?“ von H. Möſer. Das Vaterland von Herder. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Die Exiſtenz eines perſönlichen Gottes. Die Unſterblichkeit von Hirſcher. VI. Briefe. J. A. Bengel, Leſſing, Rabener, Schubart, Göthe, Schiller, Bettina, Brentano. VII. Dramatiſches. Die Kaiſerin und der Pilger aus Herzog Ernſt von Uhland; aus Maria Stuart von Schiller, aus Götz von Berlichingen von Göthe.

Jeder, der die Kunſt des Ueberſetzens aus Erfahrung zu würdigen weiß, wird mit Ref. darin übereinſtimmen, daß weder das Talent, noch die auf die Uebertragung eines Bandes von 370 Seiten von dem verſchiedenſten Inhalte verwandte Mühe anders als in der Arbeit ſelbſt und in der Liebe zur Sache eine entſprechende Belohnung finden können. Leichter mag es ſein, zu einem beſtimmten, feſtbegrenzten Zwecke eine Anzahl von litterariſchen Auszügen zuſammenzuſtellen, ungleich ſchwieriger und klippenvoller iſt es aber, die mannigfaltigſten Schriftwerke in der verſchiedenſten Stylarten in einer fremden Sprache zu reproduciren, indem nicht ſelten der Ueberſetzer, dem man das Geringſte nicht verzeiht, wenn man dagegen dem Originale manche rauhe Seite als Energie, oder gar als Schönheit anrechnet, nicht ſelten in die unangenehme Lage kommt, ſich über ſein Original ſtellen und deſſen Styl verbeſſern zu müſſen. Welche Vielſeitigkeit der Auffaſſung dazu erforderlich ſei, um nicht nur den claſſiſchen Styl der vielfach überſetzten Schiller und Göthe, ſondern auch den Dogmatiker Hirſcher, den Militär Gneiſenau, den Induſtriellen F. Liſt, zu reproduciren, den plauderhaften Styl der Bettina, Brentano, die gemüthlichen Jamben Uhlands in ihrer eigenen Phyſiognomie wieder zu geben, und gar Rabener und J. P. Richter einem fremden Volke

hmackhaft zu machen, kann nur der erkennen, der Aehnliches verſucht
at. Dieſe ſchwierige Aufgabe hat jedoch Herr Peſchier ihrem ganzen
mfange nach ſo glücklich gelöst, daß ſein Buch Jedem, der ſich in der
unſt des Ueberſetzens zu verſuchen oder zu üben wünſcht, als Muſter
on Gewandtheit und Wortreichthum empfohlen werden kann, und ſollte
mals die von Herrn Prof. Monnard in Bonn angeregte Idee einer
flanzſchule für tüchtige Lehrer der neueren Sprachen verwirklicht werden,
müßte ein ſolches Werk dem onomatiſch-rhetoriſchen Theile der Studien
Grunde gelegt werden. Zwar dürfte Mancher, dem die tauſendfältigen
lippen der Ueberſetzungskunſt weniger bekannt ſind, hie und da eine
örtlichere Uebertragung wünſchen. Ref. iſt dagegen der Anſicht, an
öglichſt genaue Ueberſetzung ſolle man den Schüler gewöhnen, dem
ünſtler überlaſſe man es, ſeinen Griffel ſelbſtſtändig und frei zu bereiten
d zu führen, denn für ihn heißt Ueberſetzen: die Gedanken, d. h. die
geſchloſſenen Urtheile des Verfaſſers, welche er ſelbſtſtändig aufgefaßt
d zu den ſeinigen gemacht haben muß, aus ſeinem eigenen Ich, mit-
n in fremder Form, obgleich in demſelben Sinne, hervorlocken. Soll
her neben der Genauigkeit der Auffaſſung auch das fremd nationale
olorit hervorgebracht werden, ſo laſſe man ihm um ſo mehr dieſelbe
eiheit, wie dem Verf. des Originals, als ſonſt wohl die einzelnen
riche, nicht die großen Umriſſe, aus welchen die Phyſiognomie beſteht,
chgeahmt, nimmer aber eine künſtleriſche, ſondern nur eine ſchülerhafte,
n fremden Volke unſchmackhafte Arbeit hervorgebracht werden könnte.

Wenn die Ueberſetzung aus Manſo (Rückzug aus Rußland 1812)
nigſtens neben die ähnliche Ségurs geſtellt werden darf, ſo erinnern
Stücke von A. v. Humboldt, Forſter und Martius an den maleriſch
benden Styl Lamartine's, und ſchwerlich dürften die vorhandenen
berſetzungen des Götz von Berlichingen über das vorliegende Bruch-
ck den Preis davon tragen; denn entweder leiden die in Frankreich
chienenen Paraphraſen, wie die Lenore von Labedoliere und G.
r, an der akademiſchen Nüchternheit, oder wie der Fauſt von Blaze,
der Ungebundenheit eines überkühnen Romantismus. Herr Peſchier
ßte die goldene Mittelſtraße einzuhalten. Anlangend die Brauchbarkeit
liegender Ueberſetzung als Schulbuch, glaubt Ref., daß dieſelbe ſowie
Originale in Deutſchland, in franzöſiſchen colléges, wo die deutſche
prache gelehrt wird, leicht Eingang finden dürfte, indem durch eine
che Sammlung der fremden Jugend ein doppelter Dienſt erwieſen
rde, einmal dadurch, daß ſie von manchen vortrefflichen Erzeugniſſen
utſcher Schriftſteller Einſicht erhielte, ſodann dadurch, daß mancher an
akademiſche Glätte gewöhnte Ueberſetzer zu einem freiern Schwunge

geführt würde, der dem neunzehnten Jahrhundert beſſer zuſagt. Wenn man aber auch in Bezug auf deutſche Schulen den Grundſatz feſthält, daß zum richtigen Ueberſetzen eines Schriftwerkes einige phraſeologiſche Anmerkungen und ein gewöhnliches Schulwörterbuch nicht ausreichen, daß vielmehr die fremde Faſſungs- und Ausdrucksweiſe erſt an der Litteratur des Volkes gelernt werden müſſe, ſo dürfte man um ſo weniger anſtehen, dieſe überſetzte Sammlung als Lehrbuch zu gebrauchen, als hierdurch ſelbſt das moraliſche Bedenken der Herrn Herausgeber, von welchem ſich Ref. jedoch feierlichſt verwahrt, völlig gehoben würde.

Die Ausſtattung der ganzen Sammlung läßt nichts zu wünſchen übrig.

Hadamar. Barbieux.

---

Scholl, Zeittafeln der vaterländiſchen Litteratur. Schwäbiſch-Hall, 1852.

Durch ſeine Thätigkeit auf dem Gebiete der deutſchen Litteraturgeſchichte bereits bekannt, hat Herr Scholl dieſe Zeittafeln „für höhere Schulen und zum Privatgebrauch“ entworfen, und es läßt ſich ein ſolches Unternehmen nur loben, denn erſt durch derartige Zuſammenſtellungen iſt es möglich, einen klaren Blick in die verwickelte Zeitfolge unſerer Litteratur zu gewinnen. Eine ſolche Arbeit iſt wenig dankbar, ein langweiliges und geiſttödtendes Zuſammenſtellen von Büchertiteln und Jahrzahlen; die letzteren ſind Irrthümern leicht unterworfen; das Weſentliche vom Unweſentlichen zu ſcheiden iſt ſehr ſchwer und die Scheidung derſelben oft nur auf ganz ſubjectives Urtheil gegründet; auch dem angeſtrengteſten Fleiße entgeht manche Notiz, ſchleichen ſich Fehler unter. Gründe genug, um bei Beurtheilung eines ſolchen Buches nicht kleinlich oder grillenhaft zu ſein, ſondern das Löbliche gern anzuerkennen, das Unrichtige mit Milde zu berichtigen.

Es ſind nun dieſe Tafeln folgendermaßen eingerichtet: neben der Columne für die Jahreszahlen finden wir fünf andere, überſchrieben: Regenten und Künſtler, Ausländiſche Schriftſteller, Deutſche Schriftſteller, Deutſche Schriften, Weltbegebenheiten. Dieß hätte ſich vielleicht anders einrichten laſſen, indem z. B. die erſte und letzte Columne ſehr gut vereinigt und die Künſtler zu den Schriftſtellern des Auslandes geordnet werden konnten; die beiden Columnen bringen manches Unwichtige, während ſich mancher bedeutende Ausländer und Künſtler vermiſſen läßt. Was hat Robert Peel unter den ausländiſchen Schriftſtellern zu thun? Warum treten unter den Künſtlern nicht Hans Holbein, Lucas Kranach, Chr. Rauch, Kaulbach, Carl Maria v. Weber u. A. auf? Aber die Wahl iſt nicht allzu genau zu wägen; auch Fehler finden ſich in dieſen Tafeln

lumnen, von welchen ich indeß nur auf einzelne hindeuten will. Die beiden Hauptcolumnen habe ich faſt bis auf jede einzelne Jahreszahl geprüft und allerdings gar manchen Irrthum gefunden, ob ich gleich nicht läugnen will, daß mich dieſe an ſich ſehr langweilige Arbeit auf manchen verſchuldeten und unverſchuldeten Fehler meiner Litteraturgeſchichte aufmerkſam gemacht hat. Wenn ich einen Theil der offenbaren Fehler hier aufzähle, ſo geſchieht dieß nicht, um dem Herrn Verf. einen Vorwurf zu machen, ſondern um jene Irrthümer zu berichtigen und für eine zweite Auflage größere Correctheit zu veranlaſſen, wenn anders das Buch für ein des Stoffes nicht ganz mächtiges Publicum von Werth ein ſoll.

Paul Warnefried iſt geſtorben 799, nicht 800. Hroswith iſt nicht um 911 zu ſetzen, ſondern nach Wackernagel um 980. Konrad von Würzburg ſtarb zu Baſel, nicht zu Freiburg: vgl. Wackernagel Litt.-G. und Denzinger im Archiv des hiſtoriſchen Vereins für Unterfranken XII, 1. Suſo ſtarb 1365; ſiehe Wackernagel S. 336. Behaim iſt geb. 1416 nach Wackernagel S. 258. Zwingli's Geburtsort heißt Wildhaus. Joh. Agricola iſt nicht 1492 und 1498 geboren, ſondern nur 1492. Luther's Kirchenlieder erſchienen zuerſt 1524. Zwingli fiel bei Kappel, nicht Kappeln. Dürer ſtarb 1528, nicht 1538. Zincgref's Apophthegmata erſchienen ed. pr. 1626, Gerhard's Kirchenlieder 1666 nach Jördens dem ich in derlei Notizen zumeiſt folge. 1639 erſchienen nicht A. Gryphius Tragödien, ſondern die erſte Sammlung ſeiner Gedichte. Rachel's Satiren ed. pr. 1664. Corneille ſtarb 1684. Gerhard ſtarb zu Lübben, nicht Lübden; ſchreib' auch A. H. Francke. Schupp's Lehrreiche Schriften 1663, nicht 1684. Händel geb. 1684. Warum iſt Pope, und nicht Boileau aufgeführt, warum 1695 Günther nicht im Druck hervorgehoben? Neukirch's Ausgabe ſchleſiſcher Dichter begann 1695, nicht 1697. S. G. Lange iſt geb. 1711, J. A. Schlegel 1721. Die Karſchin iſt eine geb. Dürbach oder Dürrbach, nicht Durbach. Günther's Gedichte erſchienen 1723. Thomas Abbt hat zwei b und iſt geb. 1738, nicht 1733. 1737 ward H. v. Nicolay geboren. Lichtenberg's Geburtsort heißt Oberramſtadt, Bürgers Molmerswende, Koſegartens Grevismühlen. Händel ſtarb 1759. Liscov ſtarb bei Eilenburg, nicht Eulenburg. Denis' Oſſian erſchien 1768. S. G. Lange ſtarb 1781. Die Gelehrtenrepublik erſchien 1774, nicht 1771; die Hermannsſchlacht 1769. Herder gab die Blätter von deutſcher Art und Kunſt heraus. H. v. Kleiſt iſt aus Frankfurt a. O., nicht a. M. Cl. Brentano iſt geb. 1778 zu Ehrenbreitſtein, Meyerbeer 1794, H. Geier am 1. Januar 1800, Börne 1786, C. Kreutzer 1782 und zwar nicht zu Dresden, ſondern bei Möskirch. Das

Stück von Lenz heißt der neue Menoza, nicht Mendoza, Göthe's Clavigo ward verfaßt und gedruckt 1774. Leſſing's Schriften gegen Göze erſchienen 1778. Schiller floh 1782 nicht nach Bauerbach, ſondern nach Mannheim. Schreib Gökingk, Matthiſſon, Bouterwek, Bentzel-Sternau Herder dichtete den Cid 1802 und 1803. Ernſt Prutz iſt nicht geb 1810 zu Berlin, ſondern Rob. Eduard Prutz iſt geb. 1816 zu Stettin Was ſoll J. Ronge 1813, was Strauß Leben Jeſu, Hengſtenberg's Kirchenzeitung? Dieſe Dinge haben mit der Litteratur nichts zu thun Uhland's Gedichte ed. pr. 1815, König Ludwig's von Bayern 182 nicht 1839. V. d. Velde ſtarb 1824: er verfaßte die Lichtenſteiner, W Hauff den Lichtenſtein; die beiden ſind verwechſelt. Salis Sterbeort Ma lans liegt in Graubünden, nicht in Savoyen. Die Göttinger Siebe proteſtirten 1837, nicht 1838. Heun (Clauren) iſt nicht 1839 geſtorbe ſondern lebt ſehr alt als Geh. Rath zu Berlin.

Dieß eine Reihe von Berichtigungen, die ich leicht vermehren könnt Doch bleibt dieß am beſten perſönlicher Benehmung mit dem Herrn Ver überlaſſen. Es erhellt wenigſtens, daß die zweite Auflage viel correct ſein muß, wenngleich das Schwierige und Widerwärtige, wie die Nü lichkeit einer ſolchen Arbeit nicht geläugnet werden ſoll; nochmalige genau Sichtung des Stoffes, Entfernung des Unweſentlichen, Ergänzung d Weſentlichen wird das Buch noch brauchbarer machen, als es ſich, m einiger Vorſicht benutzt, bereits in dieſer Form erweiſt.

Dr. Büchner.

---

Joſt, Lehrbuch des hochdeutſchen Ausdrucks in Rede und Schrift. Für höhere Claſſ der Realſchulen und zum Selbſtgebrauch. Braunſchweig, Weſtermann 1852. XVI und 421 S.

In dem Vorworte ſagt der Verf., daß trotz zahlreicher deutſch Sprachlehren die Kunſt oder Fertigkeit, ſich in der Mutterſprache leic und geſchmackvoll auszudrücken, weit hinter den Leiſtungen der Wiſſen ſchaft zurückbleibe, wie ein Blick auf unſere öffentlichen Blätter, unſe Lehrbücher ꝛc. darthun. Den Grund dieſes Mißſtandes findet er in d Lehrweiſe; er fordert vom Unterricht, daß er den Schüler mit dem Ve mögen ſchöner und fehlerloſer Gedankenmittheilung ausſtatte. Er rät daher, den Sprachunterricht an das Leſen und zuſammenhängende Ge dankendarſtellung zu knüpfen, vor Allem an die Beachtung der Mißgriff welche die Jugend ſelbſt in ihren Arbeiten ſich gar oft zu Schulde kommen läßt. Es ſind dieß pädagogiſche Rathſchläge, die jedem Lehre bereits durch die Praxis ſind gegeben worden. Auch abgeſehen von de grammatiſchen Richtigkeit hat die Sprache ſo unzählige Feinheiten, w

ſie ein ſo zarter Stoff, daß ihn ohne Gefährdung ſeiner Reinheit zu handhaben gar zu ſchwer iſt. Haben wir den Herrn Verf. richtig verſtanden, ſo will er nicht dieſe Styllehre zum Gegenſtand beſonderen Unterrichts gemacht wiſſen; und in dieſem Falle wird das Buch dem Lehrer ein trefflicher Rathgeber ſein. Dann aber verſtehen wir nicht, inwiefern es auch noch für höhere Claſſen der Realſchulen beſtimmt iſt. Denn einestheils bedürfen unſere Gymnaſien ebenſo oder noch mehr dieſer Pflege der Reinſchrift; und anderntheils wird der einſichtige Lehrer in beiderlei Anſtalten ſeinem Unterrichte ſchwerlich ein Werk, zum wenigſten nicht ein ſo ausgedehntes zu Grunde legen. Indem wir dieſen inneren Widerſpruch hervorheben, wollen wir keineswegs dem Buche ſelbſt zu nahe treten. Es enthält äußerſt reichhaltigen Stoff, gibt zahlreiche Beiſpiele zum Erkennen des Richtigen und Falſchen und wird überhaupt, ſo weit der Styl ſich erlernen läßt, eine vorzügliche Vorſchule ſein. Lehrer, welche in oberen Gymnaſial- und Realclaſſen die ſchriftlichen Arbeiten zu leiten haben, werden ſich mit beſonderem Nutzen des Buches bedienen. Aber freilich darf alles dieß nur gelegentlich beim Zurückgeben und corrigirenden Durchgehen der Aufſätze zur Beſprechung kommen. Zum Schluſſe iſt mit hohem Lob anzuerkennen, daß der Herr Verf. in ſeinem Buche, ſo weit es möglich war, Fremdwörter vermieden hat, ohne daß dadurch ſein Ausdruck Steife oder Unklarheit zeigte; ein Beſtreben, auf welches er ſelbſt im Vorworte hinweiſt und das wir jedem Lehrer zur Nachahmung von Herzen empfehlen möchten. Nur die Schule iſt im Stande, die überwuchernde Fülle von Fremdwörtern nach und nach aus unſerem doch ſo reichen Sprachvorrath auszutilgen.

Dr. Buchner.

---

1. Methodiſche Anweiſung zum Unterrichte in den deutſchen Stylübungen, mit beſonderer Rückſicht auf die Fertigkeit im mündlichen Vortrage und mit vielen ſtufenmäßig geordneten Uebungsaufgaben ausgeſtattet. Ein Handbuch für Lehrer in Elementar- und Bürgerſchulen von Carl Bormann, kön. Provinzſchulrathe. Fünfte verb. u. verm. Aufl. Leipzig, Schultze, 1853. VIII u. 231 S.

Dieſes Buch will für den Stylunterricht in den auf dem Titel angegebenen Grenzen drei Stufen feſtgehalten wiſſen, eine der Vorbildung, eine der Nachbildung, eine der freien Darſtellung. Darnach gibt es auch zu mündlichen Uebungen für Lehrer wie für Schüler die Hauptfingerzeige und den Stoff des Unterrichts in einer nach jenem Princip geordneten Reihe von Beiſpielen. Die erſte Stufe unterſcheidet ſich von der zweiten nur dadurch, daß auf jener der Stoff des Anſchauungsunterrichts von den Schülern in einfachen Sätzen

und unter unmittelbarer Führung des Lehrers ausgeſprochen und dann niedergeſchrieben werden ſoll (iſt dem Kinde beim Niederſchreiben gar keine freie Bewegung in Ausdruck, Wortfolge u. ſ. w. geſtattet?), während auf der zweiten Stufe eine, doch auch wieder gegebene Reihe von Gedanken in Erzählungen, Beſchreibungen, Schilderungen (Parabeln), kleinen Aufſätzen im Abhandlungstone reproducirt werden ſoll — uns ſcheint auch für den erſten Anfang kaum nothwendig oder räthlich, die Unterſcheidung dieſer Stufen einzuhalten. Auf der dritten Stufe (die freie Darſtellung umfaſſend) möchte die Hauptſchwierigkeit, nämlich eben die bisher geübte Reproductionskraft mit der nun geforderten freien Erfindung in Erzählung (vgl. S. 102 von b nach c und d) und Abhandlung (S. 105 von b nach c) zu vermitteln, rückſichtlich der hierzu dem Lehrer und Schüler gegebenen Andeutungen ziemlich ganz umgangen ſein. — Was die Wahl der Beiſpiele betrifft, ſo ſcheint die vom Verf. S. 33 angeführte Mahnung des Dir. Auguſt: die Schule ſoll das Edelſte bieten u. ſ. w., wenigſtens rückſichtlich der ſprachlichen Formſchönheit nicht entſchieden genug geleitet zu haben; warum ſollten ſich nur auch für den vom Verf. gewählten Gang nicht wirklich claſſiſche Beiſpiele finden laſſen, ſtatt daß wir jetzt eine Menge ganz obſcurer Namen oder anonyme Stücke finden? Wenn die auch auf dieſer Stufe des Unterrichts nöthige Rückſicht auf Formſchönheit ſo weit aus den Augen geſetzt wird, ſo kann man ſich freilich über die bei ſprachlichen Nachbildungen unſeres Bedünkens ſchwierigſte Frage leicht hinwegſetzen (vgl. S. 34 u. f.), nämlich wie die nothwendige, ehrfürchtige Schonung des Meiſterſtücks in Ausdruck, Farbe, Gedankennüancirung u. ſ. w. bei der Nachahmung zu vermitteln iſt mit dem beabſichtigten Wachsthum des Schülers zu ſprachlicher Selbſtändigkeit. Der einzige Weg ſcheint uns durch ein tüchtiges Studium der Synonymik, auch ſchon in dem vom Verf. bezeichneten Stadium, zu führen. Die vom Verf. aufgeſtellten und in der Ausführung angedeuteten Abhandlungsthemen betreffend, ſo fallen uns Beiſpiele, wie S. 200 oder 208, in die Augen, wo von chriſtlicher Barmherzigkeit, ohne Erwähnung des Glaubens als alleiniger Wurzel, und vom Weihnachtsfeſt, ohne des Kommens des Sohnes Gottes ins Fleiſch zu gedenken, gehandelt werden ſoll. — Aufgefallen iſt uns noch der S. 100 und 110 für den Schüler gegebene Wink, wonach er „namentlich auch auf Spaziergängen, auf dem Schulwege u. ſ. w.“ ſich innerlich mit ſeinem Aufſatze beſchäftigen ſoll. Wollen wir denn wirklich unſere Kinder aus dem Reiche der Phantaſie, der Natur, ihrer Spiele u. ſ. w. unerbittlich vertreibend zwiſchen die engen Wände ihrer Schulgedanken einkerkern?

2. Deutſches Sprach- und Leſebuch. Eine Sammlung ſprachunterrichtlich geordneter Uebungen, Muſterſätze und Leſeſtücke, mit ſachlichen, ſprachlichen und ſtyliſtiſchen Aufgaben für die unteren und mittleren Claſſen der höheren Bürger- und Realſchulen, wie auch für die mittleren und oberen Claſſen gehobener Volksſchulen, von Georg Heckmann, Lehrer an der höheren Bürgerſchule zu Mannheim. Mannheim, Löffler, 1853. 1. Abth. XIV u. 155 S., 2. Abth. XII u. 396 S.

Als Einleitung in dieſes Buch iſt „das Weſentlichſte aus der Grammatik“ in 58 Paragraphen zuſammengeſtellt; ſie ſollen nicht der Reihe nach durchgegangen werden, ſondern dem Schüler bei der Repetition des in der Schule Erörterten als Anhaltspuncte dienen. Dann folgt die Verbindung des Sprach- und Leſebuchs inſoweit, als bis zum Schluſſe der erſten Abtheilung an die ausgewählten kurzen Leſeſtücke eine (unüberſehliche!) Menge Aufgaben mit Bezug auf Schönleſen, Orthographie, Wortbildung und auf „die neun Wortarten und ihre Veränderungen“ angeknüpft ſind, während in der zweiten (ungleich umfangreicheren) Abtheilung dieſelbe Verknüpfung der Aufgaben mit den Leſeſtücken rückſichtlich der Satzlehre erfolgt, wobei indeſſen in geforderten Nachbildungen u. ſ. w. mehr und mehr der ſtyliſtiſche Zweck und auch die ſachliche Erklärung in den Vordergrund tritt (vgl. z. B. II, S. 96 die nach Otto's Anleitung eingerichtete Behandlung der Hebel'ſchen Erzählung „das gute Heilmittel“), bis zuletzt durch eine Folge bloßer Leſeſtücke hindurch, wobei die proſaiſche und poetiſche Form gleiche Berückſichtigung findet, der Benutzer des Buchs ſeinen eigenen, nicht mehr vom Verf. vorgeſchriebenen Weg gehen ſoll. Der Name Otto's iſt vorhin genannt worden, damit Ref. den Leſern dieſer Blätter gegenüber einer weiteren Charakteriſtik der ſtyliſtiſchen und ſachlichen Zergliederung und praktiſchen Verwendung des Leſeſtoffs überhoben bleibe; im Allgemeinen kann er ſich mit der Art und Weiſe der Aufgabenſtellung bei dem Verf. durchaus nicht befreunden, weil durch ſie der Lehrer, der dieß Buch brauchen will, doch wahrhaftig zu einem todten Werkzeuge des Aufgabenſtoffes degradirt zu werden ſcheint; man bekommt ſchon beim Durchgehen des Buches von dieſer Aufgabenmaſſe das Gefühl eines gegen das Ertrinken Kämpfenden. Aufgaben der Art, wie II, S. 18 (coordinirte Sätze), ziehe folgende Sätze durch und zuſammen: Heinrich war ein mächtiger Fürſt; er war ein frommer Fürſt; er war ein weiſer Fürſt“, folgen in unüberſchaulicher Menge auf einander. Sie ſollen wohl nach der Abſicht des Verf. auch bloß mündlichen Uebungen dienen. — Die kleine vorausgeſchickte Grammatik (I, S. 1—42) iſt offenbar ſehr flüchtig gearbeitet; wir greifen aus dem der Sache oder dem Ausdrucke nach Fehlerhaften, das uns vielfach entgegentritt, nur etwa Folgendes heraus: S. 9, § 21: „Manche dieſer Hauptwörter — nehmen in allen Fällen die Endung

en an und weibliche lauten in der Mehrzahl nicht um. Solche Declination heißt auch die ſchwache." Was ſoll der Beiſatz: „weiblich lautet im Plur. nicht um"? Unmittelbar darneben ſteht ein nom. masc. (Haſe) nach der ſchwachen, welches ebenfalls nicht umlautet. S. 35: „Einige Sätze können durchaus für ſich allein, d. h. ohne Hauptſätze, nicht verſtanden werden — Nebenſätze. Daß ſie aber allein ſtehend nicht verſtanden werden, liegt in ihrer Form; das Prädicat ſteht immer zuletzt in dieſen Sätzen" (?) (wobei wir noch abſehen von der obigen nicht zutreffenden Erklärung des Nebenſatzes; oder kann der (Haupt-)Satz: „Gott nimmt ſich desjenigen an" (welcher u. ſ. w.), „für ſich allein verſtanden werden"?) — S. 32 (zuſammengezogene Sätze): „Die verſchiedenen Satztheile werden immer durch Komma (?) von einander getrennt" — gleich das zweite Beiſpiel: „die Sonne beſcheint und erwärmt die Erde". — Wenn die Paragraphen der Repetition dienen ſollen, warum ſteht § 42 gar nichts von innerer Wortbildung (welche der Verf. bei der Erklärung der Leſeſtücke natürlich auch berückſichtigt)? u. a. dgl. m.

3. Elementarbuch der deutſchen Sprache nach der calculirenden Methode. Ein Lehr- und Leſebuch, herausgegeben von Dr. E. J. Hauſchild, Director des modernen Geſammtgymnaſiums zu Leipzig. Erſter Curſus. Leipzig, Renger, 1854. XXIV u. 264 S.

Dieſer erſte Curſus des Hauſchild'ſchen Elementarbuches, für Schüler von acht bis zehn Jahren berechnet, hat vorzugsweiſe die feſte Einübung der Rechtſchreibung zum Ziele, umfaßt ferner die ganze Flexionslehre (ſtarke und ſchwache Conjugation iſt unterſchieden § 36, ſtarke und ſchwache Declination nicht — aus methodiſchen Gründen?), führt in der Syntax bis zur Erklärung von Subject, Prädicat, Object, Ober- und Unterbegriff, Bei- und Unterordnung, unverbundenem Satz, und knüpft die Betonungs- und Interpunctionslehre auch rationell an das vom Satz Erörterte. Den Paragraphen ſind zahlreiche Aufgaben beigegeben zu ſchriftlichem und mündlichem Gebrauch. Den Anfang ſtyliſtiſcher Uebung hat der Verf. im Auge, indem er durch das ganze Buch hindurch Wiedererzählung des Beiſpielſtoffes verlangt. — Der Werth des Buches ſoll in der ſtrengen Einhaltung der calculirenden, d. h. berechnenden Methode (Jacotot) liegen; auf die Orthographie angewendet heißt dieß: der Verf. läßt nie ein Wort ſchreiben, deſſen Bild ſich das Kind nicht vorher geradezu durch Auswendiglernen eingeprägt hat — jedem Paragraphen geht eine Anzahl neu zu lernender Wörter voran —, die Kinder müſſen bei einer der Methode entgegenlaufenden Zumuthung augenblicklich rufen können: „Dieß Wort haben wir noch nicht gehabt!"

Mit äußerſter Genauigkeit iſt nun das Leſebuch auf dieſen methodiſchen Fortgang — die Leſer können von dem eben in Bezug auf Orthographie Geſagten die Anwendung desſelben Princips auf die Elemente der Flexion u. ſ. w. ſich ſelber vorſtellen — berechnet; mit der ſtrengen Beziehung des Leſebuches auf das methodiſche Princip will der Verf. über den „verdienſtvollen Jacotot" noch hinausgehen (Vorrede V).

Ref. iſt allem „Calcul" auf dem Gebiete der Pädagogik gründlich feind und ſieht in Jacotot einen ſehr widerwärtigen Vertreter der mechaniſchen Anſicht vom menſchlichen Geiſte (welche auf dem Gebiete der höheren Schulwiſſenſchaft nun ja auch längſt, wenigſtens in ihrer geiſtloſeſten Geſtalt, vergeſſen iſt). Die Begründung dieſes offenen Geſtändniſſes gehört natürlich nicht zur Anzeige eines deutſchen Elementarbuches; Ref. wollte darum nur eine Inhaltsanzeige desſelben geben, mit der Anerkennung, daß der Herr Verf. rückſichtlich der conſequenten Anwendung der bekannten methodiſchen Grundſätze in ſeinen Schulbüchern Beifall verdient.

Dr. Schubart.

---

## III.

Römiſche Geſchichte von Theodor Mommſen. Erſter Band. Bis zur Schlacht von Pydna. Leipzig, Weidmann'ſche Buchhandlung, 1854.

Es iſt ſehr anerkennenswerth, daß ſich mehrere bedeutende Leipziger Buchhandlungen die Aufgabe geſtellt haben nach beſtem Vermögen die Kunde des claſſiſchen Alterthums zu fördern und den Weg zu ſeinen unverzehrbaren litterariſchen Schätzen mit edler Liberalität zu öffnen und zu erleichtern. So hat ſich in dieſer Richtung die Weidmann'ſche Buchhandlung ein hohes Verdienſt erworben, welche derartige Beſtrebungen theils durch vorzügliche und mit trefflichen Commentaren ausgerüſtete Ausgaben der auf Schulen und Univerſitäten geleſenſten oder leſenswertheſten antiken Schriftſteller unterſtützt, theils nun auch eine anſehnliche Reihe von Handbüchern erſcheinen zu laſſen gedenkt, welche die Reſultate umfaſſender und ernſter Einzelforſchungen über die geſammte Entfaltung des claſſiſchen Alterthums in einer einem weitern Leſerkreiſe zugänglichen Weiſe darſtellen ſollen, und für dieſes wohlausgedachte Unternehmen von den allerbedeutendſten Kräften Deutſchlands — eine ſichere Bürgſchaft gegen jede ſeichte Oberflächlichkeit — zu gewinnen wußte. Nichts wohl kann geeigneter ſein auch in unſerer den mannigfachen Intereſſen der Gegenwart und ſelbſt des Augenblickes faſt zu unbedingt zugewendeten Zeit jedem Denkenden die hohe Bedeutung der von den unbeſtritten bevorzugteſten Völkern früherer Zeiten ausgegange-

nen lichten Schöpfungen zu Geiſt und Gemüth zu führen, als wen anerkannte Meiſter, welche ihre ausgezeichneten Kräfte und ihr Lebe der ſorgſamſten Durchforſchung des Größten und Kleinſten auf dieſe reichen Gebiete weihen, die vollen Blüthen dieſer Forſchungen in ihr unmittelbaren Friſche unverhalten mittheilen und uns ſo einen ſicher durch den Detail nicht gehemmten Blick thun laſſen in die eigenthümlich kräftige und von den erſten Anfängen bis zum Ende überſchaubare Entwic lung der großen Nationen, welche nicht nur an und für ſich die The nahme jedes humanen Menſchen, der über ſeine nächſten Schranke hinausblickt, beanſpruchen dürfen, ſondern durch hundert bald ſichtba bald unſichtbare Fäden mit der Neuzeit verknüpft ſind.

Würdiger konnte die Reihe dieſer Handbücher nicht eröffnet werd als mit einem erſten Bande der römiſchen Geſchichte von Th. Mommſe Mommſen — das dürfen wir doch wohl ohne eines andern Kränkun ſagen — war zur Abfaſſung einer römiſchen Geſchichte in einem Ma befähigt, wie kaum ein zweiter unſerer Zeit; wir wiſſen nicht, ſollen w mehr ſeinen überall durchdringenden Scharfſinn und ſeine reiche Comb nationsgabe, oder ſeine umfaſſende Kunde alles bezüglichen Stoffes, lie er in den griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern irgend welcher Gattu oder in Inſchriften, Münzen u. ſ. f., preiſen; oder ſollen wir ihn um d Glück beneiden das claſſiſche Land, deſſen Geſchichte er beſchreibt, dur lebendige Autopſie zu kennen, oder, daß wir die Reihe ſchließen, um e ſeltenes Geſchick alles, was er einzeln gefunden, unter höhern und dur ihre Wahrheit meiſt überraſchenden Geſichtspuncten zum vollendeten Ga zen zuſammenzufügen und in eine treffende, je nach dem Inhalte ſich heben und ſenkende Diction einzukleiden. Darüber mag man die da und do auftauchenden und oft etwas ſpitzigen Parallelen mit Erſcheinungen d Neuzeit ſchon ertragen, und man mag es ſich gefallen laſſen, wenn d Verfaſſer zuweilen es zu merken gibt, daß er es weiß und fühlt, er fin ſich auf dieſem Gebiete beſſer zurecht als die meiſten andern, die dara thätig geweſen, und ihn deswegen nicht des Uebermuthes zeihen. Beid hat der wahren Objectivität der Anſchauung und Darſtellung kau irgendwie und irgendwo geſchadet, — der wahren Objectivität, welc uns das volle Bild des Objectes vorzuführen trachtet; denn eine trocke Aufſchichtung der äußerlichen Thatſachen ohne die Fähigkeit die bewegende Principien zu erkennen und herauszuheben beehren wir mit dieſem Na men nicht.

Doch gehen wir nun lieber zu Einzelnem über und verſuchen wi es auf einigen Puncten die gedrängte Inhaltsanzeige, die vorausg ſchickt iſt, wenigſtens um etwas aus dem Buche zu erweitern und g

füllen, um eine etwelche, freilich nur ſchwache Ahnung des großen
eichthums, welcher in demſelben geborgen iſt, hervorzurufen und ſo viel-
icht den einen und andern Leſer dieſer Zeitſchrift, dem das Werk noch
icht näher bekannt ſein ſollte, zur unzweifelhaft ſehr fruchtbaren Bekannt-
haft mit demſelben anzuregen. — Es iſt die Geſchichte Italiens, nicht
ienige der Stadt Rom, welche der Verf. darſtellen will; denn ihm
ſcheint, wie es der Verlauf der Entwickelung zeigt, mit vollem Rechte,
as man gewöhnlich die Bezwingung Italiens durch die Römer nennt,
elmehr als die Einigung zu einem Staate des geſammten Stammes
r Italer. Dieſe italiſche Geſchichte zerfällt ihm in die innere Geſchichte
aliens bis zu ſeiner Vereinigung unter der Führung des latiniſchen
ammes und in diejenige der italiſchen Weltherrſchaft. Es iſt die Geſchichte
aliens. Nachdem ſchon in der Einleitung eine markige Zeichnung
r natürlichen Beſchaffenheit Italiens vorausgeſchickt worden, um uns
läufig mit den phyſiſchen Bedingungen bekannt zu machen, welche bei der
itern Entwickelung dieſer Stämme mitwirkten, handelt Cap. II von den
eſten Einwanderungen in Italien. Wie im zweiten Bande
r alten Geſchichte von Dunker und im erſten der römiſchen Geſchichte
Schwegler, ſo wird es uns hier noch in höherm Maße durch die
rfere Darſtellung und den Gewinn, wir möchten ſagen, individuellerer
ſultate klar, von welch gewaltiger Bedeutſamkeit die neuere Sprach-
ſchung für eine tiefere Geſchichtskunde ſei, wie ohne ſie ein großer
ſchöner Theil derſelben entweder gar nicht oder nur nebelartig auf-
chen könnte. Die Mommſen'ſche Darlegung wird für uns um ſo
rzeugender und anziehender, da ein großer Theil gerade derjenigen
erſuchungen, die an dieſer Stelle die fruchtbarſten ſind, von dem
faſſer ſelbſt erſt mit rechtem Erfolge angebahnt und durchgeführt
den; Mommſen machte die trefflichſten Vorſtudien für die römiſche Urge-
hte, als er weſentlich unterſtützt durch die neuere Sprachforſchung die
rachmonumente Unteritaliens in den Kreis ſeiner Unterſuchungen zog
den Charakter dieſer Dialecte nach allen Seiten hin zu beſtimmen
te; wie er damit eine neue Periode der italiſchen Philologie einge-
t, das auseinanderzuſetzen iſt nicht dieſes Ortes. Abgeſehen von
Stämmen, welche erſt in hiſtoriſcher Zeit in Italien eingewandert,
denjenigen, deren Nationalität ſich bis zur Unkenntlichkeit verändert
lehrt uns die Sprachforſchung drei Urſtämme in der Halbinſel unter-
den, den japygiſchen, den etruſciſchen und den italiſchen
latiniſch-umbriſchen. Mehrere Umſtände, und namentlich auch
Sprache der Japyger, welche, obgleich ſie noch Spuren indogerma-
en Charakters an ſich trägt, bisanhin noch räthſelhaft da ſteht,

ſcheinen dafür zu zeugen, daß dieſer Stamm unter den genannten zue in Italien eingewandert ſei. Der Schilderung der Etruſcer widmet t Verfaſſer einen beſondern Abſchnitt und wendet ſich für jetzt einer nähe Charakteriſierung der italiſchen Dialecte zu, wobei er mit dem feinſt Tacte das heraushebt, wodurch dieſelben als ein Ganzes dem Griechiſch gegenüberſtehen und wodurch ſie ſelbſt unter ſich geſchieden ſind. Kü greift er dann in die Vorzeit zurück, in welcher die Gräcoitaler, ſicher einſtmals eine beſondere Geſammtheit bildeten, ſich als ſolche n nicht von andern Gliedern des indogermaniſchen Sprachſtammes, name lich dem Sanskritvolke getrennt, und erſchließt deren Culturſtufe aus ſtimmten ſprachlichen Erſcheinungen auf ähnlichem Wege, wie es Ku und Förſtemann in größerm Umfange gethan; aber Mommſens näch Zweck iſt mit allen zuſtändigen Mitteln den Charakter der gräcoitaliſ Geſammtnation ſelber in möglichſt ſcharfem Umriſſe zu zeichnen und da aus die Scheidung von Hellenen und Italern vorzunehmen, we ſich auf dem geiſtigen Gebiete mit aller nur wünſchbaren Sicher durchführen läßt, während die materiellen Grundlagen dieſelben ſ Mit hoher Befriedigung und ſteigender Theilnahme wird der S kundige nicht minder als jeder allgemein gebildete Leſer der hier g benen Darſtellung folgen und ſich nicht irre machen laſſen, wenn a einzelne Puncte noch nicht bis zur Evidenz erwieſen ſind und die Ver kungen darüber mehr als ſcharfſinnige Hypotheſen angeſehen wer müſſen, wie z. B. diejenige, Siculi (vielleicht auch Sicani) bedeute ſprünglich „Schnitter“ (von secare cf. sica) und Opsci „Feldarbei (alſo von opus). Dagegen meinen wir, daß M. in anderm zu bedenk war; denn Grai und Graici dürfen wir doch wohl ohne Gefährde „die alten“ deuten, d. h. Grai ſcheint desſelben Sinnes mit *Πελασ* zu ſein, welche zwar in allerneueſter Zeit unverſtändiger Weiſe wieder *πελαργοὶ* erklärt werden, während nichts ſo nahe liegt als das A für eine Zuſammenſetzung aus einem *πέλας* = *πάρος* mit W. *γα* halten und mit pridem geniti „Altvordern“ zu überſetzen. Mit R macht der Verf. darauf aufmerkſam, daß die ſanskritiſchen Bezeichnun für die Gegenſtände des Ackerbaues denen der weſtlichern Völker n ganz gleichartig ſeien, und er hätte da namentlich auch noch die Wu ſelbſt herausheben können, die im Sanskrit „pflügen“ bedeutet, die Wu kṛsh (vielleicht lateinich verrere). Dieſe läßt ſich in dem Sinne hö ſtens noch im lateiniſchen rus wieder erkennen, wenn dieſes für crus ſte wie die Herausgeber der umbriſchen Sprachdenkmale meinen. In d Theile des Capitels, wo M. die italiſchen Dialecte in ihrem Verh niſſe zum Griechiſchen abhandelt, möchte nur weniges einer genau Beſtimmung bedürfen, wie z. B. die Anſicht, daß den Griechen

Ablativus verloren gegangen sei. Ein lebendiger Ablativus erscheint allerdings hier nicht mehr, wohl aber finden sich noch reiche Ueberreste von ihm in der griechischen Adverbialbildung auf — ως; denn dieses ist bewiesen durch ὅως, τώς = sanskritischem tât und ὡς = sanskrit. yât. Der Ablativus hat sich also im Griechischen in ähnlichem Umfange erhalten, als der Locativus im Lateinischen.

Nach der Ausscheidung der Stämme handelt der Verf. zunächst von den Ansiedelungen der Latiner, deren Wanderungen in Italien selbst er vor diejenigen des umbrisch-sabellischen Stammes setzt. Wenn er behauptet, daß nach bestimmten Sprachspuren Latiner einst auch in Campanien gewohnt und vermuthet, ihre Ansiedelungen hätten sich vielleicht ebenso in die lucanische Landschaft, das eigentliche Italia, und in die östliche Hälfte von Sicilien erstreckt, so steht damit die Meinung Kirchhoffs, daß die Japyger einst einen viel größern Theil Unteritaliens eingenommen, z. B. auch Lucanien, Bruttium und Sicilien inne gehabt, gar nicht im Widerspruche, da dieser Stamm überall weichend erscheint. Aber nur die Latiner in Latium behaupteten sich kräftig und hatten eine bedeutende Zukunft, und ihrem Gebiete wendet sich demnach der Verf. zuvörderst zu: da zeichnet er uns ein treffliches Bild des hochwichtigen Landes, beschreibt uns die Ansiedelung in demselben, gibt uns Kunde von Zweck und Art seiner festen Plätze und Burgen und führt uns zuletzt die verschiedenen latinischen Bünde vor. Auch wir wissen jetzt noch keine bessere Ableitung des Namens Lătium zu geben, als daß wir es mit griechischem πλατύς, ahd. flaz (vgl. unser schweizerisches gflez „Schiff und Kirche") zusammenstellen und es „Breite" deuten, welcher Name sich im Deutschen für Oertlichkeiten sich findet (vgl. sanskrit. pṛthivî „Erde", fem von pṛthu = πλατύς von W. prath). Das daneben stehende lateinische latus kann uns diese Deutung nicht versagen, da dessen Länge wohl einen ganz besondern Grund hat, und eben so wenig darf uns die Aphöreſe von p stören, da wir denselben Fall ganz sicher in clu = sanskrit. plihan wieder finden. Auch die übrigen hier gegebenen Etymologieen von urbs, pagus u. s. f. werden unangefochten bleiben müssen. Der ursprüngliche Zweck der Stadtanlage Roms wird von Mommsen ganz anders als gewöhnlich angegeben; aber seine Ansicht, daß Rom zum Grenzkastell und zum Emporium für die Fluß- und Seeschifffahrt des latinischen Handels bestimmt war, wird sehr wahrscheinlich und erscheint jeder andern gegenüber vorzüglicher durch die Lage der Stadt, die an und für sich nichts Lockendes hat, durch ihre Beziehungen nach außen, durch ihre Sonderstellung unter den Latinern und selbst durch ihr Wappen. Gar unsicher, aber freilich auch nicht in demselben

Maße wichtig iſt die Bedeutung des Namens Roma, der allerdin
(nach Ramnes) einſt Rama gelautet haben mag, aber damit immer n
nicht berechtigt ihn als „Buſchſtadt“ zu erklären. Die Meinung, d
in Rom unter ſich grundverſchiedene Stämme zuſammengetreten, verw
Mommſen wohl mit beſtem Rechte, und muß er auch in den Tities S
biner anerkennen, ſo darf er doch behaupten, es habe in ferner
noch nicht ein ſo weſentlicher Unterſchied zwiſchen Sabinern und Latin
beſtanden, daß wir genöthigt wären, die Römer als ein Miſchvolk a
ſehen, wogegen alle bedeutendern Momente ſtreiten. Treffend iſt
Verfaſſers Darſtellung der allmählichen Vergrößerung und weitern Be
gung der Stadt und der damit Hand in Hand gehenden erſten Ent
tung der römiſchen Größe, die bald zur Hegemonie über Latium
wurde.

Das fünfte Capitel handelt von Roms Hegemonie in Latium,
dieſelbe allmählich möglich und nothwendig geworden und in welcher F
ſie ſich bewegt habe, wie dadurch der Charakter der Stadt ſich geän
Sehr reich und meiſterhaft durchgeführt ſind die beiden folgenden
ſchnitte „die urſprüngliche Verfaſſung Roms“ und „die Nichtbürger
die reformierte Verfaſſung“. Das Weſen und Leben der Familie iſt b
ders bei Römern und Germanen in ſcharfer Rechtsform ausgep
worden, welche bei beiden Völkern nur durch religiöſe Scheu und
Einfluß der öffentlichen Meinung in etwas gemildert wird. Es iſt
nicht am Platze eine einläßliche Vergleichung anzuſtellen, aus we
ſich auch die Unterſchiede ergäben; lieber machen wir auf einige
drücke aufmerkſam, welche beweiſen, daß die Grundlage dieſer beſon
Geſtaltungen eine gemeinſame indogermaniſche war. Das Wort ſa
pitar, griechiſch πατήρ, lateiniſch pater, gothiſch fadar hat zur W
unzweifelhaft pâ „ſchützen“, ſo daß der Vater als „Schützer“ und
des Hauſes bezeichnet iſt. Dem Vater zunächſt ſteht im Hauſe der Br
der Tochter oder ſein Sohn, welcher nach der augenblicklichen Auflö
des Hauſes zum Schützer aufſteigt und darum jetzt ſchon, namentlich
Beziehung auf ſeine Schweſter, als Trager erſcheint; denn unbeſtr
iſt ſanskr. bhrâtar, lat. frater und goth. bróthar eine Ableitung
W. bhŭr, φέρω, ferre, bairan, die im Sanskrit ſehr hübſch und be
nend auch zur Bildung für den Begriff des Gatten (bhartar = bhrâ
verwendet wird. Die Schweſter aber, ſanskr. svasar, lat. soror, n
entweder „das eigene Weib“ oder, wie es Neuere erklären, „die
wohnende“. Aus dem Verhältniſſe des Bruders zur Schweſter wird
die richtige Bedeutung des avunculus, des mütterlichen Oheims,
ſtändlich, und dieſes lehrt uns den rechten Sinn der Sitte bei B

ungen über Weib oder Kind auch die Verwandten der Frau beizuziehen. ndlich ſei noch des deutſchen munt gedacht, welches auch ſprachlich von anus kaum getrennt werden darf. — Eigenthümlich römiſch iſt das erhältniß der clientes zum patrônus (Ehrenvater) und zur matrôna Ehrenmutter), nicht ein rechtliches, ſondern mehr ein ſittliches. Den Satz un, „daß auf dieſem römiſchen Hauſe der römiſche Staat ſowohl den lementen als der Form nach beruhe", führt der Verf. im Einzelnen urch und gibt uns ſo ein gedrungenes und feſtes Bild der älteſten miſchen Verfaſſung, in welchem ſich König, Senat und Volk in riedens- und Kriegszeiten aufs einfachſte und natürlichſte einordnen. Mag man ſich über Einzelnes, z. B. über die Befugniß des rex ſich lbſt einen Nachfolger zu beſtimmen u. dgl. ſtreiten, ſo bleibt das Weſentliche, auf ſo feſtem Grunde aufgeführt, nicht weniger beſtehen. Der etymologiſchen Zweifel ſind mehrere. Die Dreitheilung iſt uralt nd überhaupt die Bedeutung der Dreizahl nicht wegzuläugnen; darum edeutet tribus, umbr. trifus, trefus ſicher nicht nur „Theil", ſondern Dreitheil". Curia leiteten die Alten von curare, coirare, coerare ab, Bott wies auf vir hin und meinte jenes aus coviria zuſammengezogen, ie denn doch centŭria und decŭria ohne Zweifel zu erklären ſind aus ent-viria und dec-viria. Um dieſer Analogieen willen können wir Mommſens Anſicht nicht billigen, der wieder zu der frühern Ableitung rückkehrt. Von Seite der Sprache läßt ſich kaum beſtimmt entſcheiden: ria konnte aus coiria oder covria entſtehen. Noch weniger ſagt uns e Ableitung von populus zu, das hier als „Kriegerſchaft" gefaßt und it popa zuſammengebracht wird. Selbſt populari und populare ver- ag uns nicht von der Anſicht abzubringen, daß poplus, populus gentlich nur „die Maſſe" bedeute, wie urſprünglich auch italiſches tota, th. thiuda und unſer „Volk". Vielleicht iſt es überhaupt nur zufällig, ß populare mit populus zuſammenzuhängen ſcheint und dieſes viel- ehr unmittelbar mit ſanskr. pṛ, zendiſch pere, cauſſativ „zerſtören", lle machen" zuſammenzuſtellen; mit popa wüßten wir es auf keine eiſe zu vereinigen. Den Ausdruck lex möchten wir eher mit „Vorlage" s mit „Anſprache" überſetzen, d. h. es mit agſ. lagu ꝛc. zuſammen- onen und als W. griech. λεχ annehmen.

Sehr einleuchtend iſt, was Mommſen über das Weſen der römiſchen lebs ſagt, in welcher er die durch verſchiedene Umſtände ſich immer meh- nde Maſſe der Schutzgenoſſen (clientes) der Einzelnen und des Staates ht. Ihnen mangelten die politiſchen Rechte, dagegen waren ſie auch frei m Kriegsdienſte, welcher die Reihen der Altbürger ſo ſtark lichtete. ie Verfaſſungsreform, welche unter dem Namen der Servianiſchen

bekannt und ſicher unter griechiſchem Einfluſſe entſtanden iſt, bezweckte und erreichte eine Verſchmelzung der beiden Volkstheile für das Militärweſen, eine Verſchmelzung, die übrigens die unbeabſichtigten Anfänge fernerer Entwickelungen entfalten mußte, da mehrere Rechte, die bisher dem Bürgerheere zuſtanden, von jetzt an nothwendig auf die verſammelten Centurien der Bürger und Inſaſſen übergingen. In Cap. VIII wird über die umbriſch-ſabelliſchen Stämme und die Anfänge der Samniten gehandelt, in Cap. IX über die Etruscer, deren eigenthümliche Sprache, Leben und Verfaſſung in ihrem Gegenſatze gegen Griechen und Italiker ſcharf beſtimmt werden. Mit derſelben Virtuoſität ſtellt der Verf. im Cap. X die Verhältniſſe der Hellenen und Punier in Italien und die Seeherrſchaft der Tuſcer und Karthager dar, um ſich dann im elften Abſchnitte „über Recht und Gericht" wieder dem innern Leben der Italiker zuzuwenden. Er erreicht es vollſtändig, daß „ſelbſt die geringe und lückenvolle Kunde dem Leſer ſtatt des Namens eine Anſchauung oder doch eine Ahnung gewährt". Nur ſind auch hier die angegebenen oder angedeuteten Etymologieen nicht überall ſicher, wie wenn dies fasti als „Sprechtage", sella curulis als „Herrenſtuhl" erklärt werden, oder multa als das fem. von multus gefaßt wird. Die Entwickelung der italiſchen Religion bildet das zwölfte, die Darſtellung des Ackerbaues, der Gewerbe und des Handels das dreizehnte, diejenige von Maß und Schrift das vierzehnte und endlich die der Kunſt das fünfzehnte Capitel des erſten Buches. Ueberall liegt die eindringenſte und genaueſte Einzelforſchung zu Grunde, überall tritt uns in der Zeichnung aufs lebendigſte das Weſen des Volkscharakters und die Wechſelbeziehung ſeiner Lebensäußerungen entgegen, und die Einwirkungen von außen ſind hier mit einer Beſonnenheit und Klarheit herausgehoben, wie wir es vorher noch nirgend gefunden. Wem es daran gelegen iſt, den Forſchungen Mommſens nachzugehen und ſich des ſichern Grundes und Bodens ſeiner Geſchichte zu verſichern, mag den Abſchnitt „über Maß und Schrift" mit den diesfälligen Unterſuchungen in ſeinem Werke über die unteritaliſchen Dialecte und der ſchönen Abhandlung über das norde truſciſche Alphabet vergleichen. Sinnig, aber nicht ſicher iſt die Hypotheſe, daß der ſaturniſche Vers, deſſen Weſen in jüngſter Zeit Ritſchl vollſtändig klar gemacht auf Wechſelgeſang berechnet geweſen; dagegen iſt vielleicht der Ausdruck er ſei vom Accent beherrſcht, zu ſtark und könnte leicht auf falſche Fährte führen, zumal da ſonſt die Neigung, der Ritſchl genugſam entgegengetreten herrſcht die ältere lateiniſche Poeſie als durchaus accentuierend zu betrachten und leider auch zu behandeln.

Das zweite Buch umfaßt die Zeit „von der Abſchaffung des römiſchen

önigthums bis zur Einigung Italiens". In den erſten drei Capiteln rden die Aenderung der Verfaſſung, Beſchränkung der Magiſtraten- walt, das Volkstribunat und die Decemvirn und die Ausgleichung r Stände beſprochen; in den vier folgenden Abſchnitten der Sturz der uſciſchen Macht, die Kelten, die Unterwerfung der Latiner und Cam- ner unter Rom; endlich im achten ſind uns die innern Verhältniſſe ſer Periode geſchildert. Wollten wir hier auch nur die allerwichtigſten ncte berühren, in deren Kunde und hellere Anſchauung der Verfaſſer s weiter geführt, wir müßten allzu viel Raum für unſere Anzeige in ſpruch nehmen; wir machen nur aufmerkſam auf die köſtliche Schilde- ng der Kelten und auf die ſo anziehenden Zeichnungen einzelner in ſer Zeit hervorragenden Perſönlichkeiten, wie z. B. des Pyrrhos. Nach- m M. den Charakter der Kelten in einzelnen Zügen dargethan, ſchließt : „So führten ſie unter eigener oder fremder Fahne ein unſtetes Sol- tenleben, das ſie von Irland und Spanien bis nach Kleinaſien zer- eute, unter ſteten Kämpfen und Heldenthaten; aber was ſie auch be- nnen, es zerrann wie der Schnee im Frühling, und nirgend iſt ein ßer Staat, nirgend eine eigene Cultur von ihnen geſchaffen worden."

„Darum iſt der Kampf der Gallier und der Römer, ungleich dem iſchen Rom und Etrurien oder Rom und Samnium, nicht ein Zuſam- nſtoß zweier politiſchen Mächte, die einander bedingen und beſtimmen; iſt den Naturkataſtrophen vergleichbar, nach denen der Organismus, nn er nicht zerſtört wird, ſofort wieder ſich ins Gleiche ſetzt." — „Aber abgeſchlagenen Keltenanfälle bewirkten, daß die Römer ſich ſelbſt dem Auslande in immer weitern Kreiſen als das Bollwerk der liſierten Nationen gegen den Anſtoß der gefürchteten Barbaren erſchie- — eine Auffaſſung, die ihre ſpätere Weltſtellung mehr als man nt gefördert hat." Meiſterhaft iſt die Widerlegung der Parallele des rrhos mit Alexander, die manchmal aufgeſtellt worden. „Und dennoch pft ſich ein wunderbarer Zauber an den Namen des Epiroten, eine ne Theilnahme, die allerdings zum Theile der ritterlichen und liebens- digen Perſönlichkeit desſelben gilt, aber mehr noch dem Umſtande, er der erſte Grieche iſt, der den Römern im Kampfe gegenübertritt. ihm beginnen jene Beziehungen zwiſchen Rom und Hellas, auf n die ganze ſpätere Entfaltung der antiken Civiliſation und ein ntlicher Theil der modernen beruht. Der Kampf zwiſchen Phalangen Cohorten, zwiſchen der Söldnerarmee und der Landwehr, zwiſchen Heerkönigthume und dem Senatorenregiment, zwiſchen dem indivi- len Talent und der nationalen Kraft — dieſer Kampf zwiſchen Rom dem Hellenismus ward zuerſt durchgefochten in den Schlachten

zwiſchen Pyrrhos und dem römiſchen Feldherrn.“ — „Wenn aber hier die Griechen unterliegen, ſo iſt ihr Uebergewicht nicht minder entſchieden in jedem andern nicht politiſchen Wettkampfe, und eben ſchon dieſe Kämpfe laſſen es ahnen, daß der Sieg Roms über die Hellenen ein anderer ſein wird als der über Gallier und Punier, und daß der Zauber erſt zu wirken beginnt, wenn die Lanze zerſplittert und Helm und Schild bei Seite gelegt iſt.“ Und derlei Stellen, die uns die hohen Geſichtspuncte zeigen, unter denen M. die Thatſachen auffaßt und uns durch die treffende Diction überraſchen, könnten noch recht viele nur aus wenigen Seiten herausgehoben werden. — Das dritte Buch behandelt die römiſche Geſchichte von der Einigung Italiens bis auf die Unterwerfung Karthago's und der griechiſchen Staaten. Die Abſchnitte bilden: 1. Karthago, 2. der erſte Krieg mit Karthago, 3. die Ausdehnung Italiens bis an ſeine natürlichen Grenzen, 4. Hamilkar und Hannibal, 5. der hannibaliſche Krieg bis zur Schlacht bei Cannä, 6. der hannibaliſche Krieg von Cannä bis Zama, 7. der Weſten vom hannibaliſchen Frieden bis zum Ende der dritten Periode, 8. die öſtlichen Staaten und der zweite makedoniſche Krieg, 9. der Krieg gegen Antiochos von Aſien, 10. der dritte makedoniſche Krieg, 11. die Verfaſſung und die innern Verhältniſſe. Wir treten hier nur auf den erſten, vierten und letzten etwas näher ein, ſo locken es auch wäre, gerade hier, wo des für die römiſche Geſchichte Wichtigſten und des allgemein Denkwürdigen ſo vieles ſich entfaltet, überall Mommſens Anſchauung und Darſtellung genauer zu verzeichnen und nachzuweiſen, daß er das dem dritten Buche vorgeſetzte Motto arduum res gestas scribere wohl überlegt, aber mit ſeiner umfaſſenden Kunde und mit ſeinem weitſehenden Blicke die Schwierigkeiten aufs glücklichſte überwunden hat. Nachdem der Verf. eine klare Schilderung der Phönicier im Allgemeinen vorausgeſchickt und ihre weſentliche Eigenthümlichkeit namentlich den Hellenen und Latinern gegenüber auseinandergelegt, tritt er einläßlicher auf Karthago's Stellung und Streben ein. Karthago wurde durch verſchiedene Verhältniſſe in eine energiſchere Politik gedrängt als ſie ſonſt dem Phöniciſchen Stamme ſeinem innerſten Weſen nach eigen war, und gewann ſo allmählich von ſelbſt die Hegemonie über die ganze Nation. In verſchiedener Weiſe errang es ſich die Herrſchaft über Libyen, und ſeine See- und Colonialherrſchaft hatte gleichzeitig ſich nicht minder gewaltig entwickelt. Die Verfaſſung der Stadt iſt weſentlich oligarchiſch, bei welcher die Bürgergemeinde nur eine ſehr untergeordnete Stellung einnimmt, oder noch beſſer nennt ſie M. „ein Capitaliſtenregiment, wie es begreiflich ſei bei einer Bürgergemeinde ohne anſäßigen Mittelſtand, die einerſeits aus einer beſitzloſen, von der Hand in den Mund

lebenden städtiſchen Menge beſtanden, anderſeits aus Großhändlern, Plantagenbeſitzern und vornehmen Vögten". In finanzieller Beziehung nimmt die Stadt unter allen Staaten des Alterthums den erſten Platz ein. Sehr inſtructiv iſt die Vergleichung, welche der Verf. zwiſchen der Macht der Karthager und Römer in allen einzelnen Beziehungen anſtellt, deren Reſultat dahin ausläuft, daß Karthago und Rom, da der Kampf zwiſchen ihnen begann, im Allgemeinen einander gewachſen waren; dabei ſei aber zu erwägen, daß Karthago wohl aufgeboten, was Geiſt und Reichthum vermochten, um ſtatt der natürlichen Mittel zum Angriffe und zur Vertheidigung andere zu finden; daß es aber nicht im Stande geweſen, die Grundmängel eines eigenen Landheeres und einer auf eigenen Füßen ſtehenden Symmachie in irgend ausreichender Weiſe zu erſetzen. Auf das vierte Capitel wollten wir beſonders aufmerkſam machen, weil hier zwei bisher hervorragenden Männern und Helden die verdiente Ehrenrettung in ehrlicher Weiſe zu Theil wird. Der Verf. iſt nicht ein eitler Lobredner der etwa aus Oppoſition gegen herrſchende Meinungen zum unwahren Gegentheile gedrängt worden; aber er gibt ſich auch nicht durch ſchlechte Parteilichkeit gefangen, ſondern gewinnt aus der genaueſten Unterſuchung der Thatſachen Zug für Zug die Bilder, welche uns mit der höchſten Bewunderung erfüllen. Hamilkar und Hannibal werden für uns zu lebendigen Repräſentanten des Kampfes, den das weitblickende Genie mit die unerſchütterliche Thatkraft mit dem kurzſichtigen Egoismus und dem unüberwindlichen Schickſale kämpft. Cap. XI endlich zeichnet uns die Verfaſſung Roms und die innern Verhältniſſe, wie ſie ſich in dieſem Zeitraume entwickelt. Da ſind zunächſt die politiſchen Verhältniſſe der römiſchen Gemeinde ſelbſt geſchildert. Dann wird dasjenige gegen die Bundesgenoſſen beſtimmt und das Weſen der Provinzen oder, wie ſie hier trefflich genannt werden, der Aemter, auseinandergeſetzt. — Die Staatsfinanzen ſind nun glänzend, aber bedenklich iſt die ökonomiſche Lage des Landes, — die Volkszahl und die Volkskraft fangen an zu ſinken, wozu außer dem verderblichen Kriege der noch verderblichere Verfall des italiſchen Ackerbaues am meiſten beitrug, welcher durch verſchiedene Urſachen herbeigeführt ward. Dem Sinken der italiſchen Bodenwirthſchaft zur Seite geht das raſche und künſtliche Aufblühen des italiſchen Handels und des Geldverkehres. Sehr ſtark betont dann der Verf. das Eindringen des helleniſierenden Weſens in Italien, wie es ſich aus nahe liegenden Gründen auf jedem Gebiete des Denkens und Adelns eindrängt und im heftigſten Kampfe mit der Richtung, die dem Glauben und dem Leben der Väter feſthielt, immer weiter Boden gewinnt. Hier wird uns nun von M. P. Cato als dem Repräſen[illegible]

der nationalen Oppoſition gegen den italiſchen Hellenismus ein Porträt entworfen, ſo lebendig wirs nur wünſchen können. Ueberall, in Litteratur, im politiſchen, im religiöſen, im häuslichen Leben erſcheint der immer noch einflußreiche Mann auf der Kampfſtätte und ſucht durch Reden und lebendiges Beiſpiel ſeine Landsleute zu belehren und zu zügeln.

Hier halten wir ein. Wir würden uns herzlich freuen, wenn Mommſens römiſche Geſchichte, wie ſie es in vollem Maße verdient, ein Buch der gediegenen Gebildeten Deutſchlands würde; ſie kann aber vorzüglich dem claſſiſchen Philologen und dem Geſchichtslehrer reiche Frucht bringen und vieles dazu beitragen, daß ſie vorerſtlich verſuchen, die tauſend Einzelnheiten als eben ſo viele kleinere und bedeutendere Momente eines großen und großartigen Ganzen zu betrachten.

Druck und Papier des Buches ſind ſchön, der Preis ungemein billig. Sehr wenige Druckfehler ſind uns aufgefallen, und dieſelben ſind leicht zu berichtigen.

Zürich in den Sommerferien 1854.

H. Schweizer.

---

1. Mythologie der Griechen und Römer. Bearbeitet für höhere Töchterſchulen ꝛc. Von E. Maier. Hannover, Louis Ehlermann.

Was die wiſſenſchaftliche Behandlung des Gegenſtandes betrifft, ſo iſt freilich das Material in hinlänglicher Vollſtändigkeit vorgeführt, von einer tiefer eingehenden Erklärung aber nicht die Rede, indem faſt nur die anthropologiſche Seite der alten Götterwelt hervorgehoben iſt.

Noch mehr aber hat der Verf. ſeine Aufgabe in pädagogiſcher Beziehung verfehlt; denn er hat ein ziemlich gutes Büchelchen zum Einprägen und Nachſchlagen für Schüler oberer Gymnaſialclaſſen geſchrieben, aber kein Leſe- und Bildungsbuch für Töchterſchulen, die keine pedantiſch vollſtändige Regiſtratur der Mythen, ſondern eine blühende, künſtleriſche Darſtellung des Wichtigſten mit möglichſt wenig Namen bedürfen.

In dem Buche des Herrn Maier iſt faſt kein mythologiſcher Name vergeſſen, aber vergebens ſucht man nach einer für junge Damen ſo bildenden und ſie ſo intereſſirenden Explicirung einiger der bedeutendſten Kunſtdenkmäler des Alterthums vermittelſt der Mythologie.

Daß der Verf. ſonſt wohl im Stande iſt, der Jugend etwas gut zu erzählen, beweiſt ſeine Darſtellung des Trojanerkrieges, die recht wacker iſt. Möge er in Zukunft vor Allem bedenken, daß wiſſenſchaftliche Vollſtändigkeit und pädagogiſche Behandlung zwei unvereinbare Dinge ſind.

Mythologie der Griechen, Römer, Aegypter, deutſcher und nordiſcher Völker ꝛc. Für die Oberclaſſen an Real- und Töchterſchulen ꝛc. Von Jacob Spitzer. Erfurt, Störner. 2 Theile.

Das Werk des Herrn Spitzer iſt viel weniger wiſſenſchaftlich als ıs vorhergehende, ja macht eigentlich auf eine Benutzung der neueren ythologiſchen Wiſſenſchaft gar keinen Anſpruch und behandelt die Mythe ıd mythiſchen Perſonen etwa in der Weiſe der Franzoſen unter Ludwig m Vierzehnten; trotz alle dem iſt es aber viel pädagogiſcher, weil leicht und haglich geſchrieben, unbeſchwert von gelehrtem Ballaſt.

Wer alſo keine andere Kenntniß der Mythologie und Bildung ırch dieſelbe verlangt, als die, welche die Erzählung der Mythen gibt, m können wir das vorliegende Buch wohl empfehlen, wollen aber nicht rhehlen, daß wir eine ganz andere Auffaſſung und pädagogiſche Be- ıtzung der Mythologie für nothwendig und ausführbar halten, als die beiden hier beſprochenen Werken gegebene.

Materialien für den biographiſchen Geſchichtsunterricht zum Schul- und Privatgebrauche. Enthaltend die Biographie der berühmteſten Helden und Staatsmänner Roms und Griechenlands ꝛc. Von Dr. H. Caſſian, Lehrer am Gymnaſium zu Chur. Chur, Hitz, 1853.

Dieß iſt der Titel eines Werkes, welches wir mit Vergnügen an- gen, da es einem thatſächlichen Bedürfniſſe auf eine Weiſe abhilft, die billiger Beurtheiler für befriedigend erklären muß. Der Verf. iſt bei Ausarbeitung ſeiner Biographieen der Quelle gefolgt, und das iſt bei biographiſchen Vortrage der alten Geſchichte der einzig wahre Weg. ur iſt es freilich weit vorzuziehen, eigentlich unerläßlich, wenn jeder eſchichtslehrer ſich ſein Material ſelbſt aus den Quellen holt, für jeden ortrag aus ihnen ſich vorbereitet, wozu das Buch von Lorenz als An- be der Quellen vortreffliche Hülfe leiſtet. Aber man ſoll das Gute s Beſſern wegen nicht verſchmähen, und ſo empfehlen wir vorſtehendes uch allen Geſchichtslehrern als ein zweckmäßiges Vorbereitungsbuch von erzen, jedoch nur unter folgendem Vorbehalt.

Wer nämlich meinte, er dürfe nur getroſt ſo erzählen, wie es hier druckt ſteht, der irrte ſich doch noch ſehr, ſo faßlich im Allgemeinen Darſtellung iſt. Denn Niemand kann und ſoll auch nur ſo ſchreiben, ie man Kindern die biographiſche Geſchichte erzählt; das muß aus dem llen Herzen ſtrömen, und das volle Herz ſchaffen nur der Augenblick ıd die Umſtände, die überall andere ſind.

Was die Auswahl der Biographieen betrifft, ſo iſt ſie im Ganzen eckmäßig; nur würde nach unſerer Anſicht eine Verringerung der An- ahl und weitere Ausführung der gegebenen noch viel pädagogiſcher ge-

weſen ſein. Der Verf. hat zu ſehr nach einem chronologiſchen Zuſammenhange geſtrebt, der viel weniger nützt, als Viele glauben, und noch immer frühe genug gewonnen werden kann. Vor allen verliert dadurch die römiſche Geſchichte viel von der pädagogiſchen Wirkung.

Endlich hat der Verf. zu viel politiſches, ſtaatsſachliches aufgenommen, was die Kinder nicht intereſſirt, und noch weniger intereſſiren ſoll.

4. Die Weltgeſchichte in einer dreifachen überſichtlichen Stufenfolge. Für Land- und Bürgerſchulen, Realſchulen und Gymnaſien. Bearbeitet von A. W. Schlag. Neu-Schöneſeld, Verlagsexpedition.

Der Verf. hat gleich uns einen Widerſinn gegen die vielen Schulbücher, und er hat deßhalb verſucht, ein Lehrbuch abzufaſſen mit drei verſchiedenen, jedoch unmittelbar auf einander folgenden und genau mit einander zuſammenhängenden Stufen oder Lehrgängen, die durch den Druck, wie durch die zur Seite ſtehenden Ziffern deutlich unterſchieden ſind.

Die Methode iſt alſo die aus vielen Grammatiken ſchon bekannte und dort gewiß mit großem Erfolg angewandt. Nur leidet ſie an einer gefährlichen Klippe, nämlich der, daß ſehr oft und trotz des beſten Willens in die erſte Stufe geräth, was in die dritte gehört, und umgekehrt; faſt durchgängig wird das Allgemeine, Abſtracte Nro. 1, das Beſondere, Concrete Nro. 3 und doch verlangt der Geſchichtsunterricht gerade den entgegengeſetzten Gang.

Herr Schlag hat die Klippe oft glücklich vermieden, ſich im Allgemeinen ſehr weiſe vorzüglich an das Beſondere gehalten, aber doch noch bei Weitem nicht genug, um die Benutzung des Inhalts der drei Stufen, wie er hier vorliegt, empfehlen zu können. Wir zweifeln überhaupt, ob es ſelbſt dem gewandteſten Pädagogen gelingen würde, die Schlag'ſche Methode praktiſch zu machen.

Inzwiſchen müſſen wir den Inhalt des Werkes, alle drei Stufen zuſammengenommen, höchlichſt loben, da er nur richtiges und pädagogiſch wohl ausgewähltes Material enthält, was viele Geſchichtlehrer mit dem beſten Erfolge benutzen werden, wenn ſie auch nicht die Methode des Herrn Schlag adoptiren.

5. Kleine Weltgeſchichte für Bürger- und Gelehrtenſchulen von Friedrich Röſſel. Fünfte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Leipzig, Fleiſcher, 1853.

Dieſes Werk, bekanntlich ein für die Schüler beſtimmter Auszug des für Lehrer geſchriebenen Lehrbuches, iſt in dieſer neueſten Auflage von Herrn Kurts bis auf die neueſte Zeit fortgeführt. Das Werk gehört unſerer Anſicht nach zu den beſſern der ſogenannten Weltgeſchichten für Schüler, von denen wir inzwiſchen keinen großen pädagogiſchen Gewinn

uns verſprechen können. Denn zum Einprägen der Thatſachen enthalten ſie derſelben zu viele, Intereſſe an der Geſchichte können ſie nicht erregen, weil ihre Magerkeit abſchreckt, und als Leitfaden verleiten ſie den Lehrer nur zu leicht zu trocknen Umſchreibungen ihres fleiſchloſen Inhalts.

Was der Verf. über den Nutzen ſagt, die Geſchichte auch ſchon bei der Schuljugend bis in die allerneueſte Zeit fortzuführen, hat uns nicht überzeugen können.

3. Hiſtoriſches Taſchenbuch oder chronologiſche Ueberſicht der Welt- und Culturgeſchichte, entworfen von Dr. G. S. Schmid. Zweite vermehrte Auflage. Leipzig, Coſtenoble.

Es ſcheint uns ein recht brauchbares von Repetitionswerkzeug zu ſein und zeichnet ſich vor ähnlichen Hülfsmitteln durch eine reichhaltige Culturgeſchichte aus, was bei dem jetzigen Stand des geſchichtlichen Unterrichts ſehr nützlich iſt. Leider enthält das Büchelchen viele Druckfehler.

4. Leitfaden zur allgemeinen Geſchichte, für höhere Bildungsanſtalten, bearbeitet von Dr. Otto Lange, Profeſſor in Berlin. Dritte verbeſſerte Auflage. Berlin, L. Nitze. Heft I enthält das Material für das Biographiſche, Heft II für die römiſche, griechiſche, deutſche Geſchichte und Heft III das für den allgemeinen Geſchichtsunterricht.

Der Verf. ſcheint bei allen drei Heften die weltgeſchichtliche Seite, das letzte Reſultat des Geſchichtsunterrichts zu eifrig im Auge gehabt zu haben, als daß dem Biographiſchen und Ethnographiſchen hinlängliche Gerechtigkeit widerfahren wäre. Deßhalb iſt der Inhalt der beiden erſten Hefte zu dürr, zu wenig ausgeführt, als daß ihre Lectüre die Schüler ihr anziehen könnte; für einen Leitfaden ſind ſie dagegen wieder zu weitläufig und nehmen zu Vieles vorweg, was dem Vortrage vorbehalten bleiben müßte.

Es iſt das um ſo mehr zu bedauern, als der Inhalt überall von der Wohlbewandertheit und dem beſonnenen Urtheile des Verfaſſers zeugt, und das dritte Heft ein wirklich ausgezeichneter Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeſchichte iſt.

5. Deutſche Lebens- und Charakterbilder aus den drei letzten Jahrhunderten. Von Georg Heinrich Klippel. Erſter Band. Bremen, Verlag von A. D. Geisler, 1853.

Als wir die Vorrede dieſes Werkes des gelehrten Verfaſſers laſen, freuten wir uns von Herzen über die zeitgemäße Idee, welche dieſem Unternehmen zu Grunde liegt; leider können wir uns mit der Ausführung nicht ſo zufrieden erklären, da die Darſtellung und auch die Auswahl der Biographieen, um es mit einem offenen Worte zu bezeichnen, zu ſchulmeiſtermäßig iſt, viel zu ſehr von gelehrten, oft höchſt unwichtigen Notizen, Anekdoten und Gelehrtenwuſte wimmelt, als daß ein Nichtſchul-

meiſter und Nichtvielbeleſener ſich freudig in die Lebensbeſchreibunge hineinleſen könnte.

Der Verf. hat viel zu viele Schulmeiſter ausgewählt, was zwar fü den gelehrten, dem Treiben der Welt ferne ſtehenden, in den Bücher lebenden Schulmanne ganz intereſſant ſein kann, aber nicht dazu taug ein Volk mit ſeinen tüchtigen Volksmännern bekannt zu machen. Warum nicht lieber einige tüchtige Pädagogen jener Zeit in heitrer Breite, i ihrem Schul- und Privatleben, nach der Ueberlieferung der Zeitgenoſſ und ihrer eigenen Werke mit einer Anſchaulichkeit geſchildert, die au der Biographie ein lebendiges Zeitgemälde macht? und dann ſo fortg fahren bei allen andern Ständen?

Hoffentlich ſchlägt der gelehrte Verf. bei dem nächſten Bande dieſ Weg ein; denn ſonſt wird ſein Unternehmen trotz ſeiner vortrefflichen Id ein Jöcher'ſches Gelehrtenlexikon im Kleinen, ſtatt eines Volksbuches.

9. Lehrbuch der allgemeinen Geſchichte für die obern Claſſen der Gymnaſien und zu Selbſtſtudium. Von Heinrich Rudolf Dietſch, Dr. phil., Profeſſor an der köni ſächſiſchen Landesſchule zu Grimma. Dritter Theil. Neuere Geſchichte. Leipz Druck und Verlag von B. G. Teubner.

Der Standpunct des Verfaſſers iſt „die innigſte Ueberzeugung, d alle und jede Wiſſenſchaft nur durch den Glauben das wahre Licht e pfängt", und am Schluſſe bezeichnet er unſere Zeit als den Entſcheidung kampf zwiſchen Chriſtenthum und Atheismus, rechtlicher Fortentwickelu und Revolution, Eigenthum und Communismus.

Wir wollen nun zwar nicht läugnen, daß es eine atheiſtiſche, rev lutionäre und communiſtiſche Partei gibt, aber wir halten die Geſa durchaus nicht für ſo groß, als der Verf. und viele Andere thun. allen Zeiten, man mag eine Periode auswählen, welche auch immer, ſell die der glaubenskräftigen Reformation, haben ernſte, edle, aber melan choliſch gefärbte Geiſter ihre Zeit viel ſchlimmer und gefahrdrohend angeſehen, viel härter beurtheilt, als ſie nach den Ergebniſſen der Z kunft in der That war. Schwerlich wird Jemand mehr als wir v unſerem herbartiſchen Standpuncte davon überzeugt ſein, daß die einzelne Menſchen, wie die Menſchheit * im Ganzen, noch unendlich weit von d Verwirklichung der ſittlichen Ideale entfernt ſind; eben ſo wenig wird Jemand eifriger als wir das Bedürfniß der Regierung für den Einzelnen wie die Geſammtheit anerkennen, und weniger von einem angeborne

* Es verlohnt ſich zu vergleichen Päd. Revue XXV, 112 ff. die Abh. von Campe Ueber den Begriff einer Geſchichte der Menſchheit. W. L.

Rechte oder natürlicher Befähigung des Menſchen zur politiſchen und religiöſen Freiheit wiſſen wollen; aber eben ſo ſehr müſſen wir gegen die Behauptung proteſtiren, daß die gegenwärtige Menſchheit als Ganzes weniger reif dazu, oder überhaupt ſchlechter ſei als die Vergangenheit; ſie iſt im Gegentheil im Ganzen moraliſcher, humaner, überhaupt weit reifer als ihre Vorgängerinnen, mögen auch einzelne Erſcheinungen, z. B. unter den ſogenannten Gebildeten, dieſem noch ſo ſehr zu widerſprechen ſcheinen.

Der Verf. macht überall den Eindruck eines eben ſo von der Wahrheit ſeiner Ueberzeugungen durchdrungenen als von chriſtlicher Milde und Liebe zu ſeinen irrenden Nebenmenſchen beſeelten Mannes, dem auch der entſchiedenſte Gegner ſeine Achtung nicht verſagen kann; um ſo mehr aber müſſen wir es bedauern, daß er nach unſerer Anſicht die jetzige Weltlage zu ſchwach, zu ſchroff aufgefaßt und dargeſtellt hat, was wohl nicht ſo ſehr der Fall ſein würde, wenn der Verf. tiefere nationalökonomiſche Studien gemacht hätte, als es nach dieſem Werke den Anſchein hat. Denn die größere Verderbtheit unſerer Zeit liegt nicht in den Sitten, ſondern in dem Mangel einer feſten Ueberzeugung bei den Gebildeten. Abgeſehen jedoch von dieſer düſtern, nicht ſelten übertriebenen Färbung, welche das ganze Werk durchzieht und nur hie und da durch den feſten Glauben des Verfaſſers an die welterlöſende Kraft des Chriſtenthums gemildert wird, und die daraus entſpringenden ungerechten Urtheile gegen Andersdenkende überſehen, macht das Werk, wie geſagt, einen wohlthuenden Eindruck auf das Gemüth eines Jeden, der in der Erhaltung der Religioſität und Moral die höchſten Güter der Menſchheit ſieht und nicht läugnen will, daß dieſelben von wahnſinnigen Schwärmern und übermüthigen Schnelldenkern angegriffen, mehr als jemals der Vertheidigung bedürfen; aber der Verſtand wird ſich oft gegen die Weiſe der Vertheidigung opponiren.

Was nun die pädagogiſche Seite des Werkes betrifft, ſo verdienen die Auswahl und Anordnung des Stoffes völlige Billigung. Unebenheiten des Styls wird hoffentlich eine neue Ausgabe beſeitigen, welche vor dem Werke eben ſowohl wegen der edlen Geſinnung des Verfaſſers, als der zweckmäßigen Auswahl und Anordnung des Stoffes wünſchen. Dagegen dürfen wir freilich nicht erwarten, daß ein ſo charakterfeſter Mann, wie der Verf., ſeine Ueberzeugung von der rechten Vertheidigung der conſervativen Intereſſen unſerer Bemerkungen wegen ändern wird. Aber wir erlauben uns noch die Berichtigung einiger factiſchen Irrthümer als Beweiſe von der Nothwendigkeit, auch in dieſer Beziehung das Buch einer genauſten Reviſion zu unterwerfen.

S. 35. Die Bauern verlangten nicht „gleiche freie Benutzung der Gewäſſer und Wälder", ſondern nur die Reſtitution in die alte Benutzungsweiſe, welche theils durch die wohlhabenderen Gemeindemitglieder, theils durch die Markenrichter und Markenherren abgeändert war.

S. 74. Die Polders — nicht Polters — ſind keine Dämme und Schleuſen, ſondern eingedämmte, den Meeren oder Flüſſen abgewonnene Landſtriche, bald außerhalb der Schutzdeiche — Außenpolder —, bald innerhalb derſelben — Binnenpolder — gelegen. Alſo konnte ihre Oeffnung die Umgebung der Städte nicht in Seen verwandeln.

S. 403 iſt das Gegentheil wahr von dem alſo Geſagten: „Holland hat bis jetzt vergeblich geſtrebt, ſeine Staatsſchuld zu mindern. Die dem Lande gegebenen Bedingungen ſeiner Exiſtenz haben ſowohl dieß, als eine weſentliche Umgeſtaltung der Verfaſſung verhindert."

S. 404 möchte der Beweis ſehr ſchwer fallen, „von der großartigen Förderung der Wiſſenſchaft" in Rußland. Wenigſtens iſt das, was über die Univerſität Dorpat bekannt geworden, ſchlecht damit zu reimen.

S. 405 widerſprechen ſich die Sätze, daß das niedere Volk in Polen keinen Haß gegen die ruſſiſche Herrſchaft gehabt habe und die „von der lebendigen Begeiſterung, die ſich allenthalben zeigte."

S. 407. Die Behauptung, daß das hannoveriſche Staatsgrundgeſetz von 1833 nach den Grundſätzen der neuern Politik — doch wohl der franzöſirenden Conſtitutionalismus — abgefaßt ſei, wird gewiß von keiner politiſchen Partei im Hannoveriſchen für richtig gehalten werden.

S. 446. Bei dem entſchieden chriſtlichen gläubigen Standpunct welchen der Verf. bei der Beurtheilung der Weltgeſchichte eingenommen und ſonſt mit vollem Rechte conſequent behauptet — denn das ſchlimmſte Gebrechen unſerer Schriftſteller, wie der Zeit im Allgemeinen, iſt die Vermiſchung unverträglicher Principien —, hätten wir erwarten dürfen daß der Verf. auch den Philoſophen mit einigen ernſten Worten zu Leibe gegangen wäre, da hier Karthago zu zerſtören war. Die magere Andeutung, daß Fichte, Schelling, Hegel die Träger tiefſinniger Syſteme ſind, mit der Einſchränkung, daß auch in dem Hegelianismus die Keime zur Leugnung und Umſtürzung alles Beſtehenden ꝛc. liegen, iſt theils keine genügende Beurtheilung von Männern, welche zum guten Theil den Zeitgeiſt beherrſchten, theils keine energiſche Proteſtation eines Schriftſtellers der von ſeinem Standpuncte aus gar keine Vermiſchung des Speculations- und des Glaubensgebietes zulaſſen darf.

Endlich müſſen wir als Herbartianer es bedauern, daß ein ſo originneller und das Gebiet des Glaubens von dem des Philoſophirens ſo beſonnen und ſo demüthig ſondernder Denker, wie Herbart, ſo en passant

ıd in der ſeltſamſten Geſellſchaft vorübergeführt wird. Allen ehrlichen chriftſtellern liegt in unſerer Zeit keine Pflicht näher, als überall die- ben Principien conſequent geltend zu machen, und da wir an dem ten Willen des Verf. keinen Augenblick zweifeln, ſo hoffen wir in der chſten Ausgabe den leitenden Gedanken des Werkes überall auf das ärfſte prononcirt anzutreffen, wenn wir ſelbſt auch bei unſerem Herbar- mus verharren müſſen *.

Dr. Miquél.

---

## VII.

Leitfaden für den erſten Unterricht in der Geographie. Von W. Th. Jungclauſſen, Lehrer an der Gelehrtenſchule in Kiel. Kiel, akademiſche Buchhandlung, 1853. Preis 7½ Sgr.

Dieſer Leitfaden zeichnet ſich ebenſowohl durch eine ſorgfältige Aus- hl des Stoffes wie eine überſichtliche Anordnung aus. Nur in der rminologie iſt der Verf. öfter über das Ziel der vorgeſetzten Begriffs- äre hinausgeſchoſſen. Ref. rechnet dahin Begriffe wie: abſolute und ıtive Höhe, Stromentwickelung, Küſtenentwicklung, Continental- ieck ꝛc. Statt der Bezeichnungen: oberrheiniſches, niederrheiniſches, ddeutſches, ſüddeutſches Bergland (mit welchen die ſämmtlichen deutſchen birge abgefertigt ſind), ebenſo nordengliſches Bergland, die im Grunde ıt viel mehr als eine neue Einübung der Himmelsgegenden im Munde en, hätte Ref. die volksthümlichen Namen gewünſcht. Die Bezeich- ıg: Buſen von Korinth (für Lepanto) iſt ungebräuchlich; daß das ttegat zur Oſtſee gerechnet wird, iſt nicht gerechtfertigt; ſtatt Buſen Lyon muß es Lion heißen. — Dieſe Mängel abgerechnet kann der faden nur auf das angelegentlichſte empfohlen werden.

Elementaratlas der neueſten Erdkunde in 20 illuminirten Karten, nebſt dem Lehr- buche der Geographie für Volksſchulen von Julius Berlin. Dritte verbeſſerte Auflage. Wolfenbüttel, Holle. Preis ⅓ Rthlr.
hrbuch der Geographie von J. Berlin. Ibid. 2½ Sgr.

Die Karten dieſes Atlaſſes zeichnen ſich durch eine große Deutlichkeit Klarheit aus; nur einzelne ſind weniger gelungen, wie Nr. 7 tſchland, welches etwas überladen iſt. Nach dem Vorgange von el ſind die Karten mit Randbildern verſehen. Daß der geogra- che Unterricht durch bildliche Darſtellungen unterſtützt werden muß,

---

* Wenn es irgend möglich iſt, ſoll das D.'ſche Werk in der Revue noch von andrer e her beſprochen werden. W. L.

darüber waltet wohl kein Zweifel; indeſſen werden ſolche Randbilder dieſen Zweck immer nur ſehr unvollkommen erfüllen, abgeſehen davon, daß ſie den Raum für das Kartenbild bedeutend einſchränken (wie es hier in beſonders auffallender Weiſe bei Nr. 1 Planigloben, Nr. 2 Europa, Nr. 12 England, Nr. 14 Rußland geſchehen iſt). Bei der Auswahl dieſer bildlichen Darſtellungen hätte der Verf. noch ſorgfältiger zu Werke gehen können. So findet man um den öſterreichiſchen Staat nur folgende Bilder: eine Weinleſe, eine Gemſe, eine Proceſſion, ein Kloſter und einen knieenden Mönch; um den preußiſchen Staat: drei militäriſche Bilder und einen Eiſenbahnzug; um England: ein Wettrennen, eine ſchottiſche Hochlandshütte, einen Eiſenbahnzug und zwei Kriegsſchiffe (während der Hauptkriegshafen Portsmouth auf der Karte fehlt).

Ungünſtiger muß ſich Ref. über das beigegebene Lehrbuch aussprechen. Dasſelbe iſt für Volksſchulen beſtimmt, nimmt aber weder dieſen noch irgend einen andern Standpunct ein. Um von der Oberflächlichkeit dieſer Arbeit eine Anſchauung zu geben, führt Ref. nur ein paar Beiſpiele an. Die Gebirge des öſterreichiſchen Staates werden S. 23 folgendermaßen charakteriſirt: Im Süden erheben ſich Zweige (ſic) der Alpen, an welche ſich der Böhmerwald und das Rieſengebirg ſchließen, mit dem die Sudeten und Karpaten wieder zuſammenhängen. Südöſtlich vom Rieſengebirge das mähriſche Gebirge. — Von Portugal heißt es S. 20: Zweige der Pyrenäen laufen in mancherlei Richtungen durch das Land hin; Eisberge und Gletſcher (?!!). Corſika wird S. 22 zu den italieniſchen Inſeln gezählt.

Eine weitere Beſprechung dieſes Lehrbuches hält Referent für unnöthig, er kann dasſelbe in ſeiner jetzigen Form durchaus nicht empfehlen; der Atlas dagegen wird bei ſeinem billigen Preiſe und ſeiner guten Ausſtattung ſich bald viele Freunde erwerben.

3. Schulwandatlas der neueſten Erdkunde, gezeichnet und gravirt von L. Holle. Wolfenbüttel. Nr. 20: Königreich Preußen. Wolfenbüttel, Holle. Preis 1 1/3 Rthl., auf Leinwand 2 2/3 Rthlr.

Ref. hat ſich bereits mehrfach über die aus dem Holle'ſchen Inſtitut hervorgehenden Wandkarten ausgeſprochen. Dieſe Karten zeichnen ſich durch eine ſaubere und deutliche Zeichnung aus, aber es iſt an ihnen auszuſetzen, daß die Namen mit großen, weithin ſichtbaren Buchſtaben ausgeſchrieben werden, was ihren pädagogiſchen Werth ſehr herabſetzt. Der Verf. ſollte ſich in dieſer Beziehung die Sydow'ſchen Karten zum Muſter nehmen und würde außerdem bei Verkürzung und Verkleinerung der Namen den Vortheil haben, daß das Kartenbild an Deutlichkeit nur

ehr gewinnt. Insbesondere gilt dieß von der Rheinprovinz und von achsen, wo die an sich gute Zeichnung durch die Menge von Namen ng verdunkelt wird. Wünschenswerth wäre es noch, daß die Grenzen r einzelnen Provinzen mehr hervorträten.

Kurzgefaßtes Lehrbuch der Geographie für die unteren Classen der höheren Lehranstalten und für Bürgerschulen. Von Dr. E. F. Ingerslev, Professor und Rector des Gymnasiums zu Kolding. Schleswig, Reddermeyer 1853.

In der Vorrede heißt es: „Dieß Lehrbuch ist für solche Unterrichtsstalten bestimmt, in welchen nicht eine große Masse geographischer nntnisse erzielt werden kann, sondern der Unterricht darauf beschränkt rden muß, daß man den Schülern eine kurze, aber deutliche und ere Kenntniß der Hauptmomente mittheilt."

Der Verfasser hat seine Aufgabe ganz gut gelöst, indem der Stoff t der gehörigen (öfter vielleicht zu großen) Beschränkung und Gleichßigkeit ausgewählt ist und auch recht übersichtlich hervortritt. Daß nemark weit specieller behandelt ist, findet seine Erklärung in dem ohnsitze des Verfassers. Am wenigsten gelungen ist die Orographie; r begnügt sich der Verf. öfter mit allgemeinen Darstellungen und zeichnungen, statt die betreffenden Eigennamen zu geben. So den wir S. 73 folgende Schilderung des englischen Gebirgssystems: ngland ist gegen Westen gebirgig; die Gebirge liegen in drei gesonten Gruppen (gegen S.W., W. und N.W.). Das Uebrige ist Tiefd, theils wellenförmig, theils ganz flach." — Man sieht, wie der rf. hier geflissentlich alle Eigennamen vermeidet, offenbar in der en Absicht, den Stoff möglichst zu beschränken; indessen prägt sich solche Darstellung, ohne dieselbe an feste Namen zu knüpfen, nicht örig ein, abgesehen davon, daß einzelne dieser Gebirge, z. B. das lkgebirge, doch viel eher genannt zu werden verdienen, als z. B. das ergne-Gebirge in Frankreich u. a. — Uebrigens kann Ref. dieß ch bestens empfehlen, da es mit Ueberlegung und pädagogischem Tact efaßt ist.

Vorbereitender Unterricht in der Geographie für Mädchenschulen. Zum Gebrauch der unteren Classen. Von A. Embdt. Wiesbaden, Kreidel u. Niedner, 1853.

Zur Abfassung dieses Büchleins wurde der Verfasser, wie er in der rede sagt, durch den fühlbaren Mangel eines Handbuches für änger veranlaßt. Ref. war anfangs überrascht durch diese Aeußerung, sah er bald, daß dieselbe darin ihre Erklärung findet, daß der Verf. en Anfangsunterricht auf eine ganz eigenthümliche Weise zu betreiben int. Statt nämlich mit der speciellen Geographie zu beginnen und an

dieſe allmälig die Erläuterung der mathematiſchen, aſtronomiſchen un phyſiſchen Begriffe anzuknüpfen, concentrirt er ſeinen Anfangsunterric auf dieſe letzteren und ſchiebt die erſtere faſt ganz bei Seite. Iſt die Verfahren ſchon an ſich zu mißbilligen, ſo wird es noch um ſo ſchlimm durch die ganz ungehörige Ausdehnung, welche er dieſen (f Anfänger geſchriebenen) Vorübungen gibt. So kommen unt anderm folgende Dinge zur Beſprechung: Die Schwerkraft, die Schwun kraft, Zenith, Nadir, der Weltäther, die Paſſate, die Monſuns, d Samum, der Typhon, der Chamſin, der Aequatorial- und der Go ſtrom, die Meteorſteine, die chemiſchen Beſtandtheile der Luft, Iſotherme Iſotheren, Iſochimenen; auch eine kurze Geologie fehlt nicht, in welch von dem Urmeer ausgegangen die Erde allmälig durch neptuniſche u vulcaniſche Bildung ihre jetzige Geſtalt gewinnt; es werden natürlic und poſitive (Bramanen, Buddhaiſten, Parſen u. a.) Religionen unte ſchieden; es wird vom Activ-, Paſſiv- und Tranſitohandel geſproche und es erſcheinen Erklärungen der Monarchie, Republik, Autokratie, O garchie, Ariſtokratie, Demokratie, Anarchie, Reform, Revolution, Tyrann Rebellion, Conſpiration ꝛc.

Um nun dieſe Begriffe der Jugend mundrecht zu machen, ſo h der Verf. — wie er ſelber ſagt — ſie kindlich und in kurze leicht zu behaltenden Sätzen ausgeſprochen. Als Proben ſolcher kurz kindlichen Sätze dürften folgende dienen:

S. 1: Die Erde fliegt um die Sonne.

S. 2: Die Sonne kann nur die Hälfte der Erde beſcheinen; daru dreht ſich die Erde immer von Weſt nach Oſt.

S. 5: Die runde Abbildung der Erde heißt Globus.

S. 9: Weil nun der Horizont ſich um jeden Menſchen nur ſcheinb wölbt, nennt man ihn den ſcheinbaren Horizont.

S. 9: Wenn die Erde ein lebendes Weſen wäre und Augen hätt ſo würde ſie gewiß den weiteſten Horizont haben. Derſelbe würde ei ganze Erdhälfte überwölben.

S. 23: Man nennt die Art, wie ein Waſſer über einen abſchü ſigen Boden fließt, ſein Gefälle u. dgl.

Einen kleinen Theil des Buches hat der Verf. der Topograph (Meere, Länder, Halbinſeln, Inſeln, Gebirge, Flüſſe) gewidmet. Staat und Städte fehlen ganz; ſtatt deren hat der Verf. es vorgezogen, ei Darſtellung des ſocialen Lebens zu geben, denn auch „Mädch (von acht bis eilf Jahren!!) ſollen heutzutage wiſſen, daß ihr Hau einen Theil des Ganzen bildet, was man Geſellſchaft nennt" Unwillkürlich fielen dem Ref. bei Durchſicht dieſes Buches die Wor des Prinzen Heinrich ein: „Nur für einen halben Pfennig Brod z dieſer unbilligen Menge Sekt!"

Noch weiteres darüber zu ſagen, ſcheint unnöthig, und kann Re es nur ein Glück nennen, daß der Verf. an Büchern dieſer Art eine fühlbaren Mangel entdeckt.

Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. Von H. Meurer, Lehrer am Gymnasium Carolinum zu Osnabrück. Zweite verm. Auflage. Münster, Theissing'sche Buchhandlung, 1853.

urze Uebersicht der Geographie für Volksschulen und Vorbereitungsclassen. Von H. Meurer. Ebendas.

Das zweite Werk ist ein Auszug des ersteren; Ref. wird daher bei r Besprechung sich auf das Hauptwerk beschränken.

Dasselbe besteht aus drei Abschnitten: der mathematischen, physischen nd politischen Geographie, von denen der mittlere wiederum in drei urse eingetheilt ist: in dem ersten werden die Bestandtheile der rdoberfläche (Länder- und Meerestheile), im zweiten die Flüsse und ebirge, im dritten die Erzeugnisse der Erde und ihre Bewoh- er behandelt.

Der Verf. legt auf diese Eintheilung, die für Anordnung des Stoffes nz zweckmäßig ist, einen ganz besondern Werth und verlangt nament- h auch, daß der Schüler nach dieser Reihenfolge unterrichtet werden soll. r sagt darüber in der Vorrede: „Der Schüler wird wiederholt über e ganze Erde geführt, er erhält ein Bild des Ganzen und wird in den tand gesetzt, Vergleiche anzustellen. Vom Leichten zum Schweren fort- hreitend, ist es immer etwas Neues, was seine Aufmerksamkeit beschäf- gt und seine Wißbegierde anregt."

Ref. kann dieser übrigens sehr verbreiteten Ansicht durchaus nicht istimmen. Der Schüler wird nach dieser Methode (wie auf einer Eisen- hnreise) zu schnell über die einzelnen Länder hinweggeführt, ohne an gend einer Stelle heimisch zu werden oder einen dauernden Ein- uck zu empfangen. Soll Geographie gründlich erlernt werden, so muß der ehrer auf jedem einzelnen Fleck der Erde möglichst lange verweilen, ihn ch allen Seiten hin betrachten, die orographischen, hydrographischen nd politischen Elemente tüchtig in einander verarbeiten, bis endlich der chüler Herr des Stoffes geworden ist. Nicht die Wißbegierde oder e Neugierde soll angeregt werden, sondern es sollen demselben toffe immer neue Seiten abgewonnen werden; der Schüler soll sich denselben vertiefen und ihn lieb gewinnen.

Allerdings wird man bei Anordnung des Stoffes nicht nach esen Principien verfahren können, da sich einer solchen bedeutende aktische Schwierigkeiten entgegenstellen; es kommt auch in der That enig darauf an, wie derselbe geordnet ist, wenn man nur für die ge- örige Uebersichtlichkeit sorgt, damit der Schüler sich leicht zurecht- ndet.

Aber auch dieß kann Ref. dem vorliegenden Leitfaden nicht nach- hmen. So steht beispielsweise eine Anzahl der Flüsse und Gebirge im eiten Cursus der physischen Geographie (wohin sie gehören), andere nd in dem politischen Theile verzeichnet. Offenbar hat der Verf. Be- enken getragen, bei dem ersten Durchlaufen eines Landes zu weit in ie Details hinabzusteigen, und will diese nun in dem spätern Abschnitt achholen. Hieraus entsteht für Lehrer und Schüler der Uebelstand, daß e gar keine klare Uebersicht über den Lehrstoff gewinnen.

Auch bei der Auswahl des Materials hätte der Verf. mit mehr

Umſicht und Gleichmäßigkeit verfahren müſſen. So finden wir in Frankreich folgende Flüſſe: Schelde, Seine, Loire, Garonne, Rhone und ihre Nebenflüſſe (Saône, Doubs, Iſère, Drôme, Durance, Ardèche, Gard). Hierin liegt eine Inconſequenz, da doch z. B. die Dordogne, Marne, Oiſe, Somme wichtiger geweſen wären, wie die meiſten der Rhonenebenflüſſe. — In Rußland iſt kein Nebenfluß der Wolga, nicht einmal die Kama aufgeführt, und bei dem Dniepr nur die Bereſina.

Ref. kann demnach weder mit der Anordnung noch der Auswahl des Stoffes ſich einverſtanden erklären; er vermißt endlich aber auch die erforderliche wiſſenſchaftliche Grundlage desſelben. Zum Beweiſe mögen folgende Anführungen dienen. Der Verf. theilt die Gebirge Europa's in vier Syſteme ein: a. das Alpen-, b. Pyrenäen-, c. ſcandinaviſche, d. britiſche Syſtem. Dieſe Eintheilung iſt eben ſo unwiſſenſchaftlich, als ſie einer unbefangenen Anſicht der Karte widerſtrebt. Wollte der Verf. eine ſolche Eintheilung vornehmen, ſo mußte er wenigſtens neun Syſteme aufſtellen, nämlich 1. das Alpen-, 2. Pyrenäen-, 3. Apenninen-, 4. Balkan-, 5. das ſcandinaviſche, 6. das britiſche Syſtem, wozu noch 7. der Ural, 8. der Kaukaſus, 9. das tauriſche Gebirge kommen, welche bei jener Eintheilung ganz überſehen ſind.

Auf S. 29 finden wir folgende Schilderung der Alpen: „Der Hauptknoten der Alpen und dieſes ganzen Syſtems ſind die Alpen in der Schweiz und in dieſer der St. Gotthardt (!!). Von hier erſtrecken ſich Verzweigungen derſelben unter verſchiedenen Namen nach allen Seiten hin durch die Schweiz, nach Italien, Frankreich und Deutſchland." Dieß iſt die alte Vorſtellung, nach welcher die Alpen vom St. Gotthardt aus wie Raupen nach allen Weltgegenden hinkriechen.

Eben ſo unwiſſenſchaftlich iſt die Darſtellung der deutſchen Gebirge S. 31, wo es unter anderm heißt: „Aus dem Weſterwalde verzweigen ſich nach O. und N.O. das Rothhaargebirge, das ſauerländiſche Gebirge, der Haarſtrang, der Teutoburger Wald und das Weſer-Gebirge. — Noch gehören zu demſelben Syſtem: die Vogeſen, die Sevennen, das Hardtgebirge, der Hundsrück und die Eifel." Es kommt hier wieder dieſelbe Anſicht zum Vorſchein, nach welcher die Gebirge wie Zweige eines Baumes mit einander verbunden ſind. Daß das ganze ſüdliche Deutſchland ein Hochland iſt, welches durch die ſich kreuzenden Gebirge in eine Reihe von Bergkeſſeln und Ebenen geſchieden iſt, daß dieſem Keſſelnetze nordweſtlich ein Plateau vorliegt, welches durch Flußeinſchnitte in den Hundsrück, die Eifel, Taunus, Weſterwald, das ſauerländiſche Gebirge und den Haarſtrang getheilt iſt — davon ſucht man vergeblich auch nur die entfernteſte Andeutung.

Das vorliegende Werk wird daher noch einer weſentlichen Umgeſtaltung und Durcharbeitung bedürfen, wenn es für den Gebrauch in Schulen empfohlen werden ſoll.

Dr. Gribel.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

No. 12. December. 1854.

# I. Abhandlungen.

## Die Sprachlehre in der Volksſchule.

Von Schulrath F. H. G. Graßmann in Stettin.

In den pädagogiſchen Verhandlungen der letzten Jahrzehnte iſt oft nd in mannigfacher Form die Frage zur Erörterung gebracht, ob Unter- cht in der Sprachlehre (Grammatik) überhaupt in die Volksſchule ge- ire, und die Verneinung der aufgeſtellten Frage ſcheint in immer größeren reiſen der pädagogiſchen Stimmführer Geltung zu gewinnen. Der Unter- ht in der Volksſchule, ſo hört man dieſe Stimme der Verneinung laut rden, ſoll dem friſchen bewegten Leben dienen und nicht in leeren Ab- actionen ſich ergehen, welche immer nur im Raume der Schulſtube ſich ſchließen, nicht aber aufs künftige Leben übertragen werden können; ſoll den Kindern die Sachen (Reales) übergeben und nicht die trockene rm zum Gegenſtande ihrer aufmerkſamen Betrachtung machen. Durch bung und Gebrauch beim Sprechen über Sachen und über den In- lt des Geleſenen, nicht durch ein dargereichtes Skelett von abſtracten rmen und Regeln ſoll die Sprache den Kindern zum Eigenthum über- en werden und ſie werden dadurch nur um ſo beſſer befähigt werden, Thatkraft, wo es nöthig iſt, auch mit angemeſſener Rede, ins Leben zugreifen, wenn ſie auch hin und wieder gegen geltende Sprachregeln ſtoßen und über dieſe abſtracten Regeln der Wortſetzung und Wort- bindung keine Auskunft zu geben wiſſen. Das Eine thun und das dere nicht laſſen! mag auch hier am ſicherſten auf den rechten Weg ren und auf dem richtigen Wege erhalten. Stoff und Form gehören n einmal unzertrennlich zu einander und das Wiſſen von dem Einen ingt auch nothwendig das Wiſſen von dem Andern, wenn eine feſte in ſich vollendete Erkenntniß gewonnen werden ſoll. Der bloß durch bung und Erfahrung für ſeine Beſtimmung vorbereitete Fuhrmann

und Seefahrer finden mit bewunderungswürdigem Geſchick, wie durch einen angebornen Naturtrieb geleitet, durch Wald und Steppe, wie über die weite Meeresfläche, die Wege wieder, welche ſie auch nur Einmal gefahren ſind; aber auch ſie ſind unter Gewitter, Regengüſſen und Schneegeſtöber, welche die Aus- und Umſicht verdüſtern, nicht vor Verirrung geſichert, werden die verlorene Richtung nach ihrem Ziele um deſto leichter und ſicherer wieder finden, wenn ſie auch gelernt haben, ſich durch Berückſichtigung der Himmelsrichtungen, durch den Hinblick auf den Stand der Sonne und der Geſtirne zu den verſchiedenen Tageszeiten durch den Gebrauch des Compaſſes mit der Windroſe, des Winkelmeſſers u. ſ. w. örtlich zu orientiren, und der Reiſende, welcher ſich ihrer Führung übergibt, vertraut ihrer Leitung deſto ruhiger und geſicherter, je mehr er ſeine Führer im Beſitze derjenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten weiß, durch welche ſie jene Hülfsmittel gehörig benutzen können. — So wird jedes menſchliche Thun ſicherer, kräftiger und erfolgreicher, wenn ſich mit dem Thunkönnen und mit der Fertigkeit des Thuns auch das Wiſſen um das Thun verbindet, und daß es ſo ſei, entſpricht dem von dem Schöpfer ſelbſt durch die Gabe der Vernunft begründeten Wesen des Menſchen und eben damit auch dem durch ſolche freie Gabe ausgeſprochenen Willen des Schöpfers.

Der Sprachunterricht und die unter ſeiner Einwirkung ſich heranbildende Sprachlehre in der Volksſchule iſt aber nichts Anderes, als die Anleitung des Zöglings zum Wiſſen über ſein eigenes Thun beim Sprechen und, inſofern das Sprechen der in die äußere Erſcheinung hervortretende Ausdruck ſeines inneren Thuns, ſeines Denkens und Empfindens iſt, auch die Anleitung zum Wiſſen über ſeine innere Seelenthätigkeit. Daß es aber der wahren, vom Schöpfer ſelbſt in den urſprünglichen Anlagen der Menſchennatur begründeten Beſtimmung der Menſchheit entſpricht, jedes ihrer Glieder, ſo weit es nach den äußeren Verhältniſſen und Umſtänden, worin es geſtellt worden, möglich zu machen iſt, bis zu einem ſolchen Puncte der Selbſterkenntniß zu führen, darüber hat in der nie ein Zweifel ſich regen oder doch nicht bleibend Wurzel faſſen können. Im kirchlichen Gebiete wird an den Lehrer mit Recht die Anforderung geſtellt, dem Kinde frühzeitig den Blick in ſein Inneres zu eröffnen, es auf die Stimme ſeines Gewiſſens aufmerken und daraus das Geſetz Gottes erkennen zu laſſen, damit aber auch, indem es ſeinen ſittlichen Zuſtand nach ſeiner Wirklichkeit im Spiegel des göttlichen Geſetzes anzuſchauen und zu betrachten angeregt wird, in ihm das Bewußtſein ſeiner Sündhaftigkeit und Erlöſungsbedürftigkeit zu erwecken, und oft genug wird dieſe Anregung des Kindes zur Betrachtung ſeines innern ſittlichen

Zuſtandes leider in einer Weiſe verfrüht, welche dem Standpuncte ſeiner wirklich gewonnenen inneren Lebenserfahrungen nicht entſpricht und es frühzeitig zu einem leeren Wortemachen über heilige Dinge führt, das einem ſpäteren Erheucheln von Empfindungen und Geſinnungen, die in ſeinem Innern nicht wohnen, die Bahn bricht. — Was in Hinſicht auf die gemüthliche Seite des Innern, in Hinſicht auf Wollen und Thun, als unerläßliche Forderung geſtellt wird, das wird für die auf das Vorſtellen und Erkennen hingerichtete Seite der Geiſtesbildung nichts Unerlaubtes ſein, vielleicht mit eben ſo dringender Nothwendigkeit gefordert werden; nur trete auch hier eben ſo wenig, wie nach jener erſteren Richtung, unzeitige Verfrühung ein, ſondern die Selbſtbetrachtung erfolge zu rechter Zeit und im richtigen Verhältniſſe zu dem Stande der geſammten übrigen gewonnenen Bildung.

In der erſten Lebensperiode, in der Kindheit, und innerhalb derſelben auch noch in den erſten Jahren, da das Kind unſere Schule beſucht, iſt ſeine ganze geiſtige Thätigkeit — ſo fordert es der durch Naturordnung beſtimmte Gang ſeiner Entwickelung — nach außen gerichtet. Durch Sinnenwahrnehmungen die äußere Welt, von welcher es ſich umgeben ſieht, in ſich aufzunehmen und zu einer inneren Vorſtellungswelt innerlich zu geſtalten und auszubilden, in welcher jeder äußere Gegenſtand in einer entſprechenden Vorſtellung ſein inneres unſichtbares Abbild findet, dieſes als innerer Naturtrieb ihm vom Schöpfer ſelbſt eingepflanzte und in ihm wirkſame Beſtreben nimmt während dieſer Kindheitsjahre ſeine ganze Kraft in Anſpruch. Erſt durch ausdauernde und aufmerkſame Beachtung der äußeren Gegenſtände wird ſein Beobachtungsvermögen in ſolchem Grade geübt und geſchärft, daß es endlich, ohne wie bisher einer äußeren Anſchauung zu bedürfen, auf ſich ſelbſt zurückblicken und ſich ſelbſt und ſein eigenes Thun beim Sprechen mit Erfolg zum Gegenſtande einer Betrachtung machen und auch darüber eine innere Vorſtellung gewinnen kann. Dieſer Zeitpunct tritt etwa mit dem Scheiden aus der eigentlichen Kindheit und dem Beginnen des Knaben- und Mädchenalters, durchſchnittlich mit dem erreichten neunten Lebensjahre ein und mit dieſem Zeitpuncte kann dann auch der eigentliche ſprachlehrliche (grammatikaliſche) Unterricht beginnen, deſſen Vorwegnahme in voraufgegangenen Lebensjahren Verfrühung iſt und unausbleiblich Verbildung fördert.

Der ſprachlehrliche Unterricht für die Mutterſprache iſt das Anregen des jungen zur vollen Entfaltung ſeiner menſchlichen Anlagen heranbildenden Zöglings durch den Erwachſenen zum Aufmerken auf ſein eigenes Thun beim Sprechen, wodurch er zum Bewußtwerden dieſer eigenen Thätigkeit und der Art und Weiſe ihrer Aeußerung beim Sprechen ge-

führt werden ſoll. Durch ſolches Aufmerken und Betrachten gewinnt der ſo weit herangereifte junge Menſch über ſich ſelbſt und ſein Thun beim Sprechen, als der Aeußerung ſeines inneren Seelenlebens, eine deutliche Vorſtellung, reihet ſich ſelbſt als ein beſonderes Glied in den Zuſammenhang der ihn umgebenden Außendinge ein und bringt dadurch die Geſtaltung ſeiner inneren Vorſtellungswelt, als eines treuen Abbildes des Weltganzen, dem er ſelbſt angehört, zum Abſchluß. Und zu einem ſolchen Abſchluſſe ſeiner Bildung es zu bringen, dazu ſollten die Mittel Keinem vorenthalten, vielmehr Jedem der Weg gebahnt werden, um dahin zu gelangen. So fordert es Gottes Ordnung, wie ſie in den urſprünglichen Anlagen der Menſchennatur und dem Gange ihrer natürlichen Entwicklung vorgezeichnet iſt. Denn in der Thatſache, daß irgend wozu die Anlage in der Menſchennatur vorhanden iſt, hat zugleich der Schöpfer dieſer Natur ſeinen Willen ausgeſprochen, daß dieſe Anlage unter der Vermittelung des voraufgehenden Geſchlechtes der Erwachſenen, welche Gott, wie überall in dem Walten ſeiner Vorſehung ſeine Geſchöpfe, als Werkzeuge und Mittel zur Vollführung ſeiner Abſichten gebraucht, für das nachfolgende Geſchlecht der Kinder zur Entwickelung gebracht werden, wenigſtens auf keinen Fall unentwickelt liegen bleiben ſoll. Das Gebot „Lerne dich ſelbſt kennen!“ hat eben ſowohl auf dem Gebiete der Verſtandesbildung als auf dem ſittlichen Gebiete ſeine volle Geltung. Hiemit iſt aber auch ſchon hinreichend ausgedrückt, daß mit dem hier angedeuteten Sprachunterrichte nicht eine Beſchäftigung mit leeren Abſtractionen, nicht ein Bewegen innerhalb eines Gerüſtes von abſtracten Formeln und Regeln gemeint iſt, ſondern ein Unterricht, der, aus dem Leben hervorgegangen, auch ſelbſt Leben iſt. Der in den Denk- und Sprechübungen der vorhergehenden Jahre voraufgegangene Unterricht iſt dahin geführt, daß die ſinnende Betrachtung, welche ſich bisher faſt nur nach außen richtete und immer mehr ins Weite ausdehnte, nun umkehrend zu ſich ſelbſt zurückkehrt und daß der Menſch ſich zum Gegenſtande der Selbſtbetrachtung macht. Wenn er früher ſchon ſeinen Körper und deſſen Theile, ſo wie ſeine äußeren Bewegungen und Thätigkeiten, die noch mit den Augen geſchaut und mit den Taſtorganen gefühlt werden können, zum Gegenſtande ſeiner Betrachtung gemacht hat, ſo wendet er nun ſeine Beobachtung näher zu demjenigen hin, was er als aus dem tiefſten Innern ſeines eigenen Weſens angeregt und als die Aeußerung des in demſelben Vorhandenen und Vorgehenden erkennt, — er merkt auf das Sprechen und zwar ſowohl auf dasjenige, was er ſelbſt ſpricht, als was er von anderen, ihm gleichgebildeten, mit gleichen Eigenſchaften und Kräften ausgerüſteten menſchlichen Weſen ſprechen hört. Er faßt

dem Ohre die gehörten Laute auf, deren er ſich längſt als der Aeußerungen ſeiner inneren Seelenthätigkeiten unbewußt und unbeachtet bedient hat, macht ſie zu Gegenſtänden ſeiner aufmerkſamen Betrachtung und lernt an ihnen das Aeußere und das Innere, die mit dem Ohre vernommene äußere Form als den Körper, die Bedeutung der Wörter als die Seele des Geſprochenen unterſcheiden. Beide ſtehen aber in ſo enger und unlösbarer Verbindung mit einander, wie Leib und Seele im eigenen Weſen, ſo daß die Aufhebung oder Auflöſung des Einen auch die Entfernung und das Verſchwinden des Anderen unfehlbar herbeiführt. Du hörſt ein Wort der Rede und ſogleich wird dadurch ein deutliches beſtimmtes Bild, eine Vorſtellung, aus deinem Innern hervorgerufen. Andere einen, oft auch nur den kleinſten Beſtandtheil des Gehörten und du haſt in den meiſten Fällen Nichts, oder in anderen ein ganz anderes Bild vor deinem Seelenauge ſtehen Gleichmäßig wiederkehrende Veränderungen in der äußeren Form bedingen entſprechende gleichmäßige Veränderungen in der durch die Rede herausgezauberten Vorſtellung, bringen dieſelbe in mehrmaliger Wiederholung vor deine innere Wahrnehmung, verſetzen dich aus der Gegenwart in die Vergangenheit oder Zukunft, aus dem Gebiete der Wirklichkeit in das Gebiet des Möglichen oder des Nothwendigen u. ſ. w. Beim weiteren Aufmerken auf das Geſprochene erkennt das zu höherer Bildung heranreifende Kind, deſſen Beobachtungsvermögen durch Uebung immer weiter umfaſſend und tiefer eindringend wird, daß auch die Aneinanderreihung und Verknüpfung der gehörten Sprachlaute, deren jeder ihm etwas für ſich bedeutet, nicht auf einem zufälligen Zuſammentreffen beruht, ſondern mit einer Uebereinſtimmung und Gleichmäßigkeit erfolgt, welche in dem gleichen inneren Weſen der Menſchennatur, wie ſie in allen ihm gegenüberſtehenden Einzelgliedern der Menſchheit ſich ihm darſtellt, ihren letzten Grund hat. Es forſcht in ſteter ſelbſtthätiger Betrachtung dieſer Uebereinſtimmung des Aeußeren mit dem Innern ſowohl in dem Feſtbeſtehenden als in den Veränderungen und Wandelungen desſelben näher nach und gelangt dadurch zur Erkenntniß beſtimmter Regeln und Sprachgeſetze, aus deren Verbindung und Aneinanderfügung nach ihrem inneren Zuſammenhange ſich ihm nach und nach ein überſichtliches Ganzes, ein kleines ſprachliches Lehrgebäude bildet, wie es ſeinem ſprachlichen Bedürfniſſe nach dem Grade ſeiner Geſammtbildung angemeſſen iſt und wodurch dann ſein Sprechen erſt diejenige Deutlichkeit, Sicherheit und Feſtigkeit gewinnt, deren es in ſeinen Lebensverhältniſſen bedarf, um vor oft und leicht eintretenden fehlerhaften Mittheilungen bewahrt zu bleiben, durch welche dann auch leicht Andere zu Mißverſtändniſſen verleitet und auf Irr- und

Abwege geführt werden. So wird die auf diesem Wege gewonnene Sprach-
lehre, wenn wir sie so nennen wollen, nicht ein von außen her ihm
Aufgedrungenes und Aufgeprägtes, was als solches ihm immer fremd
bleibt, sondern das Kind gelangt zum Besitze desselben als eines Selbst-
erzeugnisses oder doch eines selbstthätig Erworbenen, welches ihm wegen
der darauf verwandten Anstrengung und Mühe immer ein werthes und
theures Besitzthum bleiben wird. Der Lehrer steht seinem Zöglinge dabei
überall zur Seite, nicht als einer, der sich zum Herrn seines Thuns
macht und ihm stets Neues und Fremdes von außen her aufdrängt und
sein Sprechen in willkürlich aufgelegte Fesseln einzuschnüren bemüht ist,
sondern als ein helfender Freund, der ihn den Werth dessen, was er als
wahres Eigenthum schon hat, kennen und es recht zu gebrauchen lehrt,
indem er seinen Zögling nur fortwährend zum Selbstbeobachten und
Selbsterkennen und dadurch zum Auffinden der Regeln und Gesetze an-
regt, denen er schon bisher bei seiner sprechenden Thätigkeit großentheils
bewußtlos gefolgt ist, die er aber noch nicht deutlich erkannt und dabei
auch nicht mit voller Sicherheit angewandt hat. Und zu dieser Stufe
sprachlicher Ausbildung soll jedes Kind unserer Volksschule erhoben werden,
auch das Kind des Handwerkers und Landmannes, oder gar des Ar-
beiters und Tagelöhners, der an jedem Tage den kärglichen Erwerb seiner
sauern Händearbeit in den Mund stecken muß und dann kaum noch so
viel übrig behält, um seine und der Seinigen Blöße zu decken? Kein
Bedenken trage ich, den Wunsch auszusprechen, daß es geschehen möchte
— eben so wenig aber auch Bedenken zu behaupten, daß es geschehen
kann, wenn alle diejenigen, welche dazu mitzuwirken berufen sind oder
doch die Mittel in Händen haben, es ernstlich und im Geiste wahrer
Menschen- und Christenliebe wollen. Wie sollte davon eine Zerrüttung
unserer socialen Verhältnisse zu fürchten sein, wenn diejenigen, welche
doch täglich zum fleißigen Besuche der Kirche ermuntert werden, wo sie
das Wort Gottes in hochdeutschem sprachrichtigen Ausdrucke verlesen und
erklären hören und zwar von Männern, welche es den Gesetzen der
Sprache und des Denkens gemäß ihnen zu übergeben sorgfältig angelei-
leitet sind und sich durch viele Jahre lang ausdauernden Fleiß darauf
vorbereitet haben, wenn diese Hörer des göttlichen Wortes selbst hin-
reichende Sprachbildung erlangt haben, um es richtig aufzufassen und
im Bewußtsein richtigen Verständnisses in Herz und Gemüth aufzunehmen.
Es wäre das nur eine folgerichtige Durchführung dessen, was seit den
gesegneten Tagen der Reformation in der evangelischen Volksschule be-
gonnen ist. Das aus ernster und gründlicher Selbstbetrachtung entnom-
mene Wissen über die Sprache blähet nicht auf, wohl aber das ober-

ſächliche, aus flacher Leſerei oder aus loſen Tagesgeſprächen geſchöpfte Halbwiſſen über Dinge aus dem Gebiete der Realien, der Politik, des Staatslebens u. dgl., welches über Alles mitzureden, aber Nichts gründlich zu beurtheilen und thatkräftig zu fördern befähigt. Nicht einſtimmen kann ich in die fromm klingende Rede: „Es iſt ein gefährliches Ding für den gemeinen Mann, von dem Baume der Erkenntniß zu koſten!“ während der ſo Sprechende die durch ſeine ihm zu Gebote ſtehenden reicheren Bildungsmittel erworbene höhere Erkenntniß als ein großes und ſehr werthvolles Gut betrachtet und behandelt, welches er aber für ſich, für die Seinigen und die ihnen Gleichſtehenden im ausſchließlichen Beſitz behalten will; denn ich halte die Ariſtokratie des Wiſſens und der höheren Bildung, wenn ſie ihren Erwerb für ſich behalten und nicht zur Förderung des Gemeinwohls verwerthen will, für eine gefährlichere als die Ariſtokratie der hohen Geburt.

Eben ſo wenig mag ich einſtimmen in die ſcheinbar von mitleidsvoller Menſchenliebe erfüllte Rede: „Wozu dieſe tiefer eindringende und in weiterem Umfange ſich ausbreitende Erkenntniß für das Kind des armen Handarbeiters und Tagelöhners, welches doch nicht der Nothwendigkeit entzogen werden kann, täglich im Schweiße ſeines Angeſichtes zu arbeiten und in welchem durch die gewonnene höhere Bildung nur das Verlangen nach Bedürfniſſen und Genüſſen erweckt wird, welche in ſeinem Leben doch keine Befriedigung finden können?“ Gott hat in höchſter Weisheit die Güter des Leibes und des Geiſtes, des äußeren Beſitzes und der Ehre unter die Glieder der Menſchheit nach verſchiedenen Maßen und Graden in großer Mannigfaltigkeit der Abſtufungen ertheilt, damit Alle durch die Bande des gegenſeitigen Bedürfniſſes unauflöslich mit einander verkettet, in Allen durch wechſelndes Hülfeleiſten und Hülfeleiſten, durch Entbehren und Befriedigen, durch Geben und Nehmen die dankbare Liebe und das ſicherſtellende und kräftigende Vertrauen erweckt und Alle in immer zunehmender Verähnlichung ihm ſelbſt, dem Vater der Liebe und Geber aller guten Gaben, wieder zugeführt und der durch Sünde verloren gegangenen Rechte und Güter urſprünglicher Kindſchaft wieder theilhaftig würden. Dabei läßt er aber ungeachtet aller auf Erden laut werdenden Klage über die Zunahme der Menſchenzahl noch täglich und reichlich ſo viel aus der Erde wachſen, als für alle Noth thut, ſo daß es Niemandem an dem Nothwendigen fehlen darf, wenn nur Fleiß und Arbeit es erwerben und zubereiten und die Liebe es angemeſſen vertheilen will. Viel wäre ſchon gewonnen, wenn die Begüterten der Erde eben ſo viel Koſten und Fleiß darauf verwendeten, eben ſo viel Ehre darin ſetzten, vollkommene (ich nehme das Wort

im beſchränkten Sinne, wie es von jedem Geſchöpfe und endlichen Weſen überhaupt nur verſtanden werden kann) Menſchen zu ihrer von Gott ihnen verliehenen Beſtimmung und Würde zu erziehen, welche aber ohne geiſtige Ausbildung nicht erlangt werden kann, als ſie ſich beeifern, die beſten und in ihrer Art vollkommenſten Vollblutpferde, Merinos und andere Hausthiere durch planmäßige und koſtſpielige Veredlung aufzuziehen. Viel mehr noch wäre gewonnen, wenn ſie es nicht thäten, um mit ſolchen Beſtrebungen zu glänzen, Ehre vor den Menſchen einzuernten zu hoher Stellung in der bürgerlichen Geſellſchaft zu gelangen, ihre irdiſche Habe und Gut zu vermehren, welches nachher doch oft genug in Pracht und Ueppigkeit, in Feſtgelagen und koſtſpieligen Sinnengenüſſen ohne bleiben den Segen verſchleudert wird oder an Spieltiſchen verloren geht, nicht von dieſen und ähnlichen Bewegungsgründen der Selbſtſucht, ſondern von wahrer Menſchenliebe und aufrichtigem Wohlwollen geleitet. Das Höchſte in menſchlichen Verhältniſſen der Erde wäre aber erreicht, wenn auch noch nicht der Himmel ſelbſt ſchon auf Erden gegründet, doch das im prophetiſchen Bilde uns vor Augen geſtellte tauſendjährige Reich herannahend, wenn Jeder in ſeinem menſchlichen Mitbruder die zurückgebliebenen, obſchon durch Sünde entſtellten Spuren des göttlichen Ebenbildes, nach welchem er geſchaffen iſt, erkennete und dasſelbe mit allen ihm zu Gebote ſtehenden Mitteln und Kräften in Jedem derſelben wieder herſtellen zu helfen bemüht wäre, nach dem Vorbilde und in treuer Nachfolge des Erlöſers, welcher mit ſeinem theuern Blute den freien Zutritt zum Vater wieder eröffnet und die Rechte und Güter der Kindſchaft, wie ſie nur in ihm rein und unbefleckt erhalten iſt, für Alle wieder erworben hat, — wenn der Arme und Unbemittelte bereitwillig ſeine Kräfte den Dienſte deſſen darböte, der ihrer bedarf und ſeine Hülfe ſucht, in vollem Vertrauen, daß dieſer es ihm an dem Nöthigen nicht werde fehlen laſſen ohne aber einen Lohn zu *fordern* ſich berechtigt zu halten, indem er alles Empfangene als unverdientes Geſchenk der frei wirkenden göttlichen Gnade dankbar entgegennimmt, — wenn der Reiche und Begüterte ſeine Verpflichtung erkennete, wo es Noth thut, *Alles zu geben*, was er ja nicht als ſein volles Eigenthum betrachten darf, ſondern worüber er nur zum Haushalter geſetzt iſt, um es nach dem Willen des wahren Eigenthümers zu verwenden, welcher, ſelbſt die Liebe und Vater aller Liebe, jedes in wahrer Liebe vollbrachte Werk als ihm erwieſen aufnehmen will. Dann wäre, nicht unter dem Einfluſſe der Habgier und der äußeren Gewalt, der wahre und allein vollgültige Communismus auf Erden gegründet, indem die chriſtliche Liebe, ohne die Mannigfaltigkeit der verliehenen Gaben und der dadurch hervorgerufenen Beſchäftigungen und

Stände antaſten zu wollen, vielmehr darin eine heilſame göttliche Ordnung demüthig ehrend, in freier Hingabe Alles gemein machte. Unter ihrem beſeligenden Einfluſſe würden dann ſelbſt die unendlichen Schätze und Güter der Allmacht zu den unſrigen und ein Gottesreich auf Erden feſt begründet, in welchem auch jedes menſchliche Wiſſen und Können ſeinen vollen Werth hätte und, an rechter Stelle eingefügt, der höchſten Weisheit und Allmacht zur Förderung des allgemeinen Heiles dienen müßte.

So fern nun ſolche Zuſtände eines idealen Lebens in Kirche, Staat und Familie uns auch liegen mögen, ſo wenig haben wir doch Grund, auf ſie mit vornehmer Verachtung und Geringſchätzung hinzublicken und ſie als leere Träume einer regellos ins Ueberſchwengliche ſich ergehenden Einbildungskraft zu betrachten. Doch ſtellt ſich in ihnen das wahre Weſen und letzte Ziel aller wahren geſelligen Ordnung des Menſchenlebens dar und ſo bieten ſie dem wahren Menſchenfreunde das Regulativ, wonach er ſein eigenes Streben und Thun ſowohl im ſtillen Kämmerlein als nach außen hin im Zuſammenhange des großen Ganzen richtet und ordnet. Was er für das Ganze in Familie, Staat und Kirche nicht ins Leben zu rufen und in die Wirklichkeit zu ſetzen vermag, das ſucht er zunächſt in ſich zu gewinnen, indem er durch Bändigung der unreinen Triebe und Leidenſchaften den Widerſtreit in ſeinem Innern zu heben, durch Entſagung, Selbſtverleugnung und opferfreudige Liebe den wahren Einklang und den vollen Frieden zu gewinnen ſtrebt, welchen die Welt mit ihren Gütern nicht zu geben vermag, ſondern den er nur in der Gemeinſchaft mit dem gewinnen kann, welcher, als der rechte Fürſt des Friedens, ihn bei ſeinem Abſchiede den Seinigen als theures Vermächtniß zu laſſen und zu geben verhieß. Dann aber behält er jenes Ideal auch bei allem ſeinem Wirken für die Menſchheit nach außen vor Augen und, wie groß oder klein ſein Wirkungskreis auch ſei, ſo bleibt es als glänzendes Lichtbild vor ſeinen Augen ſtehen, worauf er Alles bezieht und wonach er ſeine ganze, insbeſondere ſeine amtliche Wirkſamkeit regelt. Nicht umſonſt hat die Geſchichte der chriſtlichen Kirche in der Erzählung vom Urſprunge der letzteren „die Gemeinde der Gläubigen, die alle Ein Herz und Eine Seele waren und ungezwungen aus freier Liebe alle ihre Güter gemein hielten", uns als leuchtendes Hochbild derjenigen Gemeinſchaft der Heiligen vor Augen geſtellt, welcher immer näher zu kommen ihr Streben bis Ende der Tage ſein und bleiben muß.

Wozu aber dieſe lange Abſchweifung in ein Gebiet frommer Wünſche, welche auf Erden doch wahrſcheinlich immer unerreichbar bleiben werden, bei der einfachen Frage über den Sprachunterricht in unſerer gegenwärtigen Volksſchule? Bei dem Wirken für die große und heilige Sache der

Menſchenbildung ſteht nichts vereinzelt da und jedes Beſondere, wie groß oder wie klein es dem beſchränkten menſchlichen Blicke erſcheinen mag, muß auf das Höchſte bezogen werden, wenn es ſich als geſundes Glied in das Ganze einfügen ſoll. Wiſſen, Wollen und auf die That hingerichtetes Streben ſind nur auf verſchiedenen Stufen und in verſchiedenen Formen hervortretende Aeußerungen einer und eben derſelben geiſtigen Kraft. Was du als das Rechte und Gute erkannt haſt und weißt, mußt du auch, ſo weit es deines menſchlichen und amtlichen Berufes iſt, wollen, und was du als das Rechte und Gute willſt, mußt du auch, ſo weit deine Kraft reicht, in die That umzuſetzen und ins Leben zu rufen bemüht ſein, wenn von ſolchem Bemühen ein geſegneter Erfolg zu hoffen iſt. — Und hienach nun die Antwort auf die Frage über Werth, Geltung und Anwendbarkeit des ſprachlehrlichen Unterrichtes in der Volksſchule.

An ſich betrachtet iſt jeder Menſch, auch der Niedrigſte und Aermſte, als Glied der Menſchheit und wie der Höchſte und Reichſte mit gleichen Keimen und Anlagen zu immer wachſender Bildung ausgerüſtet, dazu berufen, daß er ſeiner Mutterſprache Herr werde und dieſelbe den Geſetzen ihrer Grundlage gemäß und mit Bewußtſein dieſer Geſetze und ihrer Gründe gebrauche, und es entſpricht der wahren Menſchenwürde, daß Jeder bis zu ſolcher Stufe ſprachlicher Bildung, welche ja nur eine beſondere Seite der Selbſterkenntniß iſt, geführt werde. Auch iſt davon, als von einer vermeintlichen Ueberbildung, kein Nachtheil für die Ordnung der geſelligen Lebensverhältniſſe zu fürchten, wenn dieſe Sprachbildung unter der Leitung des Lehrers auf dem Wege gründlicher Selbſtbetrachtung ſo weit der Erfahrungskreis des Zöglinges reicht und die künftige Anwendung als wahrſcheinlich erſcheint, in der Schule erweckt und dem Zöglinge angeeignet wird. Sie hat aber nur dann einen wahren und bleibenden Werth, wenn ſie innerhalb des durch den Erfahrungskreis und den wahrſcheinlichen künftigen Gebrauch abgegränzten Gebietes zu einer gewiſſen Vollendung gebracht wird, und darf von dem Lehrer nur angeſtrebt werden, wenn er die Ueberzeugung hegen darf, daß er mit einer gründlichen Betreibung dieſes Unterrichtes es bis zu dieſem Grade der Vollendung, zu einem dieſem Zwecke entſprechenden, in ſich abgeſchloſſenen Ganzen und Vollſtändigen bringen werde, ohne den übrigen unentbehrlichen Lehrgegenſtänden ſeiner Schule, am wenigſten dem Religionsunterrichte, etwas zu entziehen. Wo dagegen mit höchſter Wahrſcheinlichkeit vorauszuſehen iſt, daß es zu dieſer feſten Begründung nicht kommen, ſondern nur bei unſicher und oberflächlich zuſammengerafften und loſe oder gar nicht verbundenen Bruchſtücken ſprachlehrlicher Erkenntniß ſtehen bleiben werde, da bleibe ſolcher Unterricht von der Volksſchule lieber ganz ausgeſchloſſen; denn

s hat gar keinen Werth, daß die Kinder einige Hauptwörter decliniren, inige Zeitwörter conjugiren können, einige kaum halbverſtandene Regeln ber Rection auswendig herzuſagen wiſſen, ohne den Grund und die Bedeutung der verſchiedenen Formen gehörig zu verſtehen und über die Anwendung der erlernten Regeln ſich und Anderen deutliche Rechenſchaft eben zu können. Solche Halbheit iſt wie jede Halbheit im Wiſſen, Wollen und Handeln verderblich und wirkt durch die Selbſttäuſchung, welche ſie erzeugt, in deren Gefolge dann Hochmuth und unbeſonnenes Handeln auftritt, nachtheilig auf alle übrigen Lebensverhältniſſe.

Aus den bisherigen Erörterungen ſtellt ſich als Ergebniß heraus, daß ein ſprachlehrlicher Unterricht für die Mutterſprache in allen unſeren Stadtſchulen, deren ja auch die kleinſte mehrere auf einander gebaute Claſſen enthält, ausführbar iſt und daher auch zu den unentbehrlichen Lehrgegenſtänden gerechnet werden muß, zu deren Behandlung die Schule verpflichtet iſt. Die Aufſichtsbehörde mag dann aber auch ſorgfältig darauf achten, daß er einem Lehrer übergeben werde, welcher ſelbſt der Sprache hinreichend mächtig iſt und die Sprachlehre deutlich genug erkannt hat, um den Unterricht in der nach ihren Grundzügen hier vorgezeichneten geiſtbildenden Weiſe zu ertheilen. — Auch in unſeren gehobenen zwei- und mehrclaſſigen Landſchulen, wenn ſie nur mit hinreichend tüchtigen Lehrern beſetzt ſind, wird es an der Zeit nicht gebrechen, einen dem Bedürfniſſe unſerer Landleute entſprechenden Unterricht in der Sprachlehre unſerer Mutterſprache mit der erforderlichen Gründlichkeit durchzuführen. — Dagegen wird es in unſeren einclaſſigen, größtentheils dabei ſehr zahlreichen Landſchulen nur wenigen, und zwar nur ſehr eifrigen und wohlbefähigten Lehrern gelingen (an Beiſpielen fehlt es auch hier nicht!), zu dieſem Ziele zu gelangen. Der Abtheilungen nach Alter und Bildungsſtufe ſind in ſolchen Schulen zu viele, der Wechſel der Lectionen tritt zu häufig ein und die Zeit, welche der Lehrer jeder Abtheilung von Schülern widmen kann, wird zu ſehr zerſplittert, als daß er in der Regel eigentliche Sprachlehre mit Gründlichkeit treiben könnte. Hier mag der Lehrer, welcher dazu nicht beſondere Kraft in ſich fühlt, auf den ſprachlichen Unterricht getroſt Verzicht leiſten, muß dann aber um deſto eifriger und ſorgfältiger beſtrebt ſein, auf dem Wege der Uebung ſeine Schüler zur größtmöglichen Fertigkeit im beſtimmten, richtigen und deutlichen Sprechen zu führen und dazu nächſt den Denk- und Sprechübungen der Grundclaſſen das mündliche Sprechen bei allen übrigen Unterrichtsgegenſtänden in jeder Lehrſtunde zu benutzen. Ein wichtiger Beitrag, welcher insbeſondere in Schulen dieſer Art ſeine nothwendigſte Anwendung findet, iſt es, wenn er unerſchütterlich feſt darauf hält, daß die

Kinder bei den Unterredungen mit Einzelnen von ihnen, in der Regel und wenn nicht ausdrückliche Winke zu Ausnahmen gegeben werden, nur in vollſtändigen und richtig gebildeten Sätzen antworten, und wenn er ihnen dabei keinen Fehler weder in der Ausſprache noch im ſprachlichen Ausdrucke und der ſprachlichen Verbindung der Worte unverbeſſert vorüber-gehen läßt, ohne ſich dabei aber auf den Kindern unbekannte gramma-tiſche Regeln zu beziehen und ſich in weitläufige, den Kindern doch unver-ſtändlich bleibende Erörterungen einzulaſſen. In der Regel beſtehe ſeine Verbeſſerung der vorkommenden Sprachfehler nur darin, daß er die aus-geſprochenen falſchen Wörter im fragenden Tone wiederholt, wenn er vorausſetzen kann, daß die Kinder das Beſſere wiſſen und ihren Fehler nur aus Uebereilung gemacht haben, worauf die Kinder dann von ſelbſt bei der Wiederholung den richtigen Ausdruck gebrauchen werden, daß er aber das Richtige ſelbſt vorſpricht und von den Kindern nachſprechen läßt, wenn er das beſſere Wiſſen bei den Kindern noch nicht vorausſetzen darf. Durch ſolches Verfahren wird ihr Sprachgefühl in einem Grade ausgebildet werden, daß ſie mit ſeltenen Ausnahmen in der mündlichen Unterredung und beim Niederſchreiben eigener Gedanken das Richtige treffen. — Die Uebungen im Rechtſchreiben und dem darauf vorbe-reitenden ſogenannten Kopfbuchſtabiren dürfen aber auch in dieſen Schulen nicht fehlen, weil ohne einige erworbene Sicherheit im Recht-ſchreiben ſelbſt die gewonnene Fertigkeit des Schönſchreibens nutzlos bleibt und im Leben nicht angewandt werden kann, wobei es an Gelegenheit nicht fehlen wird, wenigſtens die wichtigſten Wörterclaſſen (Hauptwörter, Zeitwörter, Eigenſchaftswörter, Umſtandswörter, — und als Beſtimmer und Vertreter derſelben Geſchlechtswörter und Fürwörter) kennen zu lehren ſo wie in den leichteren Wortableitungen und Zuſammenſetzungen der Wörter zu üben. Selbſt die Uebung in Anfertigung eigengedachter kleiner Aufſätze, als Wiederholung vorgetragener Erzählungen, Niederſchreiben auswendig gelernter Sprüche und Lieder, Abfaſſung kleiner Briefe nach gegebenem und aus dem Erfahrungskreiſe der Kinder hergenommenen Inhalte u. dgl., wird in ſolchen Schulen, auch bei nicht vorhandenem Unterrichte in der Sprachlehre, nicht ganz fehlen dürfen.

Aus dem Voraufgegangenen mag ſich nun auch leicht ein Urtheil über die in neuerer Zeit vielfach aufgeſtellte und in immer weiteren Kreiſen Geltung erhaltende Behauptung gewinnen laſſen, daß aller ſprach-lehrliche Unterricht für die Mutterſprache an die Uebun-gen im Leſebuche angeknüpft werden müſſe. In ſolcher Allgemeinheit und Ausſchließlichkeit, wie ſie hier ausgeſprochen iſt und gewöhnlich ausgeſprochen wird, erſcheint ſie zu einſeitig und die Grund-

lage dieſes Unterrichtes zu beſchränkt auffaſſend. Der ſprachlehrliche Unterricht in der Volksſchule iſt nach dem früher Dargelegten nichts Anderes, als die Anregung und Anleitung zur ſinnenden Betrachtung (Reflexion) über die eigene Thätigkeit beim Sprechen und über die Art und Weiſe, wie die inneren Regungen der Seele, ihre Vorſtellungen, Empfindungen und Gedanken beim Sprechen auf hörbare Weiſe in die äußere Erſcheinung hervortreten. Er muß daher das ganze Sprachgebiet, welches dem Schüler zugänglich iſt, zu ſeiner Grundlage haben, das Sprechen des Lehrers mit ſeinen Schülern in allen Lehrſtunden der Schule, hauptſächlich in den Denk- und Sprechübungen und in der Sprachſtunde ſelbſt, das Sprechen, welches im elterlichen Hauſe, auf der Straße, auf dem Markte und in allen Lebensverhältniſſen von ihm vernommen und von ihm ſelbſt geübt wird, Mittheilungen aus Briefen, aus geleſenen Büchern u. ſ. w. Zu dieſem Geſprochenen, auf welches ſich die ſinnende Betrachtung hinzuwenden hat, gehört nun auch der Inhalt des Leſebuches; denn es enthält Geſprochenes, was von Perſonen, die der Zeit und dem Raume nach von uns entfernt waren, in hörbare Rede gefaßt und, um auch den Entfernten vernehmbar zu werden, in Schriftzeichen für das Auge bleibend dargeſtellt iſt; vermittelſt dieſer ſichtbaren Schriftzeichen reden jene entfernten Perſonen noch jetzt zu uns. Inſofern das Kind von einem gewiſſen Puncte ſeiner Schulzeit das dieſes Leſebuch täglich in Händen hat und mit demſelben an jedem Tage beſchäftigt iſt, mag das Buch in dieſer Periode auch vorzugsweiſe den Sprachſtoff zur Auffindung der Sprachgeſetze hergeben; doch aber darf es nicht die einzige Grundlage für ſolchen Unterricht bleiben, ſondern der Lehrer muß durch ſtete Anregung ſeinen Schüler immer auf das ganze ihm zugängliche Sprachgebiet hinblicken laſſen und dadurch ein deutliches Sprachbewußtſein zu erwecken ſuchen.

Das zu einſeitige und beſchränkte Anknüpfen des Sprachunterrichtes an das Leſebuch und die Herleitung aller Sprachregeln und Sprachgeſetze aus dem Inhalte desſelben führt auf manche unvermeidliche Uebelſtände. Je nachdem verſchiedene Leſeſtücke dem Sprachunterrichte zum Grunde gelegt werden, wird die Ableitung des Allgemeinen aus dem Beſonderen, der Sprachgeſetze aus dem vorgehaltenen Leſeſtoffe zu verſchiedenen Zeiten und in verſchiedener Reihenfolge eintreten, und jeder Lehrer hat ſich gewiſſermaßen ſeine Sprachlehre, wenn auch nicht dem Inhalte nach, doch nach der Anordnung des Einzelnen ſelbſt zu bilden. Dieß kann von der Mehrzahl unſerer Lehrer an Volksſchulen nicht gefordert werden, weil Viele dazu nicht den hinreichenden Grad der Sprachbildung und die erforderliche Selbſtändigkeit beſitzen; auch gewinnt man dabei nicht die

ſichere Bürgſchaft, daß wirklich Alles zur Erörterung gebracht und in das Bewußtſein des Sprachſchülers gerufen werde, was er deutlich erkennen muß, um in Wahrheit ſeine Mutterſprache in dem für ſeinen Standpunct erforderlichen Grade beherrſchen und das Ganze der Sprachlehre überblicken zu können. Man muß alſo der Mehrzahl der Lehrer an Volksſchulen durch Zergliederung von Leſeſtücken, Ableitung der daraus zu entnehmenden Sprachregeln und Einprägung derſelben zu Hülfe kommen. Dieß kann aber nur an beſtimmten Leſeſtücken aus beſtimmten Leſebüchern geſchehen und dadurch wird dieſer Unterricht wieder, was er nicht ſein ſollte und was man eben vermeiden wollte, ſtereotyp, mechaniſch, nach einer Schablone geformt, und alle freiere Bewegung des Lehrers wird aufgehoben. — Ueber die Anordnung dieſes Unterrichtes in entwickelnder Form mögen folgende kurze Andeutungen genügen.

In den erſten Schuljahren bis zum Schluſſe der eigentlichen Kindheit, alſo etwa vom ſechsten bis neunten Lebensjahre, ſind mit dem Kinde Denk- und Sprechübungen getrieben, welche dem künftigen ſprachlehrlichen Unterrichte zur Grundlage dienen ſollen, und ſind ſchon in Beziehung auf dieſen ſpäterhin eintretenden Unterricht etwas geordnet. Beim Eintreten des Kindes in das Knaben- oder Mädchenalter, etwa im erreichten neunten Lebensjahre, ſind dieſe Denk- und Sprechübungen ihm noch in friſcher Erinnerung und der Lehrer wird aus ihrem Inhalte nöthigenfalls durch kurze Wiederholung einzelner Uebungen leicht Beiſpiele für dasjenige entnehmen können, was er auf dem Wege der Entwickelung zum deutlichen Bewußtſein der Kinder bringen will. Er hebt daraus diejenigen in früherer Zeit beſprochenen Beſtandtheile hervor, welche ihm den geeigneten Stoff darbieten zur Unterſcheidung der verſchiedenen Claſſen von Wörtern, der mit ihnen beim Sprechen vorgehenden Veränderungen und ihrer damit in Verbindung ſtehenden wechſelnden Bedeutung, wodurch theils neue Wörter (Ableitung oder Derivation und Zuſammenſetzung oder Compoſition), theils neue Wortformen (Biegung oder Flexion) entſtehen und zur Entwickelung aller ſprachlehrlichen (grammatiſchen) Begriffe, von welchen beim weiter fortſchreitenden Unterrichte Gebrauch gemacht werden ſoll. Die Unterredungen mit den Schülern ſelbſt bieten Gelegenheiten dar, die gegebene Grundlage durch Bildung ähnlicher, aus dem Leben hergenommener oder ſelbſt während des Unterrichtes erfundener Beiſpiele zu vermannigfachen und zu verdeutlichen. Wenn dieß in einem vorbereitenden Lehrgange durchgeführt iſt, wird in einem nachfolgenden Hauptlehrgange das Gefundene nach ſeinem inneren Zuſammenhange, nach Aehnlichkeit und Verſchiedenheit, insbeſondere nach den verſchiedenen Wörterclaſſen zuſammengeſtellt und geordnet und die Entwickelung der geſammten Rede

aus ihren einfachſten Anfängen zu immer größeren Ganzen, zu mehr oder weniger gegliederten Sätzen, Satzgeeinen, Satzgebinden und Satzgefügen (Perioden) zum Verſtändniß gebracht. Wenn inzwiſchen die Kinder mit dem eingeführten Leſebuche genauer bekannt geworden ſind, ſo wird von jetzt an der weitere Unterricht vorzugsweiſe an das Leſebuch geknüpft und es werden an demſelben fernerhin mannigfache Uebungen zur weiteren Verdeutlichung, Einprägung und Vervollſtändigung des gewonnenen Sprachſchatzes vorgenommen. Wie dieſes methodiſche Verfahren in Anwendung zu bringen ſei, habe ich hinſichtlich des Stoffes und Lehrganges in meiner

Kleinen deutſchen Sprachlehre. Berlin, bei G. Reimer. Vierte Auflage. 1852,

und hinſichtlich der beim Unterrichte anzuwendenden Lehrform in meiner

Sprachbildungslehre für Deutſche. Berlin, bei G. Reimer. Drei Theile. 1828 bis 1830,

zur näheren Anſchauung zu bringen verſucht.

# II. Beurtheilungen und Anzeigen.

## B. Pädagogik.

Mittheilungen über Jugendschriften an Eltern und Lehrer ꝛc. Von Dr. Hopf, Rector der Handelsschule in Nürnberg. Dritte Auflage. Fürth, Schmid. 156 S. 10 Sgr.

Der Herr Verf. hat mit diesem Buche nicht nur einzelnen Eltern und Lehrern, sondern auch den Verwaltern von Schülern und Volksbibliotheken einen wahrhaften Dienst erwiesen. Seine Bemerkungen über die Lectüre der Jugend werden allgemeine Billigung finden und sind gewiß recht ernstlich zu beachten. Der Haupttheil des Buches ist demnächst eine geordnete Aufstellung der für die Privatlectüre der Schüler zu empfehlenden Bücher, mit kurzer Beurtheilung der meisten derselben. Er unterscheidet die Jugendschriften für das erste Kindesalter (bis zum achten Lebensjahre) und für das mittlere und höhere Jugendalter, und stellt schließlich die besonders zu empfehlenden Bücher bis zum achten, zehnten, zwölften und fünfzehnten Lebensjahre, für das höhere Jugendalter und für Volksbibliotheken noch einmal zusammen. Dem Urtheil des Herrn Verfassers könnten wir, so weit uns die Sachen bekannt sind, meist beipflichten. — Einige neuere Bücher, die uns angesprochen haben, machen wir hierbei nahmhaft.

1. Märchen und Sagen von C. und Th. Colshorn. Hannover, Rümpler. 256 S.

Ein elegantes Buch. Es enthält 90 Volksmärchen und Sagen, von den Herausgebern zum bei weitem größten Theil selbst nach mündlicher Erzählung aufgeschrieben. Wiederholen sie sich auch zum Theil selbst, und klingen zum Theil auch an bekannten Märchen an, so findet sich doch auch viel Neues. Einige Stücke würden wir, weil die Sammlung auch ein Kinderbuch sein soll, weggelassen haben. Was aus alten Büchern mitgetheilt ist, ist dankeswerth.

2. Das Buch der Arbeit. I. Wanderungen durch die Werkstätten des Gewerbfleißes. In Bildern aus den Beschäftigungen des Menschen. Von Dr. Bergmann. 182 S.

3. Das Buch der Wunder. I. Wanderungen durch die Ruinen der Vergangenheit und die Riesenwerke der Gegenwart. Von L. Thomas. 192 S.

4. Das Buch der Thierwelt. I. Denkwürdige Erzählungen aus der Lebensweise, den Sitten und Gewohnheiten der Thiere. Von Dr. Reichenbach. Leipzig, Spamer. 160 S.

Dieſe mit zahlreichen Holzſchnitten geſchmückten lehrreichen Bücher kamen im vorigen Jahr uns zu ſpät zu, um noch etwa zu Weihnachtsgeſchenken empfohlen werden zu können. Es wird nun an der Zeit ſein, das Verſäumte nachzuholen. Für Knaben von zwölf bis vierzehn Jahren werden ſie vielfach eine Erweiterung des Kreiſes ihrer Anſchauungen und Erfahrungen bieten. Ganz anderer Meinung als Herr H. ſind wir über

5. Beſchäftigungen für die Jugend. Vier Bändchen. 247, 248, 288, 281 S. Stuttgart, Schmidt u. Spring. 2. Auflage.

Das Leſen im ſtillen Winkel iſt nicht nur bei Erwachſenen, ſondern auch bei Kindern meiſt nur eine andere Art von Müßiggang. Gewiß hat mancher Erzieher oft mit Sorge geſehen, wie namentlich in größeren Städten ſich der Kreis der Beſchäftigung für Kinder immer mehr verengt, und daß der Zögling außer der Arbeit für die Schule wenig anderes weiß, um ſeine ſpärliche freie Zeit auszufüllen, als Leſen und immer wieder Leſen. Er erkennt hierin mit dem geehrten Vorredner des vorliegenden Buches eine dunkle Partie unſerer neuern Erziehung und greift mit geſpannter Erwartung nach einem Buch, welches ihm verſpricht, der Jugend ſtatt des bloßen Leſens und Träumens Stoff und Anleitung zu friſcher Thätigkeit, zu anregendem Schaffen und Hervorbringen zu bieten. Leider über müſſen wir bekennen, nicht das Erwartete gefunden zu haben. Der Mehrzahl nach ſind die Stücke der vorliegenden Sammlung Belehrungen über naturwiſſenſchaftliche Gegenſtände, welche die Schule jedenfalls beſſer bieten wird und namentlich in ſtrafferer Form und in richtiger Vertheilung an die verſchiedenen Altersſtufen. Die Schule weiß aus dem Erwerben des Wiſſens eine Arbeit zu machen, während hier dem Leſer alle Arbeit vorgethan iſt. Die mathematiſchen Abendunterhaltungen, i. e. Rechenaufgaben, ſind gänzlich werthlos — das macht die Schule auch beſſer, und ſie wird auch nicht verſäumen, ab und zu Reſultate finden zu laſſen, die als ſolche einen Reiz haben. Die vielen Gedichte haben mit der Beſchäftigung der Jugend gar nichts zu thun. So bleibt für den ausgeſprochenen Zweck der Sammlung faſt nichts übrig, als die Anleitung zu ein paar phyſikaliſchen Spielereien und zum Anlegen verſchiedener naturhiſtoriſcher Sammlungen, die auf ein paar Seiten hätten gegeben werden können, wenn man die langweilige Einkleidung in Dialog ꝛc. hätte wegmiſſen mögen und die überdieß auch von der Schule reichlich gegeben werden wird. Nächſtdem etwa die Auflöſung einiger Räthſel, die Anweiſung zu einigen gymnaſtiſchen Uebungen und die Anleitung zu einigen Kapparbeiten. Wenn nun Herr Oberſtudienrath Klumpp ſogar durch ſein Vorwort nichts beſſeres als dieſes Buch zu empfehlen hat, ſo werden wir wohl bei unſerer Meinung bleiben, daß die Schule durch ihren

„freien Unterricht“ aus dem Leſen eine Arbeit machen und in ihrem „Schulleben“ die Gelegenheit und Anleitung zur freien Beſchäftigung bieten muß.

W. L.

---

## C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

### I.

### Griechiſche Schulgrammatiken und Formenlehren.

(Vgl. Päd. Revue 1854, Januarheft S. 4 ff.)

3. Griechiſche Schulgrammatik von Dr. Georg Curtius, k. k. ord. Profeſſor der claſſiſchen Philologie an der Prager Univerſität. Prag 1852, Verlag der J. G. Calve'ſchen Buchhandlung, F. Tempſky. X u. 241 S. in gr. 8°.

Dieſe Schulgrammatik iſt eine der beſten, die in neuerer Zeit erſchienen ſind. Zwei Werke haben auf dieſelbe großen Einfluß geübt, die trefflichen Leiſtungen von Ahrens über Homer und die „allgemein anerkannten reichhaltigen und gediegenen Arbeiten“ K. W. Krüger's; aber beide Werke ſind mit einer Selbſtändigkeit, mit einer Umſicht, mit einem praktiſchen Blicke benutzt, wie man die Wiſſenſchaft im Dienſte der Schule verwerthen muß. Was man daher auch im Einzelnen entgegnen kann, das Ganze, wie es vorliegt, zeigt pädagogiſchen Blick und praktiſchen Tact: das iſt ein weſentlicher Vorzug dieſer Grammatik.

Der gelehrte Verfaſſer gehört nicht zu den Leuten, die ein Langes und Breites über ſogenannte „formelle Bildung“ reden, aber in eigener Praxis nichts Erkleckliches leiſten: ſein Streben iſt vielmehr unmittelbar darauf gerichtet, der Jugend die Kenntniß der Sprache auf die einfachſte Weiſe vermittelt zu ſehen. Daher iſt ihm eine Grammatik mit Recht „nur ein Leitfaden für den lebendigen, nach Umſtänden nothwendig verſchiedenen Unterricht des Lehrers und ein Handbuch, in welchem der Schüler über die wichtigſten Erſcheinungen der Sprache bündige und ſichere Belehrung finden kann“. Dieſe Wahrheit iſt überall bei der Einrichtung des Buches feſtgehalten.

In der Formenlehre iſt hier verſucht worden, einige von den ſicheren Reſultaten der Sprachvergleichung für den praktiſchen Unterricht fruchtbar zu machen, und der Verſuch iſt gelungen. Denn die betreffenden Sachen haben für die Jugend an Klarheit und Ueberſichtlichkeit entſchieden gewonnen. Daher möchte man wünſchen, daß der Verfaſſer hier und da noch einen Schritt weiter gegangen wäre, weil gerade Herr Curtius wie kaum ein Anderer die gelehrten Ergebniſſe der Sprachvergleichung für die

taris zu populariſiren verſteht. Eine andere Lehre, die Lehre von der mwandlung der Laute vor ι iſt hier (§§ 55—58) zum erſten Mal in Lautlehre aufgenommen und dadurch der Vortheil erreicht, daß die ldung des Präſensſtammes veranſchaulicht und manches Heterogene feſte Geſichtspuncte zurückgeführt wird. In der herkömmlichen Termilogie hat der Verfaſſer, was man nur billigen kann, keine Neuerung genommen, außer daß er an die Stelle der Zahlen: erſte und zweite clination die Namen A-Declination und O-Declination geſetzt hat. d das wird man annehmbar finden, weil mit dieſen Namen zugleich Stück Sache gelernt iſt. Auch die Ausdrücke ſtark und ſchwach dem Sinne, wie ſie Herr Curtius in der Verballehre braucht, wird mand beanſtanden, weil ſie bereits durch die deutſche Grammatik breitet ſind. Die Lehre vom Verbum iſt dadurch erleichtert, daß Herr rtius auf Theilung und paſſende Reihenfolge ſein Augenmerk richtet, em er kein vollſtändiges Paradigma auf einmal, ſondern nach und ch in ſieben Tempusſtämmen die einzelnen Formen vorführt. bei wird mit Recht vorausgeſetzt, „daß man den Schüler erſt die radigmen ſich einprägen und dann die Regeln lernen laſſe. Der hüler muß die Formen ſchon inne haben, ehe dieſe weiter erklärt den.“

Was die Formen der Dialekte betrifft, ſo herrſcht die Eigenthümlich-, daß dieſelben gleich unter dem Texte, getrennt von der attiſchen undlage, angeführt ſind, wodurch die Ueberſicht und die Unterſcheidung attiſchen und mundartlichen Formen beim Schüler nicht wenig gefört wird. Von praktiſchem Sinne aber zeugt es, daß ſich die Anführung er Formen auf Homer, Herodot und die Tragiker beſchränkt. Eine liche Beſchränkung findet man in der Wortbildungslehre, wo mit ht in gedrängteſter Kürze nur die weſentlichen Haltpuncte angeführt den, da die ſpeciellere Ausführung in die eigentliche Philologie ört.

Wie die Formenlehre, ſo verdient auch die Syntax Anerkennung. r Verfaſſer iſt nämlich zu dem einfachen Verfahren Buttmann's ückgekehrt, worin Krüger und Madvig die bedeutendſten Vorger ſind. Es iſt dieß ein Rückſchritt in der edelſten Bedeutung des rtes. Denn er bedeutet nichts anderes als: manche Mißbräuche, che die wiſſenſchaftliche Syſtematik irgend einer Art um grammatiſche hulbücher angehäuft hat, der naturgemäßen Pädagogik zum Opfer ngen, weil man kein vorzeitiges Räſonnement **über** die Sprache, dern ein Hineinführen **in** die Sprache bewirken will. Dazu dienen r kurze, klare und beſtimmte Regeln in einfachſter Ueberſicht, ohne daß

man dieſelben in eine fremdartige Logik hineinzwängt. Und dieſem Prin-
cipe iſt der Verf. gefolgt. Die Beiſpiele, wodurch er dieſe Regeln erläu-
tert, ſind im Ganzen paſſend gewählt und durchgängig überſetzt, weil er
dem richtigen Grundſatze huldigt: „Praktiſch dürfte es ſehr zu empfehlen
ſein, daß der Schüler neben der Regel ſich zugleich ein charakteriſtiſches
Beiſpiel mit der deutſchen Ueberſetzung einpräge.“ In beiden Theilen der
Grammatik, in Formenlehre und Syntax, wird nicht ſelten das Lateiniſche
zur Vergleichung herbeigezogen und zwar an Stellen, wo dieſe Vergleichung
ohne weitere Erörterung dem Schüler verſtändlich iſt.

Bis jetzt iſt die Anzeige beiſtimmend geweſen, und dieß wird nicht
aufgehoben, wenn im Folgenden einige Bedenken oder kleine Berichti-
gungen und Ergänzungen hinzukommen. Die Bemerkung § 13 über den
doppelten spiritus beim doppelten ϱϱ hätte auch die neuern Ausgaben
beachten ſollen, in denen bekanntlich jene nutzloſe Bezeichnung fehlt. Der
griechiſche Name für Accent wird erſt § 21 bei περισπωμένη erwähnt,
hätte aber ſchon § 17 bei ὀξεῖα und § 19 bei βαρεῖα, ſo wie ſpäter
§ 80 erwähnt ſein ſollen. Die Note in § 23: „Das Ausrufungszeichen
iſt wenig üblich“ mußte wohl beſtimmter andeuten, daß dieſe Interpunction
erſt von den Neuern mit Unrecht eingeführt ſei. Für die Ausſprache der
Conſonanten § 31 iſt der Name „Grad“ oder „Art“ der Hörbarkeit mit
einem geeignetern Ausdruck zu vertauſchen. Die Zuſammenziehung der
Miſchlaute in § 37 möchte ſich überſichtlicher und dadurch praktiſcher
anordnen laſſen. Dabei iſt zugleich die Ungenauigkeit, daß οει unmittelbar
auch in ου wie οἰνόεις in οἰνοῦς contrahirt werde, zu berichtigen.
Das § 47 unter dem Texte angeführte „ἵκμενος (günſtig) vom Stamme
ἰκ, ἰκάνω komme“ iſt nach Deutung und Formation höchſt zweifelhaft und
deßhalb hier ſo wie § 316, 42 und § 323, 32, wo es zurückkehrt, zu tilgen.
Die natürlichſte Erklärung dürfte in der § 317, B. 7 behandelten Form
enthalten ſein, was ich ſchon neulich in der Rec. von Döderlein's Gloſſ.
berührt habe. Der Ausſpruch § 64, Anm. 1: „die Conjunction ὅτι
leidet nie die Eliſion“ behauptet zu viel, ſo daß der Verfaſſer § 633,
wo er für ὅτι ein homeriſches Beiſpiel der Eliſion citirt, mit ſich ſelbſt
in Widerſpruch geräth. Bekanntlich hat Fäſi in den Act. soc. Gr. die
Sache genügend behandelt. In § 69 iſt die dritte Anmerkung: „οὗς
verliert ſein ς vor Conſonanten“ in dieſer Allgemeinheit nur halbwahr.
Der homeriſche Dativ -εσι ſtatt -εσσι wird § 141 als ſelten bezeich-
was doch genauer ſeltener heißen ſollte. Als Dialektform erſcheint
§ 174: „ὁ ὄχος (Wagen), Hom. τὰ ὄχεα, ὄχεσφι“, wo unſere Le-
τὸ ὄχος geben. Herr Curtius hat offenbar wegen des Umlauts o
Masculinform gewählt. Aber wenn man das Wort mit Gras

on ἄγειν ableitet und ſich dabei erinnert, daß die Neutra auf ος ſtatt er Media vor der Endung die Aspirata lieben und daß der äoliſche lebergang des α in ο (Ahrens de Dial. Aeol. p. 76) ein feſtſtehender t, ſo wird man bei dem Worte keine weitere Schwierigkeit finden und ur den Begriff nach homeriſchem Gebrauche im Singular durch Fuhre, n Plural durch Fuhrwerk zu bezeichnen haben. Neben Ζῆνα ſollte 177, 7 auch das ſeit Bekker eingeführte Ζῆν erwähnt ſein. In § 190 eſt man: „Homer hat manche Adjectiva, die nur im Feminin vor= mmen: καλλιγύναικα zu Ἑλλάδα.“ Warum denn dieſer Zuſatz, da bekanntlich auch zu Ἀχαιΐδα und Σπάρτην hinzutritt? Warum weiter ωτιάνειρα γῆ“, da ſich bekanntlich nur einmal ἐν Φθίῃ βωτιανείρῃ det und in den Hymnen χθών dabeiſteht? In den Dialektformen des rſönlichen Pronomens § 205 iſt ἐμέθεν mit falſchem Accente verſehen d σφέας ganz weggelaſſen, welches letztere auch § 92 als Enklitika ver= ißt wird. In § 217 iſt nach „καὶ ὥς und dennoch“ auch das Nega= e οὐδ' ὥς beizufügen.

In der Lehre vom Verbum iſt gleich anfangs § 225 der Aus= uck: „Drei Arten“ ſtatt Genera etwas auffällig, weil alle übrigen nennungen mit Recht unverändert bleiben. Bei dem Zuſatz zum ſylla= chen Augment § 234: „ρ wird nach ε verdoppelt“ fehlt unter dem rte das Dialektiſche. Die Regel § 241: „Die Compoſita mit δύς haben ar nie das ſyllabiſche, wohl aber das temporale Augment nach δύς“ für Anfänger nicht deutlich genug, weil leicht mißverſtändlich: deut= er iſt die Sache bei Krüger § 29, 15, 1. In § 244 fehlt beim alektiſchen die Bezeichnung des Paragraphen. Was ebendaſelbſt von „zuweilen gedehnten“ Vocale und von der „in einzelnen len“ geſchehenen Verkürzung gelehrt wird, das hat Ahrens bereits beſtimmte Geſetze zurückgebracht, die ſich mit einer kleinen Modi= tion für die Schule verwerthen laſſen. Der allgemeinen Anſicht folgt r C. § 258, indem er ἐνεπον als reduplicirten Aoriſt erklärt. cht denn aber die Länge des ε in der vorletzten Sylbe keine Schwie= eit? Ich denke, daß man die Form mit dem § 283 erwähnten ηκον zuſammenſtellen müſſe. Ein ähnliches Bedenken erweckt § 273 unter der Perfectreduplication als „Ausnahme erwähnte δέγμαι en δέδεγμαι“, während § 316, 35 die bezüglichen Formen richtig Aoriſte aufgeführt werden. Die § 276 erwähnte Formation „Gen. λήγοντος“ iſt durch neuere Kritik ſeit Bekker aus dem homeriſchen te verſchwunden. In § 315 iſt der Conjunctiv ῇσι ohne iota subscr. § 326, 41 fragt man bei „Aor. πίθησα“, warum das Augment e, da Homer nur das Particip des Aor. kennt, bei den ſpäteren

Epikern aber nicht ſelten *ἐπίθησε* geleſen wird. Der § 327, 12 erwähnte „Opt. *ἐνείκοι*“ ſteht auf unſichern Füßen, da Bekker (und Spitzner) die Form *ἐνείκαι* in Il. σ, 147 bereits eingeführt hat, und Od. φ, 196 jene erſtere Form vielleicht nur als Druckfehler zu betrachten iſt. Denn aus Vind. 56. Harl. wird ebenfalls *ἐνείκαι* citirt. Von den Iterativformen wird § 334 bemerkt: „Das Augment fehlt häufig“, wo doch richtiger „in der Regel“ zu ſagen wäre, da die entgegenſtehenden Fälle theils auf unrichtiger Lesart beruhen, theils nicht hierher gehören, wie das § 337 erwähnte *ἔφασκον*. Der herkömmlichen Anſicht begegnet man § 338 in der Lehre: „Ohne eine beſondere Modification der Bedeutung wird manchen Präſens- und ſtarken Aoriſtſtämmen in der Dichterſprache (ſelten in attiſcher Proſa) ein θ angehängt“ u. ſ. w. Aber alle die Formen, von denen die wichtigſten hier aufgezählt werden, ſcheint mir Wentzel ſo überzeugend behandelt zu haben, daß ich deſſen Reſultat unbedenklich in eine Schulgrammatik aufnehmen würde.

Wir kommen zum zweiten Theile, zur Syntax. In der Auswahl der Beiſpiele herrſcht weiſe Beſchränkung; aber noch praktiſcher wäre es, wenn ſämmtliche Beiſpiele einer Schulgrammatik aus höchſtens zwei Werken entlehnt würden, wie aus der Anabaſis und Odyſſee, dieſen griechiſchen Schulbüchern ſonder Gleichen. Das gäbe Einheit für ſämmtliche Claſſen, für jede Regel das ſtehende Normalbeiſpiel. Wie jetzt die Sachen ſtehen, muß ſich der altclaſſiſche Lehrer der obern Claſſen nicht ſelten grammatiſchen Hausbedarf ſelber zuſammenſtellen. Von Einzelnheiten möge hinzukommen, daß § 362 die Ueberſetzung vom Plural *ἱπποσύνης* durch „Reitkunſt oder Reiterkünſte“ unhomeriſch ſei, weil der Dichter die Reiterei im Kriege nicht kennt, daß ferner § 363, Anm. 1 die Regel über den Plural des Verbi bei pluraliſchen Neutris für den Atticismus nicht ausreiche. In der Lehre vom Artikel wird § 373 und noch ſchärfer § 470 wiederholt, was in allen Grammatiken ſteht, nämlich: „Die im Artikel liegende nähere Beſtimmung wird oft im Deutſchen durch das poſſeſſive Pronomen ausgedrückt.“ Aber dieſe irrige Anſicht verleitet den Schüler zu dem Glauben, daß die Individualiſirung des Artikels im Geiſte der Hellenen mit dem Poſſeſſivbegriffe etwas Gemeinſames gehabt hätte, was nicht der Fall iſt Beim Nominativ § 392 vermißt man eine kurze Bemerkung über griechiſche Prädicatsverhältniſſe wie ſie in *τριταῖος ἦλθε*, in *τὼ δ' οὐκ ἄκοντε πετέσθην* und ähnlichen Beiſpielen erſcheinen. Die Definitionen vom Genitiv § 407, daß er „im Allgemeinen den Gegenſtand der mit einem andern zuſammengehört“ bezeichne, und des Dativ § 429, daß er „im

Allgemeinen die Perſon oder Sache, welche zu einer Thätigkeit in einer entfernteren Beziehung ſteht" bezeichne, — dieſe Eingangserklärungen bieten dem Schüler keine deutliche Einſicht. Praktiſcher verfährt man, wenn die localen Beziehungen an die Spitze treten, ſobald man nur dann die Conſequensmacherei vermeidet.

Herr Curtius hat nun in der Caſuslehre den localen Begriff nur nebenbei erwähnt, dagegen im folgenden Capitel „von den Präpoſitionen" denſelben überall an den Anfang geſtellt. Das iſt ein kleiner Widerſpruch, heißt wenigſtens mit der einen Hand nehmen, mit der andern geben. In beiden Abſchnitten dürfte daher eine hergeſtellte Gleichmäßigkeit zum praktiſchen Nutzen der Sache dienen. Bei der Präpoſition ὡς hat Herr C. § 450 auf die Partikel verwieſen, ohne anzudeuten, ob er von anderen Sprachvergleichern abweiche, welche Präpoſition und Vergleichungspartikel dem Urſprunge nach für geſchiedene Wörter erklären. Die mehrmals zurückkehrende Bemerkung (§§ 459, 463, 468), daß eine Präpoſition in der Zuſammenſetzung „oft unüberſetzbar" ſei, iſt beſſer zu unterdrücken, weil unſere Mutterſprache reich genug iſt, um jedesmal einen entſprechenden Ausdruck zu finden und die betreffende Beziehung zu nüanciren. Ungenau wird § 467 im homeriſchen Beiſpiele von den Bettlern und Gaſtfreunden das πρὸς γὰρ Διός εἰσιν ἅπαντες durch „beim Zeus, unter Z. Schutz" überſetzt, wie auch die Lexika erklären; genauer iſt mit Bernhardy (Syntax S. 264) von Zeus herrührend zu ſagen. Außerdem ſollte die Schulgrammatik nicht bloß mit lexikaliſcher Aufzählung und Ueberſetzung der Präpoſitionen ſich begnügen, ſondern am Schluſſe noch eine ſynonymiſche Erklärung der verwandten Begriffe geben, wie z. B. die Unterſcheidung von ἀντί, πρό, ὑπέρ, wo dieſe Präpoſitionen unſerm vor ausſprechen, oder πρός, εἰς, ἐπί, ἀμφί, περί, ὑπέρ in Verbindung mit dem Begriffe ſagen, ἀνά und κατά, σύν und μετά u. ſ. f.

Vorzüglich gelungen ſind die Capitel, welche den Gebrauch der Tempora und Modi erläutern. Bei Krüger findet man bisweilen eine Ausdrucksform, die über den Geſichtskreis der Jugend hinausgreift; Herr Curtius dagegen iſt hier überall einfach, klar und verſtändlich. Kleinigkeiten wie im § 555 im homeriſchen Beiſpiele die Ueberſetzung von ἄρχιον durch ſicher, oder § 568 die „Ergänzung" eines τινά, das bei richtiger Erklärung ſchon im Particip liegt, oder § 586 das Fehlen der ausdrücklichen Angabe, daß die erwähnten Participien der unperſonalen Verba δέον, ἐξόν, παρόν und ähnlicher jedesmal den Grund bezeichnen, oder § 605 der beſtimmtere Zuſatz, daß Dichter und Proſaiker nicht ſelten aus der relativen in die demonſtrative Conſtruction übergehen, § 606 eine falſche Interpunction in τίς; πόθεν κτλ.,

§ 616, Anm. 1 die Beifügung von οὐκ ἐῶ, οὐκ ἐθέλω, — dieß und manches Andere wird ſich bei einer neuen Auflage mit Leichtigkeit ändern laſſen.

In der Lehre „von den Partikeln" iſt rühmend hervorzuheben, daß Herr C den einfachen Beſtimmungen von G. Hermann, Krüger und Andern gefolgt iſt, ohne die materiellen Diſtinctionen mancher neuern Partikellehre in ſein Bereich zu ziehen. In § 624 wird bemerkt: „Einzeln findet ſich auch τέ — δέ, indem das zweite Glied mehr gegenſätzlich hervorgehoben wird", und bei dem negativen οὔτε oder μήτε mit οὐδέ oder μηδέ „ſoll das ſo hinzugefügte Glied mit beſonderem Nachdruck hervorgehoben werden". Das iſt eine Lehre, die für Schülerverſtändniß der nöthigen Beſtimmtheit ermangeln dürfte In § 637 iſt bei dem aus Od. I, 414 entlehnten Beiſpiele eine unrichtige Lesart befolgt. Allgemeinerer Art iſt die Frage, ob es nicht zweckmäßig wäre, Epiſches und Attiſches ſchärfer zu ſcheiden, als es bisweilen geſchehen iſt, und ob es nicht praktiſchen Nutzen gewährte, einen bloß bei Homer oder Herodot ſich findenden Sprachgebrauch nach dem Vorgange der Formenlehre ebenfalls unter dem Texte zu behandeln. Dann würde § 624 die kurze Lehre „καὶ δέ entſpricht dem deutſchen und auch" wegen der Wortſtellung näher beſtimmt werden, und dieſelbe Beſchränkung § 632 bei „ὥστε hat nur ſelten die comparative Bedeutung wie" in Anwendung kommen.

Doch genug ſolcher einzelnen Kleinigkeiten; ich wollte dem gelehrten und geiſtreichen Verfaſſer nur das lebhafte Intereſſe beweiſen, mit dem ich ſeine Grammatik geleſen habe. Von S. 242 bis 311 findet man einen „Anhang", welcher Aufgaben zur Einübung der wichtigſten Lehren der Grammatik enthält, nebſt griechiſch-deutſchem und deutſch-griechiſchem Wörterverzeichniß. Dieſer Anhang ſcheint bloß im Intereſſe der öſterreichiſchen Staaten hinzugefügt zu ſein, und wird bei einer neuen Ausgabe vielleicht ganz wegfallen, weil dieſe Aufgaben, wie Herr Curtius ſelbſt bemerkt, „zur vollſtändigen Einübung der Grammatik nicht ausreichen", und weil „ein praktiſcher Schulmann im Anſchluß an dieſe Grammatik die Ausarbeitung eines entſprechenden Uebungsbuches" übernommen hat, das jetzt wie verlautet bereits erſchienen und zweckmäßig eingerichtet iſt. — Ich wende mich zu einem andern Schulbuche, nämlich

4. Formenlehre des ioniſchen Dialektes im Homer, nebſt einem Anhange der vorzüglichſten dialektiſchen Eigenthümlichkeiten des Herodot. Ueberſichtlich dargeſtellt von Karl Wilhelm Lucas. Dritte Ausgabe. Bonn, bei Eduard Weber. 1853. XII u. 96 S. in 8°.

Dieſes Büchlein trägt durchgängig den Stempel einer praktiſchen Einſicht, wie ſie nur bei geſegnetem Wirken im Innern der Schule ge-

wonnen wird. Was aber aus dem wahren Leben der Schule hervorgeht, das findet auch in dieſelbe wieder Eingang. Und ſo wird dieſe Formenlehre neben jeder Grammatik, die ſich entweder ausſchließlich oder vorzugsweiſe auf den Atticismus beſchränkt, noch lange mit praktiſchem Nutzen gebraucht werden. Der Titel enthält zwar nur die ſchlichte und beſcheidene Aufſchrift „dritte Ausgabe", indeß hat der verehrte Verfaſſer mit jener beſonnenen Gründlichkeit, die ſeine gediegenen Leiſtungen auf dem Felde homeriſcher Sprachforſchung auszeichnet, überall Mängel entfernt und Fehlendes ergänzt.

Natürlich wird nach dem bekannten dies diem docet auch eine vierte Ausgabe noch mancherlei Kleinigkeiten zu ändern haben, wie S. 10: *τάνυσσαν* ſie ſpannten, Il. *α*, 486" ſtatt „ſie ſtreckten hin", wo man erſteres von *ἕρματα* nicht ſagen kann; S. 17: *εἰλήλουθμεν* wir ſind gegangen, Il. *ι*, 49" ſtatt „wir ſind gekommen", wie der Zuſammenhang jener Stelle verlangt. Ebendaſelbſt wird „*Ἐνυαλίῳ* Il. *ρ*, 269" [ſtatt 259] als Synizeſe erwähnt, die innerhalb des Wortes mit den Schlußſylben *-λιῳ* geſchehe. Das iſt ein Irrthum, den auch Krüger's hom. Formenl. § 13, 4. Anm. 2 enthält. Man hat vielmehr in jenem Verſe, der viermal in der Ilias vorkommt, das *ω* mit dem *α* des folgenden Wortes durch Synaloiphe zu vereinigen. Uebrigens herrſcht in Bekker's Ausgabe die Inconſequenz, daß dieſer Name in den erſten drei Stellen mit großem, in der vierten mit kleinem Anfangsbuchſtaben gedruckt ſteht, was Fäſi ebenſo überſehen hat wie manches Andere dieſer Gattung. Der § 13 ſollte vor § 12 ſtehen, weil Apokope mit Synkope enger zuſammenhängt als mit Metatheſis. Auf S. 20 werden Aſſimilationen der Präpoſitionen angeführt, mit dem Zuſatze: „Nach dieſer Analogie ſteht *κάμμορε* aus *κάκμορε*, *κακόμορε*." Allein dieß wäre für die ganze Gräcität eine beiſpielloſe Aſſimilation. Gerade das angeführte beweiſt, daß auch in *κάμμορος* (Schickſalskind *) nur *κατά* enthalten ſein könne. Auf S. 29 lieſt man die herkömmliche abſtracte Ueberſetzung: „*πτόλεμος*, der Krieg" ſtatt des concreten „das Kriegsgetümmel". Man muß gleich den Anfänger im Homer an die richtigen Ausdrücke gewöhnen, weßhalb auch für das ſteterotype *γύοπα*, das außerdem nur als Nominativ erwähnt iſt, S. 31 und 42 derſelbe Ausdruck gebraucht ſein ſollte. Bei „*κυανοχαῖτα*, der ſchwarzlockte", S. 31 iſt wohl zu beachten, daß weder Poſeidon bei Homer

* Dieſe Deutung habe ich in Mützell's Zeitſchrift zu begründen verſucht. Zu dem dort Angeführten kann man vergleichen, was damit harmonirt, die ſchöne Erörterung über den Charakter Odyſſeus, die jetzt Bäumlein vor ſeiner Ausgabe der Odyſſee S. XXVII ff. gegeben hat.

als Lockenkopf erſcheint noch χαίτη jemals die Locke bedeutet. (Berg auch im Januarheft dieſer Revue S. 30.) Sodann iſt ebendaſelbſt ſtat „βίηφί τι ἦφι πιθήσας, auf ſeine Kraft vertrauend" (das wä πεποιθώς), das richtige folgend zu ſetzen; auf S. 34: „χειμάρρο Il. ν, 128" ſt. 138. Auf S. 45 findet man folgende Lehre: „Zur B dung der Patronymika weiblichen Geſchlechtes findet ſich bei Homer l ſonders die Endung ις, und ωνη" mit Hinzufügung von zwei B ſpielen. Warum nicht genauer: „— die weibliche Adjectivendu auf -ίς, ſo wie die eigentlich patronymiſchen Endungen auf -ίνη, z. Εὐηνίνη, Ἀδρηστίνη, und auf -ώνη". Eine ähnliche Genauigk wünſchte man unter Anderm S. 74 bei der Angabe: „Im Optativ d Aor. I. [im Activ] ſind die ſogenannten äoliſchen Formen ειαι, ει ειε u. ſ. w. zu bemerken **neben** den regelmäßigen auf αιμι u. ſ. Es findet ſich vom Singularis die zweite [fehlt: Perſon], die dri und im Pluralis die dritte." Eben ſo allgemein ſpricht Ahre § 54, Anm. 4: „Im Optativ des Objectivums exiſtiren für Si 2, 3 und Plur. 3 **noch** eigenthümliche Nebenformen, welche äoliſchen genannt werden" u. ſ w. Aber dieſe Lehre ſollte mit genau Beſtimmtheit alſo lauten: „Im Optativ des activen Aor. I. findet n für die zweite und dritte Perſon des Singularis in der Regel äoliſchen Endungen ειας und ειε (ειεν), und für die dritte Plur durchgängig (mit einer einzigen zweifelhaften Ausnahme) das äoli ειαν." Denn die poſitiven Thatſachen — wenn mir in meinen Sa lungen keine Stelle entgangen iſt — ſind folgende: Die Form auf liest man im Homer dreizehn Male, die auf αις nur dreimal, und ſ ſtets am Verſende; die Form auf ειε (ειεν) in 79 verſchiedenen Wört worunter 23 mehrere Male vorkommen, die gewöhnliche auf αι nu 7 Wörtern; die dritte Pluralis auf ειαν liest man in 26 Verb worunter 4 Verba mehrere Male erſcheinen, die gewöhnliche auf α nur einmal, in Il. ω, 38 (wo Spitzner's Note nicht ganz befriedi Da nämlich kein metriſcher Grund zum Gebrauche des αιεν gegeben ſo wird man ſicherlich auch dort aus guten Handſchriften die äoli Form wieder herzuſtellen haben.

Dieſe wenigen Beiſpiele von dem, was der Aenderung bedür ſcheint, mögen hinreichen. Anderes würde zur vollſtändigen Begründ hier zu viel Raum beanſpruchen müſſen; noch andere Kleinigkeiten kön Herrn Lucas, wenn er ſie wünſcht, privatim zu Gebote ſtehen. Em auffällig aber iſt die Erſcheinung, daß ſich der verehrte Verfaſſer ge die Aufnahme neuerer Forſchungen zu ſehr geſträubt hat. Dadurch ſi wie mich dünkt, zwei Uebelſtände hervorgegangen. Zunächſt nämlich

ſe Formenlehre mit den neueſten Texten, die unſere Schüler gebrauchen,
weilen in Conflict gerathen. Denn nach Bekker hat auch Dindorf
gt auch Bäumlein) nicht wenige der bezüglichen Formen adoptirt,
d von dieſen beiden Forſchern haben die neueſten Textabdrücke ihre
hrfache Reviſion entlehnt. Sodann kann durch die Abweiſung der
tigen Lesarten, wie ſie Herr L. geübt hat, ſehr leicht das Urtheil
ſtehen, daß die Verbeſſerungen Bekker's und Dindorf's auf ſubjectiver
ſicht beruhten. Nun aber ſind jene beiden Philologen erſten Ranges —
s Herr L. beſſer weiß als viele Andere — viel zu behutſame Ephek-
r, als daß ſie der alten Ueberlieferung Gewalt anthäten. Man ſieht
er keinen haltbaren Grund, warum ein homeriſches Schulbuch auf
Wolf'ſchen Text ſich feſtſteifen ſolle. Wenigſtens wird der Grundſatz,
der Verf im Vorwort S. VIII von Neuem mit praktiſcher Einſicht
mt: „die beabſichtigte Kürze und namentlich das Ariſtoteliſche *τὸ
ρον κοινὸν ἁπάντων ἐστὶ τῶν μερῶν*" nicht im Geringſten beein-
htigt. Denn es handelt ſich nur darum, Richtiges an die Stelle des
ſchen zu ſetzen. Iſt denn nicht beiſpielsweiſe ein reduplicirtes
perfectum, wie das S. 64 und 67 erwähnte *τετεύχετον*, im Griechi-
n ganz unerhört? Oder kann Jemand aus irgend einem griechiſchen
ker einen ſo elenden Vers nachweiſen, wie Od. *ω*, 90 mit Beibehal-
g des S. 16 und 73 citirten *ἐτεθήπεας* ſein würde? Iſt denn das
derne Ausrufungszeichen, das S. 9 und 49 zurückkehrt, eine im helleni-
n Geiſte begründete Interpunction? Liegt nicht in der Accentuation
*γρηύς* und *νηῦς* (S. 38, 41), *φύξις* und *φῦζα* (S. 44) ein offen-
r Widerſpruch? Aehnlich in anderen Fällen, die ich ſchon bei der An-
der vorigen Ausgabe angedeutet habe.

Auch bei der Ueberſicht der Herodoteiſchen Eigenthümlichkeiten bildet
immer eine im Jahr 1835 erſchienene Ausgabe die ausſchließliche
ndlage; aber die neueſte Bearbeitung in jenem Verlage von Dietſch,
die Bredow'ſchen Forſchungen auf die rechte Weiſe benutzt hat, hätte
paar Aenderungen veranlaſſen ſollen.

Endlich kann noch bemerkt werden, daß der Verfaſſer der Sprach-
leichung keinen Einfluß auf ſein Büchlein geſtattet hat; indeß ſchei-
doch manche Reſultate, mit Ariſtoteliſcher Maßhaltung angewendet,
jetzt für die Praxis der Schule ihren Nutzen zu haben, wie z. B.
Dativ Pluralis in der dritten Declination, worüber S. 35 gelehrt
: „Wahrſcheinlich iſt die Form *εσι* die ältere, aus welcher *εσσι*
ch Verdoppelung entſtand; aus der erſtern wurde dann *ε* aus-
rfen und das Uebrige nach den Regeln des Wohlklanges verſchmol-

Hier möchte Aufrecht (in deſſen Zeitſchrift I, S. 117) das

Richtige geſehen haben, zumal da deſſen Anſicht noch ein paar andere Eigenthümlichkeiten der hom. Sprache aufhellt. Auch über den Genitiv der zweiten Declination, worüber S. 33 alſo geſprochen wird: „die Genitivform *ov* war in älterer Zeit wahrſcheinlich in *oo* aufgelöst, womit das aus dem digammirten *oFo* entſtandene *οιο* zuſammenhängt", dürfte der hiſtoriſche Gang in der Ordnung *οιο, oo, ov* als erwieſen gelten. Zugleich möchte es zweckmäßiger ſein, an dieſer Stelle nach dem Vorgange von Ahrens die wenigen Formen des homeriſchen *oo* auf zuzählen, als S. 11 eine ſehr zweifelhafte Lehre auch auf *Αἰόλου*, *Ἰλίο* und Anderes auszudehnen. *

Doch alle ſolche Einzelnheiten können den praktiſchen Werth dieſes Büchleins, das in der überſichtlichen Anordnung des Stoffes, ſo wie i dem deutlichen Ausdruck der Regeln ſeine Stärke beſitzt, nirgends i Frage ſtellen. Es wurden dieſe Kleinigkeiten nur angeführt, weil ich m unbeſcheiden und anmaßend vorkommen würde, wenn ich dem Herr Regierungsrath Lucas gegenüber, der in litterariſcher Hinſicht um hom riſche Sprachforſchung ſich unbeſtreitbare Verdienſte erworben hat, n kahlem Lobe erſcheinen wollte, ohne irgend eine Andeutung deſſen, w vielleicht beſſer geſtaltet werden könnte. Möge der Verf. dieſe wenig Winke wohlwollend aufnehmen und ſeiner Prüfung würdig finden!

Mühlhauſen. Ameis.

---

Elementargrammatik der lateiniſchen Sprache ꝛc., von Dr. Raphael Kühner. F die untern Gymnaſialclaſſen. Dreizehnte verbeſſerte Auflage. Hannover, Ha 1854.

Während die Elementargrammatik des Herrn Kühner in ih zehnten, eilften und zwölften Auflage nur ein unveränderter Abdr der neunten war, hat die vorliegende dreizehnte Auflage eine ſorgfält Durchſicht erfahren. Die vorgenommenen Aenderungen und Verbe

---

* Mir wurde kürzlich dieſe Nothwendigkeit in der Praxis nahe gelegt. laſſe nämlich die Primaner den Inhalt von Il. χ griechiſch erzählen, behandle d einige cruces des Buches, die bei der erſten Lectüre der Ilias in der Secunda n nicht verſtanden werden können, und frage ſchließlich, wem etwas aufgefallen w Da erwiederte mir unter Andern ein Schüler, ich hätte ihm unlängſt in den grie ſchen Verſen die Länge der Mittelſylbe von *Ἴλιος* angeſtrichen und verweist auf S mit dem Zuſatze: *ἀλλ' αὐτοῦ ταύτῃ ἀναγιγνώσκεται ἰῶτα μακρόν.* Was war in die Falle zu thun? Ich habe die Lehre von Payne Knight, wie ſie Ahrens vertheid ohne Weiteres adoptirt, weil ſie am einfachſten und kürzeſten zum Ziele führt. Ue gens erhellt — nebenbei bemerkt — auch aus ſolchen Beiſpielen der Schulpra die Nothwendigkeit griechiſcher Verſübungen, wenn etwas Ordentliches erzielt w den ſoll.

ngen beziehen ſich, wie der Herr Verfaſſer im Vorworte zu der neuen uflage bemerkt, mehr auf den ſyntaktiſchen Theil des Buches als f die Formenlehre, weßhalb wir auch nur jenen hier berühren. Die- ben gründen ſich zum Theil, wie Herr Kühner ebenfalls hervorhebt, f des Unterzeichneten Abhandlung, die ſich im Auguſtheft der Revue 853) abgedruckt findet.

Weſentlichen Verbeſſerungen begegnet man ſchon gleich in den erſten aragraphen der Syntax (§§ 77, 78, 79 des Buches). Sätze, wie: „das ubject iſt ein Subſtantiv; das Prädicat iſt ein Verb oder Adjectiv, oder n Subſtantiv in Verbindung mit esse", die noch in der zwölften Auflage hen, ſind nunmehr beſeitigt und durch richtige Erklärungen erſetzt. ne weſentliche Verbeſſerung iſt dem § 80 zu Theil geworden. Derſelbe ndelte früher von dem doppelten Nominativ (welche üble Bezeichnung s Verſehen noch im Inhaltsverzeichniß der dreizehnten Auflage ſtehen blieben iſt), hat aber jetzt die Ueberſchrift „prädicativer Nominativ" halten, und hiernach iſt dann auch die Regel ſelbſt umgeſtaltet, ſo daß jetzt eine zweckmäßige Form hat.

Eine nicht minder zweckmäßige Aenderung hat der § 83 erfahren, die Modi des Verbs behandelt. Die Regel über den Gebrauch des njunctivus der hiſtoriſchen Tempora, die früher in einer unklaren, den Schüler verwirrenden Weiſe formulirt war, erſcheint nun in tlicher Faſſung, in welcher die untergeordneten Fälle ſcharf geſchieden ). Die Regel über die Participien auf ans und ens mit dem Genitive 84) iſt ebenfalls einfacher und deutlicher geworden. Eine fernere rbeſſerung betrifft die verba activa mit doppeltem Accuſativ in Bezug die Verwandlung der activen in die paſſive Conſtruction, indem ı ſchärfer und deutlicher angegeben iſt, welcher Accuſativ in den minativ übergehen muß. Beim Ablativus (§ 87) ſind wieder einige derungen vorgenommen worden. So ſind die Regeln Nr. 9 und 11 zwölften Auflage, welche den Ablat. localis und den Ablativ bei Verben des Trennens und Beraubens ꝛc. enthalten, nun ſehr zweck- ßig unter dem Geſichtspuncte des räumlichen Verhältniſſes in eine el mit zwei Unterabtheilungen vereinigt. Ebenſo ſind den §§ 94 96 (vom Gerundium und Participium) einige nicht unweſentliche derungen und Verbeſſerungen zu Theil geworden; ferner dem § 102 ut und dem § 105, der von den Adjectivſätzen handelt. Eine uptverbeſſerung findet ſich im § 112, der von der oratio recta und iqua handelt: die frühere ſchlimme Formulirung iſt nun berichtigt die Regel hat dadurch ſehr an Deutlichkeit und Beſtimmtheit ge- nnen.

Wir haben hier nur das Wichtigere hervorgehoben, müſſen aber bemerken, daß auch noch andere Verbeſſerungen ſtattgefunden haben. So finden ſich jetzt auch mehrere Wörter in dem angehängten Wörterbüchlein, welche in frühern Auflagen fehlten, obgleich ſie an Stellen des Buches vorkamen. Gleichwohl iſt das Buch noch mancher Verbeſſerung fähig, wie wir in der oben angedeuteten Abhandlung aus einander geſetzt haben. Da jedoch Herrn Dr. Kühner dieſelbe zu ſpät zu Geſicht gekommen iſt, als daß er ſie noch hätte gehörig prüfen und, was ihm davon zweckmäßig und brauchbar geſchienen, rechtzeitig benutzen können ſo iſt hier nicht weiter darüber einzutreten. Unverkennbar hat aber das Buch auch in ſeiner jetzigen Geſtalt den erfreulichen Beweis des Fortſchrittes geliefert und an Brauchbarkeit für Schüler und Lehrer ſichtbar gewonnen. Möge es dem Herrn Verf. gelingen, dasſelbe mit jeder neuen Auflage einer höhern Vollkommenheit entgegen zu führen!

Muri im Aargau. J. W. Straub.

---

1. Vollſtändige theoretiſch-praktiſche Grammatik der engliſchen Sprache. Mit Beiſpielen und Aufgaben ꝛc. Nebſt vielen Leſeſtücken und Uebungen in der Converſation. Zum Schul- und Privatgebrauche von G. M. Jung, Lehrer der engl. Sprache in Nürnberg. Nürnberg, J. A. Stein. 1853. XII u. 496 S.

Die Anordnung iſt die althergebrachte, nach den Redetheilen; das Material für Phraſeologie iſt ſehr umfangreich und erfordert geſchickte Hände zur didaktiſchen Handhabung; der Inhalt dieſer Phraſen iſt, wie es ſcheint, nur mit Rückſicht auf die Converſation gewählt, daher leidet er durchweg an derjenigen Trivialität, die für den ſchulmäßigen, auch ethiſche nnd überhaupt umfaſſendere Geſichtspuncte berückſichtigenden Unterricht nicht brauchbar iſt. Wer jedoch den Muth hat, ſich mit ſeinen Privatſchülern, falls dieſelben nur engliſch ſprechen lernen wollen, durch dieſe phraſeologiſchen Wälder hindurch zu arbeiten, der wird unfehlbar eine bedeutende Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke erzielen. Bei guter Anleitung würden die Leſeſtücke auch zu ſchwierigeren Stylübungen zu benutzen ſein.

2. Engliſche Grammatik, nebſt einer litterariſchen Einleitung in das Studium der engliſchen Sprache überhaupt. Von Dr. Bernh. Schmitz, Gymnaſiallehrer und Lector der engliſchen und franzöſiſchen Sprache an der Univerſität zu Greifswald. Dritte Auflage. Neue Bearbeitung. Berlin, Ferd. Dümmler. 1853.

Die Anordnung des Stoffes iſt hier zuerſt nach den Wortclaſſen, worauf die Satzlehre folgt; voraufgeſchickt iſt die Lautlehre (Orthoepie Orthographie). Die auf dem Titel erwähnte „litterariſche Einleitung

ibt auf 8 Seiten das Nothdürftigſte zur Orientirung und kann als lnweiſung zu ſpecielleren Studien von Nutzen ſein Im Einzelnen der rammatik finden wir eine große Menge äußerſt werthvoller Notizen, S. 71—77 bei den unregelmäßigen Verbis die Angabe derjenigen ormen, welche entweder ſchon veraltet ſind, oder anfangen zu veralten. abei wird häufig auf die engliſchen Grammatiker recurrirt, die der erfaſſer gut zu kennen ſcheint. S. 313 ff. finden wir eine Unterſuchung ber den Gebrauch des „unbezeichneten Relativſatzes“ (This is the man ey love) mit zahlreichen Belegen aus Schriftſtellern, wodurch Herr S. nen ſehr ſchätzbaren Beitrag zur Syntax der hiſtoriſchen Grammatik eliefert hat. Dieſe Beiſpiele mögen genügen, um zu zeigen, daß auch ehrer aus dem Buche Manches lernen können.

Handbuch der engliſchen Sprache. Nach einem neuen Plane bearbeitet von Dr. F. E. Feller, Director der öffentlichen Handelsſchule in Gotha. Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage. Leipzig, Teubner. 1854. VI u. 280 S.

Nach der Vorrede beſteht der „neue Plan“ darin, daß „die aus llen Fächern der Lectüre gewählten Beiſpiele nicht ausſchließlich darauf rechnet ſind, die Grammatik zu lehren, ſondern auch dem Lernenden s Idiom ſelbſt aufzuſchließen“, d. h. alſo, es iſt ſehr viel Lexikali- es aufgenommen, wie man es jetzt durchſchnittlich in denjenigen chulbüchern findet, welche die Einübung moderner Sprachen zum Zwecke ben. Leider iſt aber hier der grammatiſche Inhalt ſehr dürftig aus- fallen. Die reichhaltige Phraſeologie überwuchert das Terrain in lchem Grade, daß ſelbſt eigentliche Exercitia nur als Vor- bungen vor dem grammatiſchen Curſus aufgenommen ſind (S. 25 s 43). Vielleicht könnte übrigens eine ſolche compacte grammatiſche hraſenſammlung in ſehr vollen Claſſen, wo etwa die regelmäßige und cielle Recenſion der Exercitia unmöglich wäre, einen geringen Erſatz ten. Die allſeitig fördernde Geiſtesarbeit, die durch gut gewählte ercitia dem Schüler auferlegt wird (vorausgeſetzt, daß er die Fehler glichſt kurz und ſchriftlich erklären muß), kann man freilich durch che Memorir- und Sprechübungen niemals erſetzen. Die ſchrift- chen Uebungen, welche hier als Exercitia zu benutzen ſind, ent- ten leider ſo viel Interlinearüberſetzung, daß man ſie zur wirkſamen ebung ſchwerlich gebrauchen kann (z. B. S. 90, 93, 185 u. a.), zu- l die Sätze außerordentlich kurz und leicht ſind. Sie ſcheinen deßhalb ht als „Exercitia“ gelten zu können.

4. Engliſche Schulgrammatik von Dr. H. Schottky, ordentl. Lehrer an der Real ſchule zu Breslau. Zweite gänzlich umgearbeitete, vermehrte Auflage. Breslau Trewendt und Granier. 1851. 184 S.

Die Methode, über die ſich der Verfaſſer nirgends ausſpricht, i die althergebrachte ſynthetiſche, die Anordnung nach den Redetheilen An engliſchen Beiſpielen iſt in dieſer Grammatik kein Mangel; fü Exercitia, die gänzlich fehlen, ſorgt das hierzu gehörige

5. Engliſche Uebungs- und Leſebuch für den erſten Curſus, oder praktiſcher Theil der engliſchen Grammatik von Dr. H. Schottky. Zweite verbeſſerte und dur einen Anhang von Uebungen für den zweiten Curſus vermehrte Auflag Ebendaſelbſt. 1852. VI u. 230 S.

Enthält hauptſächlich leichte proſaiſche und poetiſche Lectüre, zuer mit Interlinearüberſetzung. Aus den proſaiſchen Stücken iſt der Sto zu den Exercitien entnommen, mit Berückſichtigung der Grammati die hier gelegentlich ein paar Zuſätze erhalten hat.

6. Ergänzungsband zu allen engliſchen Ausgaben und zur Schlegel-Tieck'ſchen Ueb ſetzung von Shakeſpeare's dramatiſchen Werken, enthaltend die von J. Pay Collier in einem alten Exemplare der Folioausgabe von 1632 aufgefunden und herausgegebenen handſchriftlichen Bemerkungen und Textänderungen, in üb ſichtlich vergleichender Zuſammenſtellung bearbeitet und überſetzt von Dr. Juli Freſe. Berlin, Franz Duncker. 1853. Lexikonformat. XXII S. u. 563 Halbſeit

Iſt für das Studium Shakeſpeare's ganz unentbehrlich und wi allen Liebhabern desſelben, auch denen, die nicht engliſch verſtehen, höc intereſſant ſein. Eine Beſprechung einzelner Stellen möchte dem Zwe dieſer Zeitſchrift zu fern liegen.

Güſtrow, im Juni 1854. A. Draeger.

---

Callin, Elementarbuch der engliſchen Sprache. Erſter Gang, ſechste Aufl. 183
Zweiter Gang, vierte Aufl. 190 S.
Derſelbe, Engliſches Leſebuch. Vierte Auflage. 312 S. Hannover, Hahn.

Bei der neuen Auflage des Elementarbuches iſt das Leſebuch v der Grammatik getrennt, und dient nun erweitert neben dem zwei Curſus der letztern für eine zweijährige Lectüre. Die je für das e und für das zweite Jahr paſſenden Stücke ſind verſchieden bezeich Das Leſebuch behandelt mit Recht ausſchließlich engliſche Stoffe a engliſches Leben. — Da das Buch bekannt iſt und die früheren Ausgab in der Revue beſprochen ſind (1848, 1851), glauben wir mit dieſer R uns begnügen zu können.

---

r. Herrig, Aufgaben zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche. Iſerlohn, Bädeker. 370 S. 25 Sgr.

Die Aufgaben zum Ueberſetzen ſind Fabeln, Erzählungen, Schilde- ungen, Hiſtoriſches, Briefe, Dialogiſches, Reden und Abhandlungen. hnen folgt eine Anleitung zu freien ſchriftlichen Arbeiten (engliſche Texte), Vorübungen, Erzählungen, Beſchreibungen und Schilderungen, Briefe, bhandlungen Meiſt werden ausſchließlich engliſche Zuſtände behandelt. Von S. 330—370 ſind zu den einzelnen Stücken Bemerkungen gegeben, ie dem Schüler nützlich ſein werden. Zu der vorliegenden dritten Auflage at Herr de Caſtres auch franzöſiſche Anmerkungen in gleicher Weiſe eſorgt, ſo daß dasſelbe Buch dem Unterricht in beiden Sprachen dienen nn. Freilich ginge dabei über dem einen unläugbaren Vortheil der ndre verloren, daß nämlich in der fremden Sprache zugleich das Leben es fremden Volkes darzuſtellen oder abgeſpiegelt wäre.

---

## II.

*nthologia lyrica* cont. Theognidem, Babrium, Anacreontea cum ceterorum poetarum reliquiis selectis. Edidit Th. *Bergk*. Leipzig, Reichenbach. 437 S.

Die große neue Ausgabe der Poet. lyr. Gr. des gelehrten Herrn erfaſſers wird Herr Prof. Ameis demnächſt in dieſem Blatte beſprechen. ie hier vorliegende Auswahl iſt beſtimmt für philologiſche Seminare nd auch zum Gebrauch für Gymnaſien. Pindar iſt weggeblieben, weil r dieſen auch ſonſt wohl geſorgt iſt. Dagegen iſt Theognis, Anakreon, abrius vollſtändig aufgenommen und auch eine Auswahl der Dichter ch Alexander M., ſo daß dieſer Auszug auch neben dem oben genannten auptwerk noch ſeinen ſelbſtändigen Werth hat. Der Index zeigt Poetæ legiaci von Seite 3 bis 149, Jambographi bis Seite 250, Poetæ elici bis Seite 407, Scolia, carmina popularia, fragmenta adespota s S. 432.

---

r. M. Seyffert, Prof. am K. J.-G. in Berlin, Leſeſtücke aus griechiſchen und lateiniſchen Schriftſtellern. Leipzig, Holtze. 212 S.

Das vorliegende Buch ſchließt ſich an des Verfaſſers bekannte Schrift ber das Privatſtudium (vgl. Päd. Revue XXXIII, 61 ff.) an. Dort ar ein Plan der Privatlectüre im Grundriſſe gezeichnet; hier finden ir das Gebäude ſelbſt. Die Abſichten des Verfaſſers konnten wir dort

überall billigen. Wir fanden ja unſre eignen Gedanken bei Herrn S. wieder, wenn er aus der Lehr- und Lernſchule nach der Arbeitsſchule auch auf ſeinem philologiſchen Gebiete hindrängt. Der Herr Verf. hat nun hier die Abſchnitte aus den Alten zuſammengeſtellt, welche von den Schülern, namentlich in Secunda, privatim geleſen werden ſollen; zum Theil hat er die Texte ſelbſt und zwar mit erklärenden Anmerkungen gegeben, zum Theil nur die Abſchnitte aus den Autoren notirt, welche in der Teubner'ſchen oder Weidmann'ſchen Sammlung als in den Händen des Schülers befindlich mit Fug vorausgeſetzt werden dürfen. Er beginnt mit griechiſchen Lyrikern, Tyrtäus, Solon, Xenophanes, Theognis, Epigramme aus der Anthologie (Texte S. 1—49); dann folgen aus den griechiſchen Proſaikern, Herodot, Xenophon, Iſokrates, Plutarch, Lucian, die Angabe der Abſchnitte, welche und nach welchen Geſichtspuncten ſie zu leſen ſind (bis S. 61). Aus den lateiniſchen Dichtern folgen: Ovid. Abſchnitte aus den Faſten S. 62—103, Triſtien bis S. 129, ex Ponto bis S. 135, Heroiden ꝛc. bis S. 151. Von allen dieſen Stellen ſind die Texte gegeben. Von S. 151—153 folgen Angaben der zu leſenden Stellen aus den Metamorphoſen, aus der Aeneis, den Georg. und Ecl. des Virgil. Demnächſt folgen wieder Texte (mit Anmerkungen) aus Tibull S. 153—174, Lucan S. 174—177, Silius Ital. S. 177—182, und Epigramme aus Martial und der Anthol. Lat. S. 183—192. Den Schluß macht die Angabe der Abſchnitte aus Livius, Salluſt, Cicero, und ein Sachregiſter.

## III.

Geſchichte des Alterthums, von Max. Duncker. Zweiter Band. Berlin 1853.

Dieſer zweite Band des ausgezeichneten umfaſſenden Werkes von Duncker enthält die Darſtellung der indiſchen Geſchichte bis ans Ende des vierten Jahrhunderts vor Chriſtus, dann die Geſchichte Bactriens, Mediens und Perſiens bis auf Darius. Das ſind, wir dürfen wohl ſagen, ſämmtlich Partieen, deren eigenthümlichſtes Weſen ſich uns erſt in neuerer und neueſter Zeit erſchloſſen hat; denn, ſo ſchätzbar auch manche einzelnen Nachrichten und Notizen der Hellenen und der ihnen nachgehenden Römer über dieſelben ſind, ſo ſind dieſe doch einem großen Theile nach im Sinne der eigenen Nation und der Individualität der Erzählenden umgeformt und ins Wunderbare geſtaltet, und, müßten wir auf dieſe Gewährsmänner allein bauen, ſo wäre es geradezu unmöglich,

in das tiefere und tiefſte Alterthum der angeführten Stämme, alſo zur erſten großen Grundlage ihres innern und äußern Lebens hinabzuſteigen. Bedeutend mehr zwar wußten die Griechen von den Perſern und Medern, wohl auch von den alten iraniſchen Religionsbüchern, und doch wie lückenhaft und einſeitig iſt unſre Auffaſſung, wenn ſie ſich ausſchließlich an dieſe Quellen zu halten gezwungen iſt; um ſo ſchlimmer wären wir daran, wenn wir da unſre Kunde über die früheſten Zuſtände der ariſchen Inder ſchöpfen müßten. Selbſt in rein hiſtoriſchen Dingen der perſiſchen Geſchichte, ſo dankenswerth da auch die Berichte eines Herodot u. a. ſind, wie oft bedürfen ſie einer kritiſchen Sichtung, welche nur von dem mit einiger Gewähr geübt werden kann, der den Charakter der betreffenden Völker tiefer kennen gelernt hat. Heute iſt die Kunde auf dieſem Gebiete ſchon voller geworden, und ihr Fortſchritt wächst noch zuſehends von Jahr zu Jahr. Zwar länger her hatte ſich uns das Verſtändniß der Sanskritſprache geöffnet, und damit war eine neue bunte Welt entdeckt, die man nicht begreifen konnte, ſo lange nicht die einheimiſche Litteratur uns ein farbiges Gemälde derſelben hinſtellte. Maſſenhafte Epopöien, nicht nur unter ſich, auch in ſich ſelbſt verſchieden, verkündeten die Thaten der Götter und alter Geſchlechter von Heiligen und Helden und ließen uns zugleich Blicke thun in das ſpätere Leben der ariſchen Indier, uns deſſen Umgeſtaltung durch die Brahmareligion und ihre Prieſter wahrnehmen; vor allem aber wies auf die letztern das Geſetzbuch des Manus hin, ein corpus juris, ganz in ſolchem Sinne durchgeführt und ins Einzelnſte ausgeführt. Die Fabelbücher, die Lyrik, das Schauſpiel boten mannigfache Zeugniſſe indiſcher Eigenthümlichkeit und ließen uns wohl Rückſchlüſſe machen auf die innere und äußere Entfaltung dieſes Lebens; von indiſcher Grammatik und Philoſophie wußten wir genug, um darin neben ausſchweifender Phantaſie ein ſehr ſtarkes Abſtractionsvermögen zu erkennen. Um die eigentliche Geſchichtſchreibung der Inder freilich ſteht es nicht ſonderlich gut, wie das Laſſen in ſeiner indiſchen Alterthumskunde trefflich dargeſtellt und die Urſachen ihres geringen Erfolges aus dem geiſtigen Charakter des Volkes nachgewieſen. Nach und nach erhellte ſich auch die Urperiode Indiens oder lieber der ariſchen Inder: durch die Enthüllung der Veden leuchtet uns über dem Hintergrunde jener Geſchichte eine friſche feurige Morgenröthe — und nicht umſonſt, ein nicht ganz unbedeutendes Häuflein ſinniger Forſcher, die ſich lange vorgebildet, vermag ſich ſchon über die Proſa der Neuzeit zu erheben und die roſigen Gebilde zu deuten. In der alten vollen Sprache des Volkes ſchallen die reichen und ſchwunghaften Hymnen zu uns herüber, die einſt in den Ländern am Induſtrome die hehren

Lichtgötter ergötzten und das berauſchende Somaopfer begleiteten. Jene Götter ſtehen noch nicht außer der Welt, und ſo iſt es vergönnt, aus den Liedern Schlüſſe auf das Leben und Treiben jener Stämme ſelbſt in reichem Maße zu ziehen. Zudem ſind ja nicht alle jene Geſänge eine Frucht derſelben Zeit, und ſo ſind ihrer manche uns Wegweiſer vom Frühern zum Spätern, lebendige Fingerzeige nicht nur für die äußere Rührigkeit und Fortbewegung der Stämme, auch für die innere Entfaltung des geiſtigen Seins derſelben. An die alten Lieder reihen ſich nun die Ritualbücher, an ihnen rankt ſich die religiöſe Speculation wuchernd empor, an ſie knüpft ſich die Darlegung mancher ſchönen und geſchichtlich werthvollen Sage. Wir müſſen uns daran genügen laſſen nur anzudeuten, wie viel für indiſche Geſchichte in neuerer Zeit durch die einläßliche und umfangreiche Erforſchung der buddhiſtiſchen Litteratur, durch die Entzifferung von Inſchriften u. ſ. f. geſchehen. Aber auch in der Geſchichte der iraniſchen Stämme iſt heute vieles aufgehellt, was erſt noch dunkel war, und manche Zweifel ſind auf immer zerſtreut. In eine immerhin nicht unbedeutende Zahl von Bruchſtücken der heiligen Schriften der Iranier iſt eine umfaſſendere Einſicht gewonnen, ſo weit, daß wir ſelbſt ſchon in den Stand geſetzt ſind, jüngere und ältere Stücke klar und ſicher auszuſcheiden, und ſchon die Sprache dieſer Bücher iſt ein lautſprechendes Zeugniß dafür, wohin das Volk zu ſtellen, dem dieſelben angehören. Von den Keilinſchriften, auf denen die großen Könige ihre Thaten und Leiden verzeichnet, iſt wenigſtens eine Art aufs glücklichſte entziffert und damit wieder zweierlei gewonnen, nämlich eine kurzgefaßte Darſtellung der wichtigſten Perioden des perſiſchen Königreiches, durch welche die helleniſche Erzählung entweder gerechtfertigt oder berichtigt wird, welche jedenfalls den köſtlichen Vorzug der Unmittelbarkeit hat; das zweite, was da gewonnen iſt, iſt die in der Sprache ſelbſt liegende Kunde, daß jene weſtlichen Iranier den ariſchen Indiern noch nicht allzu ferne ſtehen. Wie wichtig die Kenntniß der Sprache des Zendvolkes und des Altperſiſchen für eine rechte Kenntniß der nachmaligen perſiſchen Sprachgeſtaltungen, ihre Miſchung und Zerſetzung ſei, das iſt von ſelbſt einleuchtend. Wir finden demnach in den ariſchen Indern, im Zendvolke und in den Perſern die unter ſich nächſtverwandten Zweige des mächtigen indogermaniſchen Stammes, der ſich aus dem Oſten von Aſien bis in den fernſten Weſten Europa's und nun auch in die neue Welt hinüber erſtreckt. Wie die Sprachen der ariſchen Inder und der heiligen Schriften der Iranier noch nicht eben ſehr weit aus einander liegen, ſo ſind auch beider religiöſe Anſchauungen ſo beſchaffen, daß nur aus den Vedas der Inder ſich die iraniſchen recht verſtehen laſſen, ſo zwar, daß wir dabei nicht

nur das Uebereinſtimmende ins Auge faſſen dürfen, ſondern eben ſo ſehr den Gegenſatz uns klar zu machen haben, den die iraniſche Religion gegenüber der einſt Iraniern und ariſchen Indern gemeinſamen gefliſſentlich anſtrebte. Es iſt eine große That der neuern Sprachforſchung, die kleinlicher Spott über die Sprachvergleicher nimmer zu nichte machen kann, daß ſie uns in den Stand geſetzt hat, große Stammganze mit beſtimmtem Charakter auszuſcheiden, daß ſie uns befähigt hat, die relativ älteſten Geſtaltungen indogermaniſcher Sprache und Religion anzuſchauen und auszudeuten, daß wir nun ſichern Schrittes die wunderbaren und weſentlich durch die Wanderung in ganz verſchiedene Ländergebiete mit bedingten Umwandlungen und Evolutionen des Geiſteslebens bedeutender alter Culturvölker zu verfolgen vermögen.

Mit alle dem wollten wir nur ſagen, daß das oben bezeichnete Buch von Duncker einen Gegenſtand behandle, der unſerer Aufmerkſamkeit im höchſten Grade würdig ſei. Duncker hat es ſich angelegen ſein laſſen, die bewährteſten Ueberſetzungen aus dem Sanskrit, dem Zend und Altperſiſchen, dann die Unterſuchungen der gründlichſten Forſcher, eines Burnouf, Benfey, A. Kuhn, Laſſen, M. Müller, R. Roth, Weber u. a. zu Rathe zu ziehen; unter neuen Geſichtspuncten hat er ſeine reichen Sammlungen aus griechiſchen und römiſchen Schriftſtellern geordnet und geſichtet; endlich hat er auch ein anderes Hilfsmittel, das wieder erſt in neuerer Zeit ſeine ganze Bedeutung entfaltet, ich meine die ſchönen Früchte geographiſcher und topographiſcher Forſchungen in Mittel- und Vorderaſien nicht unbenutzt bei Seite gelaſſen. Nebſt den bedeutenden Hauptvölkern ſchildert uns Duncker mit derſelben Genauigkeit diejenigen, die mit ihnen in friedliche oder kriegeriſche Verbindung gekommen, und ſo reiht ſich an die Geſchichte von Perſien eine Zeichnung der Scythen, der Phryger, Lydier, Lycier, der Maſſageten u. ſ. f. Der perſiſche Koloß ſteht auf mächtiger Baſis, welche reich verziert iſt mit den Bildern aus dem Leben der beſiegten oder mit Erfolg widerſtrebenden Völkerſtämme. Die Darſtellung Dunckers iſt kunſtvoll gegliedert, und die geiſtreiche Abhandlung der im innern und äußern Leben vorgehenden Entwickelungen wird durch ſprechende Stellen oder Auszüge aus der betreffenden Nationallitteratur gehoben und belebt. Trockenere chronologiſche Unterſuchungen, die nicht fehlen können, und ein ſehr umfangreiches Verzeichniß der Quellenſtellen ſind unter den Text geſetzt, dem Forſcher und Kritiker ein Mittel zu genauerer Prüfung, dem Leſer, der nur genießen will, abſeits verlegt. — Unſere Wünſche und Zweifel fügen wir in das Referat ein, das wir im Folgenden in möglichſter Kürze über das vorliegende Buch zu geben verſuchen und bei welchem wir vorzugsweiſe die Darſtellung der indiſchen Geſchichte ins Auge faſſen werden.

Voraus geht ein großes Bild des indiſchen Gebietes, namentlich des für Lebens- und Denkweiſe beſonders in Indien ſo äußerſt wichtigen Berg- und Flußgebietes und hinwiederum vorzüglich des Indus, der Land und Volk den Namen gegeben. Daran ſchließt ſich, was die Hellenen, beſonders Kteſias, über Boden, Menſchen, Thiere und Pflanzen dieſer Gegenden berichtet, und manches Wunderbare erhält da durch die neueſte Forſchung ſein rechtes Licht. Am Sindhus (Indus), d. h. dem Strome finden wir nun zuerſt von ihren iraniſchen Stammgenoſſen getrennt die ariſchen Inder, d. h. die um den Indus wohnenden Herrn. Wie Laſſen, nimmt auch Duncker an, ſie ſeien von Weſten hieher gekommen; er hätte aber dabei auch die alte Sage berückſichtigen ſollen, welche den Manus, durch die Flut aus dem Heimatslande vertrieben, über den nördlichen Berg nach Indien kommen läßt, eine Sage, welche Weber in ſeinen auch von unſerm Verfaſſer bei weitem nicht hinreichend benutzten und gewürdigten indiſchen Studien, I. S. 165 ff. einläßlich beſprochen hat. Aus dieſer Periode ſtammt die Maſſe der Lieder, deren Hauptſammlung der ſogenannte Rigveda bildet, und dieſe ſind für uns eine reiche Quelle, um daraus Kunde zu ſchöpfen über die damals unter den ariſchen Indern herrſchenden Anſchauungen, ihren politiſchen und geſelligen Zuſtand. Der Verfaſſer hat dieſe Quelle wohl benutzt und doch nicht ſo allſeitig, als wir es wünſchen möchten. So ſind die Stammgenoſſenſchaften nicht ſcharf genug gezeichnet, namentlich Anſäßigkeit und Ackerbau nicht genug hervorgehoben, für deren große Bedeutung ſchon in jener Zeit doch der Umſtand hinlänglich ſpricht, daß ein Name der Menſchen damals kṛshṭayas, d. h. „Pflüger“ war, daß ſogar ein Ackermaß gavyuti „für ein Joch von Stieren“ u. ſ. f. in den Veden vorkommt, während freilich das Wort agra, ager noch eine viel weitere Bedeutung hat. Für das häusliche Leben war noch mehreres zu gewinnen, und alles das um ſo wichtiger, weil wir dasſelbe z. B bei den älteſten Germanen wieder finden. So gilt ſchon jetzt in natürlicher Weiſe das als Recht und Sitte, daß die unverheirathete Tochter nach des Vaters Tode unter des Bruders Schutz und Gewalt tritt (Roth zu Yâska S. 25); aber klar wird jetzt ſchon die Geſchwiſterehe, die in Iran vorkommt, verpönt, wie in der altgermaniſchen Sage (Kuhn in der Zeitſchr. f. Sprachvgl. 1, 447). Wohl wäre es auch der Mühe werth geweſen nach der Vorſtellung dieſer ariſchen Inder über das Weltgebäude zu forſchen, zu welchem Zwecke ſchon Kuhn in ſeiner Beurtheilung des Roſen'ſchen Rigveda Material geſammelt hat. Der Kreis der Beziehungen, welche in den Gebeten an die Götter erſcheinen, iſt doch etwas zu enge gefaßt; nur zwei Seiten will ich hervorheben, die überall hervortreten, das feurige Flehen um ſtarke und fromme Nach-

kommenſchaft und der Wunſch, daß die Sünde gelöst werde. Was nun die Darſtellung der Götter ſelbſt betrifft, ſo iſt dieſelbe mit großer Lebendigkeit ausgeführt, aber, es will uns ſcheinen, doch nicht umfaſſend und nicht individuell genug. So tritt der wunderbare Gott Varuṇas, der griech. *Οὐρανός* „der Umkreiſende", den zuerſt R. Roth ins Licht geſtellt, bei Duncker allzu ſehr in den Hintergrund, ſo Dyâus, der griech. *Ζεύς* und viele andere göttliche Weſen, die, wie Kuhn in ſeiner Zeitſchrift, Roth in verſchiedenen Abhandlungen und beſonders auch in den von dem Verf. nicht beachteten Anmerkungen zu Yâskas Niructa nachgewieſen haben, für die Kenntniß und Auffaſſung griechiſcher Mythen, alſo der Mythen eines andern wichtigen Gliedes des indogermaniſchen Stammes von hoher Wichtigkeit ſind. Wir meinen auch, der Verf. drücke die farbloſern aber tiefſinnigen Geſtalten, wie den Herrn der Erhebung und den Herrn des Wortes in der Zeit zu tief herab. Individueller hätten die göttliche Uſchâs, griech. *Ἠώς*, die ſchnaubenden Rudras, d. h. die Brüllenden u. a. gezeichnet werden können. Zuletzt ſind wohl die halbgöttlichen Weſen zu wenig berückſichtigt Dagegen möchte es trotz der naiven Aeußerungen der Betenden ſchwer zu beweiſen ſein, daß man ſchon in dieſer Periode geglaubt habe Zauber üben zu können. Ein weſentlicher Unterſchied dieſer Zeit gegen die folgende liegt darin, daß da noch kein eigentlicher Kaſtenunterſchied herrſcht, daß ſelbſt der Prieſter zum Opfer noch nicht unumgänglich nöthig iſt, obgleich ſchon von der Gottheit bevorzugte Prieſterfamilien exiſtiren und bei den Stammfürſten in hohem Anſehen ſtehen. Duncker ſetzt die im Rigveda geſchilderten Zuſtände zwiſchen die Jahre 1800 und 1500 vor Chriſtus, ob mit Recht, hängt hauptſächlich von dem Nachweiſe ab, daß ums Jahr 1300 vor Chriſtus die Bildung der ariſchen Staaten am Ganges im Weſentlichen vollendet war; andere bewährte Forſcher nehmen als Mittelpunct der erſten Periode das Jahr 1500 vor Chriſtus an. Der erſte ganz ſichere Berührungspunct der ariſchen Inder mit andern Völkern fällt ins Jahr 1000 vor Chriſtus, in welchem phöniziſche Seefahrer in Ophir landeten und dort Edelſteine und koſtbare Metalle, auch Affen, Pfauen, Sandelholz und Elfenbein einluden. Ausgemacht iſt, daß Ophir am untern Indus lag, ob es nun, wie Laſſen meint, Abhîra, oder wie Roth annimmt, Stadt und Land der Suvîra geweſen ſei. Jedenfalls ſetzt dieſe Thatſache ſchon einen lebhaften Verkehr auf dem Indusſtrome voraus.

Den zweiten Abſchnitt bildet die Eroberung des Gangeslandes, mit deren Vollendung eine völlige Veränderung im Leben der Inder vorgehen mußte. Wir ſind nicht arm an Quellen über dieſen Zeitraum, in welchem die ariſchen Inder einmal auf die indiſchen Ureinwohner drückten, aber auch

unter ſich ſelbſt blutige Fehden ausfochten; aber die Maſſe der Quellen, zu denen freilich nicht nur einige Kriegslieder und die umfangreichen Epopöien, ſondern auch die von D. nicht benutzten Brâhmana gehören, iſt dunkel und verworren und namentlich wimmelt das Mahâbhârata von Widerſprüchen, da nach und nach Neues mit dem Alten in der Sage oft aus Parteiintereſſen vermiſcht ward und Umgeſtaltungen im brahmaniſchen Sinne in Menge eindrangen. Mit unverkennbarem Geſchicke ſchält der Verf. aus dem Mahâbhârata und dem ſchon weſentlich verſchiedenen Râmâjana den geſchichtlichen Kern heraus und weiß uns eine erträglich klare Darſtellung der Vorgänge zu geben, die zur Gründung feſter und größerer Reiche im Gangeslande führten. Das Drängen kleinerer und größerer Stämme von Weſten nach Oſten hin ſcheint zuletzt unter dem Bilde eines furchtbar geſchilderten Kampfes zwiſchen den Kuruiden und Panduiden zuſammengefaßt werden zu ſollen, ſo daß die weſtlichen Panduiden gegen die öſtlichen Kuruiden heranrücken; aber, was die Panduiden betrifft, fragt ſich's erſt noch, ob ſie nicht ſelbſt erſt ſpäter in den Sagenknäuel verwebt wurden. Der ſichere Erfolg dieſer Kämpfe iſt der, daß nun größere Reiche gegrüudet und die Fürſtengeſchlechter in vielvermögende Königshäuſer umgewandelt, daß eine Maſſe von Ureinwohnern anderen Stammes unterdrückt und den Reichen einverleibt, daß Länderſtrecken gewonnen worden ſind, deren Charakter ein ganz von dem frühern verſchiedenes Leben möglich machte und bedingte. Ein folgender Abſchnitt ſtellt den Sieg des Prieſterthums in Indien dar. Jetzt erſt konnten ſich die Kaſtenunterſchiede allmählich geſtalten und immer ſchärfer und ſchärfer entwickeln. Wovon ſie hauptſächlich ausgegangen, das ſagt uns ſchon deren Name varṇâs „Farben"; durch die Farbe hauptſächlich unterſchied ſich die unterſte Kaſte der Çudrâs, die allein keinen Sanskritnamen trägt und zunächſt die unterdrückten Ureinwohner umfaßt. Ihnen gegenüber ſtellen ſich die drei Claſſen der Arjâs, d. h. der Herren, unter denen wieder die zwei obern durch die Bezeichnung als âryâs hervorgehoben waren. Die drei echten Sanskritkaſten ſind die brâhmanâs, d. h. eigentlich „die betenden und opfernden" (ſchon in den Veden eine Bezeichnung der Prieſter), die kshatriyâs d h. „die zur Herrſcherfamilie gehörenden" von kshatra Herrſchaft, das uns im perſiſchen kshatrapâvan, d. h. „Satrap" wieder entgegentritt, endlich die viças oder vaiçyâs, d. h. die anſäßigen Familien, einſt ein allgemeiner Name, derſelben Wurzel mit gr. οἶκος, lat. vicus und goth. veihs, noch jetzt in unſerm „Weichbild" erhalten. Wie ſich nun dieſe Kaſten im Einzelnen und Einzelſten ausbildeten, führen wir hier nicht aus, der Verfaſſer weiſt das trefflich nach und verſteht es die hiſtoriſchen und climatiſchen Bedingungen für

as indiſche Leben aufs fruchtbarſte herauszuheben. Wohl ging es hie
nd da nicht ohne Kampf von Seiten der Kſchatrija ab, daß die Brah-
anen zu ſo unumſchränkter Bedeutſamkeit gelangten, aber ihr endlicher
ieg war eine natürliche Folge der äußern Verhältniſſe und der geiſtigen
nlage der Inder. Duncker verſucht das Weſentliche der brahmaniſchen
peculation und Praxis in ein lebendiges Bild zu faſſen und die noth-
endigen Folgen in ſcharfer Entwickelung auszulegen. Wohl wird man-
es durch weitere Studien im Einzelnen noch beſſer erkannt und beſtimmt
erden; aber die Anſchauung des Ganzen, die uns der Verf. bietet, wird
durch kaum weſentlich ſich verändern. In dieſe Periode, welche wir
eilich nicht ſo hoch hinauf zu verſetzen vermögen, als der Verf. thut,
llt nun wohl der häufiger werdende Gebrauch der Schrift, die aber
um, wie man meiſt annimmt, eine durchaus eigenthümliche, ſondern
ie die griechiſche, die italiſche und ſelbſt die Runenſchrift aus der ſemi-
ſchen ſtammt. Da mögen ſich die erſten Anfänge der Ritualbücher und
r Brahmanas gebildet haben, ja auch die erſten Grundlinien der
rammatik und Lexikographie, welche jedenfalls bei den ariſchen Indern
ein hohes Alter hinaufſteigen, entworfen worden ſein. Ueber dieſe ganze
ildung geben uns Roth's Abhandlungen über die Litteratur des Veda
d ſeine Zugaben zu Yâskas Niructa recht hübſche Aufſchlüſſe. Der
rte Abſchnitt behandelt Staat und Recht der Inder. Natürlich wird
ſer Darſtellung weſentlich das ſogenannte Geſetzbuch des Manus zu
runde gelegt, deſſen jüngſte Redaction aber D. offenbar viel zu hoch
nauf verſetzt. Wir hätten gewünſcht, daß der Verf. auch die Grihyasûtra,
h. das Gewohnheitsrecht einzelner Familien, mehr ins Auge gefaßt hätte.
ter den allgemeinen und alles umfaſſenden Geſetzbüchern, deren die
diſche Litteratur eine Maſſe zählt, ſcheint allerdings das des Manus
s älteſte zu ſein. Die darin enthaltenen Beſtimmungen ſind unſerer
achtung im höchſten Grade würdig, da ſie uns nicht nur ein voll-
ndiges Bild davon geben, wie der Staat in allen ſeinen Theilen nach
ahmaniſchem Sinne geſtaltet ſein ſoll, ſondern offenbar auch der Spuren
nug enthalten, die ins höchſte Alterthum, vielleicht in die Zeit zurück-
chen, als der indogermaniſche Stamm noch ungetheilt war; endlich
d hier manche Zeichen davon zu finden, daß bei weitem nicht die
ſammten ariſchen Inder dem brahmaniſchen Joche ſich ſchmiegten.
uncker geht von oben nach unten, nach den Regeln für den König —
fanden ſich freilich neben dem Königthume in indiſchen Landen auch
iere Verfaſſungen, welche von den Brahmanen ſehr verpönt wurden —
d der Feſtſtellung des gegliederten Deſpotismus der eigenthümlichen
eſchlechtsverbände, der Beſteurung u ſ f. verzeichnet der Verf. die

Beſtimmungen über die Mäßigkeit im Trunke und Spiele; dann folgen diejenigen über Recht und Gericht. In gewaltigen Zügen tritt die Furcht als Princip der Gerechtigkeit auf; in den Ordalien erkennen wir nun etwas allgemeiner Indogermaniſches und mancher derartige Gebrauch ſtimmt aufs genaueſte mit den altgermaniſchen. Streng iſt das Schuldrecht, hoch der Zinsfuß. Wenn im Folgenden beiläufig angeführt iſt, daß die Uebertragung der Herrſchaft auf einen andern, wie andere Beſitzabtretungen, durch Ausziehen und Ueberſenden der Schuhe ſtattfand, ſo iſt das nicht nur auch ſemitiſch, ſondern nicht minder germaniſch (Grimm R. A. 156 ff.). Ebenſo iſt im Eherechte und in den Gebräuchen der Verlobung u. ſ. f. manches allgemeiner, namentlich auch das, daß die Wittwe nicht zum zweiten Male ſich verheirathen ſoll Wir heben hier nur noch einen Brauch der Art hervor. Iſt ein männliches Kind geboren, ſo werden ihm Honig und gereinigte Butter in den Mund gegoſſen. In Iran wird dem Kinde Homaſaft in den Mund geträufelt, ehe es die Muttermilch erhält, ſollten wir damit nicht den altgermaniſchen Grundſatz vergleichen dürfen, daß das Kind nicht mehr ausgeſetzt werden ſolle, wenn es einen Tropfen Milch oder Honig erhalten hat. Milch und Honig (ſagt Grimm R. A. 457) galt für die erſte Speiſe und für eine heilige; in der älteſten chriſtlichen Kirche wurde ſie unmittelbar nach der Taufe angewendet.

Theologie und Philoſophie der Brahmanen bilden den fünften Abſchnitt, deſſen Ende uns dann wieder auf die damalige politiſche Lage und den Cultus zurückführt. Sehr lebendig iſt auf S. 148 f. die Schilderung brahmaniſchen Sinnens und Trachtens durchgeführt und dann nachgewieſen, wie ſich danach die Schöpfungstheorie, das Epos, die Geſchichte umwandeln mußte. Die alten Götter, die doch im Cultus noch immer galten, werden nun unter den einen Brahma herabgedrückt und zu Geſtalten, die durch ſtrenge Buße ſelbſt aus ihrem Himmel geſtürzt werden können. Die Hauptſache war und blieb aber das Studium der Veden in den verſchiedenen Schulen, die zu dieſem Zwecke ſich herausgebildet hatten. Früchte dieſer Schulen ſind einmal die ſchon mehrfach erwähnten Brahmana, die Kalpa, die Upaniſchads, und aus ihnen gingen in folgerichtiger Entwickelung philoſophiſche Syſteme hervor, wie das der Mimanſa, das außer der Weltſeele kein anderes Beſtehen annimmt, das dieſem entgegengeſetzte der Sankhya, das jede ewige Subſtanz läugnete u. ſ. f., und wurden Logik, Grammatik, Aſtronomie gepflegt. Wir dürfen uns nicht vergönnen, den vorliegenden Stoff weiter auszuführen und Dunckers Darſtellung hie und da zu modificieren, nur das möchten wir hervorheben, daß der Verf. den Begriff des Brâhmana verkannt hat, welches ſchon

nem Namen nach „den Kern theologiſcher Weisheit erſchließen ſoll, lchen die von den Ahnen ererbte Weiſe der Götterverehrung birgt". e Ritualbücher aber hießen kalpa, d. h. eigentlich „Machung", „Ge- ltung". In dem AusdruckeUpanishad liegt nichts vom Inhalte, ſondern ſelbe [upa (ὑπό) -ni (vgl. nider) -sad (sed-ere)] bezeichnet vielmehr r die Stellung, in welcher die Schüler die Lehrer oder Meiſter anhör- . Die Aſtronomie iſt in Indien kaum originell, ſondern ſcheint viel- hr, wie Weber angedeutet hat, von den Babyloniern aus angeregt; ſelbſt die indiſche Philoſophie, die übrigens in ihrer Entwickelung noch ge nicht vollſtändig erkannt iſt, dürfte von chaldäiſchen Einflüſſen nicht ſein. — Rückſichtlich der Götterzahl 33 hier nur die Bemerkung, daß Zahl eine altgeweihte iſt, R. V. I, 45, 2.

Ein ſechstes Capitel widmet Duncker Buddhas Lehren und Wirken. utama Buddha, d. h. der Erwachte, Erleuchtete wirkte im ſechsten hrhundert vor Chriſtus und wurde, ein einziges Beiſpiel in der alten lt, der Stifter einer neuen Religion, welche bis auf heute von mäch- m Einfluſſe geblieben, damals bisherige religiöſe Uebung und prieſter- e Anſchauung aufs tiefſte erſchütterte. Es iſt nicht möglich hier in die zelnheiten dieſer neuen Schöpfung, die ſich erſt allmählich aus einer ctenlehre, wie deren in Indien viele beſtanden, entfaltete, einzutreten; müſſen uns daran genügen laſſen, einige Hauptpuncte herauszuheben. ddha ſchließt ſich zunächſt der Sankhyalehre an, d. h. er geht von der ividuellen Seele aus und gibt dieſer allein eine wahre Exiſtenz, nur daß h die Natur für ihn nicht eine ſelbſtändige Kraft iſt. Sein mildes eben geht nun darauf aus, die Menſchen vom Schmerze zu befreien, die brahmaniſchen Lehren vielmehr gemehrt und geſchärft hatten; er ſie über den ewigen Wechſel zwiſchen Leben und Tod erheben. ddha ſelbſt iſt in rührender Weiſe gut und barmherzig, weit entfernt brahmaniſchem Hochmuthe und Wunderſucht. Seine Sprache iſt t dunkel, ſeine Grundſätze, die er den Gliedern aller Kaſten zugänglich ht, verkündigt er — wiederum zum erſtenmale in Indien — herum- ndernd von Land zu Land, in öffentlicher Predigt und gewinnt tauſend tauſend Anhänger, die das Gelübde der Keuſchheit auf ſich nehmend nachfolgen; ſelbſt Frauen iſt die Aufnahme in den Bund nicht ver- Der Buddhismus dogmenarm, ohne all' die göttlichen Geſtalten Vorzeit, ohne all' das läſtige Ceremoniell des brahmaniſchen ltus, mit Sätzen der Moral, die überall verſtanden wurden, war Religion, die nicht nur die indiſchen Kaſten ihrem innern Weſen h erſchüttern mußte, ſie hatte die vollſtändige Befähigung zur Univer- ität. Wie übergehen, ſo intereſſant es auch iſt, die Reliquienverehrung

und die an dieſe ſich anlehnende Kunſt, welche ſich nach Buddhas Tod unter ſeinen Anhängern entwickelten. Beſonders in dem großen Reich Magadha faßt der Buddhismus früh feſten Fuß.

Der ſiebente Abſchnitt iſt überſchrieben: Buddhismus und Brah maismus. Hier wird in geiſtreicher Weiſe nachgewieſen, wie ſich de Spiritualismus der Brahmanen theils der ſpeculativen Skepſis de Buddhiſten, theils dem natürlichen Realismus des Volkes anzuſchmiege ſuchte, ohne daß dabei die Brahmanen etwas Weſentliches aufgebe wollten. Zugleich aber enthält dieſer Abſchnitt eine reiche Darſtellun des äußern Lebens, wie es jetzt in Indien ſich geſtaltet hatte, und nic nur ſeine politiſche Seite, ſein Handel und Verkehr, ſeine Künſte un Feſte werden geſchickt in das Bild eingerahmt; dieſer Zeitraum iſt beſon ders ausgezeichnet durch ein neues Vordringen des ariſch-indiſchen Weſen nach Oſten, Süden und Weſten, und überall ſuchten die Anſiedler di Verhältniſſe des Mutterlandes in den Colonieen aufs allerſtrengſte durc zuführen.

In einem Schlußcapitel wird uns Indien geſchildert, wie es a Ende des vierten Jahrhunderts war. Hier treten die Berichte der Griech in den Vordergrund und, müſſen ſie auch oft und viel berichtigt werde ſie bieten uns doch höchſt ſchätzbare Züge zur Kunde der damalig Reiche Indiens, ſie werfen auch mannigfach Licht auf die innern Verhä niſſe, auf Sitte und Gottesdienſt, und das Bild wird voll und glänzen ſobald wir am rechten Orte die Zeichnung der einheimiſchen Quell einfügen. Duncker verſäumt es nicht uns darauf aufmerkſam zu mache worin die griechiſche Anſchauung irre ging, und die falſchen Folgerung daraus uns vorzuführen. Zuletzt ſtellt der Verfaſſer die Ergebniſſe ſein Forſchungen über das Leben der ariſchen Inder zuſammen. Nur ein Sa daraus möge hier ſtehen: „Die Geſchichte der Inder zeigt, wohin e Volk bei dem redlichſten und ernſteſten Streben die Probleme der Re gion und Metaphyſik zu löſen gerathen muß, wenn es über dem Himm und den transcendenten Dingen die Dinge dieſer Welt vergißt, wenn in jene Beſchäftigungen verrannt im Staate unbekümmert den ſchranke loſeſten Deſpotismus walten läßt.“

Wir dürfen es uns nicht erlauben mit derſelben Ausführlichkeit auc die Geſchichte Irans, wie ſie das vorliegende Buch bietet, zu verfolgen Auch hier, und vielleicht hier noch in höherm Grade und eindringlich benutzte der Verfaſſer die neuern Publicationen einheimiſcher Quellen un prüfte mit der beſonnenſten Kritik und mit dem ſichern Tacte, den d gewiſſenhafte Forſcher, welcher zugleich die Fähigkeit hat ſich in fremd Anſchauungsweiſen zu verſenken, gewinnen kann, die anderweitigen Nac

hten, namentlich die Ueberlieferungen der Hellenen über dieſe in der en Geſchichte ſo bedeutenden Stämme. Wir mahnen in dieſer Hinſicht r an Dunckers Kritik über Dejokes, Cyrus und Darius. Wie reich chwirkt die Darſtellung der perſiſchen Geſchichte ſei mit der Zeichnung cher Stämme, welche mit dieſem Volke in der Periode ſeiner Macht- le in Berührung kamen, darauf haben wir ſchon oben hingewieſen.

Nach dieſem wird es nicht nöthig ſein das auch äußerlich trefflich sgeſtattete Buch erſt noch der Beachtung jedes Geſchichtsfreundes und ſchichtslehrers zu empfehlen.

Zürich im März 1854.

H. Schweizer.

---

Ueberblick der Weltgeſchichte vom chriſtlichen Standpuncte. Von Dr. E. Eyth, Prof. am evang. Seminar in Schönthal. Heidelberg, Winter. 250 S.

Kein trockener Leitfaden, ſondern ein lebhaft und friſch geſchriebenes ch, das man mit Freuden in einem Zuge durchliest und zu dem auch Lehrer gern öfter zurückkehren wird, wenn er ab und zu danach verlangt zu orientiren und wenn er ſich über alle Culturideen und Conſtitu- nsanfertigungen immer wieder einmal beſinnen mag auf das Ziel aller chichtlichen Entwickelung, welches 1. Cor. 15, 23—28 geſchrieben t.

Johann Hus. Dargeſtellt von G. A. Lüders, Oberprediger in Cüſtrin. Zum Beſten des Guſtav-Adolf-Vereins. Cüſtrin, Maſſute. 245 S.

Ein Buch für Schülerbibliotheken zum Privatſtudium. Seinen be- deren Reiz hat es darin, daß der Verf. den treuen Zeugen der Wahr- t ſo viel als möglich ſelbſt reden läßt und das Bild ſeines Lebens ſeinen Schriften und namentlich ſeinen Briefen darſtellt.

---

## V.

Raumlehre eine Grammatik der Natur. Entwurf zu einer genetiſchen Schulmethode der Elementargeometrie. Von K. Freſenius, Prof. am G. in Eiſenach. Frankfurt a. M., Brönner. 96 S.

Daß das Gelingen des mathematiſchen Unterrichts auf dem Voraus- en eines Vorbereitungscurſus beruht, in welchem räumliche Anſchauungen onnen und geläufig gemacht und allmälig die mathematiſchen Größen ſtrahirt werden, iſt nicht mehr beſtritten. In dieſem vorbereitenden Unter- t wird aber noch vielfach gefehlt. Man ſetzt die abſtracten mathema- hen Begriffe voraus, man operirt mit mathematiſchen Gebilden als

fertigen Vorſtellungen, man knüpft nicht an die Anſchauungen, Erfahrungen, welche in der Sphäre des Kindes liegen. Man beginnt mit der mathematiſchen Bewegung des mathematiſchen Punctes, mit der mathematiſchen Schwenkung, der mathematiſchen Richtung, und hat in der dritten, vierten Stunde bereits mit Wechſel- und Nebenwinkeln zu thun; man glaubt, es bedürfe nur eines ein- oder zweijährigen Umhertreibens unter dieſen mathematiſchen Größen, und die mathematiſchen Fundamentalvorſtellungen würden dadurch dem Schüler ſo geläufig, daß er dem ſpäteren wiſſenſchaftlichen Unterricht in der Geometrie — denn um dieſe handelt es ſich vorzugsweiſe, da die Arithmetik im Rechnen ihre vortreffliche Vorſtufe hat — folgen könne. Man habe ja, meint man, auf dieſe Art gewonnen, was deßhalb nöthig ſei, weil der Fortſchritt in der Geometrie zu raſch geſchehe, als daß der Schüler in den einzelnen geometriſchen Gebilden heimiſch werden könne.

Dieß iſt eine Täuſchung Der vorbereitende Unterricht ſoll und muß Puncte, Linien, Winkel, Flächen, Gleichheit, Ungleichheit, Bewegung, Schwenkung, Richtung, Schneiden, Entfernung ꝛc. vielfach vorgeführt haben, ehe ſie abſtract, mathematiſch geworden ſind. Die mathematiſchen Definitionen ſollen nicht als ſolche dem Anfänger gegeben oder als ſolche an mathematiſchen Größen von ihm erarbeitet werden, ſondern er ſoll und am beſten geſchieht das an Bewegungen, die Vorgänge an ſinnlichen Dingen auffaſſen lernen, beſchreiben und allmälig daraus die mathematiſche Definition abſtrahiren, die geometriſche Größe aus dem realen Ding erzeugen, und zwar nicht aus dem erſten, ſondern aus dem fünften, zehnten. Ja, man ſoll ihn nicht hindrängen auf das Abſtractum; gewiß nicht auf der erſten Stufe, ſondern erſt auf der zweiten ihn eben heranführen.

Wer dieſe Anſicht theilt, den können wir getroſt auf das oben genannte Büchlein hinweiſen. Der Verf. gibt für ſeine erſte Stufe: Anſchauung der Körper; für die zweite: Orientirung unter den räumlichen Begriffen. Leider können wir den Inhalt hier nicht weiter detailliren. Daß wir aber bei unſerm Unterricht ſchon guten Nutzen an ihr gezogen haben, ſoll nicht verſchwiegen und derſelbe dem Herrn Verf. beſtens verdankt werden.

Lgb.

---

R. Simeſen, Rector am G. in Flensburg, Grundriß der elementaren Analyſis. Zweite Ausgabe. Hamburg, Kittler 268 S.

Der Verf. erklärt die Algebra als den Theil der Mathematik, welcher lehrt, Abhängigkeiten und Verhältniſſe zwiſchen Größen durch gewiſſe

eichen unter ſolcher Form darzuſtellen, daß vermittelſt dieſer Formeln
ne oder mehrere der vorkommenden Größen leicht berechnet werden
nnen, wenn die übrigen in Zahlen gegeben ſind. Danach zerfällt ſie
drei Haupttheile: 1. das mathematiſche Schreiben und Leſen, 2. die
erkürzung und Umwandlung des Geſchriebenen, 3. die Berechnung
r vorkommenden Größen. — Die Vorrede datirt von 1841. Das
uch hätte wohl nicht zum zweiten Male ausgegeben werden ſollen.

adrat- und Kubikwurzeln. Ein Leitfaden und Uebungsheft mit mehr als 400 Aufgaben. Zweite Auflage. Wiesbaden, Schellenberg. 44 S.

Iſt ein Uebungsheft mit den nöthigen (richtigen!) Worterklärungen.
ill man für dieß Gebiet aber einmal ein eignes Uebungsheft haben,
ſollte doch auch mit abgehandelt ſein, wie man zu n durch Radiciren
fundenen Stellen neue n-Stellen durch Dividiren, und zwar durch
gekürzte Diviſion finden könne.

L.

---

. Zehme, elementare und analytiſche Behandlung der verſchiedenen Cycloiden, ihrer Tangenten ꝛc. Iſerlohn, Bädeker. 58 S. 15 Ngr.

Die ſpecielle Behandlung der Cycloiden iſt in der That für techni-
e Schulen — der Herr Verf. iſt Director der Provinzial-Gewerbſchule
Hagen — ein Bedürfniß. Elementar ſind abgehandelt die Cycloide,
icycloide, Hypocycloide und Cardioide, ſo wie die der letztern ent-
echende Hypocycloide; analytiſch nur die Epicycloide, aus gutem
runde. Ein beſonderes Intereſſe werden die Unterſuchungen über die
rmoniſchen Verhältniſſe bei den Cycloiden und deren Evoluten haben.

L.

---

## VI.

e Phyſik in der Volksſchule. Ein Beitrag zur methodiſchen Behandlung des erſten Unterrichts in der Phyſik, zugleich als Anleitung zur Anſtellung der einfachſten phyſikaliſchen Verſuche bearbeitet von Dr. F. E. J. Crüger. Dritte vermehrte Auflage. Erfurt und Leipzig, Körner. 1853. 130 S. 8°.

e Schule der Phyſik, auf einfache Experimente gegründet und in populärer Darſtellung für Schule und Haus, insbeſondere für Maſchinenbeſitzer, Gewerbtreibende und Freunde naturwiſſenſchaftlicher Verſuche methodiſch bearbeitet von Dr. F. E. J. Crüger. Erfurt und Leipzig, Körner. 1853. Zweite Lieferung, kl. 8°. S. 225—432 und dritte Lieferung S. 433—780, nebſt Vorrede I—IV.

Ueber beide vorliegende Werke desſelben Herrn Verfaſſers können
ir uns auf unſere früheren Recenſionen beziehen (vergl. Päd. Revue

Bd. XXVIII, S. 382 u. Bd. XXXIII, S. 376; ferner Bd. XXXIII, S. 385). Die Phyſik in der Volksſchule hat nur einige wenige Veränderungen erfahren, welche das letzte Capitel: „die Anordnung des Lehrſtoffs", betreffen; es haben nämlich auch die feſte Rolle, die Adhäſionserſcheinungen und die Haarröhrchenanziehung Beſprechung gefunden. Das Werkchen hat dadurch ſeinen Werth nur erhöht. Daß die kleinen Bemerkungen des Referenten bei Anzeige der zweiten Auflage bei einer vierten Auflage Berückſichtigung finden werden, ſteht wohl zu hoffen; denn wir glauben, daß es wohl jetzt ſchon geſchehen wäre, wenn nicht die Vorrede zur dritten Auflage vom 1. Februar 1853 datirt wäre, während unſere Anzeige erſt im Mai- und Juniheſte zu finden iſt.

Die zweite Lieferung der Schule der Phyſik und ebenſo die dritte, mit welcher das Werk beſchloſſen iſt, ſind ein noch deutlicherer Beweis, als die erſte Lieferung, daß das Unternehmen ſich in den rechten Händen befindet. Die beiden vorliegenden Lieferungen enthalten außer dem Schluſſe der erſten Abtheilung die zweite, die magnetiſchen, elektriſchen und chemiſchen Erſcheinungen umfaſſende, ferner als dritte Abtheilung die Erſcheinungen des Schalles, des Lichtes und der Wärme.

Es freut Referent, daß die Maſchinenbauer, welche auf dem Titelblatte der erſten Lieferung ſtanden und woran wir gewiß mit Recht Anſtoß nahmen, wenigſtens in Maſchinenbeſitzer umgewandelt worden ſind. Doch ſind wir der Meinung, daß auch dieſe mehr nöthig haben, als ihnen hier geboten wird. Freunden naturwiſſenſchaftlicher Verſuche und beſonders Lehrern der Phyſik, denen entweder kein ausreichender phyſikaliſcher Apparat zu Gebote ſteht, oder die ihren Unterricht recht Frucht bringend machen wollen, wie es durchweg ſein ſollte, leider aber nicht immer der Fall iſt, können wir das Werk mit voller Ueberzeugung empfehlen. Der Herr Verfaſſer iſt nämlich auf jeder Stelle bemüht geweſen, die Erſcheinungen mit den einfachſten Mitteln zur Anſchauung zu bringen, und in der That iſt es ihm meiſt auf zum Theil überraſchende Weiſe gelungen, die zweckmäßigſten Zuſammenſtellungen anzugeben. Wie anregend dieß Verfahren wirkt, davon wird ſich Jeder ſofort überzeugen, der auch nur einmal den Verſuch macht, ſtatt eines von dem Mechanikus angefertigten Apparates eines ſelbſtzuſammengeſetzten ſich zu bedienen.

So anerkennend wir uns in dieſer Beziehung auch ausſprechen müſſen, dürfen wir doch auch nicht verſchweigen, daß einzelne Angaben nicht praktiſch verſucht zu ſein ſcheinen, da dieſelben ſonſt noch beſtimmter ſein würden. Es iſt z. B. auf S. 586 bei dem Thaumatrop vorgeſchrieben, daß man an den Enden eines Durchmeſſers einander gegenüber-

ehend zwei Löcher einſtechen ſoll, durch welche man kurze Faden zieht. in praktiſcher Verſuch würde ergeben haben, daß es beſſer iſt, je zwei öcher einzuſtechen und an jeder Seite zwei Faden zu befeſtigen. Die Unterſuchungen über das farbige Licht in § 335 würden wir in inem ſolchen Werke an weißen Puncten auf einer ſchwarzen Pappcheibe durchgeführt haben, da dieß leichter zu bewerkſtelligen iſt, als die ier vorgeſchlagene Methode. Auf S. 654 wird, um einen gläſernen ßfropfen aus dem Flaſchenhalſe herauszubringen, angegeben, daß zwei ßerſonen die Enden eines um den Hals geſchlungenen Fadens halten nd hin- und herziehen ſollen. Wir würden das eine Ende feſt binden nd dann kann ſchon eine Perſon dasſelbe und gewiß bequemer beirken.

Es erſcheinen dieſe Bemerkungen, die wir noch durch mehrere Bege vermehren könnten, vielleicht kleinlich; aber gerade bei einem Werke wie das vorliegende glauben wir hierauf ein Gewicht legen zu ürfen.

Mit der chemiſchen Partie muß ſich Referent hier einverſtanden rklären, da ſie auf ein zweckmäßiges Maß beſchränkt iſt. Bei der Entickelung der Kohlenſäure auf S. 456 iſt richtig angegeben, daß verünnte Schwefelſäure anzuwenden ſei; indeſſen iſt in dem erläuternden chema auf das Waſſer keine Rückſicht genommen, während doch Gyps aſſerhaltiger ſchwefelſaurer Kalk iſt. Hierin beruht ja der Unterhied von Gyps und Anhydrit. Die Zerſetzung des Grünſpans, um die emiſche Wirkung des galvaniſchen Stromes zu zeigen (S. 355), hätte rch ein einfacheres Beiſpiel erſetzt ſein ſollen, zumal die hier gegebene childerung der Nobiliſchen Ringe — denn dieſe ſollen es ſein, wenn uch der Herr Verfaſſer es nicht ſo nennt — ſo klingt, als ob ſie von emandem herrührte, welche noch keine dergleichen geſehen hat.

In quantitativer Hinſicht hat der Herr Verfaſſer meiſtens das chtige Maß des Stoffes ausgewählt. Die mikroſkopiſchen Unterſuchungen us dem Pflanzen- und Thierreiche hätten unbeſchadet fortbleiben können, enſo die Dampfmaſchine in ihrer unvollkommenen Geſtalt u. dgl. ierdurch würde, ohne den Umfang des Werkes zu vergrößern, Raum r die Erledigung mancher Frage gewonnen worden ſein, welche gewiß iele der Leſer, für die das Buch beſtimmt iſt, aufwerfen werden. So hlt S. 504 das Nähere über die einzelnen Tonarten. Von der chroatiſchen Tonleiter findet ſich gar nichts. Auf S. 515 iſt nicht angegeben, bei welchen Tönen geſtopft werden muß. Ebenſo erfährt man ichts von den Klapphörnern. Auch das Innere des Ohres iſt zu unollſtändig beſchrieben.

Auf S. 521 war für das Abſtecken gerader Linien eine paſſende Stelle. Statt der Ermittlung der Höhe eines Gegenſtandes aus der Schattenlänge wäre es wohl zweckmäßiger geweſen, das Verfahren zum Auffinden der Mittagslinie anzugeben. Die Partie vom Schatten (S. 525) würde überdieß an Klarheit gewonnen haben, wenn der Begriff des Schlagſchattens eingeführt worden wäre.

In § 347 hätte auch Wärmeerregung durch Elektricität angeführt ſein ſollen. Indeſſen dieß bleibt in allen phyſikaliſchen Lehrbüchern unerwähnt, und ſo pflanzt ſich dieſe Unterlaſſungsſünde unbewußt fort.

Bei den ſphäriſchen Spiegeln und Gläſern finden wir nirgends eine Andeutung, daß die hier aufgeſtellten Geſetze nur Gültigkeit haben für möglichſt kleine Stücke von möglichſt großen Kugeln. Der Nachweis würde nicht ſchwer geweſen ſein, und dann hätte auch die Brennlinie, die man ſo oft zu beobachten Gelegenheit hat, Erledigung gefunden.

Auf S. 570 war eine Stelle für die abgeplattete Geſtalt des aufgehenden Mondes.

Nach § 311 fehlt die Brechung in einem Prisma. Die Erläuterung der Wirkung ſphäriſcher Gläſer wäre dadurch weſentlich gefördert worden, abgeſehen davon, daß auch auf S. 617 bei den Farben das Prisma gebraucht wird, wo man das Nähere über den Durchgang des Lichtſtrahles durch dasſelbe vergeblich ſucht.

Die Erklärungen ſind — vielleicht plangemäß — oft nicht erſchöpfend. Wir führen nur an: die Wirkung des Platinaſchwammes bei der Platinafeuermaſchine, den Rückſtand nach der Entladung einer elektriſchen Flaſche, den Regenbogen. Bei dem letztern iſt namentlich nicht geſagt, daß an jeder Stelle, an welcher der Lichtſtrahl die Oberfläche des Waſſertropfens bricht, Spiegelung und Brechung zugleich ſtattfindet, was indeſſen durchaus hervorzuheben war, wenn klar werden ſollte, daß (S. 631) das Licht an Stärke abnimmt. Die Erklärung des holländiſchen Fernrohres fehlt ganz.

Die Geſchichte der Fernröhre (S. 600) iſt in ihrer hier gegebenen Darſtellung unrichtig. (Vergl. Wilde, Geſchichte der Optik, Theil I, S. 138—172, oder das phyſikaliſche Lexikon von Marbach, zweite Auflage, Art. Fernrohr S. 97—100.) Ebenſo iſt die Geſchichte der Thermometer unvollſtändig, indem von Amontons Verbeſſerungen des Drebbel'ſchen Thermometers nichts geſagt iſt; auch über Fahrenheit ſind die Angaben nicht genau.

Die Temperatur des Meeres in der Tiefe (S. 661) wird anders als durch die Taucherglocke ermittelt, mit der man überhaupt nicht in bedeutende Tiefen hinabſteigt.

Die Waſſerheizung (S. 668) iſt inſofern unrichtig angegeben, als die Seitenröhren nicht von der aufſteigenden Hauptröhre ausgehen, ſondern von der abwärts führenden.

Daß man (S. 656) im Sommer Flüſſigkeiten nicht nach dem Maße, ſondern nach dem Gewichte kaufen ſoll, iſt wohl nur ein verfehlter Ausdruck. Man hat ja doch nur den Preis nach den Verhältniſſen zu beſtimmen. Ebenſo ſteht es wohl mit den gewaltigen Röhren des Newton'ſchen Spiegelteleſkopes; denn es gibt deren ſehr kurze.

Zur Genugthuung gereicht es uns, daß hier der Papiniſche Topf nicht mehr, wie in den Grundzügen des Herrn Verfaſſers, Papinianiſcher heißt.

Die Ausführung der Zeichnungen hätte im Allgemeinen beſſer ſein können.

Dr. H. Emsmann.

---

Anfangsgründe der Phyſik für den Unterricht in den oberen Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen, ſo wie zur Selbſtbelehrung von Karl Koppe, Profeſſor und Oberlehrer am königlich preußiſchen Gymnaſium zu Soeſt. Mit 236 in den Text eingedruckten Holzſchnitten und einer Karte. Vierte verbeſſerte Auflage. Eſſen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1853. 8°. VIII u. 479 S.

Die ſo ſchnelle Aufeinanderfolge neuer Auflagen — 1853 bereits ie vierte ſeit dem Erſcheinen der erſten im Jahre 1847 — iſt wohl er ſchlagendſte Beweis von der anerkannten Brauchbarkeit des vorlegenden Werkes. Eine Empfehlung erſcheint daher nicht mehr nöthig nd begnügen wir uns daher anzuerkennen, daß durch nicht unerhebche Vermehrungen und mehrfache zweckmäßige Abänderungen der Herr Verfaſſer bemüht geweſen iſt, das Buch noch mehr zu vervollommnen.

Ungeachtet unſere frühere Bemerkung wegen der richtigen Erklänng der Paſſatwinde durch Hadley und nicht durch Halley bis jetzt on dem Herrn Verfaſſer nicht berückſichtigt worden iſt, können wir uns on derartigen Bemerkungen nicht zurückſchrecken laſſen. Deßhalb führen ir dießmal an, daß das auf S. 251 zur Sprache gebrachte Princip, ach welchem Page in Amerika eine elektriſche Locomotive conſtruirt at, erſt auf S. 263 ſeine Begründung findet in dem dort aufgeführten oggendorf'ſchen Verſuche. Ebenſo erlauben wir uns zu § 144 zu berken, daß die Wollaſton'ſche Säule jetzt noch bei dem Sprengen der inen in der bequemern Einrichtung mit einem einzigen Säurebehälter Gebrauch iſt und in dieſer Form wohl einer Erwähnung werth

wäre; vergl. Figurentafeln zur Phyſik von Lauteſchläger Heft VI, Fig. 161 a, b, c.

Dr. H. Emsmann.

---

Lehrbuch der Naturlehre für Volksſchullehrer, zum Gebrauche an Seminarien und zum Selbſtunterricht von Dr. W. Erler, Lehrer am königl. Seminar für Stadtſchulen zu Berlin. Mit 170 Holzſchnitten. Berlin, Dümmler's Verlagsbuchhandlung. 1853. 8°. X u. 288 S.

Referent iſt bei Anzeige dieſes Lehrbuchs der Naturlehre in der ſeltenen Lage, nur den Herrn Verfaſſer ſprechen laſſen zu können. Das Buch iſt zunächſt hervorgegangen durch den Unterricht, welchen derſelbe an dem Seminare für Stadtſchulen zu Berlin ertheilt, und nicht leicht dürfte für dergleichen Anſtalten ſowohl in Betreff der Behandlung als in Betreff der Auswahl des Stoffes ein zweckmäßigeres gefunden werden.

Mit den auch von uns in der pädagogiſchen Revue (Bd. XXVIII und XXXIII) anerkannten Grundſätzen, welche Herr Crüger in ſeiner „Phyſik in der Volksſchule" ausgeſprochen hat, hat der Herr Verfaſſer ſchon früher ſeine Uebereinſtimmung erklärt, und die vorliegende Schrift beweist, daß es für ihn nicht erſt dieſer Anregung bedurft haben kann, nach dieſen Grundſätzen ſeinen Unterricht einzurichten.

Bei Abfaſſung dieſes Lehrbuchs ſind zunächſt folgende zwei Hauptpuncte leitend geweſen und mit beſonderm Glück und Geſchicke durchgeführt:

1. Lehren von rein wiſſenſchaftlichem Intereſſe, Theorieen, Hypotheſen gehören nicht in Lehrbücher, die nach ihrer ganzen Einrichtung nicht für Phyſiker von Fach beſtimmt ſind; dagegen iſt eine ausführliche Betrachtung der uns im täglichen Leben fortwährend begegnenden Erſcheinungen oder allgemein bekannten Inſtrumente, deren Wirkung auf phyſikaliſchen Geſetzen beruht, aufzunehmen.

2. Die Geſetze ſind durch möglichſt einfache Verſuche, die ohne koſtſpielige Apparate angeſtellt werden können, zur Anſchauung zu bringen, damit dem Schüler nicht bloß der durch große Apparate oft verdeckte Zuſammenhang zwiſchen Urſache und Wirkung erleichtert werde, ſondern ſie auch zur lebhafteren Theilnahme am Unterrichtsgegenſtande in und außer der Schule angeregt werden, indem ſie ſelbſt im Stande ſind, dieſe Verſuche durch überall zugängliche Hülfsmittel zu wiederholen.

Wir haben hierzu nur hinzuzufügen, daß geſchichtliche Bemerkungen den Werth des Buches noch erhöhen. Noch mehr iſt dieß der Fall durch

die Erzählung davon, wie wahrheitſuchende Männer ſich liebevoll in die Natur verſenkt, ihren Geſetzen nachgeforſcht und, wenn es galt, muthig die gefundene Wahrheit ausgeſprochen haben. Daß dagegen der Herr Verfaſſer ſich aller moraliſchen und religiöſen Betrachtungen enthalten hat, können wir nur billigen, wie wir denn ſchon mehrfach in der Revue uns in dieſem Sinne ausgeſprochen haben.

Da Referent überzeugt iſt, daß dieſes Lehrbuch der Naturlehre ſich recht viele Freunde erwerben wird, ſo erlauben wir uns für den Fall einer neuen Auflage einige wohlgemeinte Bemerkungen.

Auf S. 7 fehlt beim Segeln des Schiffes die zweite Zerlegung, um die in der Richtung des Kieles wirkſame Kraft zu finden. Daß die Aufgabe hier nicht vollſtändig gelöst iſt, hat der Herr Verfaſſer ſelbſt gefühlt, da er ſagt: „freilich wird das Schiff nicht in der gewünſchten Richtung getrieben, aber doch ſo, daß es ſich ſeinem Ziele nähert". Referent verweist auf ſeine „phyſikaliſchen Aufgaben, Leipzig 1852". Dritte Aufgabe, S. 21, wo auch die günſtigſte Stellung des Segels angegeben iſt.

Daß, wie es S. 13 heißt, ein Schießgewehr jederzeit auf einen Ort gerichtet werden müſſe, der höher liegt als der Gegenſtand, den man treffen will, iſt nicht richtig, da es auf die Entfernung des Kernſchuſſes ankommt.

Bei dem Heberbarometer (S. 70) iſt angegeben, daß beide Röhren mit Scalen verſehen ſein müſſen. Eine Scala, aber freilich eine verſchiebbare, leiſtet dasſelbe, oder auch eine feſte Scala mit verſchiebbarer Barometerröhre.

Daß wir auch hier auf die irrthümliche Angabe ſtoßen (S. 76), daß das Saugventil der Waſſerpumpe durch die zuſammengedrückte Luft geſchloſſen werde, hat uns gewundert. Ebenſo die Angabe, daß das Saugventil nicht höher als 33′ liegen dürfe, was doch auf das Kolbenventil zu beziehen iſt.

Fig. 76 iſt zu coloſſal.

Daß bei der Bildung der Kohlenſäure (S. 95) ſich waſſerhaltiger ſchwefelſaurer Kalk bildet, haben wir bereits bei Crüger's Schule der Phyſik erinnert.

Ueber die Inclinationsnadel (S. 134) fehlt die Angabe der genauern Conſtruction.

Der elektriſche Fundamentalverſuch (S. 136) läßt ſich in der hier angegebenen Weiſe nicht in allen Beziehungen ausführen, namentlich nicht, wenn b oder a elektriſch gemacht wird, denn b ſtößt auch an den Zwirnfaden.

Die Brechung des Lichtes im Prisma hätte wohl auch auf S. 206 eine Stelle finden ſollen.

Die Neigung der Magnetnadel iſt 1543 von Hartmann entdeckt (vergl. Dove's Repert. der Phyſik II, S. 129) und nicht von Norman 1576.

Die Südſee-Expedition machte Capit. James Clarke Roß 1841, der ſeinen Oncle 1831 auf der Nordpol-Expedition begleitete.

Dr. H. Emsmann.

---

## VII.

Dr. G. H. v. Schubart, Spiegel der Natur. Ein Leſebuch zur Belehrung und Unterhaltung. Zweite, neu bearbeitete und verbeſſerte Auflage. Erlangen, Palm XX u. 473 S.

Wir haben dieß vortreffliche Buch unter VII geſtellt, um es gleich zu unterſcheiden von den Leſebüchern, welche weniger verfaßt als herausgegeben werden und auch nur Anthologieen ſein wollen. Das vorliegende Werk iſt Original und wir werden oft genug in andern Leſebüchern einzelne Stücke desſelben als alte Bekannte wieder antreffen, denn es bietet für die mittlern, ja obern Claſſen höherer Schulen durchweg verwendbares Material. Wem unſerer Leſer es in ſeiner erſten Auflage noch unbekannt geblieben ſein ſollte, den können wir über das, was er in ihm zu ſuchen hat und finden wird, nicht beſſer als mit folgenden Worten aus der Vorrede belehren: „Der Verf. wollte ſeine Leſer nicht allein zur Betrachtung der einflußreichen Erfindungen der neuern und neueſten Zeit hinführen, welche ein Geſpräch des Tages bilden, ſondern zugleich ihre Blicke auf den gemeinſamen Stamm eines wiſſenſchaftlichen Erkennens hinleiten, auf dem jene Früchte wuchſen, ja auf den Boden, in welchem der Stamm wurzelt, auf die Sonne, deren Strahlen von oben her ſeine Säfte beleben.“ Wollten wir den Inhalt des Buches nur nach ſeinen vier Hauptabſchnitten (der Antrieb zum Leben und zum Erkennen, der äußerſte Vorhof des natürlichen Erkennens, das Gebiet der kosmiſchen Erſcheinungen, das Leben der organiſchen Natur) angeben, ſo würde das dürre Schema den Reichthum des Stoffes nicht ahnen laſſen, eine ſpeciellere Angabe aber würde den uns bemeſſenen Raum überſchreiten. Wir müſſen uns alſo mit dem Wunſche begnügen, daß man von dem Buche ſelbſt Kenntniß nehmen möge.

Lgb.

---

## VIII.

Dr. H. Timm, Oberlehrer am G. in Parchim, Liederbuch für Turner. Vierte verbeſſerte Auflage. Wismar, Hinſtorff.

Die eine Ausgabe dieſer Sammlung enthält nur die Texte, die andere auch die Melodieen. Nach unſerer Anſicht bietet ſie zu viel Lieder. Eine große Anzahl mag wohl nie auf einem Turnplatze oder auf einer Turnfahrt geſungen ſein. Es iſt überhaupt eine eigene Sache mit den Liedern, welche aus dem Buche und nicht auswendig geſungen werden, und deren mag wohl eine noch größere Anzahl in dem Buche ſtehen. — Der Verf. hat mit Recht unter den eigentlichen Turnliedern eine Sichtung vorgenommen, d. h. unter den Liedern, welche das Turnen als ſolches beſingen. Die Jugend reflectirt wohl auf dem Turnplatze am wenigſten über ihr Thun und gar nicht über den heilſamen Einfluß des Turnens. Sehr anſprechend iſt der Abſchnitt „Scherz- und Spottlieder". Vermißt haben wir Canons.

Dr. Hauſchild, Ueber den ſogenannten rhythmiſchen Choral. Mühlhauſen i. E., Rißler. 33 S.

Ein Vortrag in der Baſeler Predigergeſellſchaft, der nicht nur die Schwierigkeiten klar herausſtellt, welche es haben würde, zu der mittelalterlichen, willkürlichen Rhythmik zurückzukehren aus dem neueren ſtreng geregelten Tact, ſondern der auch hiſtoriſch und philoſophiſch nachweist, daß der ſogenannte rhythmiſche Choral eine künſtleriſch unvollkommnere Geſtalt des Gemeindegeſangs iſt, als der gegenwärtige cantus firmus, daß endlich die ältere Choralform keineswegs enger ſich dem Gedanken des Textes anſchmiegt, als die neuere tactiſch gegliederte. Wir wünſchen dem Vortrag recht viele Leſer, weil wir glauben, daß er manchen zur Beſinnung bringen kann, der ſich jetzt von einer Phraſe oder von einem Stichwort blenden läßt.

L.

# IX.

# Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht.

Von C. G. Scheibert.

(Fortſetzung. *)

## Obere Stufe des Religionsunterrichtes.

### III. Religionslehre.

53. Lehrbuch der Religion für die obern Claſſen proteſtantiſcher hoher Schulen von Ludw. Ad. Petri, Doctor der Theologie und Paſtor in Hannover. Dritte, mit den 3 ökumeniſchen und dem augsburgiſchen Bekenntniſſe vermehrte Auflage. Hannover 1850. Hahn'ſche Hofbuchhandlung.

Siehe Päd. Revue XXVII, 341. Dieß Buch dürfte dem, was uns über ein Lehrbuch für die erſte Claſſe eines Gymnaſiums als Ideal vorſchwebt, am nächſten kommen.

54. Leitfaden zum chriſtlichen Religionsunterrichte an höhern Gymnaſien und Bildungsanſtalten von Dr. K. R. Hagenbach, Prof. der Theologie in Baſel. Zweite, mit einem Abriß der Kirchengeſchichte vermehrte Auflage. Leipzig, bei Hirzel 1853. 255 S.

Die Oekonomie des Buches iſt folgende: S. 1—12 Religion; S. 12—23 die Offenbarung; S. 23—35 die heilige Schrift im Allgemeinen; S. 35—133 Inhalt und Bedeutung der bibliſchen Bücher; S. 133 bis 183 die Kirche, ihre Geſchichte und ihre Bekenntniſſe; S. 183—253 die chriſtliche Glaubens- und Sittenlehre, (nach Schrift, Kirche und dem Bewußtſein der Gegenwart), Lehre von Gott, Deismus und Pantheismus, Lehre vom Menſchen, natürliches Verderben, Lehre von Chriſto und ſeinem Heil, die Dreieinigkeit, die Heilsordnung (chriſtliche Sittenlehre, Kirche, Gnadenmittel), die Hoffnungen und Verheißungen des Chriſtenthums.

Entſchieden ſind das alle die Begriffe, die in einem abſchließenden Religionsunterrichte in den höhern Schulen vorkommen müſſen. Es iſt ſchon recht, daß der Herr Verf. nicht aus Princip zur Aufnahme eines Abriſſes der Kirchengeſchichte geſchritten iſt, ſondern ſich nur hat bewegen laſſen. Er hat darin Recht, daß vieles aus der Kirchengeſchichte der Profangeſchichte anheim fallen muß, und wir ſagen, wenn es ſich daſelbſt nicht finden ſollte, ſo fordere man es von ihr, und man wird der Profangeſchichte damit keinen ſchlechten Dienſt gethan haben.

---

* Vgl. Pädag. Revue XXXVII, S. 215.

Dem Herrn Verf ſcheint, ohne daß er es beſtimmt ausgeſprochen hat, die Idee vorgeſchwebt zu haben, alle, den Schülern auf dem ganzen Unterrichtswege bekannt und geläufig gewordenen, vielleicht aber nur vereinzelt zur Erörterung gekommenen Begriffe des Religionsunterrichtes zu einem überſichtlichen Syſteme zuſammen zu ordnen und ſie der auf dieſer Bildungsſtufe vorauszuſetzenden Begriffswelt gemäß und der hier vorhandenen geiſtigen wie wiſſenſchaftlichen Kraft entſprechend zu faſſen. Das kann und muß entſchieden die ſchließliche Aufgabe des Religionsunterrichtes in der Prima dieſer höhern Lehranſtalten ſein. Auch darin hat der Herr Verf., nach der Anlage ſeines Buches zu urtheilen, vollkommen Recht, daß er eigentlich nicht mehr neues Material aus der Bibel für das Gedächtniß herbeiſchafft, ſondern das vorhandene nur nach den obigen Ideen verarbeitet und nur ſofern neues herbeizieht, als es zur Erweiterung oder zur Veranſchaulichung oder auch zum tiefern Eindringen führt. Daß derſelbe ſeinen Schülern mit einem entſchieden poſitiven Inhalt der chriſtlichen Lehre vortritt, und ſorgfältig ſcheidet, was der wiſſenſchaftlichen Vermittelung angehört, das zeugt von einem richtigen didaktiſchen Tacte, der nicht ſtark genug betont werden kann, da er ſo ſelten ſich findet.

So hätten wir denn hier ein Buch, was allen Anforderungen entſpräche, und dürften es demnach nur nehmen, um darnach zu unterrichten. Gewiß wird ein Unterricht in dem Geiſte dieſes Buches vielen Segen ſtiften, und doch würden wir anſtehen, ſelbiges zu Grunde zu legen. Zunächſt enthält es des Stoffes ſo viel, der Andeutungen zu Unterſuchungen und Erweiterungen und Erklärungen ſo viele, daß nicht nur ein ſehr in theologicis bewanderter Lehrer, ſondern auch eine geraume Zeit dazu gehört, ſolchen Stoff in dem hier angedeuteten Sinne mit den Schülern durchzuarbeiten, und über dieſe Zeit geht der Zuſammenhang der Lehren, der erſtrebt wird, verloren. Dem Schüler unſerer Schulen, der lauter Abhandlungen, allwöchentlich eine oder einige oder mehrere ſchreibt und zwar immer in ſich abgeſchloſſene, der gewohnt iſt, auf ſeinem ganzen Arbeitsfelde lauter einzelne Beetchen zu beſtellen, die kaum durch Fußſteige verbunden ſind, der darum mit jedem durchgearbeiteten Einzelthema wie mit jeder Schulaufgabe nach der Abgabe an den Lehrer oder nach abgelegter Rechenſchaft in der Claſſe ſich mit demſelben innerlich abgefunden hat, um für eine neue Aufgabe Feder und Geiſt zu ſitzen: ſolchem Schüler unſerer Schulen verwandelt ſich alles in lauter vereinzelte Themata uud lauter getrennte Vorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen, und der Zweck des Unterrichtes iſt auch hier verfehlt, wenn nicht die näher aneinander gelegte Begriffslage ihm dargeboten wird. Daß

es ſo iſt, wird der verehrte Herr Verf. gewiß oft beim Unterrichte wahrgenommen haben; es iſt das unſern Schülern eingeimpft, und der Religionsunterricht darf nicht Vorausſetzungen an den Geiſt machen, denen im Schülergeiſte unſerer heutigen Schüler nach dem heutigen Unterrichtsgange nicht entſprochen werden kann. Es bleibt für einen fruchtreichen Unterricht in der Prima nichts anderes übrig, als alles dasjenige, was auf den frühern Unterrichtsſtufen nur einigermaßen hat erledigt werden können, was nicht ganz unerläßlich für die Einſicht in den Zuſammenhang der Heilswahrheiten gehört, was nur irgend epiſodiſch erſcheinen und die Ideenfolge ſtören oder den Ideengang nur irgend wie verbreitern könnte, gänzlich bei Seite liegen zu laſſen, um nur zunächſt den einen Hauptzweck der Sammlung zu erreichen. Dürfte es erlaubt ſein, hier unſere Erfahrung auszuſprechen, ſo haben wir dieſen Zweck noch bisher immer am beſten erreicht bei einer Erklärung des Römerbriefes. Man hat in ihm einen Gedankenfaden, wie man ihn im lutheriſchen Katechismus für die Summa der chriſtlichen Lehre hat, und die Pauliniſche Sprache, ſeine Anſpielungen, Bezugnahmen bieten Nöthigung wie ungeſuchte Gelegenheit zur Beſprechung aller der wichtigen Begriffe welche auch der Herr Verf. abzuhandeln für nöthig erachtet. Der Gedankengang des Briefes iſt der dunkle Faden, der für die Schüler aufgehellt werden muß, und das Aufſuchen dieſes Fadens lehrt ſie eben einen ſolchen Gedankenzuſammenhang gewinnen. So wird denn allerdings die Betrachtung der einzelnen bibliſchen Bücher wegfallen, die auch in der vorigen Claſſe gemacht ſein kann; es wird eine äußere Kirchengeſchichte wegfallen, für die wir mit dem Herrn Verf. keinen rechten Platz in der Schule finden können; es werden die an die Schöpfung Gottes angeknüpften Unterſuchungen über ſeine Eigenſchaften oder gar über ſein Daſein bei Seite liegen bleiben, da ſie an andern Stellen des Unterrichtes hinlänglich Berückſichtigung gefunden haben und zu einer wirklich tiefern Faſſung auch der Primaner noch nicht reif iſt. Iſt nun ſo das Feld weſentlich verengt, dann bleibt dem Lehrer Raum, Rückſicht zu nehmen auf die platten Zweifel des platten gemeinen Menſchenverſtandes, was durchaus nicht verabſäumt werden darf, um den Verſtand mit ſeinen eigenen Waffen aus dem Felde zu ſchlagen. Die Schule muß hier den Dolch der ſogenannten vernunftmäßigen Auffaſſung des Chriſtenthums, wir meinen der ganz unvernünftigen, auf die Bruſt ſetzen und dahin wirken, daß es auch heißt, „darum werden euere Kinder euere Richter ſein“. Nicht gegen wiſſenſchaftliche Richtungen, die die Schüler nicht kennen, gilt der Kampf.

Doch kehren wir zum Buche ſelbſt zurück, um dem verehrten Herrn

Verfaſſer wenigſtens den Beweis zu liefern, daß nicht ein oberhiniges Anſehen uns hier eine Veranlaſſung zu ſolchen Excurſen gegeben hat. Können wir uns weder nach Maßgabe unſerer Kraft, noch nach dem Zwecke dieſer Anzeige, noch nach dem uns zugeſtandenen Raum mit dem Herrn Verfaſſer auf einen Austauſch unſerer Anſichten hier einlaſſen, ſo wolle er doch freundlich einige Antitheſen aufnehmen. In wie weit unſere Anſicht von der ſeinen abweicht, das wird ſich aus unſerer Darſtellungsform auch für unſere Leſer erſichtlich machen laſſen. Die Religion hat es nicht mit den einzelnen Seelenvermögen oder einzelnen Seelenthätigkeiten zu thun, denn das ſind doch ſehr fraglich gewordene Vermögen. Religion als Object der Kirche, der Lehre iſt die Begriffsfaſſung, welche der Menſch oder die Gemeinde über Gott, göttliche Dinge und das Verhältniß des Menſchen zu Gott hat; ſubjectiv gefaßt, iſt ſie die Vorſtellungswelt, welche das Subject über jene Dinge hat; als Religioſität iſt ſie ein beſtimmter Zuſtand dieſer Vorſtellungen in dem Subjecte, ſie wird Frömmigkeit, wenn dieſe Vorſtellungen lebendig genug und ſtark genug ſind, um den Willen zu beſtimmen, in welchem Falle in der Bibel ſtatt *Geiſt* gewöhnlich *Herz* geſagt wird. Will man und muß man Verſtand und Vernunft, wie Seele und Geiſt, ſcheiden, dann iſt die Vernunft der Gotteshauch, der Gottesodem, den Gott im Menſchen in ſeine Naſe blies, der göttliche Funke im Menſchen, mit dem wir Gott ahnen, glauben, verſtehen, erkennen, d. h. mit dem wir uns zu Gott erheben, durch den wir Gott zu uns herabziehen. Der Verſtand hat mit dieſem Gebiete des Glaubens nichts zu thun, er glaubt nicht, ſondern urtheilt, vergleicht zwiſchen beſtimmten, begrenzten, begriffenen Vorſtellungen, ſchließt. Dieß die Sonderung der beiden Gebiete. Soll nun die Religion zugleich Ethik ſein, d. h. ſoll der Wille durch die Vorſtellungen des Geiſtes beſtimmt werden, ſo wird nun der Glaubensinhalt oder gleichſam die Vernunft in das Bereich des Verſtandes gezogen und fällt ſo das Gebiet des Glaubens in das Gebiet der Erkenntniß. Wohl gibt es eine Ethik, die ſich ganz aus den endlichen Begriffen für dieſe endlichen Verhältniſſe aufbaut und die von jenem Glaubensinhalte nichts weiß, die ſelbſt bis zur Darſtellung eines Gottesdienſtes und einer Religions*gemeinſchaft* ſich erheben kann, ohne auch nur hier ins Gebiet der Glaubensideen hinein zu reichen.

Mit dieſen Bemerkungen haben wir unſere vom Herrn Verfaſſer abweichenden Anſichten ausſprechen wollen in Beziehung auf die weſentlichen und durchgreifenden Begriffe. In der Definition einzelner Begriffe, wenn ſie in ſolches Buch hinein gehört, dürften wir auch mit dem Herrn Verfaſſer nicht einverſtanden ſein. Doch das ſind Nebendinge, wollen

wir ſtatt deſſen lieber ſagen, daß das Buch allen denen Lehrern dringend empfohlen werden kann, welche in der Prima eines Gymnaſiums noch einen ſo umfangreichen Religionsunterricht für's Abiturientenexamen treiben müſſen.

Einen beſtimmten Tadel müſſen wir aber doch ausſprechen, das iſt, daß der Herr Verfaſſer Glaubens- und Sittenlehre nach Schrift, Kirche und dem Bewußtſein der Gegenwart vortragen will. Wo iſt, wer iſt die Gegenwart, deren Bewußtſein ein gültiges iſt? Das iſt ein Standpunct einer beſtimmten Theologie, und der hat keine Auctorität und gehört nicht in eine Schule. Die Schule hat zu lernen und zu begreifen, was da iſt, nicht was da wird, noch weniger, was der und jener meint. In der Schule gibt es kein ſo und ſo verſtehen, kein ſo und ſo auffaſſen, ſondern was noch nicht zu verſtehen iſt, das iſt zu glauben.

55. Lehrbuch der Religion und der Geſchichte der chriſtlichen Kirche für die oberen Claſſen evangeliſcher Gymnaſien und anderer höherer Bildungsanſtalten. Von Dr. Heinrich Palmer, Licentiat der Theologie ꝛc. Erſter Theil: die chriſtliche Glaubens- und Sittenlehre. Zweite Auflage. Darmſtadt, Jonghans 1848. Zweiter Theil: Einleitung in die heilige Schrift und Geſchichte der chriſtlichen Kirche. Zweite Auflage. Darmſtadt 1853 bei Jonghans.

Der Herr Verf. ſagt in der Vorrede unverholen, er habe ſeinen theologiſchen Standpunct ſeit 1842, wo die erſte Auflage erſchienen, nach der poſitiven Seite des Chriſtenthums hin verändert, und iſt der Meinung, daß auch die Freunde ſeines Buches und diejenigen, welche es in den Schulen gebraucht hätten, wohl mit der Entwicklung der Theologie auch eine ſolche Veränderung ihres theologiſchen Standpunctes gewonnen haben dürften und das Buch nun auch in dieſer verbeſſerten Geſtalt gebrauchen würden. Immer aber bleibe er ein Feind der Extreme und wolle darum auch, wenn es nicht anders ſein könnte, den Vorwurf eines vermittelnden Theologen hinnehmen. Referent darf verſichern, daß das Buch durch den veränderten Standpunct nur gewonnen hat, kann aber ſeine Verwunderung darüber nicht zurückhalten, daß in dem oben angezeigten und im Jahr 1852 erſchienenen Buche für die mittlern Claſſen dieſe Veränderung des Standpunctes nicht ſo entſchieden hervorgetreten iſt. In jenem Buche heißt es § 109: „durch ſeinen Tod und ſeine Auferſtehung hat er (Chriſtus) bekräftigt, was er gelehrt". Dabei umfaßt das Capitel von der Erlöſung nur 6 Paragraphen. Hier heißt es § 155: „Hat Gott ſeinen eingebornen Sohn Menſch werden laſſen und ihn hingegeben in den blutigen Tod zum Heile der Welt, ſo ſtellt dieſer Tod auf das deutlichſte dar, wie die göttliche Ge-

tigkeit aufgehoben ist in der göttlichen Liebe, und erweckt den zuver-
tlichen Glauben, daß Gottes Gnade uns mit Jesu Christo Alles
nken werde. So hat er durch den Tod Jesu Christi sich selbst
nugthuung geleistet, indem er seine Liebe ganz offenbarte, auch
die Menschen seine Gerechtigkeit mit der Liebe versöhnte. Christus
r hat die Menschen mit dem Allheiligen versöhnt, d. h. er hat
ihnen Vertrauen und Liebe zu ihm erweckt, ihnen kräftigen Antrieb
Muth zur Bekehrung gegeben und den Weg zur Gemeinschaft mit
tt wieder gezeigt." Das sind, wie es auch uns scheinen will, ziemlich
it aus einander liegende Standpuncte, die der Herr Verf. zu derselben
it einzunehmen scheint. Doch mögen Andere darüber rechten.

Der Herr Verf nimmt folgenden Gang des Vortrags: Vorberei-
ig zur religiösen Erkenntniß (eine etwas unklare Ueberschrift), und
gt darunter vor von der menschlichen Seele und ihren Vermögen,
n der Religion und ihren Erscheinungsformen, von der Offenbarung
Allgemeinen und in der Geschichte und deren Quelle. Dann folgt
e Glaubenslehre, von Gott, von der Erlösung, von der Heiligung.
ann folgt die Sittenlehre, geschieden in allgemeine und besondere.

Referent würde für seine Person das Buch nicht beim Religions-
nterricht brauchen können. Es enthält ihm zu viel Text, läßt dem
hrer eben nicht viel mehr übrig, als sich noch phrasenartig breiter zu
gehen. Selbst in den Anmerkungen ist nicht ein Feld für tieferes Ein-
hen von Seiten des Lehrers gelassen, sondern alles Mögliche immer
nz vollständig dargelegt. Es scheint ihm fast kein anderer Gebrauch
s Buches möglich, wenn es die Schüler in Händen haben, als daß
denselben eine Reihe von Paragraphen aufgibt zum Durchlesen und
dann in der Stunde zu prüfen, ob sie selbige gelesen und verstan-
n hätten. Solches Thun möchte doch wenigen Lehrern zusagen und
rfte auch den Religionsstunden wenig Interesse verleihen. Gar nicht
nte er den Abschnitt über die menschliche Seele behandeln, wie er
n auch entschieden nicht in den Religionsunterricht gehört. Was
ein gehört, das ist ἡ ψυχὴ und τὸ πνεῦμα im Sinne der biblischen
ffassung und Sonderung dieser beiden Begriffe. Eben so wenig kann
sich damit befreunden, nach der Glaubenslehre noch eine besondere
ttenlehre vorzutragen. Nach dieser gibt es nur noch eine Heilsordnung
Sinne des Erlösungswerkes. Soll noch in der obern Classe eines
mnasiums eine gesonderte Sittenlehre vorgetragen werden, so dürfte
nur entweder eine ganz biblische oder eine, wie man zu sagen pflegt,
z philosophische sein. Dieß Gemisch nun von Christenthum und
ilosophie, wie es ein denkender Katechumene verträgt, dieß widert

den Primaner eines Gymnaſiums an. Er will den Zuſammenhang der Lehren erkennen und wenn möglich aus Einem Principe heraus entwickelt ſehen. Doch davon abgeſehen, ſo würde ſich Referent nie entſchließen können, in der Prima eine Sittenlehre noch vorzutragen, da gibt es ein beſſeres Thun. Doch wodurch das Buch für einen Unterricht nach unſerm Sinne wenig brauchbar erſcheint, das iſt die überall vermittelnde Sprache, ſo daß der Schüler eben doch nicht weiß, was nun das Richtige ſei. Das kommt aber daher, daß die Herren Verf. ſolcher Bücher immer Anſichten anderer Männer, Schulen, Zeiten ꝛc. im Auge haben, wovon ihre Schüler doch eigentlich nichts wiſſen, und daß mit ihrem Hinblicken nach ſolchen Anſichten und mit ihrem Vermitteln für den Schüler ein ſchielender Blick heraus kommt, der nicht der Sache gerade in's Antlitz zu ſchauen ſcheint und ſie daher nur gar zu leicht verwirrt. Der heutige Unterricht hat beſonders die Aufgabe, die Anſicht feſt und das Herz gewiß zu machen. Was in der Schule zu bekämpfen und zu beſiegen iſt, das iſt der grobe Zweifel des ganz gemeinen und plumpen Menſchenverſtandes, der als Bodenſatz des Rationalismus zurück geblieben iſt und der wie übergeſchwemmter Kies nur einer tiefer und durch ihn hindurch gehenden Wurzel der religiöſen Erkenntniß eine Nahrung geſtattet. In der Schule, ſo ſteht es nun einmal, werden die Lehrer noch lange hin die oppoſitionelle Stellung gegen das flache Räſonniren des äſthetiſchen Unglaubens zu kämpfen haben, was in Haus und Schule mehr oder minder genährt wird. Darum wird ein Schulbuch direct und mit feſtem und unverwandtem Blicke auf das Ziel hinſteuern müſſen, um in dieſer Sicherheit mit Zuverſicht den angedeuteten Feind aus dem Felde zu ſchlagen.

Auf das Einzelne einzugehen, geſtattet der Raum nicht, nur würden wir dem Buche gerne die Citate aus heidniſchen Schriftſtellern erlaſſen, denn wenn auch noch der Religionsunterricht ſich in's Heidenthum verſteigen will, wo wollen wir denn die Chriſten wieder herausfinden? Auch wünſchten wir aus der Sittenlehre manche Trivialitäten hinweg, als da ſind Wohlanſtändigkeit, Höflichkeit, Erwerbſamkeit, Wirthſchaftlichkeit, Sparſamkeit, Schwatzhaftigkeit ꝛc. Doch ließe ſich das noch immerhin überſchlagen, wenn nur nicht durch die ganze Sittenlehre das Gewebe von den Seelenvermögen ſich hindurch zöge.

Was nun den zweiten Theil, die Kirchengeſchichte, anbelangt, ſo enthält ſie im Gegenſatze zum erſten Theile ſo viel Stoff zu Ausführungen für den Lehrer, daß er ihn in der Schule faſt gar nicht wird überwältigen können. Da werden ſo viel Völker, Secten, Namen genannt, daß man den Schüler damit erdrückt, und wenn man ſich fragt,

zu dem Schüler dieß Wiſſen dienen ſoll, ſo erhält man keine andere
twort als: eine Reihe von Namen und Thatſachen aus der Kirchen-
chichte zu wiſſen. So hat es denn natürlich kommen müſſen, daß die
chtigen und für den Schüler allein bedeutſamen Streitigkeiten über
e Lehrbegriff in der Kirche nicht die ausgedehnte Rückſicht gefunden
ben, die man ihnen wünſchen muß. Hier würden wir für ein Gym-
ſium die Belegſtellen aus den Kirchenvätern originaliter beigegeben
ben. Doch wie Kirchengeſchichte in einer Prima eines Gymnaſiums
lehren ſei, wenn ſie nun einmal Gegenſtand des Unterrichtes ſein
l, das nachzuweiſen, ſei für ein anderes Mal vorbehalten.

Lehrbuch der heiligen Geſchichte. Ein Wegweiſer zum Verſtändniß des göttlichen Heilsplanes nach ſeiner geſchichtlichen Entwicklung von Joh. Heinrich Kurtz. Sechste verbeſſerte Auflage. Königsberg 1853 bei Gräfe und Unzer.

Das Buch iſt ein wahrer Wegweiſer und muß von Jedem geleſen
d ſtudirt werden, der ſich mit dem Stande der theologiſchen Wiſſen-
aft, ſo weit er von dem Gebildeten auch erſtiegen werden kann, be-
mt machen will. Das Buch ſollte jeder Religionslehrer, an welcher
hule er auch arbeite, ob an hoher oder niedriger, leſen und ſtudiren.
e Gedanken dieſes Buches müſſen in dem Religionsunterrichte einer
en Schule, ſei ſie Volksſchule oder Gymnaſium, entweder in ſolcher
berſichtlichkeit wie hier, oder doch an gelegentlichen Stellen vorkommen.
ögen gelehrte Theologen vielleicht hier und dort eine andere Auf-
ſung im Einzelnen haben und ſolche auch vorgetragen haben; in
ciſerer Sprache, in züchtigerer Weglaſſung alles oratoriſchen oder
ſtigen Beiwerkes, in bewußterer Unterordnung unter die Thatſachen
Offenbarung, in klarerer Begriffsfaſſung des Heilsplanes weiß
ferent kein Buch über dieſes zu ſtellen. Doch da die Revue früher
on eine Anzeige gebracht hat (Bd. XXXIII, S. 310), ſo möge hier
r noch ein Zeugniß der Erfahrung für die Schulmänner ſtehen. Es
nämlich in der Oberſecunda der Friedrich-Wilhelmsſchule in Stettin
h dieſem Buche der Religionsunterricht ertheilt worden, und Lehrer
d Schüler auf dieſer Bildungsſtufe haben in dieſer Form des Reli-
nsunterrichtes volle Befriedigung gefunden. Dabei haben die Schüler
s Buch nicht in Händen gehabt, ſondern ſie mußten aus der Bibel
s Material ſich erleſen und es in der Claſſe vortragen (freie Unter-
htsform). Aber noch mehr: Es muß verſichert werden, daß dieſe ſo
terrichteten Secundaner für die Begriffe, welche im Religionsunterricht
Prima zur Erörterung kommen mußten, viel empfänglicher oder viel-
hr aufgeſchloſſener waren, als es früher der Fall war.

Dieß Buch vor Allem erweckt den Wunſch, ein Büchelchen zu haben, welches den Gedankengang des Verfaſſers kurz darſtellte und nur auf die Stellen in der Bibel hinwieſe, um ein ſolches dem Schüler in die Hände geben zu können. Dieß Buch in den Händen der Schüler läßt dem Schüler und dem Lehrer zu wenig zu thun. Auch am bibliſchen Stoffe müſſen ſich nach unſerer Anſicht die Schüler die Gedanken erarbeiten, ſie dürfen ihnen nicht als fertige in die Hand gegeben werden.

57. Lehrbuch der Kirchengeſchichte zunächſt für höhere Lehranſtalten von Joh. Heinr. Kurtz, Doctor der Theologie. Mitau 1852, bei Neumann (24 Ngr.). 237 S. 8°.

Wenn man jedes Geiſtesproduct des verehrten Herrn Verfaſſers mit beſonderer Freude begrüßt und mit beſonderer Befriedigung nach Durchleſung aus der Hand legt, ſo iſt es mit dieſem Lehrbuche nicht minder der Fall. Wie überall ſo auch hier eine Klarheit der Auffaſſung, eine Schärfe und Beſtimmtheit der Darſtellung, eine Ueberſichtlichkeit und Durchſichtigkeit der Anordnung. Ohne Suchen nach Neuheit doch neu, ohne Haſchen nach Geiſtreichheit doch reich an Geiſt, ohne Hervortreten mit eigenthümlichen Auffaſſungen doch eigenthümlich. Mit wenigen Worten oft viel ſagend, mit einem Gedanken ganze finſtere Gegenden erhellend, mit wenigen Federſtrichen charakteriſirend, ohne vieles Gerede verſtändlich und deutlich redend, im ſchlichteſten Gewande die tiefſten Gedanken enthüllend. Stehend auf feſtem Grunde des Glaubens iſt er ein Kämpfer ohne Schwert, denn das Schwert führt ein Anderer vor ihm her; warm in ſeiner chriſtlichen Ueberzeugung erwärmt er ſeine Leſer ohne Abſichtlichkeit dieſes Zweckes; überall das Walten des erlöſenden Gottes ſchauend wird ohne Abſicht ſein Vortrag eine rechte Predigt an die, welche er wiſſenſchaftlich unterrichtet.

Was in ſolcher Kirchengeſchichte ſteht und ſtehen wird, das kann ſich Jeder ſelbſt ſagen, und wir wollen mit einem Inhaltsregiſter nicht Raum verſchwenden. Nur ſo viel ſei geſagt: wenn eine Schule wirklich eine Kirchengeſchichte lehren will, lehren kann, lehren ſoll, und wenn ſie dazu einen Raum von etwa zweijährigem Curſus zu zwei wöchentlichen Stunden hat, ſo dürfte ſie hier ein Buch finden, was zu dieſem Zwecke Alles enthielte, was irgend als zweckmäßiger Stoff erachtet werden könnte. Wenn aber eine Schule weniger Raum hat und doch auch Kirchengeſchichte lehren will und lehren ſoll als eigene Diſciplin, aber nicht ſo viel Zeit hat, ſo dürfte ſie dieß Buch den Schülern getroſt in die Hand geben und ſich auf eine Erläuterung der einen und der andern Partie und auf Hervorhebung des Wichtigern vor dem Unwichtigern

beſchränken und dann das Nachleſen den Schülern in dieſem Buche anheim geben oder auch von ihnen fordern können. Jedenfalls werden die Schüler beſſer dabei fahren, als wenn der Herr Profeſſor irgend welche beſondere Stückchen und Lieblingsthemata aus ſeinem theologiſchen Wiſſen den Schülern zuſammenſucht und es ihnen als ganz etwas Beſonderes vorträgt, um dem Geiſte der Primaner gehörige geiſtige Nahrung zu geben.

Doch wir können nun einmal nicht, und wenn das Buch noch beſſer wäre, einen Vortrag einer geſonderten Kirchengeſchichte in einem Gymnaſium gut heißen; es iſt viel Anderes Noth im Religionsunterrichte. Dazu kommt, daß die äußere Entwicklung der Kirche und die Verfaſſung der Kirche, ſo weit ſie ſolchem Alter aufſchließbar iſt, in der Apoſtelgeſchichte und in der Weltgeſchichte vorkommt und vorkommen muß, daß die großartigen Schismen einen Theil der mittelalterlichen Geſchichte ausmachen und die Ausbildung der Hierarchie und deren Kampf mit dem Weltregiment einen weſentlichen Beſtandtheil derſelben bildet. Ob nun eine Sammlung des zerſtreut oder mit der Profangeſchichte untermiſcht Vorgetragenen nothwendig ſei, das dürfte mit Ja beantwortet werden, wenn man die Frage nach der Zeit auch mit Ja beantworten könnte. Doch wir haben noch einen tiefern Grund für dieſe Abweiſung der Kirchengeſchichte, und obwohl wir uns darin im Widerſpruch mit dem Herkommen und mit der Forderung der Abiturienteninſtruction wiſſen, ſo iſt uns doch weder Herkommen noch Inſtruction Geſetz und Evangelium, um nicht unſere Ueberzeugung dagegen auszuſprechen. Eine ſolche Kirchengeſchichte in der Ausdehnung eines eigenen, das ganze Gebiet durchlaufenden Curſus wird wieder noch ein dünner Faden, der durch die Geiſter der Jugend gezogen wird, der dann im ganzen Gewebe der geiſtigen Vorſtellungen kaum als ein rother übrig und ſichtbar bleibt; es wird in ſolchem Vortrage wieder eine ſolche Menge fertiger Gedanken überliefert, daß auch hiedurch das geiſtige Proletariat nur noch gemehrt wird; dem Unterrichte geht ſehr alle Anſchaulichkeit und Realität, möchten wir ſagen, ab, daß man doch in den Reſultaten eigentlich lauter weſenloſe Begriffe in den Schülergeiſtern angebaut hat, die dann wie Spreu von den anderweitig im Geiſte herrſchenden Winden umher geblaſen wird. Oder ſollten wir darin zu weit gehen? Man denke aber einmal, welch ein ausgedehnter Unterricht, welch ein Leſen der Quellen, welch eine ausgedehnte Beſchäftigung mit den Kirchenvätern dazu gehört, um folgenden Abſatz in dieſem Buche zu einem Begriffe im Schülergeiſte zu erheben, der mehr als weſenloſe Worte und Gedanken enthielte.

„§ 39. Die theologiſchen Schulen und die kirchliche Litteratur. Im gemeinſamen Gegenſatze gegen ſolche Verirrungen (judaiſirende Secten, Gnoſticismus, Manichäismus, Montanismus, Monarchianismus, die vorher abgehandelt ſind) entwickelten ſich gegen Ende des zweiten Jahrhunderts innerhalb der Kirche, bei aller Verſchiedenheit ihrer Richtung dennoch in Wort und That die Idee der Einheit und Katholicität der Kirche wahrend, drei Tropen der Lehrentwicklung. Die alexandriniſche Schule, von dem in Alexandrien wehenden philoſophiſchen Geiſte durchdrungen, ſuchte der häretiſchen Gnoſis eine wahre kirchliche Gnoſis gegenüber zu ſtellen. Ihre Pflegeſtätte war hauptſächlich die Katechetenſchule zu Alexandrien, die aus einer Anſtalt für einen Unterricht gebildeter Katechumenen zu einem theologiſchen Seminar heranwuchs. Die nordafrikaniſche Schule dagegen entwickelte ſich in ausdrücklichem Kampfe gegen den Gnoſticismus, deſſen Idealismus ſie einen kernfeſten, bisweilen übertriebenen Realismus entgegenſetzte. Heidniſche Wiſſenſchaft, Kunſt und Philoſophie verwarf ſie als irreleitend, legte großen Nachdruck auf apoſtoliſche Tradition (in der römiſchen Kirche) und drang mit aller Macht auf Heiligung des Lebens und ſtrenge Askeſe. Die kleinaſiatiſche Schule endlich, die Blüthe der blühenden kleinaſiatiſchen Kirche, hatte, paulniſche Glaubenstüchtigkeit und Johanneiſche Milde und Schärfe in wahrend, eine kernhaft-bibliſch-praktiſche Richtung, und war ein Damm gegen das wuchernde Umſichgreifen des Gnoſticismus ſowohl als des Montanismus.“

Solche Partieen muß jede Kirchengeſchichte und deren viele haben und das gibt die inhaltsloſe Vorſtellungswelt, die doch ein gar großes Uebel iſt. Wir wiſſen wohl, daß viele Theologen gar viele ſolcher Gedanken ohne Inhalt haben für ihre Examina und ſie damit ſehr gut und vorzüglich beſtehen, wir wiſſen aber auch, daß ſolches Wiſſen allewege nichts nütze iſt. Es gibt höhere Forderungen als die der Examina. Der Herr Verfaſſer wird ja unſere Expoſition, die nicht ihm gilt, ſondern einer Sache, die auch er will, von der rechten Seite anſehen und unſern Dank für ſeine Gabe freundlich annehmen.

58. Syſtem des chriſtlichen Lebens von Dr. Wilhelm Böhmer, Profeſſor der evangeliſchen Gottesgelahrtheit und Conſiſtorialrath zu Breslau. Breslau bei Korn 1853. XVI u. 438 S. 8°.

Wenn dieß Buch mit unter die Reihe der hier betrachteten aufgenommen wird, ſo liegt dem das beſtimmte Urtheil zu Grunde, daß durch das Studium eines ſolchen Buches dem Religionsunterrichte in

den obern Classen unserer höhern Schulen ein wesentlicher Nutzen entstehen wird und muß. Nicht als könnten die Lehrer sich aus diesem Buche für ihre Unterrichtsstunden präpariren, wie das freilich heute von der Litteratur für Lehrer und Schulen begehrt wird und was man heute die wahre praktische pädagogische Litteratur zu nennen beliebt; nicht als könnten und sollten die Lehrer hier eine Reihe Gedanken und Deductionen finden, die sie bei ihren Schülern an den Mann bringen könnten; nicht als würden sie hier auch nur einen Gedankengang finden, den sie ihrem Unterrichtsgange zu Grunde legen könnten, sondern sie werden durch das Studium — zum bloßen Lesen ist es nicht geeignet — einen Zuchtmeister des Geistes erhalten, der sie anleitet, wie man mit voller und aufrichtiger Anerkennung der Offenbarung Gottes in der heiligen Schrift, mit voller und aufrichtiger Hinnahme des in Christo geoffenbarten und dargebotenen Heiles, bei voller und klar und deutlich erkannter Uebereinstimmung mit dem Bekenntnisse der evangelischen Kirche über die Principien der Sittenlehre philosophiren und sie zu einem in sich geschlossenen Gebäude des menschlichen Geistes aufführen kann. Sie werden sich durch das Studium eines solchen Buches in einen Gedankengang gewöhnen, der leider von gar Vielen verlassen ist und den Viele nicht wieder auffinden können oder gar nicht mehr suchen; sie werden sich befreunden mit den Bestrebungen der Kirche, die sich in sich selber geistig zurück zu führen strebt, und werden nicht bloß Nachbeter eines Schlagwortes „der Kampf der Kirche" bleiben, sondern über geistig an diesem Kämpfen und Ringen Theil nehmen. Eine tiefere Vorbereitung kennen wir nicht auf den Unterricht in der Religion in den obern Classen. Dabei ist das Werk doch in so populärer Sprache geschrieben, daß man zugleich mitlernt, wie man specifisch theologische Begriffe in allgemein verständlicher Sprache behandeln, so auch mit seinen Schülern besprechen kann. Wer in solcher Art des Philosophirens innerhalb der christlichen Ethik eingegangen ist, der hat natürlich mehr und auch Anderes gewonnen, als was in dem Buche steht, und braucht sich nicht Sorge zu machen, wie er dem etwaigen rationalistischen Zweifeln seiner Schüler begegnen und selbiges abschneiden will. Aber noch mehr, der Lehrer wird bei dem Studium eines solchen Buches bei sich inne werden, ob er überhaupt befähigt sei, den Religionsunterricht in den beregten Classen zu ertheilen, denn widert ihn eine solche Art des Philosophirens an, reizt ihn der Eingang nicht zum Fortstudium, lockt ihn die Verneinung des christlichen Lebens, wie es hier dargestellt ist, nicht zum Durchstudiren der Wiederherstellung: dürfte er sich immerhin fragen können, ob er wohl der Mann für

den Religionsunterricht sei. Er würde sich ja damit sagen, daß ihn die Fragen über freien Willen des Menschen und die Allwissenheit Gottes, über Freiheit des Willens und Gnadenwirkung des heiligen Geistes und Wirkung des Fürsten der Welt (des Teufels), über Erbsünde und Zurechnungsfähigkeit, über Gewissen und Gottesgesetz, über „Christum in uns", über die Gnadenwirkungen Gottes und seiner verordneten Mittel ꝛc. eben nicht interessirten; und doch dürften das immer Fragen bleiben, die die Schule mit ihren reifen Schülern besprechen muß, deren Besprechung sie mit ihren Primanern nicht von der Hand weisen darf.

Neben dem werden die Leser vermöge der polemisirenden Tendenz (im edelsten Sinne des Wortes genommen) des Buches zugleich mit den wesentlichen Ansichten von Rothe, Müller und Anderen bekannt, was für den Schulmann, der nun einmal nicht ganz den Gang der Theologie verfolgen kann, auch abgesehen von der Anregung, die in dieser Polemik liegt, einen nicht zu gering anzuschlagenden Nutzen gewährt, wenigstens kann Referent versichern, daß er durch dieses Buch so ziemlich den Gang der wissenschaftlichen christlichen Ethik seit Schleiermacher sich heraus construirt hat.

Der Gedankengang des Herrn Verfassers ist in Kurzem folgender. Im ersten Theile handelt er von der Bejahung des christlichen Lebens und sagt dazu einleitend: „das christliche Leben, sofern es bejaht, d. h. vollzogen wird, hat in dem heiligen Geiste, welcher zugleich der Geist Jesu Christi ist, und in dem freien Willen des endlichen Menschengeistes seine Ursächlichkeiten, so wie in der Seligkeit, die von dem letzteren als einem christlich lebenden empfunden wird, sein Ergebniß." Diese Worte geben ihm nun die Nothwendigkeit, die einzelnen Momente dieses Gesammtbegriffes näher in Betrachtung zu ziehen. Im zweiten Theile nimmt der Herr Verfasser einen entgegengesetzten, gleichsam dialektischen Gang und findet die Verneinung „in derjenigen sündlichen und unheiligen Selbstbewegung des menschlichen Willens in Dasein, bei welcher die Gemeinschaft des Willens mit Gott und demjenigen, der Gottessohn und Menschensohn zugleich ist, d. h. mit Christo zu Grunde geht". Wenn wir nun noch aus den Vorbemerkungen anführen: „daß die Verneinung hervorgebracht wird, ist durch den Fürsten dieser Welt und den freien Willen des Menschen dermaßen bedingt, daß beide Mächte in Beziehung zu einander stehen", so haben die Leser wiederum den Stoff vor sich, innerhalb welches sich dieser Theil bewegen muß. Im dritten Theile wird zunächst die Möglichkeit der Wiederherstellung des christlichen Lebens festgestellt. „Die Verneinung

ſt eine in größerem oder geringerem Maße beziehungsweiſe, ſie hat das ottverwandte Grundweſen des Menſchen, der ſich die Verneinung hat u Schulden kommen laſſen, ſo wenig gänzlich vernichtet, daß ſie dieſem Grundweſen, insbeſondere dem Willen, der mit dem unverwüſtlichen ute der freien Selbſtbeſtimmung ausgeſtattet iſt, als eine in ſich ver- erfliche Beſtimmtheit anhaftet.... Durch das gliedliche Zuſammen- irken des menſchlichen Willens und des heiligen Geiſtes kann, wie ie Erlöſung des Willens aus ſeinem Verhältniſſe der Abhängigkeit, o die Wiederherſtellung des chriſtlichen Lebens zu Stande kommen." Der Herr Verfaſſer handelt dann von dem Urſprunge der Wiederher- tellung, d. h. den Mitteln, und rechnet dahin die Natur, den Einzel- nenſchen, das Gemeinweſen, die Familie, den Staat, die Kirche, das Nachdenken, das Wachen, Beten. Dann folgt die Wiederherſtellung es chriſtlichen Lebens nach ihrem Weſen oder ſonſt genannt die Pflichtenlehre.

So wenig es hier der Ort iſt, ſo wenig iſt Referent der Mann dazu, mit einem ſolchen Verfaſſer durch ein tieferes Eingehen in die einzelnen Begriffsbeſtimmungen etwa zu rechten. Das iſt Sache der theologiſchen Journale und der Theologen. Aber für unſere Collegen dürften einige ädagogiſche oder didaktiſche Winke hier an richtiger Stelle ſein, welche er Herr Verf., falls ihm dieſe Anzeige zu Geſichte kommen ſollte, freundlich ls Aeußerung eines Laien aufnehmen wolle. In der Schule iſt das Zuſtandekommen der erſten Sünde des als ſehr gut geſchaffenen Menſchen" in erſter wichtiger, aber auch ſchwieriger Punct. Wenn nun die Darſtellung des erſten Sündenfalles gemeinhin als ein Typus aller und der Sünde aufgefaßt wird, ſo iſt damit ſchon eine Schiefheit geſetzt, eil der Nachfolgende Adams nicht ein Adam vor dem Sündenfalle iſt. Die Schule kann nun aber keine allgemeinen Gedanken zu Grunde legen nd iſt an dieſe Darſtellung des Sündenfalles gewieſen. Die Haupt- omente darin ſind 1. das Gebot Gottes oder genau genommen nur in Verbot. Dieß iſt die erſte Offenbarung Gottes an den Menſchen, in Geſchöpf. Zunächſt iſt nun dieſes Gebot das dritte Moment in der Menſchenſchöpfung, weil eben jede Offenbarung Gottes ein Schöpfungsact, ein Werde" ſein muß. Die Schöpfung enthält folgende Momente: a. das Schaffen des Menſchen aus dem Erdenkloße, ſeine leibliche Natur und in leibliches Leben und was damit zuſammenhängt oder damit geſetzt iſt; . das Einhauchen des göttlichen Odems, d. h. das Mittheilen der Kraft, ermöge welcher der Menſch ſich Gottes bewußt wird (auch wohl Ver- unft oder das Vermögen des Bewußtſeins des Ueberſinnlichen oder ottes genannt); c. dieſes Geſetz oder Verbot, wodurch in den Menſchen

das Bewußtſein α. ſeiner Doppelnatur, der geiſtigen und der leiblichen, β. der Unterordnung der letztern unter die erſtere und γ. die Nothwendigkeit eines Wollens in Uebereinſtimmung mit dem Willen Gottes geſetzt wird; d. die Erſchaffung des Weibes als das Setzen der Nothwendigkeit für den Menſchen, nur in der Gemeinſamkeit ſich entwickeln zu können So war durch das dritte Moment der Schöpfung dem Menſchen der freie Wille (in dem angegebenen Sinne, worin wir auch von dem Herrn Böhmer abweichen) als ein Gotteswille und die Perſönlichkeit als eine in oder von oder durch Gott beſtimmte geſetzt. Die Freiheit lag nicht in der Kraft des Wählens, ſondern in dem Bewußtſein, den Willen Gottes zu vollführen. Die Kraft des Wollens liegt eben in zwei zuſammenwirkenden Kräften, dem Leibe und Geiſte, um es kurz zu ſagen, und die beſtimmende Kraft ſollte der Gottesgeiſt ſein. Das Gebot Gottes ſprach die Zweiheit in der Natur des Menſchen aus, und in dieſer Wechſelwirkung der Zweiheit war das Weſen des Menſchen, in der richtigen Regulirung dieſer Zweiheit ſeine Entwicklung geſetzt. Die Sünde beginnt nun ſich ſo zu entwickeln; a. daß dieſe Zweiheit zum Bewußtſein kommt, d. h. daß das Geſetz des Geiſtes, oder Gottes, ſich im Widerſpruch oder als ein anderes als das des pſychiſchen Lebens erkennt, und daß dieſe Zweiheit von dem einheitlichen Bewußtſein nicht erkannt wird als eine von Gott geſetzte, ſondern als ein Widerſpruch, als ein Gegenſatz: „Ja ſollte Gott wirklich geſagt haben?“ (erſte Verſuchung). b. Das Gefühl der geiſtigen Entwicklung in dieſer Zweiheit, d. h. daß innerhalb des Lebens in der phyſiſchen Natur und in dem phyſiſchen Leben mit dem Leibe die geiſtige Entwicklung durchzumachen ſei, dieß Gefühl oder auch dieſe Erkenntniß „Gott weiß, welches Tages ihr davon eſſet, ſo werden eure Augen aufgethan und ihr werdet ſein wie Gott und wiſſen, was gut und böſe iſt“ erwacht nach der Erinnerung an das Gebot Gottes (zweite Verſuchung). c. Das unrichtige Abwägen der Factoren des Willens (welche ſind das Recht und der Trieb der Natürlichkeit der Phyſis und Pſyche und das Recht und der Trieb des πνεῦμα ſich in dieſer Zweiheit zu entwickeln und in ihr den Willen Gottes darzuſtellen,) „und das Weib ſchauete an, daß von dem Baume gut zu eſſen wäre, weil er klug machte“ vollendet die Verſuchung. Das Ergebniß dieſes Sündenfalles iſt nun nicht das Bewußtſein von der Uebereinſtimmung des Willens mit dem Willen Gottes, ſondern das Bewußtſein eines eigenen, nicht mit dem Willen Gottes übereinſtimmenden Willens, d. h. das Bewußtſein eines Gegenſatzes zwiſchen dem menſchlichen und göttlichen Willen.

Die zweite für den Unterricht ſo wichtige Frage iſt die nach der

Erblichkeit des durch den Sündenfall hervorgegangenen Zuſtandes. Sie iſt darin gegeben, daß das Geben des Gebotes Gottes noch zum Schöpfungsacte des Menſchen gehört, und darum eben, was ſich nun in demſelben, als dem Embryo der geiſtigen Entwicklung, wirklich entwickelt, auch zur Natur des Menſchen gehört oder ſagen wir lieber zum Weſen, d. h mit dem Bewußtſein des nachgebornen Menſchen erwacht eben zugleich ein Bewußtſein eines eigenen Willens, der ein ſolcher iſt, daß er ſich als einen verſchiedenen von dem Willen Gottes weiß. Dieß iſt die Erbſünde.

Noch muß hier vom pädagogiſchen Standpuncte aus, um nicht in unſerer Empfehlung mißverſtanden zu werden, darauf aufmerkſam gemacht werden, daß in der Schule eine chriſtliche Ethik getrennt von der chriſtlichen Glaubenslehre nicht behandelt werden darf. Und dürfen wir in einer ſo wichtigen wiſſenſchaftlichen Angelegenheit ein Laienurtheil abgeben, ſo ſind wir der Meinung, daß die ſo ſichtbare Rückkehr der Kirche zu einer geſunden Theologie bei keinem andern Ziele ankommen kann als bei der Identität der Glaubens- und Sittenlehre. Wir ſehen in den Syſtemen des chriſtlichen Lebens oder den Darſtellungen der chriſtlichen Ethik ein Ringen des Geiſtes der Gläubigen, die getrennten Glieder, welche durch den Schnitt einer exoteriſchen Philoſophie und durch das Begriffsmeſſer des dialektiſch ſcheidenden Verſtandes getrennt worden ſind, wieder zu einem geſunden Leibe zuſammenzufügen. Das vorliegende Werk des Herrn Verf. gibt hiezu den vollgültigſten Belag, denn er hat müſſen eine große Reihe dogmatiſcher Begriffe entwickeln, und zwar die allertiefſten Fragen aus der Glaubenslehre haben eine nothwendige Stelle finden müſſen. Er hat, um einen Begriff der chriſtlichen Ethik zu retten, öfters gar feine Grenzſtriche zwiſchen den ethiſchen und dogmatiſchen Begriffen ziehen müſſen, die nicht trennen, ſondern wirklich verbinden. Wir erinnern nur an ſeinen Begriff vom heiligen Geiſt, vom Teufel, von der Erlöſung, von der Wiedergeburt. Ja das Element „Chriſtus" verbunden mit dem Element „der freie Wille des Menſchen" in ihrer Beziehung zu einander iſt ſo weſentlich dogmatiſcher Natur, daß die Baſis dieſer chriſtlichen Ethik eben auf dem Glauben beruht. Der chriſtliche Glaube iſt durch und durch ethiſcher Natur, denn ſein Weg iſt Erlöſung und ſein Ziel das höchſte ethiſche Gut, die Seligkeit, und eine chriſtliche Ethik iſt durch und durch Glaube, denn die Aneignung Chriſti, der uns erlöst und ſelig macht, geſchieht durch den Glauben. — Das Aufheben der Trennung, welche die wiſſenſchaftliche Theologie in ihrem Eifer für Wiſſenſchaft gemacht hat, wird uns erſt nach und nach erlöſen von dem Moraliſiren aus Natur und Gewiſſen und der ſelbſt bewußten und in ſich ſeligen Tugend.

Wohl möchten wir noch fragen, warum der Herr Verf. die Bibel nur als ein Lehrbuch und nicht zugleich auch als ein Geſchichtsbuch der Offenbarungen Gottes behandelt habe. „Saget Johanne, was ihr ſehet und höret“: ſo ſpricht doch auch Chriſtus. Die Thaten Gottes ſind doch oft ein Commentar für die Worte ſeiner Propheten. Doch wer gibt uns hier ein Recht, ſo zu fragen?

Der Herr Verf. möge aus dieſen Bemerkungen entnehmen, mit welchem Intereſſe und mit welchen Anregungen uns ſein Buch erfüllt hat. Kann das eine Empfehlung für Andere ſein, ſo haben wir hiemit ein Recht und eine Pflicht gehabt, das Buch zu empfehlen.

---

## D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

### II.

Elementariſche Sprach- und Stylübungen, oder: der mündliche und ſchriftliche Gedankenausdruck in allen Claſſen der Volksſchule. Von J. P. F. Lüſebrink, erſtem Lehrer in Bönen bei Hamm. Hamm, Verlag von Guſtav Grote. (255 S. gr. 8°.)

Dem Titel ſeines Buches fügt der Verfaſſer als Motto einen Grundſatz Peſtalozzi's bei: „Das A aller Kenntniſſe iſt die Anſchauung; ſie iſt das abſolute Fundament jeglicher Erkenntniß.“ Dann folgen „ſtatt der Vorrede“ die Worte: „Lehrer, die der Schlendriansmethode huldigen, werden von dieſer Schrift ſchwerlich Gebrauch machen können; denn ſie iſt für denkende und ſtrebſame Männer geſchrieben. Ein Weiteres iſt hier nicht erforderlich.“ — Damit hat der Verf. ſich und ſein Buch genugſam charakteriſirt. Sehen wir die Sache etwas genauer an.

Laut der Einleitung (Seite 1—36) ſoll die Schrift zunächſt ein methodiſch geordnetes Material für die Denk- und Redeübungen liefern; dann ſoll ſie auch Anleitung geben, die Wort- und Satz- und Aufſatzlehre in der Volksſchule auf eine fruchtbare Weiſe zu behandeln. Ferner will der Verf. in ſeinem Buche praktiſch zeigen, wie die Schüler anzuleiten ſeien, Gedanken niederzuſchreiben; da dieſes aber den Beſitz der Gedanken vorausſetzt und ein ſolcher bei Kindern kaum vorausgeſetzt werden darf, ſo will er vorab zeigen, wie man es anzufangen habe, daß der Schüler Gedanken bekomme. In dieſer Hinſicht gibt er einige Rathſchläge, die nicht neu ſind. Die Hauptſache iſt übrigens nicht das Rathgeben, ſondern das Machen. Denn auch hier gilt: Prakticiren geht über Studiren.

Die Rathſchläge, zugleich Grundſätze des Verf., ſind: 1. Gehe ſtets

von der Anſchauung aus! Laß aber die Gegenſtände nicht bloß ſehen, ſondern auch beſehen! 2. Laß von Kindern möglichſt viel auffinden! 3. Gehe in der Regel nicht vom Allgemeinen, ſondern vom Beſondern aus, und ſuche das Allgemeine aus dem Beſondern herzuleiten. 4. Bearbeite mit den Kindern Alles erſt mündlich, ehe Du zur ſchriftlichen Darſtellung übergehſt. 5. Strebe bei der mündlichen und ſchriftlichen Darſtellung nach Mannigfaltigkeit im Ausdrucke! 6. Wahrheit und Klarheit halte zunächſt im Auge; übrigens vernachläſſige auch das Schöne nicht, denn die Schönheit gehört zu der Vollkommenheit in der Erſcheinung. 7. Laß die gewöhnliche Grammatik aus der Schule, verſäume aber die Einübung des Nothwendigſten aus der Wort- und Formenlehre nicht, damit außer der Fertigkeit auch die Sicherheit erreicht werde! Summa: Laß tüchtig (anſchauen und) denken, immer vollſtändig und richtig ſprechen und dann ſchreiben! — Man ſieht, der Verf. weiß, was er will. Nr. 4 bedarf wohl der Einſchränkung: Soll der Schüler es dahin bringen, daß ihm ſpäter im Leben nicht immer der Lehrer zur Seite ſtehe, ſo muß er ſchon in der Schule dahin gelangen, auch eine für ihn paſſende Aufgabe ohne weitere Erörterung des Lehrers zu bearbeiten. Hauptſache bleibt das „immer vollſtändig und richtig Sprechen", was jetzt noch ſo häufig verſäumt wird — trotz aller Pädagogik. — Der Verf. zeigt dann, wie man den Stoff aus der nächſten Umgebung der Schüler zu wählen habe, und wie auch der Stoff des Leſebuches zu den Arbeiten der Schüler benutzt werden ſolle. Beſonders hebt er noch hervor, wie namentlich einfache Lieder als Stoffe zu ſchriftlichen Aufgaben dienen können, indem die Schüler den Inhalt in Proſa darſtellen. Die Hinweiſung des Verf. auf dieſen Gegenſtand iſt ſehr lobenswerth; ſolche Arbeiten ſind bildend und werden doch noch ſelten gefunden. So gibt denn der Verf. in mehrfacher Abſtufung den Weg an, der in der Volksſchule zur Erzielung einer genügenden Darſtellungsfähigkeit mit Nutzen betreten werden kann, und knüpft ſeine Erörternng jederzeit an paſſende Beiſpiele an. Dieſe Einleitung werden Elementarlehrer mit Nutzen leſen. Nur geht der Verf wohl zu weit, wenn er das Aufſatzſchreiben nach einem gegebenen Schema (S. 16 und 17) ganz verwirft. Dem mittelmäßigen Kopfe wird ein Schema immer ſeine Dienſte leiſten, indem es ihm die Auffindung des Stoffes erleichtert; die geiſtreichen Köpfe aber ſind überall in der Minderzahl. Den Mißbrauch muß der Lehrer verhüten. — Zuletzt folgen Bemerkungen über den orthographiſchen Unterricht. Einige Uebungen, die der Verf. mittheilt, ſcheinen mir nicht zweckmäßig. So ſteht Seite 33 die Aufgabe: „Das H—r iſt dünn. Der R—be iſt ſchwarz. Der hohle Z—n ſchmerzt" ꝛc. Der Schüler ſoll nun das

lange A (a, aa, ah) einfügen. Solche Beſchäftigung iſt zu armſelig. Gebe man lieber das Wort richtig geſchrieben und laſſe es gerade im Satze anwenden, wozu das Lehr- oder Sprachbuch den Stoff bieten ſoll.

Der folgende Inhalt des Buches zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erſte, die man ſchicklich Vorübungen zum Aufſatze nennen könnte, hat ſieben Stufen. Sie behandelt nämlich (Seite 39—146) das Subſtantiv nach Inhalt und Form, das Adjectiv, Verbum, die Präpoſitionen, Adverbien, Bindewörter, Haupt- und Nebenſätze; 210 Aufgaben bilden dazu den Uebungsſtoff. Die weſentlichen Spracherſcheinungen treten genugſam hervor, ſo daß ſich an der Hand dieſes Leitfadens ein fruchtbarer Unterricht ertheilen läßt, der den Schüler auch zum Selbſtdenken veranlaßt. Aber — frage ich — ſoll der Schüler Alles ſchreiben, was der Lehrer nach des Verfaſſers Leitfaden behandelt? Es ſcheint ſo, und gerade das iſt nicht zu billigen. Auch bei dieſem Buche bedarf der Schüler eines Büchleins, das den zu verarbeitenden Stoff, ſo weit er *für ihn* nöthig iſt, ihm vorlegt.

Die zweite Abtheilung hat vier Stufen, nach welchen ſie die Umſchreibung (Ueberſetzung), größere Aufſätze, Briefe und Geſchäftsaufſätze behandelt (Seite 147—256). Die Umſchreibung beſchlägt zunächſt einzelne Wörter und Sätze, dann ganze Darſtellungen, ferner die mehrfache Bedeutung der Wörter und endlich die Erklärung vieler Sprichwörter. Die größeren Aufſätze ſind Nachbildungen, Vergleichungen und Unterſcheidungen, Beſchreibungen und Abhandlungen, kleine Schilderungen, Einiges über den Menſchen und etliche Thiere, aus der Naturlehre ꝛc. Was an dieſer Abtheilung beſonders Lob verdient, iſt dieß, daß ſie nicht bloß Aufgaben enthält, ſondern meiſtens auch eine Löſung derſelben beifügt. Die Correctur der Schüleraufſätze iſt ohnehin eine läſtige Arbeit; ſie wird aber unerträglich, wenn man keinen Nutzen davon verſpürt, was *gewöhnlich* der Fall iſt, wenn man den jungen Verfaſſern nicht zugleich bei der Correctur eine Arbeit vorhält, wie ſie von ihnen etwa hätte geliefert werden können. Das wirkt, ich weiß es aus eigener Erfahrung, indem ich öfter die Aufſätze, die ich aufgebe, auch ſelbſt mache und mich dabei im Geſichtskreis des Schülers zu halten ſuche. Die Aufſätze, die der Verf. mittheilt, bewegen ſich nun aber wirklich auch in einer Sphäre, die dem Schüler nicht zu hoch liegt, und das iſt eine höchſt lobenswerthe Eigenſchaft derſelben. Lehrer können darum das Buch des Herrn L. wohl gebrauchen; aber ſie dürfen kein Faulkiſſen darin ſuchen: es erfordert einen denkenden Mann, der es zweckmäßig zu gebrauchen verſteht.

*Muri* im Aargau. J. W. *Straub.*

Winke über das ausdrucksvolle Leſen, baſirt auf die Theorie der Gegenſätze. Ein Handbüchlein für Volksſchullehrer von J. P. F. Lüſebrink, erſtem Lehrer in Bönen bei Hamm. Gütersloh, 1854. Druck und Verlag von C. Bertelsmann. 93 S. kl. 8°.

Wir führen hier den Leſern ein kleines, jedoch ſehr intereſſantes, höchſt leſenswerthes Schriftlein vor, das zwar, wie der Verf. auf dem Titel ſagt, nur für Volksſchullehrer beſtimmt, aber gar wohl eines weitern Leſerkreiſes würdig iſt. Ref. hat dasſelbe ſchon darum mit großer Theilnahme geleſen, weil er über den Grundgedanken, dem es ſeine Entſtehung verdankt, ſchon lange die gleiche Anſicht gewonnen hat. Der offene oder verſteckte Gegenſatz iſt fürwahr die Grundlage alles richtig betonenden, d. h. alles ſinnrichtigen Leſens; „die Betonung aber iſt (nach Becker) der lebendige Odem der Sprache".

Indem Herr Lüſebrink in der Einleitung kurz nachweist, die Gegenſätze ſeien die Motive alles organiſchen Lebens in der Schöpfung, gelangt er zu der Behauptung, daß ſich dieſelben in der Sprache immer von Neuem wiederholen von den einfachen Lauten an bis zu der größten Rede. Er beſpricht nun (erſter Abſchnitt) das Vorhandenſein der Gegenſätze in Lauten, Silben, Wörtern, Sätzen und Satzverhältniſſen und führt dafür eine hübſche Anzahl von Beiſpielen vor, die nicht ſelten ſehr überraſchen.

Dann behandelt er im zweiten Abſchnitte gegebene Gegenſätze und im dritten mehrere Redefiguren, für welche letzteren er auch manche Beiſpiele aus den ſprichwörtlichen Redensarten der Volksſprache ausgewählt hat, im vierten das Auffinden des fehlenden Gegenſatzes, wozu ehr intereſſante Beiſpiele mitgetheilt ſind. Doch möchten wir nicht überall ie angedeutete Betonung für ganz richtig halten. Wenn der Herr Verf. . B. geleſen wiſſen will: „Du mußt nie Rath verleihen zum **Hängen** nd zum **Freien**", ſo halten wir dafür, es müſſe geleſen werden: „Du ußt nie **Rath** verleihen zum Hängen und zum Freien", weil eben er Kern des Satzes im „Rath verleihen" liegt. — Der fünfte Abſchnitt nthält Einiges über Haupt- und Nebenſätze, wobei gezeigt wird, daß icht bloß die logiſche Seite der Sprache, ſondern auch ihre euphoniſche der phonetiſche Seite oft einen Nebenſatz ſtatt eines bloßen Satzgliedes rlange.

Im ſechsten Abſchnitt geht der Verf. zum attributiven Adjectiv über, dem er ſagt, das Leſen desſelben mache eigenthümliche Schwierigkeiten, nd dann das Adjectiv, welches ein nothwendiges Merkmal ausdrückt, nterſcheidendes Adjectiv nennt, das ſeinem Subſtantive im Tone ergeordnet oder nebengeordnet ſein könne. Um nicht zu weitläufig zu rden, möge bloß eine Bemerkung in Bezug auf die Ueberordnung er-

laubt ſein. Unter den drei Beiſpielen findet ſich auch dieſes: „Die blutgierigſten Thiere leben in heißen Ländern", dem die Erklärung beigefügt iſt, ohne das erſte Adjectiv ſei der Satz falſch, ohne das zweite nichtsſagend. Daraus ſoll folgen, daß beide Adjective im Tone den Subſtantiven übergeordnet ſeien. Es wird darauf die Regel beigefügt: „Bezieht ſich das attributive Adjectiv, das in ſolchen Verbindungen individualiſirt, nur auf Ein Subſtantiv, ſo erhält jenes den Hauptton". — Warum verläßt hier Herr L. ſein Princip? Es kommt darauf an, ob man den Dingbegriff oder ſein Merkmal im Gegenſatz aufzufaſſen und demnach durch den Ton hervorzuheben habe. Im vorſtehenden Beiſpiele kann ich mir die blutgierigſten Thiere im Gegenſatz zu Menſchen, oder ich kann nur die blutgierigſten unter den Thieren im Gegenſatz zu den übrigen Thieren denken; im erſten Falle hat das Subſtantiv, im zweiten das Adjectiv den Ton.

Abſchnitt 7 beſpricht die Gegenſätze in Bezug auf die muſikaliſchen Verhältniſſe (Dynamik, Rhythmik, Methodik); 8 enthält Andeutungen über das euphoniſche Leſen, 9 eine Anwendung des bisher Vorgetragenen auf größere Stücke, 10 die Styliſirung des Leſeſtoffes, 11 endlich eine Beantwortung der Frage: Wie iſt die richtige Betonung in der Schule zu erzielen? — Referent will nicht näher über dieſe Abſchnitte eingehen, um ſo kurz wie möglich zu bleiben. Die Leſer haben ſchon aus dem ganzen Inhalte und aus den Andeutungen über einzelne Puncte hinlänglich erſehen können, daß das intereſſante Schriftchen wohl geleſen zu werden verdient. Wer es wirklich lieſt, der wird vielfache Anregung fühlen und es gewiß nicht unbefriedigt aus der Hand legen. Lehrern der Muttersprache verdient es aufs Angelegentlichſte empfohlen zu werden.

Muri im Aargau. J. W. Straub

---

Leſebuch für die Oberclaſſen ſchweizeriſcher Volksſchulen. Von J. H. Tſchudi, Pfarrer und Schulinſpector in Glarus. Obligatoriſches Lehrmittel für die Schüler des Kantons Glarus. Glarus, Druck und Verlag von Carl Schmid.

Das iſt ein Buch, welches Geiſt und Gemüth gleich ſehr anſpricht. Ganz richtig iſt der Verf. von dem Standpuncte ausgegangen, der Zweck der Volksſchule ſei der, bei der Jugend des Volkes die Grundlage derjenigen allgemeinen Bildung zu legen, deren jedes einzelne Glied unſers Volkes bedürfe. Die Volksſchule habe noch keine Berufsbildung zu ertheilen, keine Rückſicht darauf zu nehmen, welchen Verhältniſſen ihr Zögling angehöre; ſie ſei und bleibe Elementarſchule. Hiernach müſſe ſich der Stoff des Leſebuches richten und dabei die Fingerzeige der Kindesnatur berückſichtigen. Darum kann der Inhalt des Leſebuches kein anderer ſein,

als Sachunterricht, der Reichthum der Welt, der Natur und des Geiſtes.

Ganz zweckmäßig theilt demnach der Verf. das Buch in vier Theile: die Heimat (Seite 1—192), die Fremde (Seite 193—412), die Natur (Seite 413—552) und Worte auf den Lebensweg (Seite 553—584). — Die „Heimat“ enthält in ihrem erſten Abſchnitte 82 Leſeſtücke, nämlich Bilder zur vaterländiſchen Landes- und Volkeskunde, im zweiten Abſchnitte 84 Leſeſtücke, nämlich: Geſchichten aus der Schweizergeſchichte. — Die „Fremde“ umfaßt im erſten Abſchnitt 141 Leſeſtücke: Bilder zur allgemeinen Länder- und Völkerkunde, im zweiten aber 79 Leſeſtücke, nämlich: Geſchichten aus der Weltgeſchichte. — Der dritte Theil (die Natur) bietet 132, der vierte endlich 56 Leſeſtücke.

Es kann nun natürlich nicht meine Abſicht ſein, das Buch nach allen Seiten zu beſprechen; mein Zweck iſt bloß, mit wenigen Worten anzudeuten, wie der Verf. ſeine Aufgabe gelöst habe. Nach meiner Meinung iſt es ihm gelungen, dem Schüler eine ziemlich klare Ueberſicht von ſeinem Vaterlande und deſſen Geſchichte, ſo wie hinwiederum einen genügenden Ueberblick von der Fremde und den einflußreichen Momenten ihrer Geſchichte zu geben, dann ferner ihn wohlthuende und aufklärende Blicke über und in die Natur thun zu laſſen, die ihm Achtung vor und Liebe zu ihr einflößen und ihm zugleich einen Schatz nützlicher Kenntniſſe gewähren. — Die Worte auf den Lebensweg ſind Worte der Gemüthserhebung, der Weisheit, der Frömmigkeit, des edlen Frohſinnes und der ernſten Seelenſtimmung, Worte, die ein vernünftiges und chriſtliches Leben bezwecken und die Seele dazu anregen. Ueberall ſucht Herr Tſchudi durch poetiſche Stücke den Geiſt für den Stoff, der in einem Abſchnitte vorgeführt wird, zuvörderſt zu gewinnen, und gerade der Wechſel poetiſcher und proſaiſcher Darſtellungen macht das Buch ſo anziehend, daß es der Jugend gefallen muß. Man muß es ganz beſonders billigen, daß er, was in Büchern für Volksſchulen ſo ſelten geſchieht, den Leſeſtücken auch die Namen ihrer Verfaſſer beigefügt und nur da, wo es für ſeinen Zweck nöthig ſchien, die urſprüngliche Darſtellung derſelben verändert hat. Daß ein ſolches Buch auch für den eigentlichen Sprachunterricht wichtige Dienſte leiſten kann, verſteht ſich von ſelbſt; nur bedarf es hierzu eines tüchtigen Lehrers, der die Schätze desſelben auszubeuten verſteht.

Muri im Aargau. J. W. Straub.

Deutſcher Stil oder methodiſch geordnetes Aufgabenbuch zum Unterrichte im mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdrucke. Für Volksſchulen und die Elementarclaſſen der Gymnaſien und Realanſtalten bearbeitet von G. Geppert, A. Gutſche und G. Stütze, Lehrern in Breslau. Erſter und zweiter Theil. Dritte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Breslau, bei Julius Hainauer. 1852. 54 und 70 S. 8°. 12½ Sgr.

Die Herren Verfaſſer glauben den Grund, warum „der Unterricht im Stil" in den Volksſchulen trotz allen Fleißes und beſtmöglichſter Lehrgewandtheit meiſt nur wenig Befriedigendes leiſte, in dem lückenhaften und planloſen Verfahren, an dem dieſer Unterricht leide, und im Mangel an zweckmäßigen Lernmitteln, die er für die Schüler erfordert, erkannt zu haben, und bieten nun ihr „Aufgabenbuch" als eine Grundlage für den ſtiliſtiſchen Unterricht an, von deren Benutzung ſie ſich befriedigendere Leiſtungen im Stil verſprechen. Wir theilen dieſen Glauben nicht. Die Herren Verfaſſer führen das Wort von Büffon an: „Der Styl iſt der Menſch". Das iſt richtig. Nun aber erhält in der Grimm'ſchen Fabel der Wolf, als er einen Schulknaben anſichtig wird, auf die Frage: „Iſt das ein Menſch?" vom Fuchſe die Antwort: „Nein, das will erſt einer werden!" Knaben können noch keinen Stil haben und für Volksſchulen gibt es keinen „Unterricht im Stil". Ihre Schüler haben genug damit zu thun, daß ſie die Gedanken, die ihnen der Unterricht klar vermittelt hat, mündlich und ſchriftlich ſprachrichtig darſtellen lernen. Im Uebrigen ſind die Aufgaben welche die Herren Verfaſſer für die Uebung im Erzählen, Beſchreiben, im Briefſchreiben und für die abhandelnde Darſtellung gewähren, ebenſo brauchbar als die, welche in gleichen Hülfsmitteln ſchon vorhanden ſind.

Otto.

---

Methodiſche Anleitung zu einem naturgemäßen und geiſtbildenden Unterrichte im ſchriftlichen Gedankenausdrucke und zur Verabfaſſung aller Arten ſchriftlicher Aufſätze für deutſche Schulen, Schullehrlinge, Schulſeminariſten, Gewerbsſchüler und deren Lehrer, von J. Pflug, Mädchen-, Ober- und Vorbereitungslehrer der Schullehrlinge in Culmbach. Zwei Theile. Bayreuth 1848, Buchner'ſche Buchhandlung. XVI u. 154 S. und VIII u. 230 S. 8°.

Es iſt üblich, den eigentlich ſtiliſtiſchen Uebungen eine Vorſchule vorausgehen zu laſſen, in welcher die Schüler angeleitet werden, die Dinge in der Küche und im Stalle zu benennen, zu ſagen, welche Eigenſchaften und wie viele Theile ſie haben und was ſie thun können, auch über den Nutzen und Schaden derſelben mehr oder weniger zuſammenhängende Sätze auszuſprechen. Der ganze erſte Theil dieſer vorliegenden Anleitung iſt nun auch eine ſolche Vorſchule. Er enthält jedoch außer den erwähn-

ten „Denkübungen“ noch andere Lehrſtoffe. So einen Abſchnitt aus der deutſchen Grammatik, ein paar Abſchnitte mit naturhiſtoriſchen Stoffen und im fünfzehnten Abſchnitte eine Anleitung „zur Beförderung eines frommen Sinnes und Wandels natürliche und künſtliche Dinge religiös zu betrachten“. Nur der letzte Abſchnitt „Anleitung zur Mannigfaltigkeit in Verfertigung der Beſchreibungen“ liegt außer den Grenzen der Vorſchule. Man ſieht, es enthält dieſe Vorſchule Dinge, die ſie auch nicht enthalten könnte und entbehrt andere, z. B. das Orthographiſche, die ihr nothwendig wären. Aller Unterricht, der denken, ſprechen, aufſchreiben und leſen lehrt, iſt im weitern Sinne Vorſchule für die ſtiliſtiſchen Uebungen. Im engern Sinne aber bilden grammatiſche Kenntniß der Sprache und Fertigkeit im richtigen Aufſchreiben ihre beiden Gebiete. Wie aber die Volksſchule keinen „Unterricht im deutſchen Stil“ hat, ſo hat ſie auch keine Vorſchule für Stilübungen; ſie lehrt denken, ſprechen, leſen und das klar Gedachte, richtig Geſprochene und mit Verſtändniß Geleſene richtig niederſchreiben.

Der zweite Theil der vorliegenden Anleitung gibt Anweiſung zu eigentlichen Stilübungen, und zwar in einer Weiſe, die von einer vieljährigen Erfahrung gezeitigt worden iſt. Wir erkennen darum die Brauchbarkeit desſelben gern an.

Otto.

---

## IV.

Die Realien. Ein Lehrbuch für gehobene Volksſchulen, bearbeitet von Heinrich Reiſer. Stuttgart, Hallberger'ſche Buchhandlung. 240 S. 8°.

Die Veranlaſſung, von dieſem Buche hier zu ſprechen, iſt ſein Gegenſatz zu dem Leſebuch von Tſchudi, mit dem es mir gleichzeitig in die Hand kam. Während Tſchudi's Buch nicht bloß Kenntniſſe bietet, ſondern auch, und zwar in noch höherem Grade, Anregung des jugendlichen Geiſtes und Gemüthes bezweckt, will Reiſer's Realbuch den Schüler nur mit Kenntniſſen ausſtatten. Er beginnt ſein Vorwort mit der Aeußerung: Mit Recht erwartet man von der deutſchen Volksſchule, daß ſie ihre Zöglinge mit einer ſittlich-religiöſen Bildung, zugleich aber auch mit allen Kräften und Kenntniſſen ausſtatte, welche ſie zur richtigen Benützung des Lebens, zur Erreichung geiſtiger und leiblicher Wohlfahrt befähigen.“ Hierzu ſoll Kenntniß der Natur und Geſchichte führen. — Sein Buch gibt nun zuerſt die Geſchichte (S. 1—67), dann folgt die Himmelskunde (S. 69—75), die Erdkunde (S. 78—170), die Naturlehre (S. 172—188), die Naturgeſchichte (S. 194—214) und endlich noch Geometrie (S. 216—231); den Reſt

nimmt das Inhaltsverzeichniß ein. Es iſt ein ausgedehnter Stoff auf einen engen Raum zuſammengedrängt, und zwar die Erdkunde am ausführlichſten behandelt; aber gerade dieſes Zuſammendrängen im Streben nach Vollſtändigkeit widerſtreitet dem Weſen und wahren Bedürfniſſe der Volksſchule. Denn eine gedrängte Darſtellung gibt zwar eine Ueberſicht des geſammten Stoffes, bleibt aber immer kalt und gemeſſen, daher ſteif und ohne Leben. Sie füllt wohl das Gedächtniß mit Kenntniſſen, regt aber nimmermehr Geiſt und Gemüth der Jugend (auch kaum der reiferen Jugend) an. Sie kann nur abſtract ſein, während die Jugend das Concrete (alſo das Beſondere) liebt und ihrer Natur nach lieben muß. Bücher, wie das vorliegende, werden daher, ſo viel Fleiß, Mühe und Sorgfalt auch auf ſie verwandt worden ſein mag, in der Volksſchule nie Großes leiſten; dem ſetzt die Natur des jugendlichen Geiſtes das größte Hinderniß entgegen. Um die Trockenheit der Sache zu verſüßen, weiſt der Verf. in Noten öfter auf ſachbezügliche Stücke eines von ihm herausgegebenen Leſebuches hin. Die Schüler werden dieſe Stücke wohl gern leſen; ob ſie aber dadurch größere Luſt zum Realbuche gewinnen, das muß ſehr bezweifelt werden. Denn ein ſolches Compendium enthält nothwendig eine Menge von Einzelheiten, die den Knaben in der Volksſchule — und zwar auch in der gehobenen Volksſchule — nicht anſprechen. Der Jugend iſt die Aufſpeicheruug einer Maſſe von Specialien in ihrem Gedächtniſſe zuwider; wenn man ſie damit plagt, ſo verliert ſie ſogar die Luſt zur Sache ſelbſt. Die Erfahrungen, die in dieſer Hinſicht ſo reichlich gemacht worden ſind, ſollten unſere Zeit endlich vor dem Abwege bewahren.

J. W. Straub.

# Pädagogische Revue.

## Centralorgan

für

**Wissenschaft, Geschichte und Kunst**

der

## Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

---


Begründet

von

**Dr. Mager,**

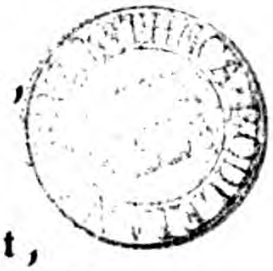
Seit 1849 fortgesetzt von

**C. G. Scheibert,**

Director der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin,

**W. Langbein und A. Kuhr,**

Oberlehrern an derselben Schule.

---

**Achtunddreißigster Band.**

**(Januar — December der zweiten Abtheilung.)**

---


Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1854.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Berlin. — Regulativ für die in Berlin eingerichteten Lehrerconferenzen.

[Vorbemerkung der Redaction: Um den ganzen Organiſationsplan, namentlich die innere Verbindung der verſchiedenen Conferenzen unter einander, noch klarer zu überſchauen, ſind drei Hauptpuncte beſonders in das Auge zu faſſen: 1. daß es bei den Conferenzen der Concentration vorhandener Kräfte für die Förderung und Fortentwickelung des Berliner Volksſchulweſens, welches durch eine dreifache Gattung von Schulen: Elementarſchulen, Mittelſchulen und höhere Knaben- und Töchterſchulen, präſentirt wird, gilt; 2. daß dieſe drei Gattungen von Schulen, welche ſeither nach Lehrplan und Lehrziel mehr und mehr in einander gerathen waren, ſich feſter und beſtimmter herausbilden ſollen, ſo daß jede ihren beſtimmten Charakter erhält; 3. daß als Centrum für die verſchiedenen Conferenzen, von welchen die Diſtricts-Lehrerconferenzen und die Conferenzen der Hauptlehrer und Vorſteher der Elementarſchulen ſchon eine engere Verbindung zu einander gebracht ſind, diejenige Conferenz bildet, welche der Schulrath mit den königlichen Superintendenten und den neun Diſtrictsconferenzvorſtehern abhalten wird.]

Die pflichtmäßige Sorge für das Gedeihen und die Fortbildung des Unterrichts- und Erziehungsweſens in den unter unſerer Aufſicht ſtehenden Communalarmenſchulen und Privatſchulen veranlaßt uns hinſichtlich der in hieſiger Stadt einzurichtenden allgemeineren Lehrerconferenzen nächſtfolgende Beſtimmungen zu treffen.

**Conferenzen der an den hieſigen Communalarmenſchulen und denjenigen Schulen angeſtellten Lehrer und Hülfslehrer, in welchen Kinder auf Rechnung der Commune unterrichtet werden.**

§ 1. Einrichtung. Außer denjenigen Conferenzen, welche von den Hauptlehrern und Schulvorſtehern allmonatlich für die beſonderen Intereſſen der ihrer Leitung anvertrauten Schulen mit den an dieſen angeſtellten Lehrern und Hülfslehrern abgehalten werden, finden von nun an zu den § 4 angegebenen Zeiten Conferenzen weiterer Umfang nach neun verſchiedenen Schuldiſtricten ſtatt. Zu jedem dieſer Schuldiſtricte gehört eine beſtimmte Anzahl von Schulen obengenannter Gattung, alſo von Communalarmenſchulen, Parochial- und Privatelementarſchulen, welche einander nahe liegen. Die an dieſen Schulen angeſtellten Elementarlehrer und Hülfslehrer bilden mit den Elementarlehrern und Hülfslehrern der Mittel- und höheren Privatſchulen des Diſtricts

die Schuldistrictsconferenz, deren Beaufsichtigung zunächst zum Ressort der hiesigen königlichen Superintendenten zum Theil mit Rücksicht auf die bestimmte Abgrenzung ihrer Ephorien gehört.

§ 2. Zweck. Der Zweck dieser Schuldistrictsconferenzen ist weniger auf didaktisch und methodische Fortbildung des Unterrichts als auf vollständigere Aneignung des in der Volksschule zur Behandlung kommenden Lehrmaterials und auf fortschreitend Kenntniß in der angemessenen Verarbeitung desselben, insbesondere aber auf geistig und sittliche Belebung der Mitglieder und auf die Sorge für einheitliches Zusammen wirken derselben bei den den Unterrichtsgegenständen abzugewinnenden erziehliche Momenten und bei der Handhabung einer fromme Zucht und Sitte fördernden un befestigenden Disciplin gerichtet.

§ 3. Wahl des Vorstehers. Für jede Schuldistrictsconferenz wird aus d Zahl der geistlichen Specialaufseher der betreffenden Schulen, der Directoren der hiesige Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt, und der an diesen und anderen hiesige königlichen und städtischen höheren Schulanstalten fungirenden und pädagogisch b währten Lehrern von der Schuldeputation ein Vorsteher auf die Dauer von dr Jahren gewählt und die Wahl dem königlichen Schulcollegium zur Genehmigun angezeigt.

Die Neuwahl geschieht nach drei Jahren in derselben Weise, im Fall der Vo steher auf vorhergegangene Anfrage der Schuldeputation nicht geneigt sein sollte, d Leitung der Conferenzen auf neue drei Jahre fortzuführen.

§ 4. Zeit und Ort der Conferenzen. Viermal im Jahre und zwar in d Monaten Februar, Mai, August und November beruft auf einen Mittwoch währe der Nachmittagsstunden der Vorsteher die Mitglieder des betreffenden Schuldistricts z Conferenz. Die Wahl des Locals, zu welchem ein größeres Schulzimmer am geeigne sten erscheint, bleibt ihm anheimgestellt.

Die dießfällige Bekanntmachung geschieht acht Tage vorher durch den Vorste mittelst Circulare an die Hauptlehrer und Schulvorsteher der betreffenden Schulen z weiteren Mittheilung an die Lehrer. Der Schuldeputation ist ebenfalls acht Ta vorher durch den Vorsteher von der bestimmten Zeit und dem gewählten Locale Anze zu machen.

§ 5. Conferenzarbeiten. Dem Vorsteher, welcher in angemessener Weise Conferenz eröffnet, leitet und schließt, wird die würdige, dem Zweck entsprechende V wendung der Zeit anheimgestellt. Doch wird es ihm nothwendig erscheinen, den M glieder die lebendigste Theilnahme durch eigene, das Unterrichts- und Erziehung wesen der Volksschule betreffende Vorträge oder durch Aufforderung zur Bearbeitu einzelner aus dem bezeichneten Gebiete in einer vorhergegangenen Conferenz gest Themata, so wie durch freie Discussionen über angeregte Fragen zu erleichtern.

Auch werden sich hierzu Mittheilungen über bemerkenswerthe Ereignisse auf d Gebiete der Volksschule, über neue Erlasse, Verordnungen und Verfügungen der Sc behörden und über neue Erzeugnisse der Litteratur der Volksschule besonders eig und außerdem praktische Versuche in Katechisationen über schwierigere Katechismus und Bibelsprüche und im einfachen Durchsprechen biblischer Geschichten mit Kind verschiedenen Alters und Geschlechts interessanten Stoff zu den Conferenzverhandlun darbieten. Den Mitgliedern ist zu jeder Zeit zu gestatten, Vorträge über Gegenstä ihrer eigenen Wahl, so weit sich dieselben auf rein pädagogischem Gebiete bewegen, halten, doch ist dem Vorsteher vor der Conferenz hiervon Kenntniß zu geben u seinem Ermessen das Weitere zu überlassen.

Ueber die in der Conferenz verhandelten oder besprochenen Gegenstände ist ein Protokoll aufzunehmen, zu dessen Führung der Vorsteher ein Mitglied bestimmt. Das Protokoll ist am Schlusse der Conferenz vorzulesen, von dem Vorsteher und Protokollführer zu unterzeichnen und eine von dem Vorsteher vidimirte Abschrift desselben bei der Schuldeputation binnen acht Tagen einzureichen.

§ 6. Verpflichtung zur Theilnahme an den Conferenzen. Es wird für die § 1 näher bezeichneten Mitglieder, welchen sich als solche auch die an den Vorschulen und Unterclassen der öffentlichen höheren Anstalten beschäftigten Elementarlehrer und Hülfslehrer anschließen, nicht erst einer besonderen Verpflichtung zur fleißigsten und thätigsten Theilnahme an diesen Conferenzen bedürfen.

Wohl aber werden die hiesigen Schulbehörden auch an solcher Theilnahme den dem Lehrberufe mit Liebe und Treue zugewendeten Sinn erkennen, welcher den segensreichsten Einfluß auf die geistige und sittliche Bildung unserer städtischen Volksjugend verspricht und aller Anerkennung werth zu halten ist.

## B. Conferenzen der Hauptlehrer, Schulvorsteher und Schulvorsteherinnen.

§ 7. Einrichtung und Vorsitz. Zur Herstellung möglichster Einheit in dem Unterrichts- und Erziehungswesen derjenigen Schulen hiesiger Stadt, in welchen Kinder auf Rechnung der Commune unterrichtet werden, so wie anderntheils der für Kinder aus gebildetern Ständen als Mittel- und höhere Privatschulen für Knaben und Mädchen eingerichteten Anstalten werden von nun an einige Male im Jahre mit Hauptlehrern, Schulvorstehern und Schulvorsteherinnen und Lehrerinnen unter dem Vorsitze des mit der Beaufsichtigung der hiesigen Communal- und Privatschulen beauftragten Stadtschulraths ebenfalls Conferenzen stattfinden.

§ 8. Abtheilungen. Mit Rücksicht aber auf die verschiedene Gattung und den Umfang der Privatschulen zerfallen diese Conferenzen in drei verschiedene Abtheilungen. Zu der ersten gehören als Mitglieder die Hauptlehrer der Communalarmenschulen und die Vorsteher derjenigen Parochial- und Privatschulen, in welchen Kinder auf Rechnung der Commune unterrichtet werden, zu der zweiten die Vorsteher der Mittel- und höheren Knabenschulen, zu der dritten die Vorsteher und Vorsteherinnen der Mittel- und höheren Töchterschulen, welchen sich die übrigen Lehrerinnen in der Stadt anschließen.

§ 9. Conferenzen der Hauptlehrer und Vorsteher der Elementarschulen für beide Geschlechter. Für die Conferenzen der ersten Abtheilung, welche viermal im Jahre in den Monaten, welche auf die für die Schuldistrictsconferenzen bezeichneten Monate folgen, also im März, Juni, September und December abgehalten werden, erscheint eine innere Verbindung mit den Schuldistrictsconferenzen eben so nothwendig als wünschenswerth. Dieselbe wird vermittelt theils durch persönliche Theilnahme der Vorsteher der Schuldistrictsconferenzen an den Zusammenkünften der Hauptlehrer und Schulvorsteher, theils durch Theilnahme dieser an den Schuldistrictsconferenzen, ferner durch Mittheilungen aus den Protokollen der Schuldistrictsconferenzen, vor Allem aber durch eine engere persönliche Beziehung, in welche sich der Stadtschulrath, die königlichen Superintendenten und die Vorsteher der Schuldistrictsconferenzen zu einander setzen.

§ 10. Zeit und Ort der Conferenzen. Der Stadtschulrath, welchem die Wahl eines geeigneten Tages, der Stunden und des Locals überlassen bleibt, ladet die Mitglieder durch Circulare ein und macht hiervon den königlichen Superintendenten

und den Vorſtehern der Schuldiſtrictsconferenzen einige Tage vor der Conferenz Anzeige. Der beſondere Zweck, die Leitung und die Verhandlungen der Conferenz entſprechen im Allgemeinen den § 5 enthaltenen Beſtimmungen. Das Protokoll wird bei der Schuldeputation eingereicht.

§ 11. Conferenz der Vorſteher der Mittel- und höheren Knabenſchulen. Bei den für die zweite Abtheilung zwei- oder dreimal im Jahre ſtattfindenden Conferenzen wird es vor Allem darauf ankommen, durch Beſprechungen und Berathungen ein einheitliches Verfahren in der Aufſtellung und Befolgung der Fundamentallehr- und Lectionspläne und in der Behandlung der Lehrgegenſtände herzuſtellen, ſo wie über beſtimmte in die Erziehung der Knaben aus den gebildeteren Ständen tief eingreifende und heilſame Grundſätze und über die Mittel ihrer Anwendung auf den Unterricht und die Schule überhaupt ſich immer klarer zu werden. Die weiteren Anordnungen für eine würdige Geſtaltung dieſer Conferenzen, deren Protokolle der Schuldeputation vorzulegen ſind, bleibt dem Vorſitzenden anheimgeſtellt. Ein williges Entgegenkommen der betreffenden Vorſteher für die möglichſt vollſtändige Erreichung des beabſichtigten Zweckes dieſer Conferenzen wird mit Zuverſicht erwartet.

§ 12. Conferenzen der Vorſteher und Vorſteherinnen der Mittel- und höheren Töchterſchulen, ſo wie der Lehrerinnen überhaupt. Was endlich die ebenfalls zwei- oder dreimal im Jahre mit den Vorſtehern und Vorſteherinnen der Mittel- und höheren Töchterſchulen und den übrigen Lehrerinnen abzuhaltenden Conferenzen betrifft, deren weitere Einrichtung dem Vorſitzenden überlaſſen bleibt und für welche ein lebhaftes Intereſſe der bezeichneten Mitglieder nicht bezweifelt werden kann, ſo gilt es bei ihnen vor Allem der thätigſten Beſtrebungen für die ſo nothwendige Einheit in der Lehrverfaſſung, in der Wahl und Behandlung der Unterrichtsgegenſtände für die weibliche Jugend, der ſorgfältigſten Berathung über die Grundſätze wahrer weiblicher intellectueller und religiös-ſittlicher Bildung gegenüber den einzelnen überſpannten und verkehrten Forderungen der Familie an dieſelbe, ſo wie der gewiſſenhafteſten Ueberlegung einer eben ſo wohl dem weiblichen Organismus und Gemüthsleben als den künftigen Berufskreiſen der gebildeteren Töchter unſerer Stadt entſprechenden wiſſenſchaftlichen Thätigkeit der bezeichneten Schulen.

Je wichtiger und bedeutungsvoller ſolche Beſprechungen für die weibliche Erziehung in unſerer Stadt werden können, um ſo wünſchenswerther erſcheint die Zuziehung derjenigen hieſigen Pädagogen zu denſelben, welche außerhalb des Kreiſes der bezeichneten Conferenzmitglieder ſich für weibliche Erziehung nach Amt und Beruf intereſſiren, und wird deßhalb der Vorſitzende die dießfälligen Einladungen da, wo ſie ihm beſonders nothwendig erſcheinen ſollten, nicht unterlaſſen.

Berlin, den 14. Mai 1853.

Die ſtädtiſche Schuldeputation.

gez. Schulze.

# II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

## Das öffentliche Schulweſen in Rußland nach ſeiner Entwicklung ſeit Peter dem Großen.

Von Profeſſor Dr. Thrämer, Collegienrath in Dorpat.

[Aus den pädagogiſchen Beilagen zum Inlande, Dorpat 1846, Nr. 13 und 14, auf Veranlaſſung des Verfaſſers hier wieder abgedruckt.]

Wenn wir das öffentliche Schulweſen Rußlands betrachten, wie es vor Peters des Großen Zeiten beſtand oder ſo gut wie nicht beſtand, und wie es ſich jetzt zu einer Höhe entwickelt hat, die freilich noch nicht der in verſchiedenen deutſchen Staaten, aber, auf manchen Gebieten des Unterrichtsweſens und in manchen Gegenden wenigſtens, doch ſchon ſicher der des öffentlichen Schulweſens in Frankreich und England gleichkommt, ſo muß das wohl das Intereſſe erwecken, darnach zu forſchen, welche Entwicklungsſtufen es in dieſen anderthalb Jahrhunderten zu durchlaufen gehabt hat. Verſuchen wir es, eine Geſchichte des öffentlichen Schulweſens in Rußland nach Perioden zu entwerfen, ſo werden wir daran im Weſentlichen auch eine Geſchichte des Unterrichts- und Erziehungsweſens überhaupt nach deſſen Hauptentwicklungsmomenten haben, nur daß ſich das Bild des Entwicklungsganges dort auf den Umfang einer kürzeren Zeit, gleichſam auf einen kleineren Rahmen beſchränkt. Der Verfaſſer dieſes Aufſatzes hatte für ſich ſelbſt aus Liebhaberei für die Geſchichte der Pädagogik ein ſolches Bild zu entwerfen verſucht, zum Theil nach Quellen, die nicht Jedermann leicht zugänglich ſind; vielleicht daß ſeine Arbeit aus jenem Grunde auch ein allgemeineres Intereſſe findet.

Wie jede Geſchichte ihre Vorgeſchichte, ſo hat ſie auch die Geſchichte des öffentlichen Schulweſens in Rußland. Die Thätigkeit eines Wladimir, der um 988 ſoll Bojarenkinder unter dem Wehklagen der Mütter in der Schrift haben unterrichten laſſen, eines Jaroslaw, der um 1054 öffentliche Schulen in Nowgorod, Kiew und Smolensk ſoll errichtet, eines Boris Godunow, der ſogar ſchon an die Stiftung einer Univerſität ſoll gedacht haben u ſ. w., gehört dieſer ans Mythiſche gränzenden Vorgeſchichte an. Den Beginn der eigentlichen Geſchichte des ruſſiſchen Schulweſens ſetzen wir mit Peter dem Großen, dem Schöpfer des gegenwärtigen Rußlands. Erſt mit ihm trat Rußland in die Reihe der europäiſchen Staaten ein, was den Wetteifer derſelben in Beziehung auf Hebung nicht allein der politiſchen Macht, ſondern auch der Civiliſation anlangt. Indeß andere Zweige der Staatsverwaltung nahmen fürs erſte den großen Mann zu ſehr in Anſpruch, als daß fürs öffentliche Schulweſen ſchon gleich etwas Bedeutendes hätte geſchehen können; es fehlte auch noch zu ſehr an allen Bedingungen eines Schulweſens, es fehlte zu ſehr an ſolchen die lernen wollten, wie an ſolchen die zu lehren vermochten. Peter und ſeine nächſten Nachfolger konnten daher unmöglich ſchon gleich Anfangs das Ganze der Volksbildung ins Auge faſſen, ſie wandten ihre Beſtrebungen fürs erſte dahin, wo das Bedürfniß am nächſten, die Noth am größten war. So erhielt die erſte Stiftung von Schulen, gegen ſpätere Zeiten gehalten, ein gewiſſes Gepräge von Zufälligkeit und Planloſigkeit, von einer Vereinzelung, die das Ganze wenig berührt, es erhielt das öffentliche Schulweſen in Rußland auf der erſten Stufe ſeiner Entwicklung den Charakter eines einſeitigen Specialſchulweſens, wie wohl das Schulweſen eines Staates urſprünglich aus der Gründung von Specialſchulen hervorgegangen iſt; hat doch ſelbſt die mittelalterliche **universitas litterarum** ſich aus philoſophiſchen, mediciniſchen und Rechtsſchulen heraus gebildet. Es wurden alſo urſprünglich in Rußland keine andere als Specialſchulen gegründet, und anfangs nicht

einmal das, ſondern es wurden junge Leute ins Ausland oder auf die deutſchen Schulen der neu erworbenen Oſtſeeprovinzen* geſchickt, um dort die beſondere Vorbereitung für irgend ein Fach zu erhalten. Jene Specialſchulen hatten namentlich den Zweck, Seeleute, Künſtler, Militär, Beamte, Lehrer, Geiſtliche und griechiſche Chriſten zu bilden, und es wurden dergeſtalt unter Peter mehrere Schifffahrtsſchulen an verſchiedenen Orten, eine Ingenieurſchule und für den Adel zwei Beamtenſchulen in Petersburg, unter der Kaiſerin Anna 1731 das erſte Cadettencorps (in Petersburg), 1739 mehrere Garniſonsſchulen, ſo wie Schulen für Heiden und Muhamedaner errichtet, die griechiſche Chriſten werden und dazu Ruſſiſch lernen wollten. Auch die ſogenannten lateiniſchen und griechiſchen Schulen, welche ſeit 1700 in mehreren Städten gegründet wurden, ſcheinen zur Bildung von Geiſtlichen — die in den Häuſern der höheren Geiſtlichkeit und in den bedeutenderen Klöſtern ſeit 1714 errichteten Schulen, in welchen die alten Sprachen nicht gelehrt wurden, für den Adels- und Beamtenſtand beſtimmt geweſen zu ſein. Elementarſchulen in allen Städten des Reiches zu errichten, wurde zwar im Reglement für den Obermagiſtrat** vom 16. Januar 1721 (Kap. 24) befohlen, allein dieſer Befehl ſcheint bei dem Mangel an Lehrern nicht zur Ausführung gekommen zu ſein, wenigſtens fanden ſich unter Katharina II. keine ſolchen Elementarſchulen vor. — Der erſte, der unter den ruſſiſchen Staatsmännern die allgemeinere Bedeutung des öffentlichen Schulweſens und die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Organiſation desſelben von einem höheren Standpuncte aus ins Auge faßte, war der bekannte Graf Iwan Schuwalow, deſſen Namen ſich an den Urſprung mehrerer gelehrten Anſtalten in Rußland knüpft. Daß nicht jeder Anfang zu einer Veränderung des Schulweſens ſich gleich gut eigne, um ſicher und zweckmäßig fortzubauen, iſt mir namentlich aus der Betrachtung der Geſchichte des ruſſiſchen Schulweſens und vorzüglich aus der Vergleichung ſeines Aufſchwunges unter Kaiſer Alexander mit den ähnlichen Bemühungen Katharinas II. klar geworden. Es handelt ſich, da nicht alles gleich auf einmal geſchehen kann, insbeſondere darum, von welchem Ende die Sache eines erſt zu ſchaffenden allgemeinen Schulweſens anzufangen ſei, ob ſozuſagen von dem oberen oder dem unteren Ende. Es könnte ſcheinen, von dem unteren, denn es müßten doch erſt Elementarkenntniſſe in einem Volke verbreitet werden, ehe in demſelben das Bedürfniß nach höheren Studien entſtehen könnte. Und doch behaupte ich mit namentlicher Beziehung auf Rußland, ſo paradox der Satz im erſten Augenblicke erſcheinen mag, das Schulweſen muß mit der Gründung von Univerſitäten beginnen. So nur, wenn der höchſte Punct der Bildung nach der Erfahrung anderer, weiter vorgeſchrittener Völker beſtimmt iſt, gewinnt man den feſten Ausgangspunct, von dem man bis zur niedrigſten Stufe hinabgehen kann, ſo nur gewinnt man einen Anfang, der gleichſam ſelbſt zum Fortſchritte im Werke der Schöpfung von Schulen nöthigt. Das Volk ſieht vor ſich in ſeiner Mitte eine Höhe geſtellt, zu der es gern hinaufſteigen möchte, und hinaufzuſteigen anfängt, ſobald ihm nur die Mittelſtufen eine nach der anderen von oben herab ge-

---

* Vgl. Landrath Wrangels Chronik von Eſthland, herausgegeben von Dr. Pauker. Seite 109: „Den 29 Juny (1713) iſt in Reval Ihr Groß Czaarſche Maj. nahmenstag celebriret worden, undt hat alda im Gymnaſio ein Reuſiſcher Knabe Sr. Maj. zu ehren eine teutſche Oration gehalten, allermaßen Ihr Maj. über 40 Knaben dahin verſandt, die teutſche und andere Sprachen zu erlernen".

** Eine Reichsbehörde, welche die Oberaufſicht über das Städteweſen im Reiche führte; Katharina II. richtete Gouvernementsmagiſtrate ein, und hob bald darauf den Obermagiſtrat auf.

ten werden. Es finden ſich nämlich immer ſchon einige im Volke, die einer beſſeren, hr oder weniger vollendeten Privaterziehung theilhaft geworden ſind, und dieſe eilen leich mit Freuden in die nach und nach eröffneten Univerſitäten, Gymnaſien u. ſ. w., nn dieſe eröffnet werden ohne Rückſicht auf die anfangs etwa geringere Zahl von ıtretenden; ja ſie ziehen durch ihren Fortſchritt bald andere nach. Werden aber rſt niedere Schulen eröffnet und wartet man mit der Eröffnung höherer, bis etwa jenen die gehörige Anzahl ſolcher ſich gebildet hat, die weiter geführt werden können ) mögen, ſo ſetzt man damit ein unbeſtimmtes, entferntes Ziel, welches niemanden, wenigſten ein ganzes Volk lockt, und welches der Nacheiferung geringen Raum t. Alſo nur von einem höheren Stand- und Anfangspuncte aus läßt ſich mit ſchick und Erfolg gehen an eine Organiſation des geſammten allgemeinen Schul- ens bis zu deſſen unterſten Stufen hinab, und auf einen ſolchen höheren Stand- ıct trat unwillkürlich Schuwalow an der Spitze einer Univerſität.* Hier machte ihm das Bedürfniß von Vorbereitungsanſtalten für die höheren wiſſenſchaftlichen ıdien im ganzen Reiche fühlbar, Vorbereitungsanſtalten, auf deren verſchiedenen ıfen zugleich für andere Lebensberufe, insbeſondere für den Civildienſt, diejenigen hinlänglicher Vorbildung ſich ausſcheiden könnten, welche keinen Beruf zu einer ſenſchaftlichen Laufbahn in ſich fühlten. Dieß ſprach er in einer Unterlegung an Senat aus, in welcher er zugleich nachwies, welche Nachtheile der Civildienſt da- ch erlitte, daß der ruſſiſche Adel ſich faſt ausſchließlich der militäriſchen Laufbahn me, und wie dieß in dem Mangel an Mitteln für dieſen Stand liege, ſich für den ildienſt vorzubereiten; er machte den Vorſchlag, in allen großen Städten Gymnaſien errichten, wo die fremden Sprachen und zugleich die für den Civildienſt nöthigen ſſenſchaften gelehrt würden, ſo wie niedere Schulen zur Vorbereitung für die Gym- ien in den kleineren Städten. Darauf erhielt er vom Senate 1760 den Auftrag, n vollſtändigen Plan auszuarbeiten, in welchem der Etat der verſchiedenen Schulen egeben würde, desgleichen die Oerter, wo ſie anzulegen ſeien u. ſ. w. Eliſabeth gte den Plan, aber bei dem bald darauf (1761) erfolgten Tode der Kaiſerin kam Sache nicht zu Stande, ſondern erſt 26 Jahre ſpäter und in anderer Weiſe unter harina II. — Somit bleibt meine Behauptung in Kraft, daß es bis zu den Zeiten harinas II. in Rußland (mit Ausnahme der Moskauer Univerſität ſammt Vor- itungsanſtalten, ſo wie der deutſchen Schulen) keine andere als Specialſchulen :ben hat. Ich behaupte aber auch ferner, daß ein einſeitiges Specialſchulweſen nur untergeordnete Bedeutung hat, daß das Specialſchulweſen nur erſt dann einen ſchwung gewinnt, wenn es neben einem allgemeinen Schulweſen einhergeht und dieſem getragen wird. So hatte es denn auch mit allen dieſen Specialſchulen ılands bis zu den Zeiten Katharinas im Allgemeinen nicht viel zu bedeuten, ſie ten eben nur dazu, künftigen Verbeſſerungen einen ſchon vorhandenen Grund und en zu verſchaffen, die Idee von einem Schulweſen unter dem Volke zu verbreiten, elbe an deſſen Vorhandenſein wie an eine Art nothwendigen Uebels zu gewöhnen. Weil man die Neigung zu einer ſpeciellen Ausbildung eben nur auf Grund einer onnenen allgemeinen Neigung faſſen kann, ſo konnte bei dem Mangel einer all-

---

* Als Curator der unter Eliſabeth 1755 auf ſeinen Betrieb geſtifteten erſten ruſſiſchen iverſität zu Moskau. Dieſelbe erhielt zu Vorbereitungsanſtalten ein Gymnaſium in skau für den Adel, 1758 ein anderes Gymnaſium zu Kaſan, und wahrſcheinlich ıte zu gleichem Zwecke die Unterrichtsanſtalt, welche mit der Akademie der Wiſſen- ſten in Petersburg damals ſcheint verbunden worden zu ſein.

gemeinen Bildung natürlicher Weiſe auch keine freiwillige Neigung zum Beſuche ſolcher Specialſchulen im ruſſiſchen Volke vorhanden ſein, ſondern es mußte dieſer Beſuch durch Zwangsmaßregeln erzielt werden. So befahl ein Ukas Peters vom 15. Januar 1708, alle Prieſter und Diakonen ſollten ihre Kinder in die lateiniſchen und griechiſchen Schulen ſchicken, widrigenfalls dieſelben von jeder Ausſicht auf irgend eine Anſtellung außer im Kriegsdienſte* ſollten ausgeſchloſſen werden. Ein ähnlicher Zwang fand mittels Ukaſes vom 28. Februar 1714 in Bezug auf den Adels- und Beamtenſtand rückſichtlich der erwähnten Schulen in den Häuſern der höheren Geiſtlichkeit und in den bedeutenderen Klöſtern ſtatt, er mußte ſeine Kinder dieſelben während des Alters von zehn bis fünfzehn Jahren beſuchen laſſen; die adeligen Grundbeſitzer, welche ihre Kinder weder leſen, noch ſchreiben, noch Latein hatten lernen laſſen, verloren das Recht, denſelben ihr Vermögen zu hinterlaſſen, es ging auf die nächſten Verwandten über, welche ſomit zu den eifrigſten Wächtern des Fortſchrittes der Civiliſation geſetzt wurden: andere Stände büßten den Ungehorſam mit Geldſtrafen und Verweigerung der Erlaubniß zum Heirathen, eine allerdings eben ſo wirkſame und auf feiner Beobachtung beruhende Maßregel. Obgleich dieſe Strenge wegen ihrer Unbequemlichkeit für diejenigen, welche weit entfernt von einer jeden der nur zu ſparſam vorhandenen Schulen wohnten, vielleicht nie zu voller Ausübung mag gekommen ſein, ſo wurde ſie doch von allen Nachfolgern Peters bis auf Eliſabeth herab aufs neue eingeſchärft, wo nicht erweitert. Die Kaiſerin Anna verbot durch einen Ukas vom 23. November 1731 die Beförderung aller Soldaten und Unterofficiere, welche nicht zu leſen verſtanden, Eliſabeth ſtrafte bald nach ihrer Thronbeſteigung den Adel für das angemaßte Vorrecht, ſeine Kinder ohne Unterricht zu laſſen, um 10 Rubel, Leute niederen Standes um 2 Rubel (Ukas vom 30. April 1743), und bildete die von Anna geſtifteten Garniſonsſchulen 1744 zu ſolchen um, in welchen die Kinder aller Militär- und Civilbeamten Unterricht empfangen mußten. Nur das weibliche Geſchlecht blieb von dieſen Maßregeln der Strenge ausgeſchloſſen, vielleicht aus Achtung vor deſſen Schwäche, vielleicht auch weil dasſelbe in Rußland damals, wo überhaupt nur von Special- und insbeſondere von Beamtenbildung die Rede war, der allgemeinen Bildung noch eher entbehren konnte. Die Anwendung von Zwangsmaßregeln in Beziehung auf Aneignung eines Gutes, welches doch eigentlich freiwillig müßte erworben werden, rechtfertigt ſich aus dem damaligen Geſammtbildungszuſtande des ruſſiſchen Volkes; muß doch auch z. B. ſelbſt in Preußen noch gegenwärtig bei den niederen Ständen eine Art von Schulzwang angewandt werden.

Ich habe oben in Beziehung auf die allgemeine Beſchaffenheit des öffentlichen Schulweſens in Rußland als Specialſchulweſen die deutſchen Schulen ausgenommen; ſolche befanden ſich in den Städten der Oſtſeeprovinzen aus der Zeit vor der ruſſiſchen Beſitznahme her, oder wurden während der ruſſiſchen Herrſchaft theils daſelbſt, theils in Petersburg neu gegründet. Ich rechne dieſe Schulen zu den öffentlichen, weil ſie von ſtädtiſchen oder Landesgemeinſchaften unterhalten wurden. Es iſt begreiflich, daß dieſe deutſchen Schulen, weil aus einem weiter vorgeſchrittenen Volke hervorgegangen, auch eine allgemeinere Richtung und eben damit eine größere Bedeutung haben mußten. Nichtsdeſtoweniger tragen ſie in dem erwähnten Zeitabſchnitte, von einer gewiſſen Seite her betrachtet, im Allgemeinen doch auch wieder einen den ruſſiſchen Special-

---

* Alle Kinder von Geiſtlichen nämlich, welche ohne Geſchäft und im Müßiggange lebten, mußten Soldaten werden.

ulen ähnlichen Charakter an ſich. Wie die Sorge für die deutſchen Schulen meiſt
n ſtädtiſchen und Landesgemeinſchaften überlaſſen war, ſo waren dieſelben, wo ſie
ſtanden, auch mehr oder weniger durch beſondere Localbedürfniſſe hervorgerufen, und
ber auch an eben dieſelben gebunden, durch ſie beengt. Dieſen Urſprung haben
nche damals geſtifteten Schulen, z. B. die Petriſchule in Petersburg, ungeachtet
ncher ſpäteren Erweiterung und Verbeſſerung bis auf den heutigen Tag nicht ganz
läugnen können. Mit dieſer Entſtehung aus localen Bedürfniſſen hing eng zuſammen
nches Eigenthümliche der damaligen Schulen in Beziehung auf Schuleinrichtungen,
rpflichtungen der Lehrer und Schüler, Anweiſung der Einnahmen für erſtere u. ſ. w.,
nches Alterthümliche, aber auch zum Theil Veraltete, ja Spießbürgerliche. Die Be-
ung der Lehrſtellen unterlag nicht ſelten ſchiefen Rückſichten, den Einflüſſen der
nnerſchaft, der Empfehlungen u. ſ. w.; eigentliche Prüfung der Befähigung fand
gut wie gar nicht ſtatt. Die Zahl der Claſſen und Lehrer richtete ſich nicht nach
n dem Weſen der Schule innewohnenden Bedürfniſſe, ſondern nach der Größe der
ldbewilligungen, welche wiederum häufig von Zufall oder Laune abhing, noch häufiger
ch die Ungunſt der Umſtände beſchränkt wurde. So ſtand ſo ziemlich jede Schule
einzelt für ſich da, es fehlte der gemeinſame Einigungspunct für alle niederen
tſchen Lehranſtalten in einer deutſchen Landesuniverſität.

Von dieſem Charakter eines Special- und Localſchulweſens in der erſten Periode
nes Beſtehens erhob ſich das geſammte öffentliche Schulweſen Rußlands nunmehr
einer univerſelleren Natur und mithin auch zu größerer Bedeutung in der zweiten
riode. Wir rechnen dieſe vom Jahr 1786 bis zum Jahr 1820. Wie jeder Uebergang
n einem zum andern noch beide Seiten in ſich ſchließt, ſo hatte die Abſicht, das
entliche Schulweſen Rußlands zu mehr univerſeller Natur zu erheben, anfangs auch
r eine ganz zufällige, locale Veranlaſſung. Generallieutenant Betzkoi hatte die Kaiſerin
tharina für das Schickſal der Findelkinder zu intereſſiren gewußt, und es wurde
s erſte Findelhaus 1763 in Moskau gegründet. Dieſe Einrichtung brachte eben jenen
ann in den Geſchmack der Pädagogik und auf den Gedanken, ob man nicht über-
upt der Jugend eine beſſere Erziehung könnte zu Theil werden laſſen, als wie ſie
ſelben bisher im Allgemeinen zu Theil ward. Ein Plan desſelben zur Gründung
n öffentlichen Erziehungsanſtalten in allen Gouvernements erhielt die Beſtätigung
Regierung im Jahr 1764, und bald wurden auch ſolche Anſtalten in den beiden
uptſtädten und in mehreren Städten des Innern für Knaben, ſo wie die erſte
entliche Bildungsanſtalt für Mädchen in dem ſmolna'ſchen Kloſter in Petersburg
ichtet*. Dieſe Anſtalten unterſchieden ſich von allen frühern dadurch, daß der Unter-
pt nicht mehr bloß in Beziehung auf einen beſtimmten einzelnen Lebensberuf ertheilt
rde, ſo wie daß dieſelben neben dem Unterrichte auch die Erziehung der Zöglinge
ſaßten; dieſe traten in die Anſtalten im Alter von fünf bis ſechs Jahren ein, und
eben daſelbſt bis zum zwanzigſten Jahre. — Allein dieſe Erziehungsanſtalten waren
koſtſpielig, und daher nicht ſo zahlreich und von ſolchem Umfange, daß ſie hätten
n weſentlicher Bedeutung für den allgemeinen Bildungsfortſchritt des Volkes werden
d dem Bedürfniſſe nach Unterricht genügen können, welches ſich in einem immer
iteren Kreiſe geltend machte. Die Regierung mußte bedacht ſein, dieſem Bedürfniſſe
f andere Weiſe abzuhelfen. Im Jahr 1775 erſchien die ſogenannte „Verordnung zur

---

* Vgl. Les plans et les statuts des différents établissements etc. 2 Tomes. nsterdam. 4. Eine Ueberſetzung von M. Clerc, die ſchon 1775 erſchien. Betzkoi iſt mit- n in gewiſſer Weiſe einer der früheſten pädagogiſchen Schriftſteller Rußlands.

Verwaltung der Gouvernements des ruſſiſchen Reiches", in welcher den Collegien der allgemeinen Fürſorge unter anderem auch das zur Pflicht gemacht wurde, darüber zu wachen, daß Elementarſchulen in allen Städten und in allen größeren Dörfern gegründet würden; dieſelben ſollten für Kinder aus allen Ständen beſtimmt ſein und zwar ohne irgend einen Schulzwang, und es ſollte in denſelben in der Religion, im Leſen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen unterrichtet werden. Man ſcheint indeß dieſer Vorſchrift nur an wenig Orten nachgekommen zu ſein, und zwar theils aus Mangel an Mitteln wie an hinreichendem Intereſſe für das Schulweſen in jenen Collegien der allgemeinen Fürſorge ſelbſt, theils aus Mangel an geeigneten Lehrern auch nur für Schulen der niedrigſten Stufe. Darum wurden 1782 drei Männer, der Cabinetsſecretär Sawadowsky, Aepinus, der Lehrer des Großfürſten Paul, und der Privatſecretär der Kaiſerin, Paſtuchow, beauftragt, mit anderen unter Sawadowsky's Vorſitze eine beſondere Commiſſion zur Errichtung von Volksſchulen (d. h. Nationalſchulen) zu bilden. Aepinus, der bedeutendſte unter jenen Männern, gleich ausgezeichnet durch ſeinen Charakter wie durch ſeine ausgebreiteten Kenntniſſe*, gab, damit man ſich ſchneller über die Einrichtung der Volksſchulen einige, der Kaiſerin den Rath, die ſeit Maria Thereſia's Zeit und unter Joſeph errichteten öſterreichiſchen Normalſchulen für die niederen Stände zum Muſter zu nehmen, welche Schulen, zu Muſteranſtalten für die ganze öſterreichiſche Monarchie beſtimmt, bei allem Mechanismus der Methode und der äußern Form doch eine früher nicht gekannte Regſamkeit und Ordnung in den daſigen öffentlichen Unterricht gebracht hatten. Die Kaiſerin legte darauf Joſeph II. verſchiedene die Einrichtung der öſterreichiſchen Normalſchulen betreffende Fragen vor, und der Kaiſer ſchickte ihr, um über alles mündlich nähere Auskunft zu geben, den Director jener Volksſchulen im Temeswarer Kreiſe, Feod. Jankowitſch** zu, einen Mann, weniger brauchbar wegen ſeiner pädagogiſchen Einſichten, als weil er zugleich der ruſſiſchen Sprache mächtig war. Dieſer wurde zum Director der Normalſchulen und zum Mitgliede der Commiſſion ernannt, und dieſelbe ſchritt zunächſt an den Entwurf eines allgemeinen Schulplanes. Wie ſehr der Kaiſerin die Sache am Herzen lag, beweiſt, daß ſie der Commiſſion öfters Aufſätze zuſandte, worin ſie ihre Gedanken über die Verbeſſerung der Normalſchuleinrichtung mittheilte, und daß ſie, nachdem eine Muſterſchule in Petersburg eingerichtet worden war, zuweilen ſelbſt dem Unterrichte in derſelben beiwohnte. Endlich ward der Plan vollendet, und er berückſichtigte das Ganze des Reiches nach räumlicher Beziehung, allerdings in einer umfaſſenderen Weiſe, als der früher erwähnte Plan Schuwalows, allein er ſtand dieſem, was den Umfang des Syſtems anlangt, entſchieden nach, indem er ſich nur auf ein niederes Unterrichtsziel beſchränkte, während Schuwalow Univerſitäten, Gymnaſien und niedere Schulen geſtiftet wiſſen wollte; auch ließ der Plan den höheren Standpunct vermiſſen, von dem aus, wie geſagt, allein eine ſichere und zweckmäßige Organiſation des Schulweſens gelingen kann, er begann das Werk der Gründung neuer Schulen eben von unten auf. Dieſer Plan ward nun durch Ukas vom 1. December 1786 als „Statut der Volksſchulen" beſtätigt, und dieſes Jahr habe ich daher

---

* Er iſt der Verfaſſer vieler mathemathiſchen und phyſikaliſchen Aufſätze.

** Jankowitſch von Miriewo, der frühere Dorfſchulmeiſter, ſtarb als wirklicher Staatsrath in hohem Alter bei völlig erloſchenem Gedächtniſſe im Jahr 1813, ein Bild des Looſes mancher Schulmänner. Die ganze Normalmethode hatte er vergeſſen, ſogar daß er in ruſſiſchen Dienſten geſtanden und Penſion bezog! Und mit ihm ging in Rußland das Gedächtniß der öſterreichiſchen Normalſchulen überhaupt unter. Vgl. Fr. Adelung, Katharinens II. Verdienſte um die vergleichende Sprachenkunde. Pet. 1815. S. 94, Anm.

auch als Anfangspunct einer neuen Periode des ruſſiſchen Schulweſens annehmen zu müſſen geglaubt, weil, wenn auch nur ein niederes Schulweſen, ſo doch eben ein Schulweſen von allgemeiner Abſicht gegründet und der Anfang einer Zeit geſetzt ward, von der an ſich das ruſſiſche Schulweſen allmälig den Windeln des Specialſchulweſens entwand*. Ganz Rußland wurde durch jenen Plan wie mit einem Netze von Schulen überzogen, deren zwei Arten unterſchieden wurden: 1. höhere Schulen von vier Claſſen (Hauptvolksſchulen), wie ſolche in allen Gouvernementsſtädten, 2. niedere Volksſchulen von zwei Claſſen, wie ſie in allen Kreisſtädten und in jedem Pfarrbezirke der größeren Städte ohne Rückſicht darauf, wie gering die Schülerzahl auch etwa zu Anfange ſein möchte, ſollten errichtet werden. Als Lehrgegenſtände für die höheren Schulen waren feſtgeſetzt: Religionsunterricht, bibliſche Geſchichte, die Pflichten des Menſchen und des Bürgers, Weltgeſchichte und Geographie, Geſchichte und Geographie Rußlands, reine und angewandte Mathematik, Phyſik, Naturbeſchreibung, Ruſſiſch, Deutſch, Latein, Schreiben und Zeichnen, und dieſe höheren Schulen entſprachen in ihren drei oberen Claſſen im Ganzen den drei unteren unſerer gegenwärtigen deutſchen Gymnaſien (nur mit mehr Vorwiegen der Realfächer nach Art unſerer Kreisſchulen), während die damaligen niederen Schulen unſeren deutſchen Elementarſchulen gleichſtanden Wie viele von den beabſichtigten Schulen zu Stande gekommen, vermag ich nicht genau anzugeben.** Das Haupthinderniß der Errichtung war, daß die Regierung im Allgemeinen dazu keine Mittel hergeben wollte, ſondern die Deckung der Koſten den Collegien der allgemeinen Fürſorge zuwies.*** Ein zweites Hinderniß war der

---

* Die Kaiſerin war ſo zufrieden mit der Arbeit, daß ſie der Commiſſion nunmehr übertrug, auch einen Plan zur Errichtung von Gymnaſien und Univerſitäten auszuarbeiten, indem ſie als Univerſitätsorte ſelbſt Pleskau, Tſchernigow und Penſa beſtimmte, und der Commiſſion die Orte für die Gymnaſien zu beſtimmen überließ. Allein das hatte weiter nichts zur Folge, als nur daß fortan außer den zu errichtenden Volksſchulen auch alle ſchon vorhandenen zum Theil höheren Lehranſtalten (mit Ausnahme der geiſtlichen Schulen, der Akademieen und der Moskauer Univerſität) unter Aufſicht der Commiſſion als einer Art Oberſchuldirection geſtellt wurden, der erſte Verſuch, die Leitung des geſammten Unterrichtsweſens in Einer Behörde zu vereinigen, woraus unter Alexander das Miniſterium der Volksaufklärung hervorging.

** A. v. Kruſenſtern (**Précis du système, des progrès et de l'état de l'instruction publique en Russie** S. 193 f.) gibt die Zahl der errichteten Schulen folgendermaßen an:

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1786: | 24 | Gymnaſien, | 10 | Kreisſchulen, | 9 | Parochialſchulen. |
| 1787: | — | » | 40 | » | 9 | » |
| 1788: | 1 | » | 7 | » | 3 | » |
| 1789: | 6 | » | 27 | » | 6 | » |
| 1790: | 1 | » | 10 | » | 6 | » |

Zuſammen 159 (S. 185 gibt er die Summe der von 1786 bis 1790 errichteten Schulen auf 155 an); allein dem widerſpricht geradezu die Angabe S. 30, daß unter Katharina nur zwei Arten von Schulen, höhere und niedere, ſo wie S. 31, daß keine Gymnaſien ſeien errichtet worden. Vielleicht ſind unter jenen 32 Gymnaſien nur eben auch Hauptvolksſchulen gemeint, die aber ſpäter unter Alexander in Gymnaſien umgewandelt worden.

*** Dieſe hatten ſchon ohnehin genug anderes, wie Krankenhäuſer u. ſ. w., zu beſtreiten, auch ward ihnen bei dieſer neuen Aufgabe eingeſchärft, die früheren gemeinnützigen Anſtalten durchaus nicht zu vernachläſſigen; dennoch durfte die Kronskaſſa durchaus nicht beſchwert werden (Ukas vom 12. Auguſt 1785). Es ſollten vielmehr die Städte zuſchießen, aber dieſe konnten oder wollten nicht, und ſo hinkte die Sache an vielen Orten, bis der Staat ſelbſt unter Alexander die Unterhaltung der öffentlichen Schulen übernahm. Nur einzelne Städte, wie Wiburg, die kleineren vermöchten Städte in Livland, erhielten unter Katharina einen geringen Zuſchuß zur

Mangel an Lehrern für die ruſſiſchen Schulen. Zwar ward zu deren Bildung 1783 in Petersburg eine Hauptvolksſchule als Normalſchule (1804 pädagogiſches Inſtitut umbenannt) unter Jankowitſch's Leitung eröffnet, aber ſelbſt nur für dieſes tüchtige Lehrer zu finden, hielt ſchwer, obgleich die Akademie der Wiſſenſchaften und die Moskauer Univerſität dazu mitzuwirken 1785 aufgefordert wurden, geſchweige daß ſich Zöglinge freiwillig und in großer Zahl eingefunden hätten*. Und jedenfalls half jenes dem Bedürfniſſe noch nicht auf der Stelle ab, es hätte mithin die Errichtung von Schulen, die die Kaiſerin ſo ſehr beeilt zu ſehen wünſchte, aufgeſchoben werden müſſen, wenn nicht auf Befehl die geiſtlichen Schulen ſich um dieſe Zeit aufgethan hätten, um den neu anzulegenden öffentlichen Schulen mehr denn dreihundert Lehrer, ſo gut ſie ſie zu ſtellen vermochten, mit einem Male zu liefern.** Warum aber ſo wenig Lehrer zu den neuen Schulen, warum ſo wenig Schüler für das Seminar ſich fanden, hatte ſeinen Grund in den ſo gering angeſetzten Lehrergehalten, denn wie dieſe unter Alexander verbeſſert wurden, ſchwand auch jene andere Noth. — Unter Katharina wurde auch der erſte Verſuch gemacht, das öffentliche deutſche Schulweſen in Rußland zu einer gewiſſen Einheit und einem inneren Verbande zu bringen, indem befohlen ward, die Petriſchule zu Petersburg, welche 1763 war gegründet worden, in eine höhere Normalſchule für die Oſtſeeprovinzen zu verwandeln und ihr eine Specialdirection beizugeben, welche die Aufſicht über alle deutſchen Schulen in Rußland erhalten ſollte. *** Indeß erfuhren dieſelben damit auch noch gerade keine weſentliche Verbeſſerung, indem die Hauptſache, ihre Unterhaltung, immer noch meiſt den zum Theil ſo beſchränkten Localmitteln überlaſſen blieb. Und für eine ſolche weſentliche Verbeſſerung war damals von der Regierung um ſo weniger etwas an Unterſtützung zu erwarten, als es theils an Mitteln fehlte, theils die Kaiſerin in den letzten Jahren ihrer Regierung in ihrem Eifer für die Aufklärung des Volkes und Beförderung des öffentlichen Schulweſens in etwas bedenklich zu werden ſchien, inſofern ihr die franzöſiſche Revolution als aus Volksaufklärung hervorgegangen erſcheinen mochte.

Die Regierung Kaiſer Pauls dauerte zu kurze Zeit, als daß von ihr für das allgemeine Schulweſen etwas Erhebliches hätte geſchehen können; nur das erwähnen wir, daß er zuerſt die ſchon von Peter dem Großen verſprochene Wiederherſtellung der Univerſität Dorpat ernſtlich ins Werk zu ſetzen beſchloß. Einen neuen und um ſo bedeutenderen Aufſchwung nahm dagegen jene Angelegenheit ſeit der Thronbeſteigung des Kaiſers Alexander.

Dieſer Fürſt, deſſen Gelangung zum Throne Klopſtock durch eine Ode „An die Humanität" feierte, war nach Charakter und Erziehung † ganz geeignet, das was

---

Unterhaltung der Schulen; dagegen ward freilich für das Jekaterinoslawſche Gouvernement und für Taurien eine reichliche Summe bewilligt (Ukas vom 4. September 1784), wie angedeutet wird, aus politiſchen Gründen, um der benachbarten Unterthanen des türkiſchen Reiches willen.

* Die geiſtlichen und die Militärſchulen mußten ſie liefern (Ukas vom 9. Juni 1783).

** Vgl. die periodiſche Publication über die Fortſchritte des öffentlichen Unterrichts in Rußland Nr. VIII, S. 80.

*** Es wurde auch eine Summe für dieſe Specialdirection angewieſen; auffallend iſt jedoch, daß derſelben z. B. in den beim dörptſchen Rathe vorhandenen Verhandlungen, das Schulweſen betreffend, nirgends Erwähnung geſchieht.

† Bekanntlich hatte ihn der edle Schweizer Laharpe unter Katharinas unmittelbarer Aufſicht erzogen.

unter Katharina einen mehr gelegentlichen und zufälligen Anfang genommen hatte, von Beginn ſeiner Regierung an zu einem Gegenſtand planmäßiger, aufrichtiger und ausdauernder Fürſorge zu machen. Sein Gemüth ſtand jeder großen Idee um ihrer ſelbſt, nicht bloß um des Ruhmes bei der Mit- und Nachwelt willen offen, ja er wurde nicht bloß von den Anſichten einer neuen Zeit getragen, ſondern erhob ſich auch über dieſelben, wie der von ihm erfaßte Gedanke eines chriſtlichen Regentenbundes beweiſt. Sein menſchenfreundlicher, weitherziger Sinn ließ ihn den Menſchen überall als ſolchen achten und deſſen wahrhafte Bildung um des Menſchen ſelbſt, um der allgemeinen Volkswohlfahrt willen wünſchen, nicht bloß inſofern er dadurch der Staatsverwaltung in irgend einem beſonderen Falle Nutzen brächte. Er wollte eine allgemeine Bildung über die Schranken von Local- und Standesbedürfniſſen oder Vorurtheilen, über nationale und confeſſionelle Schranken hinaus zum Gemeingute aller Staatsbürger machen. Worin aber das allgemein menſchliche Bedürfniß der Bildung beſtehe, das den Landesvater erkennen zu laſſen, trugen nicht wenig bei deſſen viele und wohlberechnete Reiſen in den verſchiedenen Provinzen ſeines Reiches, ebenſo wie ſeine Reiſen im Auslande und ſein Umgang mit unterrichteten und geiſtvollen Männern und Frauen verſchiedener Völker; kein Fürſt, ſelbſt nicht Peter der Große, hat ſo häufige und weite Reiſen gemacht. So war Kaiſer Alexander im Stande, den Gedanken einer allgemeinen Volksbildung gleich von Anfang ſeiner Regierung an zu faſſen und auszuführen, wie kein Herrſcher Rußlands vor ihm, und der Friede während der erſten Jahre ſeiner Regierung ließ ihn ſich ganz der Ausführung dieſes Werkes, ſo wie überhaupt der Entwürfe Peters des Großen und Katharinas II. in Beziehung auf die innere Verwaltung widmen und einen Grund legen, der die Bedingungen eines ſichern, ſtetigen Fortſchrittes enthielt, einen Grund, den die ſpäteren Kriegsſtürme, wenn auch zu berühren, doch nicht zu verrücken vermochten. Ihn machte in ſeinen hochherzigen Beſtrebungen nicht irre die Erſchütterung, welche Europa im letzten Jahrzehnd vorher durchzuckt und theilweiſe verwüſtet hatte, er erkannte, daß nicht die Fortſchritte der Volksbildung davon die Urſache geweſen, ſondern vielmehr der Mangel an Volksbildung, engherziges Beſchränken, wie anderer allgemeiner Rechte, ſo auch des Genuſſes einer umfaſſenden Bildung auf einzelne bevorzugte Stände, und in Beziehung auf dieſe Stände ſelbſt die Eitelkeit, welche nur Geiſtesleere, Müßiggang und Uebermuth hervorbringt, der Mangel an gründlichem Unterrichte, das verwirrte Halbwiſſen, welches die Neigung zu politiſchen Träumereien, zu Theorieen mit ſich führt, die nach der einen oder der anderen Seite hin ausſchweifen, zu Theorieen, welche mit Entſittlichung beginnen und mit Verderben endigen. * Der edle Fürſt unternahm daher das Werk der Volksbildung vielmehr in einer Ausdehnung, in einer durchgreifenden Planmäßigkeit, die alles weit übertraf was unter der Regierung Katharinas war geleiſtet worden. Dort war nur an die Errichtung niederer und mittlerer Schulen in den verſchiedenen Theilen des Reiches ** und an einen nothdürftigen Unterricht durch dürftig und unſicher beſoldete und daher auch nur wenig in Anſpruch zu nehmende Lehrer gedacht worden — jetzt wurde, was nicht oder nicht ſicher zur Ausführung gekommen war, durch Anweiſung von Staatsmitteln für die meiſten Schulen, von Gehalten, die der Wichtigkeit des Werkes und

---

* Eine gleiche Anſicht ſprach auch das Aufruhrmanifeſt aus dem Anfange der Regierung unſers gegenwärtigen Beherrſchers (vom 26. Juli 1826) aus.

** Man vergleiche, was wir über das Unvortheilhafte dieſes Ganges eines ſich erſt bildenden Schulweſens oben bei Erwähnung Schuwalows geſagt haben.

der Mühe der daran Arbeitenden entſprach, bald und glücklich zu Stande gebracht, e
wurde vor allem der ganze Unterricht von der niedrigſten bis zur höchſten Stufe in
Auge gefaßt und in ein fortlaufendes Syſtem gebracht, es wurde Gelegenheit zu
Aneignung einer fortſchreitenden, gründlichen Bildung gegeben, es wurden Gymnaſien
es wurden als die Mittel- und Brennpuncte der Bildung Univerſitäten, und zwar dieſ
vor allem zuerſt geſchaffen. Dadurch ward der höhere Standpunct gewonnen, von dem
aus allein ſich mit Geſchick und Erfolg gehen ließ an eine Organiſation des geſammten
allgemeinen Schulweſens, bis zu deſſen unterſten Stufen hinab, frei von allem be
engenden Zwange der Local- und Specialbedürfniſſe; dadurch ward gewonnen der An
fangspunct, der gleichſam ſelbſt zum ſtetigen Fortſchreiten im Werke der Schöpfung von
Schulen nöthigte. Dadurch ward dem Volke in ſeiner eigenen Mitte eine Höhe der
Bildung vor Augen geſtellt, zu der hinanzuſteigen es allmälig ſelbſt Luſt bekam und
hinanzuſteigen anfing, ſo wie es ſich die Mittelſtufen eine nach der anderen von den
oberſten herab geboten ſah. Und wie die Glieder der verſchiedenen Stände, die Glieder
der verſchiedenen Volksſtämme an die Idee einer gemeinſamen, allgemein menſchlichen
Bildung, an deren Werthſchätzung und Nutzbarmachung gewöhnt wurden, ſo ward zu
gleich insbeſondere eine ſlawiſche Bildung in Sprache, Litteratur, Sitte vorbereitet
die ſich frei von knechtiſcher Nachahmung aus innerer Lebenskraft eigenthümlich ent
wickeln und neidlos, in edlem, befreundetem Wetteifer der eben ſo eigenthümlichen
germaniſchen Bildung zur Seite treten könnte, welche ſich unter der deutſchen Bevöl
kerung des großen Reiches erhalten hatte und welche der große Monarch gleichfalls zu
würdigen und zu pflegen verſtand; es ward dergeſtalt eine ſlawiſche Bildung vorbe
reitet, die nicht auf Grund eitlen Selbſtbbetruges und lügenhafter Vorſpiegelungen
oberflächlicher ſchriftſtellernder Halbwiſſer*, auf Grund voreiligen Siegesposaunen
junger ſchielender Journaliſten, ſondern auf Grund eines wahrhaft gediegenen Wiſſens
und einer wahrhaft praktiſchen Tüchtigkeit und eines eben dadurch veredelten Nationa
gefühles den Wettlauf um den Preis der Bildung wagen könnte mit den edelſten
Völkern Europas und der Gegenwart.

Eine der erſten Maßregeln, welche der Kaiſer Alexander im Intereſſe der allge
meinen Bildung, der Volkserziehung traf, war die, daß er dieſe Angelegenheit (durch
Manifeſt vom 8. September 1802), ſo viel ich weiß, zuerſt unter allen Fürſten Europas
unter die beſtändige Fürſorge eines beſonderen „Miniſteriums der Volksaufklärung"
ſtellte. Wir haben oben ſchon erwähnt, daß die 1782 niedergeſetzte Commiſſion
zur Errichtung von Volksſchulen in Folge der Zufriedenheit der Kaiſerin mit den
von derſelben ausgearbeiteten Plane im Jahr 1786 in eine Oberſchuldirection we
umgewandelt worden, unter deren Aufſicht nicht bloß die zu errichtenden neuen
ſogenannten Volksſchulen, ſondern auch alle ſchon beſtehenden, zum Theil höheren
Lehranſtalten (mit Ausnahme derer zur Bildung von ruſſiſchen Geiſtlichen) geſtellt
wurden. ** Von dieſer Oberdirection wurden von Zeit zu Zeit Inſpectoren ernannt

---

* Das hat ihnen noch nachdrücklicher auch einer von ihren eigenen Propheten,
Bulgarin, noch neulich geſagt — ob er Glauben finden wird? — Man vergleiche
übrigens die Worte des erwähnten Manifeſtes vom 13. Juli 1826: „Dem Müßiggange
des Geiſtes, dem Mangel an gediegenen Kenntniſſen (d. h. an gründlichem Unterrichte)
iſt zuzuſchreiben dieſe Willkürlichkeit der Vorſtellungen, die nur die Leidenſchaften in
Aufruhr bringt, dieß verderbliche Blendwerk des Halbwiſſens, dieß Gerathen der Ein
bildung in Theorieen der ausſchweifendſten Art."

** Allerdings nicht immer zum Vortheile der ſchon beſtehenden Anſtalten, denn

welche die Provinzen bereiſen und die Schulen viſitiren mußten, die unter der Aufſicht der Generalgouverneure und Gouverneure (als „Curatoren“), und unter Leitung von Gouvernementsdirectoren und Kreisinſpectoren ſtanden. Dieſe Oberſchuldirection bildete allerdings den Uebergang zu dem unter Alexander errichteten Miniſterium des Unterrichtes, aber ſie ließ eben doch noch vieles zu wünſchen übrig. Es war die ſpecielle Fürſorge für die Schulen zum Theil nicht bleibend denſelben Perſonen, zum Theil aber ſolchen anvertraut, die nicht mit dem Schulweſen allein oder vorzugsweiſe zu thun hatten. Es war ferner gerade das ruſſiſche Univerſitätsweſen (d. h. eine Moskauer Univerſität) nicht mit in den von der Oberdirection zu beaufſichtigenden Organismus des allgemeinen Schulweſens hineingezogen worden. Statt deſſen wurde die ganze Angelegenheit des Unterrichtsweſens 1802 für beſtändig in der Perſon eines Miniſters der Volksaufklärung (der erſte war der ſchon erwähnte Graf Sawadowsky) und ihm bleibend zugeordneter Gehilfen concentrirt, und der Betreibung der Sache dadurch derjenige Beſtand und die Stetigkeit des Fortſchrittes geſichert, deren ſie ſich ſpäter zu erfreuen hatte. Die Verwaltung des Schulweſens wurde ferner nicht mehr nach Generalgouvernements und Gouvernements abgetheilt, deren Beſtimmung oft auf einer dem Intereſſe der Schulen ganz fremden Rückſicht beruhte, ſondern es wurde immer eine gewiſſe Anzahl von Gouvernements, welche in Beziehung auf die Unterrichtsangelegenheit eine gewiſſe Aehnlichkeit darboten, zu einem „Lehrbezirke“ vereinigt, und unter die Aufſicht eines beſondern „Curators“ geſtellt; ſämmtliche Curatoren zuſammen bildeten dann ſammt anderen von der Regierung ernannten Perſonen wiederum eine neue Oberſchuldirection unter dem Vorſitze des Miniſters der Volksaufklärung, und dieſe waren nunmehr von vorn herein mit der Abfaſſung eines allgemeinen Studienplanes für alle Arten von Lehranſtalten, mit Berückſichtigung des Rechtes der ſchon beſtehenden, beauftragt. Um eine genaue Kenntniß der Localbedürfniſſe eines jeden Lehrbezirkes zu erhalten und ſie berückſichtigen zu können, ſo weit es mit der Natur allgemeiner Unterrichtsanſtalten verträglich war, wurde zuerſt an Univerſitäten als die künftigen Mittel- und Brennpuncte der Volksbildung in den einzelnen Lehrbezirken

---

man ging bei Ausführung der Abſicht, eine Gleichförmigkeit des Schulweſens hervorzubringen, ſo weit, daß man ſchon beſtehende höhere Anſtalten aufhob oder beſchränkte, wenn der Ort, an dem ſie ſich befanden, nicht gerade das Glück hatte, zu derjenigen Rangclaſſe zu gehören, die nach der im Voraus getroffenen Beſtimmung ſich allein höherer Schulen erfreuen durfte. Dieß Schickſal traf namentlich Dorpat, dem Range nach wie noch heutzutage eine Kreisſtadt, und Kreisſtädte ſollten nach der Beſtimmung des Volksſchulenſtatuts vom Jahr 1786 Kreisſchulen erhalten; folglich ward die bis dahin in Dorpat ſchon beſtandene Stadtſchule, welche ſonſt von jeher junge Leute bis zur Univerſität ausgebildet hatte, 1790 zu einer Hauptvolksſchule von 4 Claſſen (im Range unſerer 3 unteren Gymnaſialclaſſen ſammt Elementarſchule und dazu mit vorwiegend realiſtiſcher Richtung) herab geſetzt und den Eltern, die ihre Kinder wollten ſtudiren laſſen, der Rath gegeben, ſie auf's Revaler oder Rigaer Gymnaſium zu ſchicken. Als Erſatz ward zwar an der Stadtſchule ein Lehrer der ruſſiſchen Sprache angeſtellt, auch bald wiederum eine höhere fünfte Claſſe (gleich der oberſten Claſſe der gegenwärtigen Pernauer oder Arensburger Kreisſchulen) zugegeben, aber bei dem humanen Wunſche, allen auf einmal zu helfen, wurde eine ſolche Einrichtung derſelben vorgeſchrieben (der Lehrer ſollte ſich die eine Hälfte jeder Stunde mit denen beſchäftigen, die ſtudiren wollten, die andere mit den eigentlichen Volksſchülern, die kein Griechiſch und keine Gelehrſamkeit lernen wollten), daß dieſe Hauptvolksſchule ſich im Jahr 1802 von 5 Claſſen auf die bloße unterſte Claſſe und einen Lehrer zurückgekommen ſah. Vergleiche Hermann Nachrichten von den ehemaligen Schulen in Dorpat (Schulprogramm vom Jahr 1807) S. 14 f. 18.

gedacht, und in jedem Bezirke eine Universität zu stiften oder neu einzurichten beschlossen; diese Bestimmung erhielt 1802 für den Lehrbezirk der vier Ostseeprovinzen (das damalige russische Finnland bis 1812 mitgerechnet) die Universität Dorpat, deren Erneuerung schon Kaiser Paul beabsichtigt hatte, 1803 für den Lehrbezirk der ehemals polnischen Provinzen die Universität Wilna (gegründet als Jesuitencollegium 1578 durch den Erzbischof Valerian Protaßiewicz und 1591 zur Universität erhoben, erneuert 1781), ferner 1804 für den Lehrbezirk der südlichen Provinzen die Universität Charkow, der östlichen die Universität Kasan*, der Provinzen in der Mitte des Reiches die Universität Moskau (gestiftet 1755 unter Elisabeth, 1804 reorganisirt nach dem Plane der übrigen Universitäten), endlich als die jüngste 1819 für die nördlichen Provinzen die Universität Petersburg (hervorgegangen aus dem von Katharina 1783 daselbst gegründeten und 1804 als pädagogisches Institut erneuerten Lehrerseminare. ** Als Orte, wo auch noch Universitäten in Zukunft zu errichten wären, wurden gleich anfangs mit bezeichnet Kiew, Tobolsk und Ustjug-Weliki ***. — Diese Universitäten

---

* Die Universität Kasan ward 1805 vorläufig eröffnet, die eigentliche Eröffnung fand aber erst 1814 statt, weil es inzwischen an Studenten fehlte.

** Außerdem erhielt das Königreich Polen 1816 in Warschau eine Universität.

*** Nach der obigen Darstellung ward zuerst das Ministerium der Volksaufklärung gestiftet, und erst von diesem ging in naturgemäßer Folge die Stiftung oder Umbildung der Universitäten aus. In dieser Beziehung macht nur die Universität Dorpat in gewisser Weise eine Ausnahme. Ihre Erneuerung war schon von Paul den 4. Mai 1799 befohlen worden, aber nicht zur Ausführung gekommen, da man die anzustellenden Professoren nur aus der geringen Zahl von Gelehrten innerhalb der russischen Grenzen erwählen, die zu der anzulegenden Bibliothek nöthigen Bücher damals nicht aus dem Auslande beziehen durfte; ein Befehl Alexanders vom 12. April 1801 ließ die Sache ohne jene Beschränkung wieder aufnehmen. Die Immatriculation der Studirenden begann auch schon mit dem 22. April 1802, Vorlesungen wurden seit dem Mai d. J. gehalten, Reitstunden vor allem wissenschaftlichen Unterrichte auf Betrieb des ritterschaftlichen Curatoriums sogar schon seit 1800; aber indem die Universität versäumt hatte, sich eine bestimmte, specialisirte kaiserliche Stiftungsurkunde geben zu lassen, überholte die säumige zu ihrer Ueberraschung das neue Ministerium der Volksaufklärung, welchem Graf Sawadowsky schon durch kaiserliches Manifest vom 8. September 1802 das Dasein und die Unterordnung sämmtlicher Lehranstalten des Reiches mit Einschluß der Universitäten zu verschaffen gewußt hatte. Darauf holte unsere Universität sich jenes baldigst durch die Bemühungen ihres damaligen Prorectors Georg Fr. Parrot nach, und erhielt auch glücklich am 12. December 1802 (welchen Tag sie daher als ihren nunmehr freilich nach dem Datum der Gründung des Ministeriums fallenden Stiftungstag feiert) noch unmittelbar aus den Händen des Monarchen als „ewige Universität" jene Gründungsurkunde, welche durch hinreichend angewiesene Mittel (120,000 R. B. jährlich), durch Wahlrecht, so wie das Recht, alle für nützlich erachteten Veränderungen in ihrer inneren Verfassung, insofern es ihre Einkünfte erlaubten, unter bloßer Bestätigung des Ministers vornehmen zu dürfen, durch eigene Gerichtsbarkeit, eigene Censur, kurz in jeder Beziehung geeignet war, der Anstalt Dauer, Wirksamkeit, Würde, überhaupt jene Blüthe zu sichern, durch die sie allen übrigen Universitäten Rußlands seit Anbeginn vorgeleuchtet hat. Erst nach Feststellung dieser wesentlichen Grundlagen, die auch den später errichteten russischen Universitäten zu größerer, der Wissenschaft nicht wenig günstiger Selbständigkeit verhalfen, erhielt die Dorpater Universität am 24. Januar 1803 in der Person des Generalmajors Fr. Max. Klinger einen von der Regierung ernannten Curator, und am 12. September 1803 ein ausführliches Statut (das das Conseil selbst auszuarbeiten vom Caiser beauftragt worden war), beides geeignet die Ueberzeugung einzuflößen, daß nach dem Bedürfnisse der Ostseeprovinzen vorzugsweise deutschprotestantische Art und Wissenschaft in Dorpat solle gepflegt werden. Vergleiche die kaiserliche Universität Dorpat, Denkschrift zu ihrer

ihrerseits waren nun wiederum beauftragt mit der Errichtung, Einrichtung und Ver-
waltung der vorbereitenden Schulen in ihrem Lehrbezirke unter Aufsicht des Curators;
ie kamen dieser Verpflichtung nach, indem jede für sich aus der Zahl der akademischen
ehrer eine eigene „Schulcommission" von sechs Gliedern erwählte, welche unter dem
Vorsitze des jedesmaligen Rectors stand, und unter sich die Gouvernementsdirectoren
er Gymnasien so wie die Inspectoren der Schulen der einzelnen Kreise hatte. Die
den Universitäten untergebenen Schulen wurden durch die 1804 in Bezug darauf ver-
öffentlichten Reglements der Oberschuldirection * in drei Classen geordnet: 1. Gymna-
ien, 2. Kreisschulen und 3. Parochialschulen. Wenigstens jede Gouvernementsstadt
ollte ein Gymnasium von vier Classen haben, jede mit einem Jahreslehrgange; die Zahl
er Lehrer war auf acht festgesetzt. ** Eine Kreisschule sollte sich wenigstens in jedem
auptorte eines Gouvernements, so wie eines Kreises befinden, jede mit zwei Lehrern
nd zu zwei Classen. Mit jeder Pfarrkirche endlich, sowohl in den Städten als auf
em Lande, sollte eine Parochial- oder Pfarrschule verbunden werden. Vergleicht man
iesen Plan mit dem vom Jahr 1786, so findet man, daß er, wie gesagt, sämmtliche
tufen des Unterrichtes von der höchsten bis zur niedrigsten in sich begriff, während
n dem Reglement von 1786 nur von zwei Arten von Schulen die Rede ist, von
öheren mit vier Classen, deren drei oberste den 1804 errichteten Kreisschulen entsprachen,
nd von niederen, die den nachmaligen Parochialschulen gleichstanden. ***

Die Hauptschwierigkeit, mit der auch diese Erneuerung des öffentlichen Schulwesens
u kämpfen hatte, war der Mangel an Lehrern, besonders im Innern des Reiches, wo
an Ausländer nicht brauchen konnte. Man mußte vor allem eine gute Muster- und
lanzschule errichten, und die von Katharina in Petersburg gegründete höhere Nor-
alschule (Lehrerseminar), die unter Paul so gut wie eingegangen war, wurde 1804
ter dem Namen „pädagogisches Institut" mit einem Etat von 50000 Rbl. erneuert. †

---

ufundzwanzigsten Feier des 12. December, Dorpat, 1827. Fol. S. II. ff. — Dafür,
ß die Dorpater Universität so sehr geeilt hatte, noch eine selbständige Gründungs-
unde zu erhalten, mußte sie freilich später sehen, wie die Wilnaer Universität 1803
den schon ihr gehörenden liegenden Gründen einen Etat von 105,000 Rbl. S.
mals gleich 131,250 Rbl. B.), und (was bald von Wichtigkeit wurde), den Etat
Silber bestimmt, die Universitäten Moskau, Kasan und Charkow aber bei eigentlich
ß 3 Facultäten jede 28 Professoren, 12 Adjuncte und einen Etat von 130,000 Rbl. B.
elten.

* Das Reglement für den Dorpater Lehrbezirk wurde durch Ukas vom 21. März,
den Wilnaer durch Ukas vom 20. August, für das übrige Reich durch Ukas vom
November veröffentlicht.

** Nämlich 1. für reine und angewandte Mathematik und Experimentalphysik,
für Geschichte, Geographie und Statistik, 3. für Philosophie, die schönen Wissen-
ften und politische Oekonomie, 4. für Naturgeschichte und die Anfangsgründe der
Handel und Technologie bezüglichen Wissenschaften, 5. für die lateinische, 6. die
ische, 7. die französische Sprache, 8. fürs Zeichnen.

*** Daß Katharina jedoch ernstlich auch an die Anlegung von Gymnasien und
iversitäten gedacht hatte, beweist außer anderem, daß sie ansehnliche Summen zu
er ausdrücklich erklärten Absicht in die Reichsleihbank niedergelegt hatte. Vergleiche
orch, Rußland unter Alexander I., Bd. I S. 192. Im Jahr 1793 waren in der
nk befindlich: Fonds der zu errichtenden Universitäten 820763 Rbl., Capital des
rerseminars 54597 Rbl., zusammen 875360 Rbl. Im Jahre 1794 waren diese
pitalien schon zu 981443 Rbl. angewachsen, zu Ende 1802 waren aber nur noch
308 Rbl. und 1803 177000 Rbl. übrig. Ebd. S. 197.

† Vergleiche Storch 4, 320. Dieses pädagogische Institut ward 1819 zur Uni-
sität erhoben, der es nach der schon 1804 ausgesprochenen Absicht zur Grundlage

Es wurden ferner auf den Universitäten und auf einigen Gymnasien von der Krone junge Leute unterhalten, die dafür sich verpflichteten, nach beendigter Ausbildung auf sechs Jahre bei einer öffentlichen Unterrichtsanstalt eine Stelle zu übernehmen. Allein mit alle dem wurde nur erst jungen Leuten eine Gelegenheit geboten, sich für das Lehrfach auszubilden, und dazu hatten bei dem bisher dem öffentlichen Lehrer gebotenen kärglichen Gehalte freiwillig nur wenige und fast nur aus den niederen Ständen Lust. Um nun jungen Leuten auch von besserer Herkunft, von besseren Anlagen und höherer Vorbildung Lust zu machen, sich der Ausbildung für den schweren Beruf des Jugendunterrichtes zu widmen, und um zugleich tüchtige Lehrkräfte für das Bedürfniß der sogleich zu errichtenden Schulen zu gewinnen, um mit anderen Worten nicht allein die Schulen, sondern auch den Lehrstand zu heben, um höhere Forderungen an die Lehrer stellen zu dürfen, beschloß die Regierung, ihnen auch höhere Vergütungen zu bestimmen, und damit den sichersten Grund zu einem Emporsteigen des Gebäudes des öffentlichen Unterrichtswesens zu legen, wie ein solches sich auch so glücklich wie noch nie erfüllte. In den Schulen zu Peters des Großen Zeit erhielt der Lehrer zu seinem Unterhalte von Seiten des Staates nur ungefähr 10 Kop. S. täglich, ohne allen Zuschuß von Seiten der Schüler (Kruſenſtern S. 9), und darum fanden ſich auch nur wenig taugliche Subjecte zur Annahme einer öffentlichen Lehrerſtelle willig. Auch unter Katharinas II. Zeiten krankte das öffentliche Schulweſen an dieſer Sparſamkeit. Es betrug nach der Beſtimmung von 1786

| | |
|---|---|
| der Gehalt eines Gouvernementsſchuldirectors nur | 500 R. |
| (das Kreisvolksſchulinſpectorat war ein unentgeltliches Ehrenamt ungelehrter Bürger) | |
| der der Lehrer an den höheren Schulen für wöchentliche 23 bis 29 Stunden je nach ihrer Schulclaſſe | 150 bis 400 R. |
| (nebſt Wohnung, Holz und Licht, jedoch ohne Schulgeld) | |
| der der Lehrer an den niederen Schulen je nach ihrer Claſſe | 120 bis 150 |
| die Erhaltung einer höheren Schule von vier Claſſen | 2500 |
| die einer niedern von einer oder zwei Claſſen nur | 210 bis 500 |
| die Erhaltung von 50 höheren und 540 niederen Schulen auf | 342700 |

Von Penſionirung alter Lehrer war nirgends die Rede, nicht einmal mit irgend einem Tſchin konnten ſie ſich tröſten; als Aufmunterung für die Lehrer ward (§ 54 bis 5 aufgezählt das Recht, ſich zum wirklichen Dienſte kaiſerlicher Majeſtät rechnen, Penſionen halten, Privatſtunden geben und die Bücher der Schulbibliothek „mit gebührender Rückſicht“ benutzen zu dürfen. Dagegen wurden alle Gehalte 1804 auf das Zwei- bis Dreifache erhöht. Die Summen in den veröffentlichten Etats ſind nach Banco beſtimmt worden, und 1 Rbl. Banco betrug 1803 80 Kop. Silber. Es ſtanden aber alle Lebensbedürfniſſe im Verhältniſſe zum Silbergelde gerechnet damals in einem ſo viel geringeren Preiſe als heutzutage, daß wir nicht zu viel zu ſagen glauben, wenn wir behaupten, der damalige Bancorubel habe faſt mehr betragen als der heutige Silberrubel. Darum wurden in den Etats von 1804 nach der Wohlfeilheit der Lebensbedürfniſſe vier Claſſen von Gouvernements unterſchieden: *

---

dienen, für die es die zukünftigen Profeſſoren bilden ſollte. Ein anderes iſt das 1[illegible] in Petersburg zur Bildung von Profeſſoren und Lehrern aller Art gegründete pädagogiſche Hauptinſtitut.

* Die ehemals polniſchen Provinzen Wilna, Grodno, Minsk, Wolynien, Podolien

a. die 19 südlichen, wo es am billigſten zu leben;
b. die 15 mittleren (um Moskau herum);
c. die 9 nördlichen und ſibiriſchen;
d. die 4 Oſtſeeprovinzen (das damalige Ruſſiſch-Finnland mitgerechnet), wo das Leben am theuerſten.

ie Gehalte der Schulbeamten wurden nun in dieſen vier Abtheilungen folgender-aßen feſtgeſetzt, und man mag alſo bei den Zahlen ſtatt Rbl. B. immer gleich Rbl. S. ſen, um den gegenwärtigen Geldeswerth zu haben.

| Abtheilung der Gouvernements: | a | b | c | d |
|---|---|---|---|---|
| in Gouvernements-Schulendirector (ungerechnet das Reiſegeld) | 800 | 900 | 1000 * | 1200 |
| in Gymnaſiallehrer . . . . . | 550 | 650 | 750 ** | 800 |
| in Inſpector ſämmtlicher Schulen eines Kreiſes (ungerechnet das Reiſegeld) | 300 | 350 | 400 | 1000 |
| in Kreisſchullehrer . . . . . | 250 | 275 | 300 | 500 |
| Die Unterhaltung der Schulen betrug für: | | | | |
| in Gymnaſium . . . . . | 5650 *** | 6150 | 6650† | 7750 |
| | (von vier Cl.) | | | (drei Cl.) |
| ine Kreisſchule . . . . . | 1250 | 1410 | 1600 | 2400 |
| | (von zwei Cl.) | | | (drei Cl.) |
| ämmtliche 48 Gymnaſien — an Zahl: | (20) | (15) | (9) | (4)†† |
| d 452 Kreisſchulen » » | (159) | (173) | (90) | (30) |
| it 1298 Lehrern) Rbl. | 312600 | 336180 | 203850 | 118000 |

zuſammen 970630 Rbl.

ßerdem erhielten alle zu den öffentlichen Unterrichtsanſtalten gehörigen Perſonen einen ng nnd die Ausſicht auf Belohnung und Penſionen. Obige Summen wurden nun r nicht, wie 1786, auf die Collegien der allgemeinen Fürſorge oder auf die Städte gewieſen, ††† ſondern der Staat übernahm es ſelbſt, die Mittel für ſämmtliche ange-rten Schulen (Gymnaſien und Kreisſchulen), ſo wie ſie nach und nach ins Leben

---

w ſind hier nicht mit aufgezählt, weil die dortigen Schulanſtalten ſeit 1773 aus onderen Einkünften (von den Jeſuitengütern) unterhalten wurden.

* Bei den Gymnaſien des Petersburger Lehrbezirkes nach einem Etat von 1805 0 Rbl.

** Die im Petersburger Lehrbezirke Angeſtellten erhielten außerdem frei Holz, t u. ſ. w.

*** Im Petersburger Lehrbezirke 10755 Rbl.

† Das Kiew'ſche Gymnaſium laut Etat vom Jahr 1811 16000 Rbl., die isſchule aber nur 1250 Rbl.

†† Ungerechnet das Mitauer Gymnaſium, das ſchon ſeine eigenen Einkünfte hatte, h der Fundationsacte von 1775 17440 Rbl. B.

††† Der Bericht der Curatoren der verſchiedenen Lehrbezirke vom Jahr 1804 lautet in, daß die Beiträge der Städte wie der Collegien der allgemeinen Fürſorge zur altung des Schulweſens (erſterer wegen Unzulänglichkeit der ſtädtiſchen Mittel) ſehr edeutend ſeien, ja daß ſogar die Auszahlung der Gehalte an die Lehrer nicht ordent-geſchehe, was für dieſe wegen ihres unvermögenden Zuſtandes ſehr drückend ſei. gleiche Statuten der Lehranſtalten, welche den Univerſitäten untergeordnet ſind (aus Ruſſiſchen überſetzt). Dorpat, 1804. S. VII.

traten, herzugeben, um dem Schulweſen eine feſte Grundlage zu geben", * und was bisher von den Städten und jenen Collegien der allgemeinen Fürſorge zum Schulweſen war hergegeben worden, ſollte fortan lediglich zum Baue der Schulgebäude und zu anderen außerordentlichen Schulbedürfniſſen verwandt werden.

Nur auf dieſe Weiſe gelang es, für ſämmtliche ſowohl umgeſtaltete als neu eingerichtete Anſtalten nach und nach die erforderliche Anzahl von tüchtigen Lehrern zu erhalten. In demſelben Grade aber, als ſich dieß verwirklichte, wuchs auch das Zutrauen des Publicums, der Nation zu dem emporblühenden allgemeinen Schulweſen. Vor allem war es nicht mehr nöthig, die Eltern durch Zwangsmaßregeln dazu zu bewegen, daß ſie ihre Kinder in die Schule ſchickten, wie wir dergleichen aus früheren Zeiten anführten. Schon Peter III. hatte ſolche in Bezug auf den Adel durch Manifeſt vom 18. Februar 1762 aufgehoben indem er demſelben fortan allein das zur Pflicht machte, der Heroldie Rechenſchaft abzulegen über den Unterricht, welchen die Kinder bis zum zwölften Jahre genoſſen hätten, und zu erklären, ob derſelbe im elterlichen Hauſe, oder auf inländiſchen oder ausländiſchen Lehranſtalten ſolle vollendet werden. Katharina hatte in der angeführten Gouvernementsverordnung vom Jahr 177 erklärt, daß die zu etrichtenden Elementarſchulen für Kinder aus allen Ständen, und zwar ohne irgend einen Schulzwang ſollten beſtimmt ſein. Solches ward nun unter Alexanders Regierung nicht nur in Beziehung auf alle Stände beſtätigt, ſondern viel mehr jetzt ein entgegengeſetzter Weg eingeſchlagen, nämlich durch Ermuthigungen mancherlei Art, durch Bewilligung verſchiedener Vortheile im Staatsdienſte u. ſ. w. zum Schulbeſuche aufzumuntern, wo die Eltern noch nicht von ſelbſt das Bedürfniß eines gründlichen Unterrichtes für ihre Kinder fühlten. So erhielten alle unter Alexander umgebildeten oder neu gegründeten Lehranſtalten mehr oder weniger ausgedehnte Vorrechte. Die von den Univerſitäten geprüften Doctoren, Magiſter und Candidaten erhielten bei dem Eintritte in den Staatsdienſt die achte, neunte oder zehnte Rangclaſſe, diejenigen, welche die Univerſität oder das Gymnaſium mit guten Zeugniſſen über vol

---

* Seit dieſer Zeit begannen auch die noch üblichen und ſo willkommenen mona lichen Gehaltzahlungen für die Schulmänner, während dieſe früher zuweilen lange auf ihre Beſoldungen hatten warten müſſen.

Die vom Staate übernommene Unterhaltung von achtundvierzig Gymnaſien und vierhundertzweiundfünfzig Kreisſchulen erforderte, wie angegeben, einen jährlichen Aufwand von 970630 Rbl. Rechnet man dazu den Etat der Univerſitäten, wie er 180 für Dorpat zu 120000, 1804 für Moskau, Charkow und Kaſan für jede zu 130000 Rbl. B. jährlich beſtimmt wurde (den Etat der Univerſität Wilna rechnen wir nicht mit, da er wie das übrige Unterrichtsweſen der vormals polniſchen Provinzen von den Jeſuitengütern beſtritten wurde), ſo gibt das freilich die Geſammtſumme von 1,480,630 jährlich, und der Jahresbericht des Miniſters der Volksaufklärung von 1804 gibt gar 1,727,732 Rbl. an (Storch, Rußland unter Alexander, Bd. 8, S. 50). Allein die Summe wird einem doch nicht als eine unverhältnißmäßige erſcheinen, wenn man bedenkt, daß die Erhaltung eines Fußregimentes mindeſtens eben ſo viel koſtet als die einer ganzen Univerſität. Und wie wurden dieſe 1½ Mill. neuer Staatsausgaben aufgebracht? Wurde etwa den Unterthanen eine neue, directe oder indirecte Auflage zugemuthet? Nein, die Weisheit des Herrſchers hatte die zur Errichtung und Erhaltung nützlicher Anſtalten nöthigen Summen durch Sparſamkeit auf anderen Seiten, in nächſter Nähe und vor allem bei ſeiner eigenen Perſon, ohne ſeiner Würde zu nahe zu treten, zu gewinnen gewußt; namentlich hatte auch die Beſchränkung des Hofſtaates ſeit dem 18. December 1801 (deſſen Perſonal ſich auch nach der Beſchränkung, mitgerechnet den aus eigenen Einkünften unterhaltenen Hofſtaat des Großfürſten Conſtantin noch auf 3858 Perſonen und deſſen Etat ſich noch auf faſt 3½ Mill. belief) ein Erſparniß von 4 Mill. Rbl. B. gebracht. Vergleiche Storch Bd. I, 253. 5, 63.

deten Curſus verlaſſen hatten, die zwölfte oder vierzehnte Rangclaſſe: unter gleicher edingung erhielten die Zöglinge der adeligen Penſion in Moskau, ſo wie des 1817 Odeſſa geſtifteten Richelieu'ſchen Lyceums die zehnte, des pädagogiſchen Inſtituts d des 1810 in Zarskoje-Selo errichteten Lyceums zur Bildung von Civilbeamten neunte oder nach Verhältniß der beurkundeten Kenntniſſe eine geringere Rangclaſſe. lerdings iſt das auch noch immer ein Zeugniß von dem niederen Stande der Gemmtbildung eines Volkes, wenn es durch ſolche Lockſpeiſe dazu ſoll gebracht werden, n Werth einer Schulbildung anzuerkennen, dieſelbe ſich anzueignen, und es muß auch gleichen überflüſſig werden, wie es in ſpäterer Zeit auch zum Theil ſchon überflüſſig geden iſt; aber dennoch war jenes jetzt, gegen die frühere Nothwendigkeit der Anwenng von Zwangsmaßregeln gehalten, gewiß ein Fortſchritt, inſofern die Regierung, em ſie die Benutzung der Unterrichtsanſtalten freiſtellte, doch ſchon hoffen durfte, ß nicht allzu viele dieſe Freiheit mißbrauchen würden. — Ein fernerer Beweis, ſehr das neue Schulweſen in Folge der Anſtellung tüchtigerer Lehrer und beſſerer reinrichtung im Zutrauen der Nation ſtieg, war aber das, daß ſich, was früher ganz erhört geweſen war, jetzt Herzen und Hände zu freiwilligen Schenkungen an das hulweſen aufzuthun, daß nach dem Vorgange des Staates nicht allein Genoſſenaften, ſondern auch Einzelne freiwillig Schulen und andere wiſſenſchaftliche Stiftungen gründen oder einen Theil der Unterhaltungskoſten zu übernehmen begannen. Unter tharina hatte ſich erſt ein Fall der Art ereignet: Prokop Demidow hatte im Jahr 72 ein Capital von 205000 Rbl. zur Unterhaltung von hundert Zöglingen in der ndelsſchule dargebracht. Unter Alexander kam dergleichen nun aber immer häufiger , ja es entſtand, ſobald der Kaiſer nur ſeine Abſichten in Bezug auf eine neue richtung des öffentlichen Unterrichtsweſens hatte laut werden laſſen, ein wahrer tteifer unter den verſchiedenen Ständen, namentlich zwiſchen Adel und Kaufmannſt, die Regierung in ihren Anſtrengungen zu unterſtützen. * Die öffentlichen Blätter dieſer Zeit ſind daher angefüllt mit Anzeigen von Schenkungen, die zu Gunſten Unterrichtsanſtalten gemacht wurden. Die erſten Zuſchüſſe der Art floſſen aus den ſeeprovinzen, es ſteuerten zum Beſten der Univerſität Dorpat im Laufe der erſten hre ihres Beſtehens die Gutsbeſitzer aus Livland 44781 Rbl., aus Ehſtland 22383 l., aus Kurland 2447 Rbl., überhaupt 69611 Rbl. B. bei. Bald blieben auch die igen Provinzen des Reiches nicht zurück. So übernahmen 1804 die doniſchen Koen die Unterhaltung eines Gymnaſiums und einer Kreisſchule in ihrer Mitte ſelbſt Betrage von 6900 R.), und der Penſa'ſche Adel einen jährlichen Zuſchuß von 0 Rbl. zum Beſten des Penſa'ſchen Gymnaſiums. Die Moskauer Kaufleute grünen 1804 eine Handelsſchule in Moskau, der Adel des Gouvernements Tula eine litärſchule in Tula, der Wolyniſche Adel ſammt Geiſtlichkeit ein Lyceum in Krzeniec (Storch 9, 27), der kiew'ſche Adel brachte 1805 zu einem ähnlichen Zwecke noch

* Anfangs ſcheint die Regierung noch zwiſchen der Errichtung von adeligen Miärſchulen in allen Gouvernements und zwiſchen der von allgemeinen Bildungsanlten geſchwankt zu haben, wenigſtens lud ſie zuerſt zu freiwilligen Beiträgen für leren Zweck ein. Es wurden auch alſobald bedeutende Summen, in einigen Gouvernements bis 60 und mehr tauſend Rbl., zuſammen gegen 800000 Rbl., unterzeichnet torch Bd. 7, 410. 9, 110. 113.), aber es überwog am Ende doch der gute Genius xanders, und ſiehe da, als der Plan zur Errichtung von allgemeinen Bildungsſtalten zur Kenntniß des Publicums kam, wurde der Wetteifer, zu dieſer großen Abt mitzuwirken, noch weit lebhafter (vergleiche Storch Bd. I, S. 226. 413). Jedoch men außerdem 1805 in einigen Gouvernements auch Militärſchulen als Vorſchulen die Cadettencorps zu Stande (Storch Bd. 8 b, S. 61).

500000 Rbl., die katholiſche Kloſtergeiſtlichkeit im Sprengel des Biſchofs von Luzk und Shitomir 1804 eine Menge einzelner Anerbietungen zum Beſten des allgemeinen Schulweſens (Storch 5, 123) dar. Zur Errichtung einer Univerſität in Charkow, falls die Regierung zuſtimme, bewilligte der daſige Adel 400000, der Jekaterinoslaw'ſche 108260, die Kaufmannſchaft und einzelne Bauern des Gouvernements Charkow 300000 Rbl. (Storch 2, 322. 4. 212), und ſo fand die Eröffnung derſelben ſchon 1805 ſtatt, während die der Univerſität zu Kaſan ſich bis 1814 verzog. Aber auch einzelne Privatperſonen brachten ihre Gaben zahlreich zum allgemeinen Beſten dar; ſo ſtiftete Neplujew eine Militärſchule in Orenburg, der Staatsrath Paul Demidow brachte 1803 ungefähr 500000 Rbl. theils baar dar, theils in allerlei Sammlungen (zum Theil ſchon nach dem Bedürfniſſe einer Univerſität abſichtlich angelegt), und zwar zum Beſten der ſchon beſtehenden Univerſität Moskau, ſo wie der Univerſitäten, die zu Kiew und Tobolsk ſollten gegründet werden, und ſtiftete überdieß durch eine Güterſchenkung von ungefähr 600000 Rbl. an Werth ein akademiſches Gymnaſium zu Jaroslaw * zum Beſten des zahlreichen ärmeren Adels des Gouvernements, und eine ähnliche Anſtalt (ein Lyceum) ſtifteten 1805 die Gebrüder Fürſten Besborodko in der Stadt Neſhin im Tſchernigow'ſchen (Storch 8 b, 39).

Auf ſolche Weiſe ward es möglich, in den Jahren 1802 bis 1820 eine ſo große Anzahl von Unterrichtsanſtalten zu errichten, wie nachſtehende Ueberſicht darlegt, zu errichten nicht allein auf dem Papiere, ſondern auch zu eröffnen, mit der hinreichenden Zahl von Lehrern zu beſetzen, und für dieſelben eine immer größere Menge von Lernenden zu gewinnen. Es wurden aber errichtet (nach Kruſenſtern S. 195 ff.)

| Im Jahre | Univerſ. | Gymnaſ. u. höh. Sch. | Kreisſch. u. mittl. Sch. | Elementarſchulen. | Mädchenſchulen. ** |
|---|---|---|---|---|---|
| 1802. | 1 | — | 3 | — | — |
| 1803. | — | 1 | 8 | 4 | — |
| 1804. | 2 | 1 | 9 | 10 | 2 |
| 1805. | — | 5 | 16 | 22 | 8 |
| 1806. | — | 1 | 9 | 34 | 1 |
| 1807. | — | — | 4 | 13 | — |
| 1808. | — | — | 13 | 9 | — |
| 1809. | — | — | 8 | 15 | — |
| 1810. | — | — | 4 | 23 | — |
| 1811. | — | — | 14 | 12 | — |
| 1812. | — | 1 | 9 | 37 | — |
| 1813. | — | — | 7 | 14 | — |

* Eigentlich wollte er in Jaroslaw eine Univerſität errichtet haben, und man hätte ſie dem edlen Manne wohl auch bewilligt (zumal da er zuletzt ſelbſt den Wunſch aufgab, ſeine Sammlungen bis an ſeinen Tod bei ſich behalten zu dürfen), wäre nicht die Moskauer Univerſität zu nahe belegen geweſen. Demidow hatte in Göttingen ſtudirt (d. h. wirklich ſtudirt, was von einem ruſſiſchen Edelmanne viel ſagen will), und ſich zu einem tüchtigen Gelehrten ausgebildet. Er war Wittwer und kinderlos; ſeit vielen Jahren hatte er einen Theil ſeiner Einkünfte zu ſolchen Stiftungen bei Seite gelegt, während ſein ganzes Stammvermögen unverkürzt den Erben hinterließ (Storch Bd. I, 203). Die 1803 auf Zinſeszins niedergelegte Summe von 50000 Rbl. B. für die noch nicht zu Stande gekommene tobolskiſche Univerſität muß ſchon hübſch angewachſen ſein; vielleicht erlebt noch einer unter uns ihre Errichtung, oder wird gar Profeſſor daſelbſt.

** Die Mädchenſchulen ſämmtlich nur in Liv-, Kur- und Ehſtland.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1814. | — | — | 5 | 13 | — |
| 1815. | — | 1 | 5 | 19 | — |
| 1816. | — | — | 10 | 20 | — |
| 1817. | — | 1 | 9 | 13 | 2 |
| 1818. | — | — | 12 | 13 | — |
| 1819. | 1 | — | 6 | 17 | 2 |
| zuſammen | 4 | 11 | 151 | 288 | 15 |

Der Staat hatte aber 1804 die Unterhaltung von 48 Gymnaſien und 452 Kreis-chulen übernommen; es iſt alſo zu der Stiftung jener 469 neuen Lehranſtalten auch ie faſt eben ſo bedeutende Erweiterung, Umgeſtaltung und Uebernahme der unter atharina geſtifteten mittleren und niederen Schulen hinzuzurechnen, von denen die ittleren (oder Kreisſchulen) zu Gymnaſien, die niederen (oder Elementarſchulen) zu reisſchulen erhoben wurden. So überſtieg alſo ſchon die Zahl der unter Alexander egründeten Anſtalten bei weitem die Zahl derjenigen, welche aus Katharina's Zeiten errührten; noch mehr aber überwog bei jenen die Bedeutung und das Zutrauen, das ie Nation zu denſelben faßte. Dieß beweiſt namentlich auch das Wachſen der Zahl er Lernenden in dieſer Zeit, welches weder früher noch ſpäter ſeinesgleichen gefunden at. Es wurden ihrer gezählt

im Jahre 1804: 33,484 (in 494 Schulen);
1808: 46,695, alſo ein Mehr von 13,211;
1824: 69,629, = = = = 22,934.

Nur rückſichtlich einer Abtheilung der allgemeinen Schulen blieb die Ausführung eit hinter der Abſicht zurück, nämlich hinſichtlich der Gründung von Elementar- oder farrſchulen. Nach dem Schulplane vom Jahre 1804 (§ 118) ſollten ſolcher Schulen enigſtens eine in jedem Pfarrbezirke, ſowohl in den Städten als auf dem Lande, ein-richtet werden * und nur in dem Falle zwei Kirchſpiele zuſammen eine Schule haben, enn die Gemeinden klein und ihre Wohnungen nicht weit von einander entfernt ſeien. un ſollte man denken, daß ſolche niedere Schulen, wenn anders der Staat die Ein-chtung und Unterhaltung übernahm, ſo gut hätten zu Stande kommen müſſen als e Univerſitäten, Gymnaſien und Kreisſchulen. Es möchte alſo wohl an Lehrern, amentlich für die ruſſiſchen Landſchulen, gefehlt haben? Doch nicht ſo ganz, denn gab ja überall und auch auf dem Lande ruſſiſche Geiſtliche und Kirchendiener, von nen man erwarten konnte, daß ſie wenigſtens zu leſen und zu ſchreiben und alſo uch darin zur Noth zu unterrichten verſtanden, und an Zeit zu einer ſo nützlichen eſchäftigung fehlt es ihnen auch nicht. Der dirigirende Synod ging auf einen deß-alb vom Unterrichtsminiſterium (in § 33 ſeines vorläufigen Schulplanes vom Jahre 803) gemachten Antrag in ſeinem Antwortſchreiben vom 12. September 1804 (vgl. en Senatsukas vom 31. Januar 1805) auch in ſehr verſtändiger Weiſe ein, wenn uch die Schreibart gegen den Senatsſtil eigenthümlich ſchwerfällig und daher etwas hwer verſtändlich iſt. Zwar die Landprieſter könnten, heißt es, keinen Unterricht über-ehmen, dazu ſeien ſie zu beſchäftigt **, wohl aber die Diakonen und Vorleſer, wo bei

---

* Es gibt nämlich in Rußland Kirchdörfer von 10 bis 20,000 Einwohnern, nur aß ihnen die Stadtgerechtigkeit und zum Theil auch die Freiheit fehlt; ſolche Dörfer edurften nun wohl mehr als eine Schule.

** Es wird vielleicht Manche intereſſiren, bei dieſer Gelegenheit etwas von den eſchäftigungen der „Ackerbau treibenden ruſſiſchen Geiſtlichen" zu erfahren. Der diri-irende Synod führt ſelbſt Folgendes an (übrigens nur in Bezug auf die Beſchäftigungen

einer Pfarrkirche zwei oder drei Complecte von Beamten vorhanden ſeien* und die Pfarrei nicht aus verſchiedenen und zerſtreuten Dörfern beſtehe. Die den Landſchulunterricht Uebernehmenden müßten nur ſelbſt in den geiſtlichen Seminarien Unterricht empfangen und eine Prüfung beſtanden haben. Wenn ihnen der Unterricht ſchwer falle, ſo ſollten die in einem Dorfe befindlichen Kirchenbeamten einander darin jährlich ablöſen, und wenn nur einer unter denſelben Seminarbildung erhalten, ſo ſolle er die kirchlichen Vorleſer in der Schule, namentlich beim Rechenunterrichte, zuhören laſſen und ſich ſo an ihnen Schulgehülfen und Schulvertreter heranziehen. Sei aber in einem Dorfe kein früherer Seminariſt vorhanden, ſo ſei einer aus einem anderen Kirchdorfe hinzuverſetzen, in dem ſolche überflüſſig vorhanden und willig dazu ſeien. Mit der Zeit ſollten auch beſondere Landſchulmeiſter aus denjenigen Seminariſten angeſtellt werden, die ſich für die höhere Ausbildung in den Seminarien untüchtig zeigten. Nur eines bedingte ſich der Synod wohlweislich aus, daß neben der Mühe, die der geiſtliche Stand dergeſtalt übernähme, demſelben nicht auch das Hergeben des Schulraumes und die etwanigen Unkoſten für die Schulmittel zugemuthet würden, ſondern daß in der Nähe der Kirchen eigene Schulhäuſer müßten erbaut und die Schulmittel geliefert werden. — Und ſo wie ſich hier in Bezug auf das Landſchulweſen, wenigſtens theilweiſe, hinſichtlich der Beſchaffung der Lehrer eine Aushülfe darbot, ſo hätte ſich eine ſolche wohl auch für das ſtädtiſche Volksſchulweſen gefunden. Es handelt ſich aber noch um einen anderen, wichtigeren Punct, nämlich die Summen zur Errichtung der Schulgebäude und Anſchaffung der Unterrichtsmittel, deren Herbeiſchaffung der Synod vorſichtig abgelehnt hatte. Wären vom Staate damals die Unkoſten auch für die Elementarſchulen, namentlich auf dem Lande, wenigſtens vorläufig oder für eine Anzahl Muſterſchulen in jedem Gouvernement übernommen worden, ſo wären dieſe auch bald ins Leben getreten. Und die Regierung hätte das vielleicht auch gethan, wenn nicht bald hindernde Umſtände anderer Art eingetreten wären. Nach dem Entwicklungsgange nämlich, den das Schulweſen unter Alexander genommen, traten immer erſt die höheren Lehranſtalten ins Leben; ehe aber die Zeit herangekommen war, wo man nun auch an eine durchgreifende Errichtung von Schulen der unterſten Stufe, namentlich auf dem Lande, hätte gehen ſollen und können, geſchah es, daß Rußland von neuem in die ſchickſalsvollen Weltkämpfe verwickelt, daß der Blick des Herrſchers von dem mit ſo großer Vorliebe begonnenen Werke der Volksbildung zu den ſo ganz in Anſpruch nehmenden äußeren Staatsangelegenheiten abgelenkt wurde. So blieb die ganze Angelegenheit der Pfarrſchulen und ihres Unterhaltes dem guten Willen der Unterthanen überlaſſen, und dem durfte man in Rußland in Bezug auf Schulweſen, namentlich die Unterhaltung desſelben und nun gar des eigentlichen Volksſchulweſens doch noch nicht zu viel zutrauen. Am meiſten guten Willen zeigten noch die Städte, wo die Einrichtung der Volksſchulen den Magiſtraten und Gemeindevertretungen überlaſſen war, denn von 1802 bis 1820 kamen 288 Stadt-

---

von Herbſt bis Frühjahr, während welcher Zeit eben auf dem Lande ſollte Schule gehalten werden): „Sie ſammeln das Korn vom Felde ein, dreſchen, fahren Heu, Stroh und Holz an, führen die Aufſicht über Fütterung des Viehes, beſſern und bauen an ihren Häuſern, weichen, trocknen und bearbeiten Hanf und führen den überflüſſigen Ertrag des Landes in die Stadt zum Verkaufe. Dazu kommt die Abwartung des Gottesdienſtes und die Verrichtung der einzelnen Amtshandlungen; außerdem haben noch einzelne Geiſtliche die Aufſicht über die anſtändige Führung der übrigen, verſehen den Dienſt als Beichtväter, als Delegirte, führen die Kirchen- und Communionsbücher und vicariren auf erledigten Stellen.“

* Zu einem vollſtändigen ſog. Complecte gehört ein Prieſter, ein Diakon und ein Vorleſer; kleinere Kirchſpiele haben keinen Diakon.

elementarſchulen (31 in Liv-, Kur- und Ehſtland) zu Stande; allein das will eigentlich doch nicht viel ſagen, wenn man bedenkt, daß Rußland 1810 (nach Benkens Geographie des ruſſiſchen Reiches) gegen 1500 Städte zählte, was nach dem Plane von 1804 über 2000 ſtädtiſche Pfarrſchulen erfordert hätte, von denen unter Katharina und Paul erſt 69 waren errichtet worden. — Von Landſchulen ſcheint aber noch weniger zu Stande gekommen zu ſein. Zwar in Livland gab es deren ſchon aus den ſchwediſchen Zeiten her, ſpäter wurden auch in Ehſtland ſolche errichtet, und die Bauernverordnungen machten ſie in den drei Oſtſeeprovinzen allgemein geſetzlich. * Ebenſo gab es bei den deutſchen Bauern im eigentlichen Rußland keine Colonie ohne eine Schule, es zeigte ſich darin die deutſche Natur, welche (ruſſiſche Schriftſteller ſchreiben das dem proteſtantiſchen Bibelleſen zu) eher etwas anderes als Unterricht entbehren will, und welche daher auch auf den Dörfern Pfarrer und Schulmeiſter als die weſentlichſten Bedingungen des Lebens anſieht. Aber unter den Ruſſen war es damit anders. ** Da den Geiſtlichen für den zu ertheilenden Unterricht keinerlei Erſatz geboten wurde, wie bei ihrer ſo geringen Beſoldung billig geweſen wäre, ſo ſcheinen ſie ſich mit der Uebernahme auch nicht gerade beeilt zu haben. Wer ſollte aber dieſen Erſatz geben, wer die Schulhäuſer bauen und unterhalten? Etwa die Gutsbeſitzer? Nun ja, die polniſchen Herren in den Gouvernements Wolynien, Kiew und Podolien, ſo wie die dortigen katholiſchen Geiſtlichen machten zur Gründung von Kreis- und Pfarrſchulen *** ſo zahlreiche Anerbietungen, daß die Regierung ſich bewogen fand, die Sache durch ein Geſetz vom 31. Auguſt 1807 zu regeln, indem ſie beſtimmte, wie viel an Land und Gehalt zur Erhaltung ſolcher Schulen nöthig ſei. Anders aber war es mit den ruſſiſchen Gutsbeſitzern jener Zeit. Von dieſen lebte ein Theil beſtändig unter ſeinen Bauern, ohne viel an Bildung vor ihnen vorauszuhaben, häufig ſelbſt arm oder ſparſam, nicht ſelten der Trunkſucht ergeben; ſolche hatten natürlich keinen Sinn dafür, daß Schulen nothwendig ſeien, hielten dergleichen wohl gar für gefährliche Neuerung. Ein anderer Theil war durch Kriegs- und Civildienſt allerdings mit der übrigen Welt und den großen Städten in Berührung gekommen, aber häufig nur zu ſeinem Verderben, er vergeudete ſein Vermögen in denſelben, und kümmerte ſich um ſeine Bauern, die ihn ſelten zu ſehen bekamen, nicht viel mehr, als daß er den Zins von ihnen erhob und ſich einen

---

* In Ehſtland 1816, in Kurland 1817, in Livland 1819. In Bezug auf dieſe Gebiets- oder Dorfſchulen iſt zuerſt freilich immer nur von Leſen und Singen die Rede, und erſt in den ſpäter in Livland errichteten höheren oder Kirchſpielsſchulen (beſonders zur Bildung von Landſchulmeiſtern beſtimmt) auch von Schreiben und Rechnen; man fürchtete nämlich anfangs, die Bauern würden mit dem Schreibenlernen ſich ſelbſt die Freibriefe ſchreiben lernen. Inſofern hatte das ruſſiſche Landſchulweſen allerdings das »et voluisse sat est« voraus.

** Vgl. den Bericht des Domänenminiſters über das Jahr 1842, wonach auf 54369 deutſche Coloniſten männlichen Geſchlechts 48863 Schulknaben, dagegen auf 1,966,420 Domänenbauern männlichen Geſchlechts nur 11386 Schulknaben kamen. Petersburger Zeitung 1844. S. 23 f. Günſtiger iſt durch des Miniſters Perowski und des Kaiſers eigene Bemühungen das Verhältniß bei den Apanagebauern, nämlich 1841 unter 693641 männlichen Seelen 7289 Schulknaben (das Doppelte vom Jahr vorher); die Lehrer waren meiſt Pfarrgeiſtliche, erhielten aber beſondern Gehalt. Petersburger Zeitung 1842, S. 524.

*** Beide mit Mädchenſchulen verbunden, daher auch von Pfarr- und Kreisſchullehrerinnen die Rede iſt; Pfarrſchulen wollte man aber zu Stadt und Land errichten. Reiſende haben mich freilich verſichert, in ſpäterer Zeit in jenen Gegenden keine Landſchulen für die Leibeigenen vorgefunden zu haben.

Schwarm von Dienerſchaft * aus ihnen zu gleicher Sittenverderbniß ausſuchte. Solche Beiſpiele wie die beiden Brüder Fürſten Schichmatow-Schirinski im Moskowſchen Gouvernement (der eine lebt noch), die in der aufopfernden Sorge für ihre Leibeigenen ſo weit gingen, daß ſie während 25 und mehr Jahren ſelbſt den Unterricht ertheilten und als Preis der Gelehrigkeit in Schul- und Wirthſchaftsſachen die Freilaſſung ſammt freiem Grundbeſitze ſetzten**, fanden keine Nachahmung; ſonſt hätte man ſolche Männer für Heilige erklärt, jetzt galten ſie für ſchwärmeriſche Martiniſten, für Sonderlinge, oder hatten im beſten Falle das Glück, nicht eher als in der neueſten Zeit bemerkt zu werden. Einzelne Gutsbeſitzer und mehr noch -Beſitzerinnen thaten allerdings auch etwas ſchon damals; die erſte nach dem neuen Schulplane eingerichtete Landpfarrſchule wurde noch 1804 im Tſchernigow'ſchen von einer Hofräthin Ginkowa eröffnet, die auch einen eigenen Lehrer mit 200 Rbl. Gehalt und anderen Zuſchüſſen aus ihren Mitteln anſtellte; überhaupt gediehen diejenigen Schulen am beſten, die eigene Schulmeiſter erhielten. Aber der Enthuſiasmus verrauchte bald, als nicht jeder ſpätere Schulſtifter mehr eine Belohnung wie die Hofräthin Ginkowa erhielt, und ſchon die folgenden Hefte des Journals der Oberſchuldirection wiſſen nichts mehr von ſolchen Opfern des Adels zu melden. — Oder ſollten anderſeits etwa die Bauern ſelbſt die Mittel zum Landſchulweſen hergeben? Kannten ſie denn ſchon den Werth der Schulbildung, oder gibt der Leibeigene, der Eigenthumsloſe überhaupt leicht etwas zu gemeinnützigen Zwecken her, fürchtet er nicht dadurch ſeine Wohlhabenheit zu verrathen und ſich der Willkür des Herrn, namentlich des kleinen Grundbeſitzers preiszugeben? Eher zeigte ſich dergleichen gemeinnütziger Sinn daher noch auf den Kronsdörfern; hier hatten die Bauern, ſo gut wie freie Leute, wenn auch nicht freie Grundeigenthümer, *** eher die Gelegenheit, Gewerbes halber ſich in die Städte überzuſiedeln, ſie hörten hier von dem neuen Aufſchwunge der allgemeinen Bildung durch die höheren Schulen, bekamen vielleicht mit einen Anflug davon, wenn ſie auch nicht gerade die Bärte ablegten und waren bei ihrer Betriebſamkeit namentlich als Kaufleute auch bald in Stand geſetzt, Stiftungen (gewöhnlich in ihren Geburtsdörfern) zu machen, um auch ihren Landsleuten und urſprünglichen Standesgenoſſen den Weg zu gleichem Glücke zu eröffnen. So errichteten die Petersburger Kaufleute Sürenkow und Larin, jener 1805 im Koſtroma'ſchen, dieſer 1817 im Räſan'ſchen außer vielen anderen Stiftungen auch Dorfſchulen; ſo 1805 ein Schiffsbaumeiſter eine im Archangel'ſchen, was dort ein ſo großes Ereigniß war, daß der Biſchof von Archangel ſelbſt ſich ins Dorf zur Schuleinweihung begab (Storch Bd, 8 b, S. 98); namentlich aber im Gouvernement Olonez entſtand ein rechter Wetteifer unter den Bauern ſelbſt, ſolche Schulen zu erbauen und auszuſtatten (Storch 8, 47. 9, 34). Aber auch in den Kronsdörfern muß der Eifer und Ei

---

* Storch in ſeinem Gemälde von Petersburg erzählt, Graf Raſumowski habe in der Reſidenz beſtändig 927, Graf Stroganow an 600 Menſchen zu ſeiner Bedienung gehabt.

** Vergleiche (Maslow) von der Verbreitung der Schriftkenntniß im ganzen ruſſiſchen Volke. 1845 b, S. 36 ff.

*** Denn das Grundeigenthum kommt hier nicht dem Einzelnen als Privatbeſitz, ſondern immer nur der ganzen Gemeinde zu, und wurde von dieſer bei den einzelnen Seelenreviſionen oft neu vertheilt. Sehr ähnlich den altgermaniſchen Zuſtänden, vergleiche (Reichenbach'ſches) Converſationslexikon (Leipzig 1834) Art. Deutſchland S. 445. In zerſtreuten ärmlichen Hütten wohnend war Jeder Herr ſeines Beſitzthums; nur Grund und Boden gehörte der Gemeinde, von der die Ländereien nach allgemeiner Berathung zur Benutzung (Jagd und Viehzucht) an die Einzelnen vertheilt wurden. (So berichten Cäſar und Tacitus.)

lg doch nur mehr vereinzelt geweſen ſein, ſonſt hätte das unter der gegenwärtigen gierung errichtete Miniſterium der Domänen nicht noch ſo viel in Beziehung auf s Landſchulweſen daſelbſt zu thun übrig gefunden, nicht ſo viel Eifer und ſo durch-eifende Maßregeln anzuwenden nöthig gehabt, wie ſeine Berichte uns vor Augen llen. * Wie viel aber auch von Land- und Stadtvolksſchulen mag zu Stande ge-mmen ſein, auffallend iſt, daß weder in den Berichten von ſolchem Zuſtandkommen, ch im Schulſtatut von 1804 (wie doch in dem von 1828) die Rede iſt von Unter-ht der weiblichen Jugend. ** Und doch, hätten vor allen mit die Mädchen etwas lernt, ſo wäre ſolches das beſte Mittel geweſen, dereinſt durch die Mütter auf das chſtfolgende Geſchlecht zu wirken, wie ja ein nicht unbedeutender Theil unſeres oſtſee-ndiſchen Landvolkes z. B. das Leſen daheim zu Hauſe von den Müttern oder unter en Anleitung von älteren Geſchwiſtern erlernt. *** Doch freilich, was ſollte auch s ruſſiſche Landvolk leſen, was konnte es den Trieb haben zu leſen, etwa die von Oberſchuldirection verfaßten Schulbücher, über die ſchon Maslow klagt, oder die woniſchen Kirchenbücher mit ihrer dem bürgerlichen Leben fremden Schrift? Somit gen jene ruſſiſchen Schriftſteller wohl Recht haben, wenn ſie die allgemeine Ver-itung gewiſſer Grundkenntniſſe, namentlich der Kenntniß des Leſens unter den Pro-tanten auf Rechnung des proteſtantiſchen Bibelleſens ſetzen, und der Wunſch eines chgeſtellten ruſſiſchen Geiſtlichen, die Bibel als Hauptleſebuch und als Grundlage er chriſtlichen Schul- und Volksbildung in den ruſſiſchen Volksſchulen eingeführt zu en (ſiehe einen Brief des Protohierei Golubinski in demſelben Journal 1845, XII. 181), beruht gleich ſehr auf wahrhaft patriotiſcher wie religiöſer Geſinnung.

Th. Thrämer

---

* 1842 beſchloß es, 2000 Landſchulen anzulegen. Petersburger Zeitung 1844, S. 24.

** In Wolynien, Podolien und Kiew wurden Mädchenſchulen erwähntermaßen ilich ſchon ſeit 1807, die erſte ſtädtiſche Mädchenvolksſchule im Innern des Reiches r erſt 1817 zu Odeſſa, die erſte Landſchule der Art 1822 durch Rebrow im kaukaſi-en Gebiete bei Stawropol (Journal der Moskauer Landwirthſchaftsgeſellſchaft 1845. S. 54, das Erſtaunliches von ihrem Erfolge berichtet) gegründet. Rebrow erzählt, ß ihn auf den Gedanken gebracht habe ein Bild, wo Chriſtus die Kindlein zu ſich nmen läßt, unter denen ſich auch Mädchen befunden, und zwar „wahrſcheinlich nicht ß Kinder von höheren Ständen".

*** Dieß Peſtalozziſche Mittel der oſtſeeländiſchen Landvolksbildung, die Mütter den Spinnſtuben, hat der wirkliche Staatsrath Maslow bei ſeiner Rückkehr aus utſchland (1839 oder 1840) in Livland kennen gelernt, und iſt ſeitdem aus allen äften bemüht, die Augen der ruſſiſchen Patrioten unter den Gutsbeſitzern auf den terricht der weiblichen Bauernjugend zu lenken. Welches Aufſehen die Sache in Rußd gemacht und welchen Erfolg ſie gehabt, werden wir ſpäter nach Heft X des urnals der Moskauer landwirthſchaftlichen Geſellſchaft berichten. „Genug, ſagt Mas-o in ſeiner Rede zur Feier des fünfundzwanzigjährigen Beſtehens der Geſellſchaft, ug haben wir bisher für die rein materiellen Intereſſen der Landwirthſchaft gewirkt, t iſt es Zeit, auch die geiſtigen Intereſſen des Landwirthes (die Hebung des Bauern-ndes) ins Auge zu faſſen."

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Frankreich.

### Rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes à l'empereur, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

Sire!

Votre Majesté a ouvert pour la France une ère nouvelle. Depuis le 2 décembre, les institutions, les lois, jusqu'aux idées et aux mœurs, si lentes à changer, tout dans le pays s'est modifié profondément, tout s'est amélioré sous la main qui venait de vaincre l'anarchie et de rendre la nation à elle-même.

L'enseignement public ne pouvait échapper à cette œuvre de régénération. L'année 1852 marquera dans les fastes de l'Université de France. Non-seulement les bases de l'éducation publique ont été renouvelées; mais des règlements mûrement étudiés ont fait pénétrer la réforme jusque dans les derniers détails du régime des écoles de l'État. Vous m'avez permis de soumettre à Votre Majesté le tableau de ces salutaires innovations. Bien qu'elles ne datent que d'hier, déjà on peut en apprécier les résultats les plus importants; au moment même où elles s'accomplissent, il n'est pas inutile d'en marquer les traits essentiels et de fixer le souvenir des principaux motifs qui les ont inspirées.

I.

Je crois nécessaire, en commençant, d'exposer à Votre Majesté quelle était, il y a dix-huit mois, la situation générale de l'instruction publique. Je n'ignore pas combien cette partie de ma tâche est délicate; je serai obligé d'insister sur de tristes souvenirs que j'aurais préféré taire, mais qu'il est indispensable de rappeler pour la justification du présent et pour l'instruction de l'avenir. Toutefois, en m'exprimant avec franchise à l'égard des choses, je saurai, je l'espère, n'être point injuste envers les personnes, dont nul plus que moi n'apprécie les talents et les services.

L'instruction primaire développée par l'application progressive de la loi du 28 juin 1833, après avoir reçu de la révolution de 1848 une impulsion menaçante pour les intérêts sacrés de la société, avait trouvé un frein dans la loi du 15 mars 1850 qui, sans l'affaiblir, avait su, par une surveillance plus rapprochée et plus active, la forcer de rentrer dans sa sphère et la réduire à ne plus se signaler que par des bienfaits. L'expérience à peine commencée de la loi nouvelle ne demandait en ce point qu'à être poursuivie; et si l'administration pouvait se préoccuper d'introduire, grâce à l'influence partout présente d'un pouvoir plus fort, une économie et une simplicité mieux entendues dans les rouages bien compliqués de ce service; si en même temps, à l'exemple de grandes nations voisines, de l'Angleterre et de l'Allemagne, elle devait chercher les moyens de faire concourir plus efficacement cette partie si étendue de sa puissance à accroître les forces morales et utiles de la nation, elle pouvait, du moins, sur la foi des améliorations récemment obtenues, ajourner à un temps plus éloigné celles qu'elle se proposait d'y ajouter encore.

L'instruction secondaire et l'instruction supérieure appelaient au contraire ute la sollicitude d'un pouvoir éclairé. Les angoisses d'une révolution qui ɔublait jusqu'au foyer domestique avaient contribué à dépeupler nos colléges ; ; vives et anciennes attaques des partisans de la liberté d'enseignement, hardies par le déplorable concours des circonstances, leur préparaient de bien tres dangers. La loi du 15 mars 1850, qui, en réprimant les désordres de nstruction primaire, avait exigé le sacrifice des priviléges de l'Université, mblait fixer à une date prochaine la chute de ses établissements.

Pourquoi n'oserions-nous pas le rappeler? les doctrines détestables dont la ciété européenne était justement alarmée, passaient pour avoir des adhérents ns les écoles de l'État. Une minorité certainement très-infime par le nombre, is habile à cacher sa faiblesse derrière la hauteur de ses prétentions, cher- ait par tous les moyens à propager la contagion. Contenue par la crainte, e modérait son langage et n'affichait pas ses opinions ; mais de loin en loin s faits scandaleux éclataient comme une révélation soudaine du péril secret i menaçait l'enseignement public ; et l'opinion indignée se demandait s'il ne lait pas attribuer la plupart des maux du temps à l'institution même, qui, elques années auparavant, semblait être un des plus beaux ornements de la trie et un de ses plus légitimes sujets d'orgueil.

Les 312 colléges communaux, chargés de mettre l'instruction secondaire niveau des fortunes les plus modestes, avaient, les premiers, subi l'atteinte discrédit. Imparfaitement soumis à l'autorité universitaire qui en instituait professeurs sans avoir ni les moyens de les recruter, ni la charge de rému- rer leurs services, ils étaient tombés dans une impopularité qui allait crois- nt. En trois années, 58 d'entre eux ont succombé, la concurrence des blissements ecclésiastiques semblait seule en mesure de profiter de leur cadence.

Les 55 lycées avaient perdu plus de 4000 élèves ; leurs recettes avaient minué de près d'un million. La subvention nécessaire pour couvrir leurs dé- nses fixes avait été vivement contestée en 1850. La confiance des familles se irait ; et les assemblées elles-mêmes qui s'étaient autrefois montrées si jalouses maintenir les priviléges universitaires, semblaient accorder une prédilection rquée aux institutions cléricales que la liberté de l'enseignement faisait itre de toutes parts et dont tout le monde était disposé à s'exagérer les ccès.

Les facultés chargées de donner l'instruction supérieure et de préparer aux ndes carrières civiles, étaient sans lien entre elles et sans règle certaine qui ilisât le savoir de leurs professeurs. Celles des départements languissaient ns un oubli immérité. Celles de Paris, où toute la vie de haut enseignement mblait s'être réfugiée, ne donnaient pas tous les fruits qu'on pouvait en endre ; on eût dit que certaines chaires étaient plutôt faites pour la satis- tion personnelle de leurs maîtres brillants que pour l'éducation régulière de jeunesse qu'il fallait pourtant préparer à tous les services publics.

Les grades que ces facultés conféraient, et qui ont été de tout temps entre mains de l'État un moyen honorable de garder l'entrée et de maintenir le veau soit des professions libérales, soit des administrations publiques, étaient la fois recherchés et contestés par tout le monde. Le baccalauréat ès lettres it devenu une formalité dont se jouaient les intelligences les moins préparées

et, pour ne rien dire de plus, un commerce déshonoré par des fraudes sans répression ; les épreuves dont il se composait, et qui n'avaient point un rapport assez exact avec l'instruction secondaire qu'elles doivent clore, ni avec l'instruction supérieure à laquelle elles conduisent, avaient fini par se transformer, grâce à l'industrie de quelques marchands, en une mnémotechnie stérile qui ne donnait aucune garantie de l'aptitude et du savoir des candidats.

L'école normale participait à la défaveur des établissements dont le personnel se recrutait dans son sein. Portée par l'entraînement même des idées du temps vers les études de philosophie et d'histoire, elle avait insensiblement négligé pour ces deux spécialités la haute culture littéraire qu'elle était chargée de donner à l'esprit des maîtres de la jeunesse. Pour le plaisir de briller par une érudition contestable et par une gravité précoce, on avait peu à peu mis en oubli les conditions laborieuses et modestes de l'art d'enseigner. Par là s'autorisaient des inimitiés passionnées qui, chaque jour, signalaient cette école à la défiance des familles et aux rigueurs de l'État.

Les concours de l'agrégation n'avaient pas cessé d'être d'ingénieux tournois ; mais l'utilité pratique des résultats ne répondait pas aux espérances que l'éclat de ces luttes avait fait concevoir. Trop souvent les agrégés vainqueurs de leurs rivaux étaient de médiocres professeurs. Cette parole heureuse qui avait captivé les juges et les spectateurs du concours, était impuissante à gouverner des enfants. Le mérite le plus essentiel, celui de bien tenir une classe et de bien l'enseigner, devenait de plus en plus rare, faute peut-être d'être encouragé dans l'institution où l'on aurait dû le préférer à tout.

L'administration supérieure trouvait-elle dans les anciens règlements une force suffisante pour remédier aux dangers d'une telle situation?

S'agissait-il de la nomination des fonctionnaires, le libre choix du pouvoir responsable était gêné par toutes les entraves des concours et des présentations obligatoires des candidats. Fallait-il réprimer l'incurie, la mauvaise conduite, l'oubli des devoirs, les règlements paraissaient combinés de manière à garantir la position du professeur, plutôt qu'à punir ses écarts. La procédure disciplinaire que la loi de 1850 avait été impuissante à réformer, était compliquée dans les cas les plus graves de formalités si nombreuses que la répression était toujours trop tardive, et que les fonctionnaires se regardaient comme inamovibles, bien que ce privilége n'eût pas été généralisé par la législation.

L'administration était-elle du moins assurée de puiser l'autorité dont elle avait besoin dans l'action des conseils avec lesquels le ministre avait jusqu'alors partagé la haute direction des écoles de l'État? Le corps où toute la force de ces conseils devait se résumer, la section permanente du conseil supérieur de l'instruction publique, réunissait assurément des noms illustres et représentait la vieille expérience de l'Université ; mais, dans les circonstances où l'on se trouvait placé, ce qui, en d'autres temps, eût été certainement un appui considérable, n'était-il pas peut-être un danger de plus? Ces maîtres éminents, dont la gloire était si intimement associée aux anciennes habitudes, pourraient-ils tous se prêter aux changements devenus nécessaires? Placés à la tête d'une nombreuse clientèle qu'ils avaient formée, non-seulement par l'éclat de leur enseignement, mais encore par les diverses agrégations auxquelles ils avaient présidé, et par le choix même du personnel qui longtemps leur avait été remis d'une manière presque absolue, ils auraient, par leur seule présence, involontairement prolongé la résis

stance aux mesures même les plus urgentes. Tous ces différents régiments de l'armée universitaire, dont chacun obéissait à un colonel bien connu, mais qui n'avaient jamais été soumis à un même général, avaient besoin, dans le péril présent, d'être conduits par une seule main. L'ordre ne pouvait être rétabli que par la plus rigoureuse unité de direction.

Que devait faire le gouvernement à qui des événements extraordinaires venaient de déférer l'héritage de cette situation compliquée et difficile? S'y résigner, ou n'y faire que de timides changements, c'eût été tout à la fois se montrer indifférent aux alarmes de la société et prolonger l'agonie des écoles de l'État. Pour conjurer leur perte autant que pour répondre au vœu public, il fallait se résoudre à tenter la carrière des réformes. Tous les intérêts légitimes y trouvaient leur part. Le difficile était de fixer si bien le but qu'on ne courût pas le risque de tout exposer en le dépassant.

Votre Majesté m'ordonna de réunir les éléments d'un projet qui embrasserait toutes les parties de l'instruction publique, les écoles primaires, les lycées, l'enseignement supérieur, l'administration centrale, les établissements scientifiques et littéraires. Vous aviez jugé, sire, que ce travail d'ensemble était nécessaire tout au moins pour que, le point de départ et le but à atteindre une fois déterminés, on eût, en quelque sorte, sous les yeux tout l'itinéraire, dût-on, sous l'empire des circonstances, toujours si mobiles, ne pas le parcourir entièrement.

Le point de départ d'une organisation nouvelle ne pouvait être pris en dehors de la loi du 15 mars 1850. La liberté de l'enseignement était un droit acquis que le pouvoir, même transformé, ne songeait point à contester. Cependant la loi qui l'avait consacrée présentait, en ce qui concernait l'instruction secondaire et l'instruction supérieure, deux graves inconvénients: d'une part, elle avait compliqué le gouvernement de l'instruction publique pour le mettre en harmonie avec le régime de la liberté; de l'autre, tandis qu'elle remaniait tous les pouvoirs de l'enseignement public, elle ne changeait rien à ses méthodes.

Sur ces deux points principaux, il importait d'introduire sans retard des changements. Dès le mois de février 1852, deux mesures indiquèrent la direction que votre sagesse allait donner à l'instruction publique. Le 7 février, vous rendiez le décret qui a restitué à l'initiative du chef de l'État la concession des bourses des lycées qu'une loi promulguée en 1848 livrait aux épreuves aléatoires du concours et à la décision souveraine d'une commission particulière. Le 23 du même mois, au milieu des plus graves préoccupations de la reconstitution du pouvoir, vous donniez un gage éclatant de votre sollicitude pour les sciences, en proposant un prix de 50000 francs à l'auteur de la découverte qui rendrait la pile de Volta applicable avec économie, soit à l'industrie comme source de chaleur ou de lumière, soit à la chimie, soit à la mécanique, soit à la médecine pratique. Rétablir partout l'autorité dans le corps enseignant, réformer les études pour assurer par le développement des sciences la prééminence des arts de notre pays, c'étaient les deux problèmes que votre gouvernement avait à résoudre; c'étaient les deux voies de salut qu'il pouvait ouvrir à l'Université en péril.

II.

La première question vous paraissait la plus urgente; vous pensiez qu'on ne pouvait entreprendre de modifier le système de l'éducation nationale avant d'avoir relevé la hiérarchie et constitué fortement les autorités qui devaient être les instruments de cette réforme. Là, d'ailleurs, une considération devait tout dominer : il importait de mettre le plus tôt possible l'organisation générale de l'instruction publique en harmonie avec les principes mêmes du gouvernement nouveau.

Ce fut l'objet du décret que Votre Majesté rendit le 9 mars 1852.

Par ce décret, l'autorité centrale ressaisit le droit de nommer et de révoquer directement tous les professeurs, fonctionnaires et agents de l'instruction publique, à quelque degré de la hiérarchie qu'ils appartiennent. Des anciens modes de nomination, il ne reste plus que ce qui assure la dignité des professeurs sans entraver l'action du gouvernement. Le recrutement des corps par leur propre élection est aboli. Le concours supprimé pour les chaires des professeurs ne subsiste plus que pour les places d'agrégés. Les présentations de candidats sont étendues à tous les ordres de facultés; mais elles ne sont plus obligatoires pour le pouvoir, qui réserve ses droits. Le chef de l'État, sur la proposition du ministre, nomme les membres du conseil supérieur, les inspecteurs généraux, les recteurs, les professeurs des facultés, du collége de France, du muséum d'histoire naturelle, de l'école des langues orientales vivantes, les membres du bureau des longitudes et de l'observatoire de Paris et de Marseille, les administrateurs et conservateurs des bibliothèques publiques. Le ministre, par délégation du chef de l'État, nomme les professeurs de l'école des chartes, les inspecteurs d'académie, les membres des conseils académiques qui procédaient précédemment de l'élection, les fonctionnaires et professeurs de l'enseignement secondaire, les inspecteurs primaires, les employés des bibliothèques, et généralement toutes les personnes attachées à des établissements d'instruction publique appartenant à l'État. Les recteurs, par délégation du ministre, nomment les instituteurs communaux.

Outre le droit de nomination à tous les emplois, le gouvernement reprend, par le décret du 9 mars, les pouvoirs disciplinaires les plus étendus. Les lentes formalités et les fictions de l'ancienne procédure disparaissent; la répression est immédiate à tous les degrés et sous toutes les formes. Le pouvoir prononce directement et sans recours la réprimande devant le conseil académique; la censure devant le conseil supérieur; la mutation; la suspension avec ou sans privation totale ou partielle de traitement; la révocation, qui peut être édictée contre les membres de tous les ordres d'enseignement, comme le simple exercice de la plus inaliénable prérogative d'un pouvoir responsable des actes de ses agents.

Le décret du 9 mars ne se borne pas à changer le mode de recrutement et à resserrer la discipline des corps universitaires qu'il confirme dans leurs fonctions; il modifie profondément le conseil chargé d'assister le ministre dans leur direction et dans leur surveillance. Il y fait entrer trois membres du sénat, trois membres du conseil d'État, cinq archevêques ou évêques, trois membres des cultes non catholiques, trois membres de la cour de cassation, cinq membres de l'Institut, huit inspecteurs généraux, deux membres de l'enseignement libre.

Les inspecteurs généraux ont remplacé la section permanente supprimée ar le décret. C'était un des graves inconvénients du régime précédent, que es inspecteurs généraux, chargés de prendre des informations précises non-eulement sur tous les membres de l'Université, mais encore sur la marche énérale des études, sur l'efficacité des méthodes anciennes et sur la valeur es expériences nouvelles qu'on pouvait tenter, fussent séparés, en quelque orte, du ministre par le corps intermédiaire de la section permanente qui ne ermettait pas à ceux même qui avaient vu les choses d'intervenir dans les écisions dont elles étaient l'objet. Pouvait-il y avoir pour le ministre de meil-eurs conseillers que les hommes qui, en rapport continuel avec les professeurs t les familles, devaient toujours savoir ce que valaient les uns, ce que voulaient s autres? Le ministre, à son tour, n'était-il pas intéressé à faire surveiller application des mesures qu'il prenait par ceux-là même qui avaient participé à ur préparation? Il était également utile de mettre les inspecteurs dans le con-il, et d'envoyer les conseillers en inspection. Mais pour que cette réunion des eux corps de l'inspection et du conseil portât ses fruits, il fallait que celui ui était appelé à les remplacer représentât tous les besoins et tous les ordres e l'enseignement, et pût faire preuve d'initiative dans le débat de toutes les uestions et de fermeté dans l'exécution de tous les ordres. Il fallait surtout ue, par la notabilité des personnes qui le composeraient, il conservât l'autorité l'éclat des anciens conseils de l'instruction publique.

Ces conditions furent remplies. L'inspection générale, presque entièrement ncentrée jusqu'alors dans les services de l'instruction secondaire, embrassa fin d'une manière régulière l'instruction supérieure et l'instruction primaire. ux inspecteurs généraux de l'instruction primaire succédèrent aux deux in-ecteurs supérieurs des écoles. Six inspecteurs généraux de l'enseignement condaire, trois pour les lettres, trois pour les sciences, furent spécialement rgés de surveiller les lycées. Un même nombre d'inspecteurs fut préposé au uble service scientifique et littéraire du haut enseignement; deux inspecteurs néraux furent, comme autrefois, chargés de contrôler les deux ordres parti-liers du droit et de la médecine.

Parmi les hommes considérables qui avaient secondé, dès l'origine, la politi-e de votre gouvernement, la science comptait quelques-uns de ses maîtres plus illustres. Membres du sénat récemment formé, MM. Dumas et Le rrier, représentèrent dans l'inspection générale les sciences physiques et thématiques, qu'ils représentaient déjà à l'Institut; un autre membre de adémie des sciences, M. Brongniart, fut investi de l'inspection des sciences urelles. C'est aussi à l'Institut que furent empruntés les trois inspecteurs néraux du haut enseignement littéraire: Eugène Burnouf, trop vite enlevé à occupations nouvelles, qui mêlèrent du moins quelques consolations aux leurs de sa fin prématurée, avait été choisi pour communiquer à l'Université énérée tout ce que pouvait fournir de lumières une critique vaste et pro-le appliquée au système complet des langues humaines; à côté de ce rare ie, MM. Nisard et Ravaisson apportaient un sentiment élevé des beautés des gues classiques et l'esprit des spéculations philosophiques. Le doyen de la mière école médicale du monde, M. Bérard, devenait inspecteur général des ultés de médecine; M. Laferrière reprenait l'inspection générale des facultés droit, que le gouvernement précédent lui avait enlevée. Pour l'inspection

générale de l'enseignement secondaire, vous m'aviez ordonné de choisir d les anciens cadres et de vous proposer les fonctionnaires qui, après avoir do le plus de gages de leur expérience, conservaient encore une activité nécessaire que jamais. Un prêtre savant et vertueux, administrateur égalen signalé par son habileté et par son courage, M. l'abbé Daniel, dont l'épisc devait bientôt récompenser tous les mérites, ne dédaigna point de passer d section permanente dans ce corps si utile de l'inspection générale des lyc Un autre ecclésiastique, remarquable par la fécondité et par l'excellence de enseignement philosophique, dans un temps où la philosophie était univers ment accusée de stérilité et d'erreur, M. l'abbé Noirot, relevait, par l'aute de son nom et par l'irréprochable originalité de ses idées, tout ce qu'il trou déjà de bonnes et solides traditions dans l'inspection générale de l'enseigne primaire.

L'inspection générale ainsi composée n'était point inférieure aux cons qui avaient autrefois présidé aux destinées de l'Université. Huit inspect généraux seulement devaient être annuellement désignés pour siéger dan conseil supérieur de l'instruction publique; mais ceux qui ne prenaient p part à ses délibérations pouvaient être appelés à ses séances avec voix con tative pour l'examen de questions spéciales. Vous les aviez destinés ensemble à former le conseil intérieur et privé du ministre. Cependant, qu'il fallut appliquer des remèdes énergiques aux maux dont le corps ensei était travaillé, le ministre ne partagea avec personne l'honneur périlleux, faut bien l'avouer, peu envié alors, d'affronter les mécontentements en ext les abus et en relevant la discipline ébranlée. Quand des efforts persév eurent assuré le succès, et que l'ordre et la hiérarchie eurent été affermis l'instruction publique comme ils l'étaient dans la société; alors, sans préte rien retrancher de sa responsabilité personnelle, il appela publiquement au de lui les auxiliaires éclairés dont il avait cru devoir ajourner le conc officiel. C'est à la date du 28 octobre 1852 qu'un arrêté a constitué les ins teurs en commissions, qui correspondent aux grandes divisions de l'enseigne primaire, secondaire et supérieur. Ces commissions, réunies régulièrement to les semaines, donnent à l'administration des avis motivés sur les personne sur les choses: ce sont elles qui préparent les projets de règlement et les cisions importantes; elles continuent, sous le régime nouveau, ces traditions haute expérience et de libre discussion que le gouvernement voudra touj maintenir, persuadé qu'elles ne compromettent ni sa propre initiative ni l'i pendance de son action.

## III.

L'article 7 du décret du 9 mars 1852 portait:

»Un nouveau plan d'études sera discuté par le conseil supérieur dan prochaine session.«

Six jours après, dès le 15 mars, le nouveau conseil supérieur de l'instruct publique était réuni et recevait communication des principes d'après lesq l'administration se proposait de modifier les anciennes méthodes d'éducat Au milieu des discussions les plus étendues et les plus intéressantes, un acc facile s'établissait entre le ministre qui proposait un plan médité et le cons qu'animait un égal désir de seconder la politique du gouvernement, et de fond

enseignement vraiment national. Ainsi étaient posées en peu de jours, mais ès mûre réflexion, les bases du décret que Votre Majesté put signer dès le avril, et qui devait régénérer les écoles publiques.

Le système d'éducation qui avait prévalu dans les établissements de l'État, nait lieu depuis vingt-cinq ans à des plaintes qui n'étaient pas une des ndres causes de la décadence des lycées. Combien de fois n'avait-on pas oché, et avec quelle amertume, aux études secondaires, de jeter les esprits s le même moule, de les soumettre au même niveau, sans tenir compte de iversité des vocations! Les hommes les plus froids s'apitoyaient sur le sort ant de jeunes gens reçus bacheliers ès lettres au sortir de leurs classes, s à qui ce titre vain ne donnait pas une profession, et qu'on voyait, inutiles ux-mêmes et à leurs familles, promener à travers la société leurs prétens outrées et leur désœuvrement. Les plaintes ne s'arrêtaient pas là. Si les nts exprimaient leur surprise que les esprits les mieux disposés pour l'étude sciences fussent retenus dans les lettres anciennes sans but et sans profit, littérateurs ne réclamaient pas avec moins de vivacité contre les enseignets accessoires dont les classes littéraires étaient surchargées au nom des rêts de la science. Tous faisaient observer qu'une instruction encyclopédique ait nullement proportionnée aux forces de la jeunesse; qu'en fatiguant et en sant à l'excès l'attention, on épuisait de jeunes intelligences; enfin que, dans avenir prochain, ce système aurait pour résultat le déclin rapide des études, côté l'amoindrissement de notre supériorité scientifique, de l'autre la corion du goût, partout l'abaissement du génie de la France.

L'enseignement de l'Université avait pour principe de développer, non pas aptitudes particulières des individus, mais les facultés générales de l'espèce; façonner, non pas des instruments divers pour les différentes fonctions de ociété ou de l'État, mais un certain type universel d'élégante culture. ait sans doute se proposer un but élevé; mais l'éducation instituée sur ce , en visant à être générale, pouvait courir le risque d'être vague et stérile. e part, les jeunes gens qu'elle formait, trouvant à leur entrée dans le monde, ieu de cette image unique et idéale sur laquelle on les avait modelés, une rsité infinie de besoins qu'ils ignoraient et de carrières qu'on ne leur avait e pas fait entrevoir, répugnaient aux professions qu'il leur fallait embrasser; au lieu de servir la société, trop souvent ils méditaient de la façonner à ge de leurs rêves chimériques. D'autre part les familles, qui avaient hâte urer un état à leurs enfants, cherchaient moins à leur faire donner l'édun qui pouvait leur promettre de briller dans le monde que celle qui devait garantir un emploi ou une profession lucrative. Comme les colléges régude l'Université n'y préparaient que d'une manière imparfaite, elles s'habint à transporter leur confiance à des établissements où, sacrifiant la dignité a nature humaine à la culture exclusive d'une aptitude douteuse, et méaissant toutes les lois qui doivent présider au développement d'une créature le, sous prétexte de donner des candidats aux grands services publics, on t les esprits sur la force desquels la société avait le plus besoin de compter. écoles préparatoires prenaient ainsi peu à peu la place des lycées. Il n'y t pas jusqu'au grade de bachelier ès lettres, but apparent de toutes les es de l'Université, qui ne contribuât à précipiter hors de son sein la jeunesse atiente d'atteindre un résultat positif pour lequel on la dressait plus vite

ailleurs. On pouvait prévoir l'instant où cette éducation, que l'on continuait à appeler nationale, pour s'obstiner à ne vouloir former que des hommes, n'aurait plus d'enfants à élever.

Le gouvernement devait empêcher à tout prix, non-seulement que la jeunesse n'échappât à sa direction, mais encore que l'étendue et l'élévation du génie national ne souffrissent une mortelle atteinte. C'était un devoir sacré que lui imposaient à la fois l'intérêt et l'honneur. Heureusement, pour le remplir, il suffisait de revenir aux principes qui avaient présidé au rétablissement des études.

Au commencement du siècle, la loi du 11 floréal an X, une des œuvres les plus fécondes du consulat, avait organisé l'enseignement des lycées de manière à désigner aux jeunes gens, après les études premières, indispensables pour développer l'intelligence, deux buts distincts: d'une part les lettres, de l'autre les sciences. Réaliser cette pensée, c'était obvier aux inconvénients que nous signalons; c'était assurer aux différentes catégories d'élèves un genre d'instruction approprié aux besoins si divers de leur avenir. Votre Majesté jugea qu'elle ne pouvait donner une base mieux éprouvée et plus large aux réformes qu'on réclamait du gouvernement. Elle m'ordonna, en conséquence, d'élaborer un nouveau plan d'études qui, après les classes de grammaire, partagerait l'enseignement en deux branches, l'une littéraire, l'autre scientifique, reliées entre elles par des points communs. La réforme du baccalauréat ès lettres et du baccalauréat ès sciences, de l'école normale, du concours de l'agrégation, de certaines parties de l'enseignement supérieur, était la conséquence des changements opérés dans les études secondaires; elle fut préparée en même temps.

Le conseil supérieur offrait la réunion la plus imposante et la plus éclairée à qui ces délicates questions pussent être soumises.

Votre Majesté avait désigné pour y siéger des prélats éminents par la science et par la piété, versés dans la connaissance des hommes et dans la pratique des affaires, ayant déjà pris part à l'étude des questions d'enseignement, d'abord par la controverse publique et depuis par leur assistance à tous les travaux du conseil supérieur, défenseurs avoués de la liberté, mais franchement disposés à seconder tous les efforts qui auraient pour but l'amélioration morale des écoles de l'État.

A côté des représentants officiels de l'Église, prenaient rang les membres les plus considérables des grands corps, des hommes d'État, des administrateurs, des magistrats associés à la politique du gouvernement; appréciateurs éclairés des véritables besoins de la société, ils mettaient au service des écoles publiques leurs lumières et le fruit de leur expérience: esprits prudents autant qu'élevés dont le rôle était moins de provoquer les innovations que de les contrôler, moins d'ouvrir les discussions que de les clore; appelés au sein du conseil pour y être en quelque sorte les juges du débat qui allait s'engager entre les partisans des méthodes en vigueur et les avocats de la réforme.

Les anciennes institutions universitaires étaient représentées par les hommes dont l'enseignement public s'honorait le plus et qui avaient présidé naguère à sa direction: les uns voués à l'étude des sciences, ayant formé la plupart des maîtres actuels; vénérés entre tous et pour les longs services qu'ils avaient rendus au pays et pour l'inaltérable dignité de leur caractère; les autres nourris

ns l'étude des lettres, et doués de toute la délicatesse du sens littéraire le
is exercé; sans répugnance pour les innovations, mais toujours prêts à re-
urner contre les savants les reproches que ceux-ci adressaient aux littérateurs.
Université ne pouvait trouver certainement des défenseurs plus autorisés, plus
biles, plus écoutés.

En face d'eux étaient les partisans déclarés des réformes, adonnés pour la
ıpart aux études scientifiques, et choisis également parmi les noms illustres
l'Université et de l'Académie. Sévères à l'égard du passé, à qui ils re-
ɔchaient d'avoir compromis à la fois, par une fausse organisation, et les
ences et les lettres, ils voulaient fermement aider l'instruction publique à
ivre la voie nouvelle que le gouvernement avait choisie dans la pleine indé-
ndance de son initiative. Ceux-ci montraient les dispositions conciliantes
sprits enclins, par élégance, aux transactions plutôt qu'à la lutte; ceux-là,
contraire, plus ardents, apportaient dans le conseil des convictions inflexibles
i ne paraissaient pas devoir se retirer du débat avant de s'être assurées
succès.

Tel était, sire, l'aspect général de l'assemblée que vous aviez appelée à
ɔnoncer sur les destinées de l'enseignement public. Le ministre avait pour
ssion de faire accepter par elle le principe de la réforme que vous l'aviez
rgé de proposer. C'est à lui qu'il appartenait d'ouvrir le débat, d'en marquer
portée, de le diriger vers une conclusion utile, de tempérer les partis ex-
mes, et, sans rien abandonner d'essentiel, de faire les concessions raison-
les dont la discussion révélerait l'opportunité.

La loi a couvert d'un voile les délibérations du conseil supérieur; mais il
fit de considérer l'importance des questions engagées, et les noms des
mbres qui siégeaient, pour être persuadé que le débat a offert le vif et
ieux intérêt qui s'attache à la vérité loyalement cherchée par une réunion
ommes capables de l'atteindre. La confiance de Votre Majesté était justifiée;
discussion portait les fruits que vous aviez pu espérer.

Le principe du système présenté au conseil fut complétement approuvé.
posa dans un petit nombre d'articles féconds, qui ne devaient être déve-
pés qu'après avoir été soumis à l'épreuve de l'opinion, les bases de la réno-
ion des études universitaires. On convint sommairement des changements
seraient apportés dans les méthodes d'enseignement des lycées, dans le
rutement de leurs professeurs, dans les grades qui marquent le passage de
struction secondaire à l'instruction supérieure.

On décida que les lycées comprendraient trois divisions: une division élé-
ntaire pour préparer les enfants à l'enseignement secondaire, une division
grammaire commune à tous les élèves, et une division supérieure où les
res et les sciences formeraient la base de deux enseignements distincts. Un
men placé à l'entrée de la division de grammaire et de la division supérieure
ait écarter les élèves qui n'étaient pas en état de suivre les cours. L'en-
gnement des classes de grammaire devait comprendre les éléments de
stoire nationale, afin que l'image de la France fût la première offerte à la
nesse et entretînt chez elle l'amour du pays. L'enseignement de la philo-
bie était maintenu, mais rattaché aux éléments de la logique qui devait
ifier les esprits sans les exposer au péril des spéculations vaines. On statua
lement que des conférences sur la religion et la morale feraient nécessaire-

ment partie du plan des études secondaires; que le programme de ces conférences serait dressé par l'évêque diocésain, et que toutes les divisions d'élèves, depuis les classes élémentaires jusqu'à la classe de logique, y participeraient.

Fallait-il maintenir l'ancien mode de recrutement des professeurs et conserver plusieurs ordres d'agrégations et de titres, correspondant aux principales branches de l'enseignement, la grammaire, les humanités, la philosophie, l'histoire, la physique, les mathématiques? On savait quels avaient été les dangers des concours partiels où des candidats inexpérimentés hasardaient parfois d'étranges paradoxes. L'enseignement qu'on doit à la jeunesse a pour objet les éléments généraux des connaissances humaines; il n'admet ni les recherches oiseuses, ni les vaines subtilités, ni l'affectation du savoir. Convenait-il, d'ailleurs, dans l'intérêt même des maîtres, de perpétuer des divisions artificielles et exclusives qui les retenaient attachés durant toute leur vie au même enseignement? N'était-il pas d'une sage administration de leur ouvrir des perspectives moins restreintes et de promettre plus de variété à leur carrière? Ces considérations frappèrent le conseil comme elles avaient décidé le gouvernement. A l'éclat des succès personnels et des luttes brillantes, on préféra le mérite sérieux de professeurs modestes qui fissent consister leur gloire dans le progrès de leurs élèves, et qu'une instruction à la fois solide et variée permit d'appliquer successivement à plusieurs chaires. Les agrégations furent, en conséquence, réduites à deux qui représentent les deux aptitudes générales de l'esprit, l'une pour les lettres, l'autre pour les sciences. Leurs exercices, profondément modifiés, cessèrent d'être un tournoi pour stimuler la jeunesse: ils devinrent une épreuve pour constater la maturité. Au lieu d'ouvrir la carrière, ils furent destinés à consacrer la vocation. De ce principe découla nécessairement la réforme de l'École normale supérieure qui, occupée trop longtemps à former des sujets précoces pour l'arène des agrégations spéciales, fut rappelée à la mission d'instituer des professeurs véritables, en les préparant au grade de licencié dans les sciences ou dans les lettres, et en les initiant peu à peu aux meilleurs procédés d'enseignement et de discipline scolaire.

Les deux branches d'études qui venaient d'être distinguées furent soumises à une sanction analogue; et, comme le baccalauréat ès lettres était la constatation des études littéraires, le baccalauréat ès sciences fut destiné à clore et à représenter l'ensemble des études scientifiques nouvellement organisées dans les lycées. Les épreuves de ces deux grades rivaux furent combinées sur le même plan, de manière à mieux marquer la valeur particulière de chacun d'eux sans affaiblir cependant leur caractère général, et à écarter l'ignorance artificiellement préparée sans risquer de décourager la modestie laborieuse. La réforme des grades conduisait à celle des facultés qui les délivrent. Les facultés des lettres, dont l'enseignement n'avait rien de pratique, parce que le but de leur institution n'avait jamais été défini, reçurent une vie nouvelle de la prescription qui rendaient leurs cours obligatoires pour les étudiants des facultés de droit: innovation doublement salutaire qui imposait aux maîtres une direction en leur assignant un auditoire, et qui ajoutait au savoir de la jeunesse des écoles en la préservant des séductions de l'oisiveté.

(Fortſetzung folgt.)

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 2. Februar. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Stettin. Wie man der „Magdeburger Zeitung“ vom Rhein, 27. October, ſchreibt, hat ein Orden, welcher in Hinſicht auf chriſtliche Erziehung gleiche Zwecke mit denen der Geſellſchaft Jeſu erſtrebt, die Genoſſenſchaft der Brüder der chriſtlichen Schulen, in der Stadt Koblenz Aufnahme gefunden. Bereits beſitzt dieſe Genoſſenſchaft eine Schule mit vier Claſſen zum Unterricht der Jugend bis zur Stufe einer höhern Bürgerſchule, und ſind auch von den verſchiedenſten Seiten Anträge zur Gründung neuer von derſelben Genoſſenſchaft zu leitenden Unterrichtsanſtalten eingegangen. Selbſt die Staatsbehörden erweiſen ſich derſelben ſehr geneigt und haben aus Veranlaſſung eines Antrages des letzten rheiniſchen Provinziallandtages Schritte gethan, um der Genoſſenſchaft eine Provinzialanſtalt zur Erziehung verwahrloſter Knaben anzuvertrauen. Die Wirkſamkeit des Ordens iſt eine ſehr ausgedehnte, da derſelbe bereits Ende des vorigen Jahres 7081 Mitglieder und nicht weniger als 1253 Schulen mit 264,249 Zöglingen unter ſeiner Leitung hatte.

Die Erfolge der Schulbrüder in Belgien und ähnlicher katholiſchen Corporationen überhaupt haben neulich den Wunſch laut werden laſſen, es möchten auch innerhalb der proteſtantiſchen Kirche ſich Genoſſenſchaften und kirchliche Corporationen bilden, von deren einträchtigem Wirken, von deren Hingabe an ein großes Ganze, Unterordnung ſubjectiver Wünſche, Pläne, Methoden unter eine frei geſetzte objective Macht und feſte Autorität, kurz von deren demüthigem und organiſirtem Wirken Erfolge zu erwarten ſeien, welche unſere Schulen bei der im allgemeinen zu geringen Einheit der Lehrercollegien nur zu ſehr vermiſſen laſſen. So viel Beſtechendes dieſer Gedanke hat, müſſen wir doch gegen ihn proteſtiren, und zwar, weil wir zwar eine Erziehung durch die Kirche für das Reich Gottes als die höchſte Aufgabe der Schule anerkennen, aber dieſe als Proteſtanten und evangeliſche Chriſten nicht mit einer Erziehung durch die Kirche für die Kirche identificiren.

— Vom Cultusminiſterium iſt die Einrichtung getroffen, daß bei jeder von den drei wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſionen zu Königsberg, Berlin, Breslau, Halle, Münſter und Bonn ein Examinator für neuere Sprachen fungiren ſolle. Die dazu erforderlichen Fonds ſind bereits auf den neuen Etat geſtellt.

Ob es dieſen Mitgliedern der Prüfungscommiſſionen nicht je länger je mehr an Arbeit fehlen wird? Es fehlt in der That ſchon jetzt an Studenten der neueren Sprachen; wie erſt dann, wenn die Gymnaſien ſich, wie ſie müſſen, noch mehr auf ihr eigenthümliches Feld zurückgezogen haben werden, wenn dann ferner dem Realgymnaſium auch die Univerſität eröffnet wird, ja wenn vielmehr den Candidaten allgemein, wie

ſchon jetzt von beachtenswerthen Seiten geſchieht, verſichert wird: die höhern Bürgerſchulen hätten keine Zukunft!

— Die officiöſe P. C. meldet aus Berlin vom 15. November über die Verbeſſerung der Lehrergehalte: Die Lage der Lehrer an den Elementarſchulen wird, wie es den Anſchein hat, durch zahlreich vorbereitete Anträge auf Verbeſſerung derſelben für die nächſten Kammern wieder Gegenſtand der Berathung werden. Es dürfte daher von beſonderem Intereſſe ſein, zu erfahren, was von Seiten des Cultusminiſteriums in dieſer Angelegenheit geſchehen iſt. An dieſer Stelle iſt ſchon ſeit längerer Zeit erkannt worden daß eine Verbeſſerung in der äußeren Stellung vieler Lehrer eine Nothwendigkeit iſt wobei jedoch zu weit greifende Anforderungen, welche in Betreff einer Einkommen erhöhung der Lehrer geſtellt worden ſind, als unausführbar zurückgewieſen werden mußten, da Staatszuſchüſſe für eine Erhöhung des Einkommens auf nur 300 Thlr jährlich für die unterſten Stellen — einzelne Anträge gingen noch viel weiter — ein ſo große Summe in Anſpruch nehmen würden, daß dadurch andere Ausgaben in eine nicht zu rechtfertigenden Weiſe beſchränkt oder neue Steuern ausgeſchrieben werden müßten. Die Staatsregierung will daher innerhalb der gegebenen Grenzen eine Verbeſſerung der Exiſtenz der ſchlecht beſoldeten Lehrer zu ermöglichen ſuchen und hat hiezu einen Weg eingeſchlagen, der zu befriedigenden Reſultaten zu führen verſpricht. Den Regierungen iſt aufgegeben worden, in ihrem Verwaltungsbezirke die Verbeſſerung der zu ſchlecht dotirten Lehrerſtellen nach folgenden Grundſätzen anzubahnen: Zuvörderſt ſollen für dieſen Zweck erſtens die Mittel verwandt werden, die ſich in den Schulcaſſen finden. Das Schulgeld ſoll von jetzt ab ausſchließlich für die Beſoldung der Lehrer verwandt werden. Gewährt das bisher gezahlte Schulgeld keine für die Verbeſſerung der Lehrerſtellen verwendbaren Ueberſchüſſe, ſo kann, wenn es die Verhältniſſe der Gemeinde geſtatten, eine Erhöhung deſſelben angeordnet werden. Iſt die Schulcaſſe ohne die erforderlichen Mittel und kann das Schulgeld nicht erhöht werden, oder iſt dadurch eine ausreichende Verbeſſerung der Lehrerſtellen nicht zu erzielen, ſo ſollen die Mittel der Gemeinde und des Patrons in Anſpruch genommen werden. Erſt wenn auch auf dieſem Wege die ausreichende Erhöhung des Lehrergehaltes nicht zu erzielen iſt, dann will die Staatsverwaltung mit Zuſchüſſen eintreten. Die einzelnen Regierungen haben die Stellen zu beſtimmen, welche ungenügend ausgeſtattet ſind, und die Verbeſſerungen welche dieſelben erfahren ſollen. Es ſind übrigens für die Provinzen oder Regierungsbezirke keine beſtimmten Normen aufgeſtellt worden, da innerhalb der einzelnen Regierungsbezirke ſchon ſo verſchiedene Verhältniſſe obwalten, daß ein gleichmäßiges Verfahren unthunlich ſein würde. Die Erfolge dieſer Maßregeln können begreiflicher Weiſe noch nicht umfangreich ſein, da die betreffende Verfügung erſt am 6. März 1850 erlaſſen worden iſt. Im April d. J. hatten die Regierungen Bericht über ihre Arbeiten zu erſtatten. Obgleich erſt die Hälfte derſelben ſie begonnen hatte, ſo war doch auf dem angedeuteten Wege ſchon die Summe von 29,000 Thlr. für die Gehaltserhöhung ſchlecht geſtellter Lehrer herbeigeſchafft worden. Nur an wenigen Stellen war es erforderlich geweſen, die Mittel des Staates in Anſpruch zu nehmen. In dem Etat für das nächſte Jahr wird daher nur die zu dieſem Zwecke erforderliche unbedeutende Summe aufgenommen werden. Es iſt den Regierungen die Aufforderung zugegangen, ihre Arbeiten fortzuſetzen und im Februar kommenden Jahres Bericht zu erſtatten. Bis zu dem angegebenen Zeitpuncte werden nach einer mäßigen Vorausberechnung mindeſtens 100,000 Thlr. für die Verbeſſerung der Lehrerſtellen beſchafft werden können; dagegen dürften die Zuſchüſſe, welche der Staat im Ganzen zu leiſten haben wird, vorausſichtlich nur die Summe von 30,000 bis 40,000 Thlr. betragen.

— Instruction für die katholiſchen Religionslehrer. Den katholiſchen Gymnaſien er öſtlichen Provinzen iſt jüngſt unter Billigung der weltlichen Aufſichtsbehörde eine ſtruction ſeitens der geiſtlichen Obern zugegangen, in der die religiöſe Erziehung ir das Hauptmoment der geſammten Schulbildung erklärt und deßhalb auch dem eligionslehrer eine ganz excluſive Stellung im Lehrerperſonal angewieſen wird. Der itel Oberlehrer ſoll ihm in Zukunft nicht beigelegt werden, weil durch Ertheilung ieſes Titels es den Schein gewinnen würde, als ſtände der nicht als Oberlehrer prä- icirte Religionslehrer unter den Oberlehrern oder der mit dieſem Titel Begabte ihnen ordinirt, während der Religionslehrer vielmehr einen ganz ſelbſtſtändigen Rang als eiter Director zu beanſpruchen habe. Bei allen Beſprechungen über den Schulplan, i Abſtimmungen über Verſetzungen ſoll ihm die Hauptſtimme eingeräumt werden, s Urtheil über die ſittliche Reife überhaupt das maßgebende über den Schüler ſein. ie Wochentagsgottesdienſte, die er zu leiten hat, ſollen täglich eingerichtet werden d nur um der unvermeidlichſten Hinderniſſe wegen eine Ausſetzung erfahren. Ihnen llen nicht nur die gerade mit der diſciplinariſchen Aufſicht beauftragten, ſondern glichſt alle Lehrer der Anſtalt beiwohnen. Alle ſechs Wochen ſollen die Schüler zum iligen Abendmahl gehen und zu Oſtern ſoll dieſe Verpflichtung den Lehrern mit jenen meinſam ſein. Falls Geiſtliche in irgend einem Fache Unterricht an dem Gymnaſium heilen wollen, ſoll ihnen dieß jedenfalls mit der größten Bereitwilligkeit geſtattet rden. (V. Z.)

— Erlaß vom 15. Juni 1853 betreffend das Verfahren bei Schulreviſionen. ch einer Mittheilung des königlichen Conſiſtoriums der Provinz hat ein Super- endent des Bromberger Departements den von ihm in der Eigenſchaft als Kreis- ulinſpector vorgenommenen Schulreviſionen einen kirchlichen Charakter dadurch ge- en, daß darauf hingewirkt worden iſt, zur Theilnahme daran auch Gemeindeglieder derlei Geſchlechts heranzuziehen, wobei dann nach Geſang und Gebet eine Anſprache die Verſammlung gehalten und bei der Prüfung der Religionsunterricht vorzugs- ſe berückſichtigt worden iſt.

Indem wir dieſe von dem Conſiſtorium gebilligte Einrichtung ebenfalls ganz ckmäßig finden, beauftragen wir die Herren Superintendenten, darauf hinwirken zu len, daß dieſelbe auch bei den Reviſionen der evangeliſchen Schulen in ihrer Kreis- linſpection allgemein eingeführt werde.

Poſen, den 15. Juni 1853.

Königliche Regierung,
Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulweſen.

— Von den verſchiedenen Reſſortminiſtern iſt nach der D. A. Z. an die denſelben ittelbar untergeordneten Oberbehörden gegen Ende des vorigen Monats folgende ügung ergangen:

Se. Maj. der König haben zu beſtimmen geruht, daß ſolche Beamte, Geiſtliche Lehrer, welche in den Jahren 1848 und 1849 ſich in irgend einer Weiſe politiſch kirchlich vergangen haben, ohne Allerhöchſtihre ſpecielle ausdrückliche Genehmigung befördert oder in ihrem Gehalte verbeſſert werden dürfen, und daß, wenn ſie ts wegen ſolcher Vergehen in Unterſuchung gerathen, vom Amte ſuspendirt oder zt worden ſind, ſie ohne eine ſolche Genehmigung nicht wieder zu irgend einer von Amtsthätigkeit zugelaſſen werden ſollen. In Folge dieſer Allerhöchſten Beſtim- g werden die ꝛc. veranlaßt, in allen Fällen, in welchen Anträge auf Beförderung Verbeſſerung im Dienſteinkommen eines Beamten ſeitens der ꝛc. an uns zu richten ſich gleichzeitig darüber zu äußern, ob dem betreffenden Beamten ein tadelns-

werthes Verhalten der bezeichneten Art in den genannten Jahren zum Vorwurf gemacht werden kann, in welchem Falle auch die in dieſer Beziehung vorhandenen Thatſachen ſpeciell zu unſerer Kenntniß zu bringen ſind. In gleicher Weiſe hat ſich, wenn es ſich nur um eine reſſortmäßig der ꝛc. zuſtehende Beförderung oder Verbeſſerung im Einkommen eines Beamten handelt, dem ein tadelnswerthes Verhalten gedachter Art zum Vorwurf gereicht, die ꝛc. der ſelbſtſtändigen Verfügung zu enthalten, um meine Entſcheidung unter ſpecieller Darlegung der Verhältniſſe einzuholen.

Berlin. Die Lehrerconferenzen in hieſiger Stadt finden vierteljährlich ſtatt, ihre Thätigkeit iſt dann eine doppelte, einmal die Erörterung eines ihnen behördlicherſeits vorgelegten Thema's, welches von allen Conferenzen gleichzeitig durchgeſprochen wird und für die nächſte Conferenz in der Behandlung der bibliſchen Geſchichte beſteht, dann aber in freigewählten Thematen von Seiten der Lehrer. Dieſelben müſſen aber dem Vorſtande zehn Tage vorher eingereicht ſein und es bleibt demſelben überlaſſen, die ihm paſſend erſcheinenden auszuwählen und die übrigen zurückzulegen.

Wir haben im vorigen Heft das Statut der Berliner Lehrerconferenzen mitgetheilt um andere Orte auf eine Einrichtung aufmerkſam zu machen, die, ſo fruchtbar ſie für die Städte mit zahlreichen und oft unorganiſch neben einander arbeitenden Schulen werden kann, nur zu oft gänzlich vermißt wird. Wir haben früher Gelegenheit gehabt die tüchtige Organiſation des Mühlhäuſer ſtädtiſchen Schulweſens zu rühmen. Wie viele Städte aber ſind nicht, in denen das Kind, deſſen Eltern aus einer Straße in die andere ziehen, in der neuen Schule eine neue Welt findet, ganz zu ſchweigen von dem Mangel der Gliederung zwiſchen der zu ungleicher Bildungshöhe führenden Schulen.

— Leitung von Mädchenſchulen. Seit längerer Zeit ſchon hat ſich auf den Conferenzen und in den Petitionen der Lehrer die Anſicht Geltung verſchafft, daß die oberſte Leitung der Töchterſchulen in männliche Hände gelegt werde, und gewichtige Gründe machten ſich dafür geltend. Dem Vernehmen nach iſt die ſtädtiſche Schuldeputation dieſen Wünſchen inſofern nachgekommen, daß ſie die geiſtlichen Schulvorſtände mit Inſtruction verſehen hat, wonach die Schulvorſteherinnen, ſo weit ſie deſſen entbehren, ſich mit einem männlichen Beiſtande zu verſehen haben. Die Functionen desſelben erſtrecken ſich aber nur auf die innere Organiſation der Schule, die Entwerfung der Lectionspläne, Abzweigung der einzelnen Objecte u. dgl. Wie es ſcheint will man auch fernerhin bei Verleihung von Vorſteherſtellen an Töchterſchulen die oberſte Leitung nicht mehr in die Hände von Frauen legen. (B. Z.)

— Anſtellung katholiſcher Religionslehrer. Das Cultusminiſterium hatte dem hieſigen Magiſtrate aufgegeben, für die katholiſchen Schüler der hieſigen Gymnaſien einen katholiſchen Religionslehrer anzuſtellen, zu deſſen Gehalt der Fiscus ein Drittheil beitragen wolle. In der geſtrigen Sitzung des Magiſtrats kam die Sache zur Berathung und der Magiſtrat ſtellte die Anſicht auf, daß es nicht in der Competenz des Miniſteriums liege, eine ſolche Anordnung zu treffen, da die Gymnaſien Stiftungen ſeien, denen derartige Laſten nicht aufgelegt werden dürften. Sie wären faſt alle in der Reformationszeit gegründet und trügen einen durchaus proteſtantiſchen Charakter. Aus den Fonds proteſtantiſcher Schulanſtalten könne aber nicht das Gehalt für katholiſche Lehrer hergegeben werden. Auch ſei die Commune nur verpflichtet, die Volksſchulen zu erhalten, während dem Staate die Sorge für die höheren Schulen obläge. In dieſem Sinne ſoll beſchloſſen ſein, auch die Antwort an das Miniſterium abzufaſſen und anzudeuten, daß die Commune ihrerſeits den Rechtsweg betreten müſſe, wenn ſie zur Anſtellung der erwähnten Lehrer genöthigt würde. (B. Z.)

Der Magiſtrat hat ſich indeß doch der Forderung des Miniſteriums gefügt in der

htigen Erwägung, daß der Staat auch an evangeliſchen Schulen für den Religions-
terricht katholiſcher Schüler Sorge trage.

— Reviſion wegen des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten. In ſämmtlichen
ommunalſchulen haben Reviſionen wegen des Unterrichts in den weiblichen Hand-
beiten ſtattgefunden, wobei ſich der V. Z. zufolge Folgendes herausgeſtellt hat:

In den meiſten Schulen waren die Verſäumniſſe ſo bedeutend und ſo wenig mo-
irt, daß ſchon deßhalb an einem gedeihlichen Erfolg des Unterrichts gezweifelt
rden mußte. Ferner waren die meiſten Schulen derartig überhäuft, daß den Lehre-
nen die Ertheilung des Unterrichts weſentlich erſchwert werden mußte. Auch ward
en deßhalb der Unterricht nicht ſelten weniger in den praktiſch wichtigern Gegen-
inden, z. B. Nähen, Stopfen ꝛc. ertheilt, als vielmehr in Anfertigung von Putz-
hen und andern für den Stand und Beruf der Schülerinnen unangemeſſenen
genſtänden. Endlich ſchien es auch an der nöthigen Aufmunterung zu fehlen, ſei es
n, daß dieſe in beſonderen Belehrungen oder in anregenden Perſönlichkeiten beſtände.
ie man vernimmt, hat die Schuldeputation den Beſchluß gefaßt, zur Beſeitigung
ſer Uebelſtände in beſtimmten Communalarmenſchulen eine verſuchsweiſe Reform
itreten zu laſſen, welche vornehmlich darauf hinauslaufen wird, eine zweckmäßige
aſſeneintheilung anzubahnen, die Lehrkräfte zu vermehren, die Unterrichtsgegenſtände
enger zu normiren und eventuell zur Ausführung derſelben für die ärmeren Schü-
innen das nöthige Material zu beſchaffen. Außerdem ſoll für jede Schule ein
eiblicher Vorſtand eingeführt werden, welcher aus achtbaren Frauen des Schul-
nmiſſionsbezirks beſtehen wird, von der Schulcommiſſion unter Zuſtimmung des
innlichen Schulvorſtandes zu wählen, der Schuldeputation vorzuſchlagen und von
ſer zu beſtätigen iſt. Dieſer weibliche Schulvorſtand wird ſeine Thätigkeit vornehmlich
f eine Aufmunterung der Kinder zum fleißigeren Schulbeſuch, auf die Beaufſichtigung
Unterrichts und der anzufertigenden Arbeiten, endlich auf die Beſchaffung des
rderlichen Arbeitsmaterials zu richten haben. — Dieſe Beſchlüſſe der Schuldeputation
erliegen nunmehr der Genehmigung der beiden oberſten Communalbehörden, zumal
der Ausführung Geldbewilligungen verbunden ſind.

Iſt das nicht wieder ein Stückchen Schulgemeinde, was zu ſeinem Recht
mt? Freilich, erſt ihr ganzes Recht kann das Rechte überall und ganz aus-
ten!

Programme. 1853. Gymnaſien. Stettin. Dir. Dr. Haſſelbach.
). Die Conſtruction der Kegelſchnitte aus gegebenen Beſtimmungsſtücken nach
wton princ. phil. nat. I. Sect. IV u. V von Balſam.

Marienwerder. Dir. Dr. Lehmann. Abh. De Romanis moribus palliatæ
alæ immixtis dissertatio tertia. Von Oberl. Dr. Schröder.

Kreuznach. Dir. Dr. Axt. Abh. Das Gymnaſium und ſeine Stellung zur
jenwart. Von Oberl. Dr. Silber.

Neiſſe. Dir. Dr. Zaſtra. Abh. Ueber Schillers Don Carlos. Von Oberl.
to. Eine bemerkenswerthe Arbeit, auf die wir beſonders aufmerkſam machen und
n Inhalt ſich wenigſtens kurz andeuten läßt mit dem Motto aus Ariſtoteles *Οὐ
τὰ γενόμενα λέγειν, τοῦτο ποιητοῦ ἔργον ἐστὶν, ἀλλ' οἷα ἂν γένοιτο.*

— H. Bürgerſchulen. Burg. Dir. Brohm. Abh. Ueber Elementarphyſik, mit
ugnahme auf den erſten Curſus von Heuſſis Experimentalphyſik. Von Korſchel.

Krotoſchin. Dir. Gladiſch. Abh. Ueber den naturgeſchichtlichen Unterricht in
höheren allgemeinen Bildungsanſtalten. Von Bleich.

**Schleswig-Holſtein.** Der Sprachenkampf in Schleswig. Flens-

burg, 2. November. Um eine Ueberſicht über den Sprachenkampf in Schleswig zu geben, welcher im Herzogthume gegenwärtig alle Gemüther bewegt, entnehmen wir der ſchleswig'ſchen Ständezeitung die Worte des Hofbeſitzers Werner, in welchen dieſer in der ſechsten Sitzung des Landtages dieſe wichtigen Verhältniſſe mit Ueberzeugungswärme ſkizzirte. Es heißt darin:

Die Propoſition, welche ich ſtelle, lautet:

„Die ſchleswigſche Ständeverſammlung beſchließt, bei Sr. Maj. dem Könige den allerunterthänigſten Antrag zu ſtellen, Allerhöchſtdieſelben wollen geruhen, die in den Sprachverhältniſſen eines großen Theils des Herzogthums getroffenen Veränderungen inſoweit aufzuheben, daß erſtens in denjenigen Diſtricten, wo notoriſch und erweislich das Deutſche die Volksſprache bildet, die däniſche Unterrichts- und Kirchenſprache zurückgenommen wird, es ſodann zweitens denjenigen Gemeinden, in welchen eine gemiſchte Sprache vorkommt, geſtattet wird, über den Gebrauch der einen oder der andern Sprache ſelbſtſtändig nach Stimmenmehrheit entſcheiden zu dürfen."

Es iſt bekannt — ſagte der Redner — daß nach Verlauf von einundvierzig Jahren ein längſt verſchollenes und vergeſſenes Reſcript zur Grundlage umfaſſender Veränderungen in den Sprachverhältniſſen unſers Herzogthums hat dienen müſſen. Nicht weniger bekannt iſt es, daß jenes Sprachreſcript aus dem Jahre 1810 nie publicirt worden, daß es demnach nach geſetzlichen und landesüblichen Begriffen Geſetzeskraft nicht erlangt hat. Ein Beleg dafür iſt der Umſtand, daß es nirgends weder in der chronologiſchen noch in der ſyſtematiſchen Sammlung der Verordnungen zu finden iſt. Die Veränderungen, welche trotzdem daraus hervorgegangen ſind, ſind groß — das wiſſen Alle; den ganzen Umfang aber derſelben zu überſchauen, iſt bis dem gänzlichen Mangel authentiſcher Nachrichten bisher unmöglich geweſen. Ich habe die Ehre, hier den ſechszehnten ländlichen Wahldiſtrict kleinerer Landbeſitzer zu vertreten. In dieſem ſüdlichſten der Diſtricte, wo jene Maßregel zur Anwendung gekommen, ſind nicht weniger als acht große und volkreiche Kirchſpiele, die darunter zu leiden haben. In den beregten Kirchſpielen, wo deutſch und nur deutſch geſprochen wird, wo die deutſche Kirchen- und Schulſprache nicht nach Decennien, ſondern nach Jahrhunderten rechnet, wird jetzt der Unterricht in den Elementarſchulen, vielleicht mit wenigen Ausnahmen, nur däniſch ertheilt, in den höheren Claſſen theilweiſe auch däniſch, der Gottesdienſt aber abwechſelnd in beiden Sprachen gehalten. Es iſt ſomit thatſächlich ein gemiſchter Sprachdiſtrict geſchaffen, wo in der Wirklichkeit keiner vorhanden iſt. Die Gotteshäuſer ſtehen leer, die Achtung und die Verehrung des Heiligſten im Leben, der Religion, iſt in bedauernswerther Abnahme, der Fortſchritt und die Kenntniſſe der Kinder höchſt kläglich. Es verſtreicht die ohnehin kurze Schulzeit ohne Nutzen und Segen für die Kinder. Ich fordere Jeden, der an der Wahrheit meiner Worte zweifelt, auf, hinauszugehen und ſich durch den Augenſchein zu überzeugen. Jedem das Seine! das iſt die Grundlage aller Moral und alles Rechts. Und geſtützt auf die Wahrheit dieſes Spruches ſpreche ich die feſte Ueberzeugung aus, daß ſelbſt die däniſch redenden Mitglieder dieſer hochzuverehrenden Verſammlung, zur Ehre und zum Beweiſe ihres Rechtsgefühls, mit mir in der Bitte übereinſtimmen werden: Seine Majeſtät der König wolle, in Uebereinſtimmung mit den Allerhöchſten huldreichen Zuſicherungen vom 28. Januar 1852, einen Act der Gerechtigkeit üben und ſeinen deutſch redenden Unterthanen unverkürzt ihre Mutterſprache belaſſen und wiedergeben. Es gibt aber auch noch andere Diſtricte im Herzogthum, wo, wie in allen Grenzländern, ein Miſchverhältniß der Sprachen ſtattfindet, wo es unentſchieden, welcher Sprache und Nationalität die Bewohner angehören; hier will es die Billigkeit und

ie Rückſicht nach beiden Seiten, daß man die Bewohner ſelbſt über den Gebrauch er einen oder der andern Sprache nach Wunſch und Bedürfniß entſcheiden laſſe; es ſt ja die Sprache des Menſchen wegen da und nicht umgekehrt.

— 3. November. Die namentlich das däniſche Intereſſe vertretende Flensburger eitung beantwortet die von deutſcher Seite gegen die aufdringliche Einführung der äniſchen Schul- und Kirchenſprache in mehreren Diſtricten Schleswigs gemachten usſtellungen in ziemlich ſcharf pointirter Weiſe. Sie geht auf einen älteren Sprach- echſel im Herzogthum zurück, demzufolge das däniſche durch das deutſche Sprach- lement gewaltſam verdrängt worden war. Die Argumentation iſt zu intereſſant für ie Beurtheilung unſerer Danomanen, als daß wir dem **audiatur et altera pars** nicht viel Raum geben ſollten, einzelne Paſſus mitzutheilen. Sie lauten:

Man hat die Bevölkerung um ihre Wünſche und um ihren Conſens weder befragt, ls man die deutſchen Ritter und Lehnsmänner ins Land rief, noch als man den lattdeutſchen und ſpäter den hochdeutſchen Gottesdienſt und Schulunterricht einführte. Man hat Jahrhunderte hindurch die deutſchen Oberen walten laſſen, welche ohne Vor- age und Abſtimmung des däniſchen Volks deutſche Gerichts-, Unterrichts- und Kirchen- prache einführten, ja zuletzt das Däniſchſprechen durch die Jugendlehrer verbieten ießen. — Der Staat verhielt ſich durchaus paſſiv und ignorirte die Nationalität, bis ieſe, ſich rächend, den Staat ignorirte. Einige däniſche Monarchen, z. B. Chriſtian VI., riedrik VI. und Chriſtian VIII. hatten indeſſen eine Ahnung der Gefahr und mach- en einige Schritte, der Verdrängung der däniſchen Volksſprache aus dem Schleswig- chen Grenzen zu ſetzen. Die ganze Adminiſtration, das ganze Unterrichts- und Geſetz- yſtem war aber zu ſehr in deutſchen Händen, als daß jene Schritte hätten Erfolg aben können. Die däniſche Nationalität in Schleswig war verachtet, geknechtet und hne alle Vertretung in der Preſſe. Sie wurde als geſtorben betrachtet und im Süden, Deutſchland, behauptete man von allen Seiten, Schleswig ſei ein durchaus deutſches and. Als nun die burſchenſchaftlich-nationale Einheitsidee in Deutſchland immer mehr ir Herrſchaft gelangte, lag es auf der Hand, daß dieß vermeintlich deutſche Land auch im deutſchen Reiche gehören müſſe. Die Provinzialſtände gingen immer mehr auf ieſe Idee ein und ſeit 1840 dachte man nur an Löſung aller Bande, welche das and politiſch noch an Dänemark feſthielten. So kam die Kataſtrophe von 1848 nvermeidlich heran. Sie hätte aber nie kommen können, wenn nicht vorher die däniſche lationalität des Landes ſo vollſtändig gebunden, betäubt und zur Sache des Proleta- ats gemacht worden wäre.

In unſern Zeiten muß jede Sprache bald unterliegen, die nicht im Unterricht der irche, Schule und Preſſe eine feſte Stütze hat. Dieſe drei Hauptſtützen waren aber ir alten däniſchen Volksſprache von der Schlei bis zur Widau genommen und der eutſchen allein gegeben. Die Folgen waren leicht vorherzuſehen und ſind nicht aus- eblieben. — Die Kataſtrophe von 1848 führte zur klaren Erkenntniß des Fehlers, elchen man durch die Vernachläſſigung und Abandonnirung der däniſchen Nationa- tät in Schleswig begangen hätte. Das Land war durch Gewalt der Waffen Schritt ir Schritt, blutig und mit ungeheuren Opfern wieder gewonnen. — Die alte Volks- prache war in Angeln und andern ſüdlichen Diſtricten mit Gewalt (durch Verbot) nterdrückt worden, und zwar erſt vor wenigen Decennien. Wo wäre unter ſolchen mſtänden die Ungerechtigkeit geweſen, wenn der Sieger ſeine Sprache bis zur Schlei ieder eingeführt und mit jenen drei Hauptſtützen geſichert hätte? Unſere milde und äterliche Regierung wählte aber einen weit milderen Weg.

Den triftigen Einwand, daß ein Reſcript vom Jahre 1811, welches allerdings

die däniſche Sprache reſtituiren wollte, nie publicirt worden und thatſächlich keine Geſetzeskraft erlangt habe, wie die oben citirte Rede eines ſchleswigſchen Abgeordneten darlegte, übergeht das Blatt in ſeinen Haupttheilen und begnügt ſich einfach mit einem Citat einzelner Beſtimmungen jenes nicht publicirten Reſcripts. (N. P. Z.)

Altona. Gymnaſium. 1853. Dir. Bendixen. Abh. Das älteſte Drama in Deutſchland oder die Komödien der Nonne Hrotswitha von Gandersheim, überſetzt und erläutert von Bendixen. Fortſ. u. Schluß. Abraham, Paphnutius, Sapientia. 140 Schüler. 13 in I., 11 in II., 26 in III. Als reif entlaſſen 3. Der Lehrplan iſt nicht mitgetheilt.

Schleswig. Dir. Dr. Jungclauſſen. Abh. Beitrag zur Lehre von der Größe und Zahl mit beſonderer Berückſichtigung der poſitiven und negativen Zahlen von Grünfeld.

**Waldeck.** Originelle Verbeſſerung von Lehrerſtellen. (N. P. Z.) Wie liberale Landſtände für die Verbeſſerung der Schullehrerſtellen ſorgen, davon leuchtet im Waldeck'ſchen ein neues Beiſpiel. Dort iſt eine Schulſtelle, die urſprünglich zu 75 Thlr. angeſchlagen war, auf eine eben ſo wohlfeile als praktiſche Weiſe auf 100 Thlr. verbeſſert worden. Nach dem alten Anſchlage wurde die zu jener Stelle gehörige Wohnung gerechnet zu 20 Thlr., das Holz zu 15 Thlr., das Schulgeld zu 40 Thlr., folglich das Geſammteinkommen zu 75 Thlr. Aber das von den Landſtänden berathene neue Schulgeſetz rechnet die Wohnung zu 38 Thlr., das Holz zu 22 Thlr., dazu das alte Schulgeld von 40 Thlr. — und ſo wird die Stelle von 75 Thlr. auf die Höhe von 100 Thlr. verbeſſert, der arme Schulmeiſter weiß ſelbſt nicht wie.

**Großh. Heſſen.** Programme 1853. Worms. Dir. Dr. Wiegand. Abh. Weiteres Bruchſtück aus dem Wegweiſer zur Wiſſenſchaft und zum Studium der Hochſchule für Schüler der oberſten Gymnaſialclaſſen und für angehende Studirende: Ueber die Mathematik. (Mit einer kurzen Geſchichte der Mathematik.)

Mainz. Dir. Dr. Grieſer. Abh. Ueber die Legionen, welche in Obergermanien ſtanden. Von Klein.

Studienplan.

| Claſſe. | Religion. | Lateiniſch. | Griechiſch. | Hebräiſch. | Deutſch. | Franzöſiſch. | Italieniſch (facultativ). | Engliſch (facultativ). | Geſchichte. | Geographie. | Mathematik. | Naturkunde. | Zeichnen. | Schreiben. | Summa der obligatoriſchen Lehrſtunden. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VIII. | 2 | 10 | — | — | 4 | 4 | — | — | 2 | 2 | 3 | — | — | 3 | 30 |
| VII. | 2 | 10 | — | — | 4 | 4 | — | — | 2 | 2 | 3 | — | — | 3 | 30 |
| VI. | 2 | 8 | 3 | — | 3 | 3 | — | — | 2 | 2 | 3 | — | 2 | 3 | 31 |
| V. | 2 | 8 | 4 | — | 3 | 3 | — | 2 | 2 | 2 | 3 | — | 2 | — | 29 |
| IV. | 2 | 8 | 4 | — | 3 | 3 | — | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | — | 32 |
| III. | 2 | 7 | 5 | — | 3 | 3 | — | 2 | 3 | — | 4 | 2 | 2 | — | 31 |
| II. | 2 | 7 | 5 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | — | 4 | 2 | 2 | — | 32 |
| I. | 2 | 7 | 5 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | — | 4 | 2 | — | — | 31 |

— Es iſt bisher immer verſäumt zu bemerken, daß neuerdings auch ſämmtliche Lehrer in Heſſen-D. uniformirt ſind und die Uniform im Dienſt zu tragen haben.

**Naſſau.** Trennung des Schullehrerſeminars. 22. September. Das „Verordnungsblatt" vom 17. September bringt heute das auf dem dießjährigen Landtag berathene Geſetz, die Trennung des Schullehrerſeminariums betreffend.

§ 1. Es ſollen zwei Schullehrerſeminarien beſtehen, wovon das eine in Uſingen

das andere in Montabaur ſich befindet. § 2. Für jedes Seminarium wird die Einrichtung getroffen, daß die Zöglinge der beiden untern Claſſen, ausnahmsweiſe auch einzelne der oberſten Claſſe, im Gebäude des Seminariums Wohnung und Verpflegung erhalten. § 3. Alle auf die Einrichtung des Schullehrerſeminars zu Idſtein ſich beziehenden Beſtimmungen des Edicts vom 24. März 1817, ſo weit ſolche durch gegenwärtiges Geſetz oder früher erſchienene Verordnungen nicht aufgehoben oder abgeändert werden, bleiben für die beiden Seminarien zu Uſingen und Montabaur in voller Anwendung.

Der von der erſten Ständekammer beſchloſſene, von der Majorität der zweiten Kammer aber mit großer Heftigkeit bekämpfte Zuſatz: „Die Lehrer ſollen bei dem Seminarium zu Uſingen der evangeliſchen und bei dem Seminarium zu Montabaur der katholiſchen Confeſſion angehören", wurde, wie unter den dermaligen Verhältniſſen nicht anders zu erwarten war, nicht in das Geſetz aufgenommen.

**Freie Städte.** Hamburg. Das Johanneum Hamburgs umfaßt die drei Anſtalten: Gelehrtenſchule (Dir. Kraft), Realſchule (Dir. Bertheaux) und Gymnaſium (eigentlich eine Mittelanſtalt zwiſchen Gelehrtenſchule und Univerſität; Profeſſoren Peterſen, Wurm, Wiebel, Redslob), die alle drei nebſt der Stadtbibliothek und dem naturhiſtoriſchen Muſeum in einem großen Geſammtbau vereinigt ſind. Es liegen uns vor die Programme der Gelehrtenſchule 1852. Abh. Beiträge zur Kritik des Thukydides, 3. Abth. Von Prof. Dr. Ulrich. 1853. Ueber die religiöſe und ſittliche Bedeutung der Antigone des Sophokles mit einigen Beiträgen zur Erklärung einzelner Stellen derſelben von Ulrich. Die Schulnachrichten enthalten die Feier des fünfundzwanzigjährigen Jubiläums des Herrn Dir. Dr. Kraft. — Schüler in I. 26, I. 36, III. 20, IV. 18, V. 13, VI. 20. Als reif entlaſſen 20.

Lehrplan.

| Claſſe. | Lateiniſch. | Griechiſch. | Hebräiſch. | Deutſch. | Franzöſiſch. | Engliſch. | Religion. | Mathematik. | Phyſik. | Geographie. | Geſchichte. | Alte Litteraturgeſchichte. | Naturbeſchreibung. | Zeichnen. | Schreiben. | Geſang. | Summe. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I. | 8 | 7 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | — | 2 | 1 | — | 2 | — | 2 | |
| II. | 10 | 6 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | — | 3 | — | — | | — | | |
| III. | 10 | 6 | — | 3 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | — | 2 | — | — | 2 | — | | |
| IV. | 8 | 5 | — | 3 | 3 | — | 3 | 4 | — | 2 | 2 | — | 2 | 2 | 2 | | |
| V. | 6 | 4 | — | 3 | 4 | — | 3 | 4 | — | 2 | 2 | — | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| VI. | 4 | — | — | 4 | 3 | — | 2 | 4 | — | 2 | 2 | — | 2 | — | 3 | 2 | |

Lehrerperſonal: Dir. Kraft, 5 Profeſſoren, 3 ord. Lehrer, 8 techniſche Lehrer, unter die für Naturgeſchichte, Franzöſiſch, Engliſch.

**Schweiz.** Solothurn. Die „höhere Lehranſtalt" umfaßt A. das Gymnaſium, B. das Lyceum, C. die techniſche Abtheilung, D. die theologiſche Lehranſtalt, die „Freifächer": Franzöſiſch, Engliſch, Italieniſch, Muſik, Zeichnen, Turnen.

| | Gymnasium. | | | | | | Lyceum. | | Technische Abtheilung. | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I. | II | III | IV. | V. | VI. | I. | II. | I. | II. | III. | IV. |
| Religion | 2 | 2 | 1½ | 1½ | 1½ | 1 | 1½ | 1½ | 2 | 1½ | 1½ | 1 |
| Lateinisch | 12 | 10 | 8 | 7 | 7 | 6 | 3 | 3 | — | — | — | — |
| Griechisch | — | — | 5 | 4 | 4½ | 4½ | 3 | 3 | — | — | — | — |
| Französisch | — | — | — | — | — | — | — | — | 6 | 4 | 3½ | — |
| Deutsch | 3 | 3 | 2½ | 3 | 3 | 5 | — | — | 3 | 2½ | 2 | 3½ |
| Mathematik | 2 | 2 | 1 | 4 | 3 | 4½ | 2½ | — | 5 | 4 | 6 | 1½ |
| Geschichte | 2 | 2½ | 2½ | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2<br>1½ | 2 | 2 | — |
| Geographie | 3 | 3<br>(1½) | 2½<br>(1½) | — | — | — | — | — | 3 | 2½ | — | — |
| Naturgesch. | — | — | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| Philosophie | — | — | — | — | — | — | 4½ | 5 | — | — | — | — |
| Physik | — | — | — | — | — | — | 6 | — | — | 3<br>1 | 6 | — |
| Chemie | — | — | — | — | — | — | — | 4½<br>6 | — | — | 4½<br>6 | 5 |
| | | | | | | | Zeichnen | | 7 | — | 3 | — |
| | | | | | | | Modelliren | | 3<br>1½ | 2 | 2 | 2 |
| | | | | | | | Buchhaltung | | — | — | 1½ | — |
| | | | | | | | Technologie | | — | — | — | 3 |

Die vielfachen Combinationen sind nicht wohl in einer Tabelle darzustellen. Die theologische Lehranstalt bietet 1. Lateinische Sprache 2 St. August. de civ. dei III u. IV. 2. Griechisch 2 St. Evang. Matth. u. Lucas. 3. Hebräisch 2 St. Genesis 4. Exegese 4 St. Einl. u. Erkl. der Bücher des A. T. 5. Kirchengeschichte 3 St. 6. Dogmatik 4 St. 7. Moral 4 St. 8. Pädagogik 2 St.

Die Namensverzeichnisse der Schüler sind nicht nur vollständig mitgetheilt, sondern für jedes Object auch die „Fortgangsnote" des Schülers vermerkt. Die Schülerzahl ist in A. Gymnasium I. 10, II. 12, III. 9, IV. 7, V. 8, VI. 4. B. Lyceum I. 10, II. 7. C. Techn. Abth. I. 17, II. 11, III. 5, IV. 4. D. Theol. Anstalt 2.

Die Musikschule umfaßt außer dem Gesang auch die Instrumentalmusik, und zwar lernten Orgel u. Clavier 4, Violine 14, Viola 5, Contrabaß 1, Flöte 3, Clarinette 2, Fagott 2, Horn 3 Schüler.

Aarau. Cantonsschule. 1853. Rector Dr. Rauchenstein. 12 ord., 7 Hülfslehrer. Schüler in A. Gymnasium I. (unterste Cl.) 10, II. 15, III. 13, IV. 7. B. Gewerbschule I. 23, II. 31, III. 10, IV. 6. (Die aus der Anstalt verwiesenen Schüler sind namhaft gemacht.) Abh. Niclasens von Wyla zehnte Translation mit einleitenden Bemerkungen über dessen Leben und Schriften von Prof. Dr. H. Kurz.

Zürich. Cantonsschule. A. Gymnasium. Rector Dr. Honegger. B. Industrieschule. Rector von Deschwanden. Abh. Untersuchung über die atmosphärischen Niederschläge in Zürich von Hofmeister.

## A. Gymnasium (unteres).

| | Religion. | Deutsch. | Lateinisch. | Griechisch. | Französisch. | Geschichte. | Mathematik | Rechnen. | Gesang. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I. | 2 | 4 | 12 | 9 | — | 3 | 3 | 2 | 1 |
| II. | 2 | 3 | 10 | 9 | — | 3 | 3 | — | 1 |
| III. | 2 | 3 | 7 | 6 | 7 | 3 | 3 | — | 1 |
| IV. | 2 | 3 | 7 | 7 | 6 | ? | 3 | — | 1 |

### Oberes.

| | Religion. | Deutsch. | Lateinisch. | Griechisch. | Französisch. | Geschichte. | Mathematik. | Hebräisch. | Gesang. | Naturwissenschaft. | Philosophie. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | 2 | 3 | 7 | 7 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | — |
| II. | 1 | 3 | 6 | 6 | 3 | 4 | 4 | 2 | | 5 | — |
| III. | 1 | 3 | ? | ? | 3 | 5 | 2 | 3 | | 3 | 3 |

## B. Industrieschule (untere).

| | Religion. | Rechnen. | Mathematik. | Geometrisches Zeichnen. | Naturwissenschaft. | Deutsch. | Geschichte. | Geographie. | Französisch. | Freies Handzeichnen. | Schreiben. | Gesang. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I. | 2 | 8 | — | — | 2 | 3 | — | 3 | 7 | 3 | 1 | 1 |
| II. | 2 | — | 7—9 | 4 | | 3 | 4 | — | 5 | 2 | 1 | 1 |
| III. | 2 | — | 6 | 3 | 3 | 4 | 4 | — | 6 | 2 | 1 | 1 |

### Obere.

| | Theoretische Mathematik. | Angewandte Mathematik.* | Physik. | Chemie. | Naturgesch. | Geschichte. | Geographie. | Deutsch. | Französisch. | Englisch. | Italienisch. | Freies Handzeichnen. | Kaufm. Fächer. | Schreiben. | Gesang. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I. | 8 | 8 | — | — | 4 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 8 | 2 | 1 |
| II. | 7 | 17 | 4 | 7 | 4 | 3 | — | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 11 | — | |
| III. | 3 | 20 | 3 | 7 | — | — | — | — | — | — | — | — | 3 | — | |

— Jeder Schüler der obern Industrieschule hat im ersten und zweiten Cursus mindestens 30, im dritten Cursus mindestens 25 Stunden zu besuchen. Für die Schüler

* Die angewandte Mathematik in der obern Industrieschule umfaßt darstellende Geometrie, geometrisches Zeichnen, Maschinenzeichnen, Feldmessen, mechanische Technologie, Statik und Mechanik, industrielle Mechanik, Elemente des Brücken- und Straßenbaues.

des erſten Curſus iſt Deutſch, Geſchichte, Geographie, für die des zweiten Curſus Deutſch und Geſchichte obligatoriſch.

**Baſel.** September. Eine Fabrik in Baſel. Die Berner-Zeitung theilt Folgendes über eine Fabrik in Baſel mit, die in mancher Beziehung ein Muſterbild genannt zu werden verdient. Mehrere hundert erwachſene Perſonen ſind in dem Hauptetabliſſement mit Seidenbandweberei, Färberei ꝛc. beſchäftigt. Dieſem lehnt ſich ein beſonderes Etabliſſement an, das unter aparter Führung iſt, worin etwa 70 Kinder mit Seidenzwirnen, Haſpeln ꝛc. beſchäftigt werden. Mit dieſen Kindern verhält es ſich jedoch nicht wie gewöhnlich mit Fabrikkindern, die den Tag über in der Fabrik arbeiten, um des Nachts in die elenden elterlichen Schlupfwinkel heimzukehren, wo ſie Bett und Speiſe ſuchen und nicht finden. Es ſind vielmehr Armen- und Waiſenkinder, die in der Fabrik auch Nahrung, Kleidung, Wohnung, Erziehung und Unterricht erhalten. Ein Werkführer und Lehrer mit ſeiner Frau, als Haushälterin, leiten und unterrichten die junge Schaar und ſtehen der gemeinſchaftlichen Haushaltung vor. Die Zahl der täglichen Arbeits- und Unterrichtsſtunden iſt angemeſſen feſtgeſetzt. Die Kinder lernen nicht allein den Fabrikberuf, ſondern werden auch zum Hausweſen erzogen. Jedes macht ſeine Arbeit in der Küche, muß ſich ſein Bett, ſeine Kleider ꝛc. in Ordnung halten. Eine angemeſſene Landökonomie iſt mit dieſer Fabrikabtheilung verbunden, wo die Hauptfrüchte, die in den Conſum dieſes Kinderhaushaltes gehören, gezogen werden. Der Fabrikherr ſteht in Verbindung mit den Armencommiſſionen des Cantons Baſelland, von welchen er die ihm angewieſenen Waiſen- und Armenkinder nach beſtimmten Accordsregeln übernimmt. Nur Kinder zwiſchen elf und fünfzehn Jahren werden in die Anſtalt aufgenommen, wo ſie drei Jahre bleiben müſſen. Der Fabrikherr, der von den Armencommiſſionen keine Zahlung annimmt, ſchreibt überdieß jedem Kinde, das ſich gut hält, jährlich 50 Frk. als Gratification zugut, ſo daß es nach drei Jahren beim Austritte aus der Anſtalt 150 Frk. erhält. Vor wenigen Wochen ſendete eine Armencommiſſion ein Kind der Anſtalt zu, deſſen Aufnahme zu empfehlen ſie nichts Anderes anzuführen wußte, als das Kind ſuche, um ſich zu ernähren, Erdäpfelſchalen vom Boden der Straßen auf. Es fand Aufnahme, und ſchon ſteht es reinlich, geſund und gut gekleidet als Seidenzwirnerin an der Maſchine, und die Freude und die Zufriedenheit eines geretteten Lebens leuchtet heiter aus des Kindes Augen. Die jungen Arbeiter, die nach drei Jahren das Haus verlaſſen, finden als gute Arbeiter überall Unterkommen, ſind ſogar geſucht. Sie ſind in allen Fertigkeiten weiter und haben natürlich viel voraus an geiſtiger und phyſiſcher Artung als Fabrikkinder gewöhnlichen Schlages.

**Frankreich.** Paris. Fête des écoles. Sonntag den 27. November iſt das von dem Erzbiſchof Sibour geſtiftete Schulfeſt (fête des écoles) in der Sainte-Geneviève zum erſten Male gefeiert worden. In dem Chor der mit Blumen geſchmückten Kirche waren für den Unterrichts- und Cultusminiſter, die aſſiſtirenden Prälaten und die hohe Geiſtlichkeit, das Capitel von St. Denis, die Carmeliterſchule und das Diöceſanſeminar, im Schiff für die Deputationen des Inſtituts, der Facultäten, des Collége de France, der Regierungsſchulen, der freien Lehranſtalten, die Municipalität, alle höhern Beamten Plätze vorbehalten. Unter den ausgezeichneten Perſonen, die dem Feſt anwohnten, bemerkte man die HH. Villemain, Couſin, mehrere Mitglieder des Inſtituts in ihrer Amtstracht, eine große Zahl Univerſitätsprofeſſoren ꝛc. Die ganze Kirche war gedrängt voll. Der Erzbiſchof, in vollem Ornat unter Vortritt ſeiner Großvicare und der Caplane von Sainte-Geneviève, kam um 12 Uhr in die Kirche. Nach der Meſſe erſchien der Unterrichtsminiſter und nahm auf der Bank Platz, neben ihm der Biſchof von

Babylon, hinter ihm die Mitglieder des Capitels von St.Denis. Der Erzbiſchof beſtieg dann die Kanzel und hielt eine Predigt zum Lob des heiligen Auguſtin. Eben ſo bedeutungsvoll war die Wahl des Gegenſtandes ſeines Panegyricus als die Ausführung des Textes: **Le Seigneur enrichira son âme de tous les trésors de la science et de la grâce.** Denn, wie das J. des Débats bemerkt, iſt der heil. Auguſtin nicht nur der populärſte unter den Kirchenvätern, ſondern auch in ſeiner ganzen Perſönlichkeit vorzugsweiſe derjenige, der die Vereinigung der Wiſſenſchaft und des Glaubens darſtellt. Wer den neueſten Anfeindungen der Wiſſenſchaft von Seiten überſpannter Kirchenmänner mit einiger Aufmerkſamkeit gefolgt iſt, dem kann keinen Augenblick zweifelhaft ſein, in welche Waagſchale der Erzbiſchof ſeine Autorität einlegt. Bezeichnend iſt, wie der Redner zeigt, daß er Philoſophie und Chriſtenthum nicht trennt, wenn er im Eingang ſagt: „Descartes und Pascal, Boileau und Racine, Boſſuet und Fenelon bieten dar, was die Philoſophie erhabenſtes, die Poeſie edelſtes, die Beredſamkeit rührendſtes hat". Er blieb aber nicht bei allgemeinen Betrachtungen ſtehen, ſondern der vielbefehdete Couſin, deſſen kürzlich erſchienene Schrift über das Schöne, Wahre und Gute dem hochw. Prälaten in friſcher Erinnerung war, hatte die Genugthuung, daß ihm aus dieſem Mund und von dieſer Stätte eine ehrende Anerkennung (**hommage au célèbre philosophe de nos jours**) zu Theil wurde. Was wird das Univers dazu ſagen? A. A.Ztg. [Vielleicht daß Sibour ein Janſeniſt iſt!]

— 30. November. Das J. des Débats hat geſtern Morgen gewiß all' ſeinen Leſern, welch politiſchem, welch philoſophiſchem und religiöſem Glaubensbekenntniß ſie auch zuſchwören mögen, eine nicht geringe Ueberraſchung bereitet. Gewiß iſt ein langer, von überſchwänglichem Lob ſtrotzender Bericht über eine außerordentliche Kirchenfeier im J. des Débats eine journaliſtiſche Erſcheinung, die geſtattet ſein wird mit einigem Erſtaunen zu empfangen, und die ein gerechter Anlaß zum Citat des oft angeführten Verſes werden kann:

**Omnia jam fient, fieri quæ posse negabam.**

Freilich wird man bei näherer Beſichtigung des in Rede ſtehenden Artikels erklärende Umſtände entdecken, welche der Sache ein minder wunderbares Anſehen geben dürften. Es handelt ſich von einer Ceremonie, an der, unter dem geiſtlichen Vorſitz des Erzbiſchofs von Paris, ſämmtliche Schulen, unter andern und, wie das J. des Débats die Sache darſtellt, vor den andern die Schulen der Univerſität amtlichen Antheil nahmen. Die Feier ſelbſt iſt außerdem die Erneuerung eines vor Zeiten in dem Schooß der Univerſität befolgten Brauchs, und da, wie jedermann bekannt, das J. des Débats ſeit vielen, vielen Jahren der unveränderliche Anwalt und Vorkämpfer der Univerſität geweſen, ſo darf es nicht befremden, daß eine Feier, die auf einer Ueberlieferung der Univerſität beruht, ſelbſt wenn ſie von einer kirchlichen Behörde aus- und in einer Kirche vor ſich geht, die rhetoriſche Zuſtimmung der Débats erlangen mußte. Die oberſte Sprengelbehörde brachte gleichſam dem Geiſte der Univerſität eine Huldigung dar, heiligte ſie und ſprach gut für ſie bei den mißtrauiſchen Familienvätern, die ohne eine ſo mächtige Empfehlung von ſo ſicherer Hand Anſtand nehmen werden, ihre Kinder unter die Obhut einer ſo verſchrieenen Körperſchaft zu geben. Ein ſolcher Dienſt iſt ohne Zweifel Dankes werth. Allein der ehrwürdige Hr. Erzbiſchof ließ es bei dieſen Vergünſtigungen nicht bewenden; er gab für die Ideen und Geſtalten der Geſchichte, denen das J. des Débats ſtets ſeine Sympathie bezeugt, und denen andererſeits die Organe einer ſtrengeren Rechtgläubigkeit niemals ſehr gewogen ſich erwieſen haben, unzweideutige Achtung kund, und ſchien hiedurch nicht bloß die Gegenſtände ſeines innerſten Wohlwollens anzudeuten, ſondern auch ſeinen mehr oder minder

verborgenen Abneigungen mit Bequemlichkeit und Anſtand Luft zu machen. Das Feſtprogramm verlangte einen Panegyricus, und das J. des Débats wünſchte ſich zur Wiederauferſtehung dieſer akademiſchen Stylübungen Glück. Der Prälat wählte das Lob des heiligen Auguſtin zum Thema. Von allen Kirchenvätern iſt der Sohn der heiligen Monica den Jeſuiten am wenigſten genehm; er war der Mann Luthers und der Patron des Janſeniſtenthums. Dieß wäre jedoch nur ein Epigramm geweſen, und Sticheleien muß man an einem gereizten Oberhirten ſchon verzeihen; aber Mſgr Sibour ging noch weiter, und unter den Heroen der Religion, der Philoſophie und der Litteratur führt er den grauſamen Jeſuitengeißler Blaiſe Pascal als einen der erſten an. Doch iſt dieß auch nur retroſpectiver Humor; allein der Hr. Erzbiſchof machte dem J. des Débats noch größere Freude, er ſagte ſogar deſſen lebenden Gönnern und Schützlingen ſehr ſchmeichelhafte Dinge. Der Vorſteher des erſten Kirchenſprengels neigte ſich vor Couſin, einem Mann von Geiſt, der aber mehr Rhetoriker als Philoſoph, und trotz des anſcheinenden Beſtrebens, Religion und Philoſophie zu vereinen, vielleicht eher zu den Widerſachern der geoffenbarten Wahrheit gehört. Durch ein ſolches Auftreten verdiente Mſgr. Sibour allerdings die Lobſprüche der Débats, es erklärt ſich aber auch die Entſcheidung, die er in ſeinem Streit mit einem L. Veuillot von dem ſich zugezogen, von dem es auf der katholiſchen Erde keine Berufung gibt. A. A. Ztg.

— October. Das Deutſche in den franzöſiſchen Schulen. Die vor nicht langer Zeit getroffene Einrichtung, die ſchon in den Collegien den Zöglingen die Wahl zwiſchen den ſogenannten Wiſſenſchaften und der eigentlichen Litteratur überläßt, hat eine größere Beſchäftigung der ſtudirenden Jugend mit dem Deutſchen zur Folge gehabt, und die Profeſſoren des Engliſchen haben einigermaßen unter dieſem Umſchwung gelitten. Wiſſenſchaften nennt man nämlich in Frankreich die Geſammtheit der Naturſtudien und exacten Kenntniſſe, kurz in der Bedeutung die ihm die Univerſität gibt, alles was als beſondere Vorbereitung zu dem Unterrichte in den techniſchen Schulen dient und als Bedingung des Eintritts in dieſelben feſtgeſtellt iſt. In der bunten Maſſe von geiſtigem Erwerb, die dieſer Sphäre angehört, gelten die Deutſchen für vorzüglich ſtark unter allen Nationen, auch von Staats wegen wird angenommen, daß die „unpraktiſchen Deutſchen“ in den meiſten praktiſchen Diſciplinen ſehr weit voraus ſeien, und wie einſt die wißbegierigen Hellenen ſich von den alten Aegyptiern hieroglyphiſche Weisheit holten, ſo iſt es auch eingewurzelter, weit verbreiteter und amtlich unterſtützter Glaube der Franzoſen, daß in Deutſchland die Elemente der Forſtwirthſchaft, des Bergweſens, der nützlichen Steinkunde und der auf den Landbau angewandten Scheidekunſt zu ſuchen ſeien. Wer alſo, wie es des Franzoſen frühe Neigung zu einem Fach und ſeine von Kind auf eingepflanzte Meinung von der geringen Brauchbarkeit der claſſiſchen Studien mit ſich bringen, den Regionen menſchlicher Thätigkeit ſich zuwendet, in denen den Deutſchen eine außerordentliche Bravour zugetraut wird, der wird in dem Idiom Klopſtocks und Jean Pauls eine weſentlich nützliche Sprache erblicken, und daher nicht der Ergründung, wohl aber der zu etwas Sprechen und Bücherverſtehen hinreichenden Inangriffnahme des Deutſchen etwas Zeit, und, wenn es ſein muß, auch etwas Geld widmen. Nicht wegen des Gedankenreichthums und des Liederſchatzes, ſondern wegen der Hand- und Lehrbücher, der Anleitungen und Einleitungen zu ſpäter einträglichem Wiſſen, die man mit vollem Recht in ihren Falten vermuthet, wird die deutſche Litteratur der Beachtung und einiger Monate linguiſtiſchen Fleißes werth gehalten. Hiezu kommt noch, daß ſtark die Rede geht, es würde aus demſelben Grund von allen den techniſchen Laufbahnen vom College an zugewandten jungen Leuten bei den öffentlichen Prüfungen ein Ausweis gehörige

Bekanntſchaft mit dem Deutſchen gefordert werden, und ſo mag denn bald der Unterricht im Deutſchen, wenigſtens in den hier angedeuteten Kreiſen der Jugend, eine Ausdehnung erhalten, die er bisher nicht hatte. Deßwegen mögen die aber, welche jenſeits des Rheins einen unſeligen Propagandatrieb zu Gunſten und Ehren ihrer Mutterſprache im Buſen fühlen, noch nicht ihr Bündel zu einer Wanderung nach den Ufern der Seine ſchnüren, denn käme das Deutſche zehnmal ſo ſtark in Aufnahme als Ausſicht hiezu vorhanden iſt, die Anzahl der hier ſchon anweſenden Lehrbefähigten würde, mit dem Quantum des Bedarfs verglichen, einen bedeutenden Ueberſchuß ergeben.

A. A. Ztg.

— [Der Schulunterricht außer der Univerſität.] Lyon, 5. November. Wie viel, oder vielmehr wie wenig, das Wort Erziehung in Frankreich bedeutet, iſt Ihnen in Deutſchland bekannt genug. Unter der Reſtauration und Julius-Regierung beſtanden in gleichem Sinne mit den Colléges, nur bei billigeren Preiſen, eine ziemlich große Anzahl von Penſionaten. Sie haben jetzt große Noth, gegen die Lyceen, und namentlich gegen die immer zahlreicher werdenden **Maisons ecclésiastiques** aufzukommen. Auch den Elementarunterricht haben zum großen Theil die Schulbrüder, deren Einführung man, wie ich höre, auch in Deutſchland beabſichtigt, in den Händen. Bei uns indeſſen beſtehen in der Stadt und in den drei Vorſtädten noch Schulen, welche von Laien geleitet, aber von einem mit 2200 Fr. beſoldeten Inſpector der ſeit der Reſtauration beſtehenden **Société pour l'instruction élémentaire du Rhône** beaufſichtigt werden. Um nun die größte Einheit in den Unterrichtsgang zu bringen, iſt für alle dieſe Schulen, die doch aus verſchiedenen Bildungselementen zuſammengeſetzt ſind, ein Programm gedruckt, darin nicht nur das jeden Monat zu erledigende Penſum, ſondern ein durchaus gleicher Lectionsplan (horaire) für Tag und Stunde vorgeſchrieben iſt. Dem gemäß iſt auch der Unterricht für Rechnen und Sprache, ganz im Gegenſatz mit dem was in Deutſchland ſeit Peſtalozzi in dieſen Fächern getrieben wird, eine pure Abrichtung. Selbſtändiger ſind freilich die evangeliſchen Schulen, wenigſtens in Lyon. Aber die Zerwürfniſſe in der proteſtantiſchen Confeſſion treten, namentlich im ſüdlichen Frankreich, auch im Schulweſen oft hindernd ein. Denn ſeit die Univerſité de France einen entſchiedneren katholiſchen Charakter angenommen hat, geben ſich auch zahlreiche Pfarrer dortiger Gegend mit dem Unterrichte ab, ſind in Nismes, Ganges, St.-Hippolyte, le Vigan, Montpellier ꝛc. auch wohlfeile Penſionate enſtanden, deren Schüler zum Theil die Colléges beſuchen. Treten nun unter den Pfarrern die verſchiedenſten religiöſen Ueberzeugungen trotz gänzlichem Ausſchluß des Rationalismus auf, ſo iſt begreiflich, daß hier und dort von Proteſtanten ſelbſt gegen die Penſionate ihres Glaubens und zu Gunſten der katholiſchen Colléges gearbeitet wird. Auch auf die Volksſchulen übt die Glaubensſpaltung einen ſchlimmen Einfluß, da in kleinen Städten oft drei oder vier proteſtantiſche Secten, die der ſogenannten Nationalkirche feindlich gegenüberſtehen, an den Unterricht verſchiedene Anſprüche machen. Vor einigen Tagen wurde hier eine Conferenz der „Egliſe libre" abgehalten, und mit einer Agape im Hotel l'Univers unter dem Vorſitze eines engliſchen Lords geſchloſſen. Vielleicht werde ich hier auf die höchſt intereſſanten Wirren in der proteſtantiſchen Kirche Frankreichs zurückkommen dürfen.

— 26. November. Die Conſtitution hat zwar die Unterrichtsfreiheit verbürgt, allein man müßte blind ſein, wenn man nicht ſähe, daß der Miniſter des öffentlichen Unterrichts es vortrefflich verſteht, unbeſchadet dieſes Princips, den Zerſtörungskampf gegen die Privatanſtalten fortzuſetzen. Den erſten empfindlichen Schlag hat er ihnen durch die Verordnung verſetzt, welche den Profeſſoren an den Lyceen unterſagt, Privat-

unterricht, zumal in den Penſionen, zu ertheilen. Da es aber nebſt den öffentlichen Profeſſoren noch Agrégés gibt, über welche der Staat bis zu einem gewiſſen Grad verfügen kann, ſo hat Hr. Fortoul ſoeben eine Verordnung erlaſſen, die auch den Agrégés in den Penſionen das Unterrichtertheilen verbietet. Agrégés ſind jene Claſſe von Candidaten auf Lehrſtellen, die ihr Examen befriedigend abgelegt haben, und bis zu einer Anſtellung ein jährliches Wartgeld von 600 Fr. beziehen. Hr. Fortoul läßt ihnen die Wahl, entweder auf dieſen Gehalt und den Titel eines Agrégé, alſo auch auf die ſonſtigen Anſprüche eines Univerſitätsmitgliedes, oder auf das Unterrichtertheilen in den Privatanſtalten zu verzichten. Wenn nun auf dieſe Weiſe die Penſion aller tüchtigen Lehrer, oder wenigſtens die als ſolche anerkannt ſind, beraubt worden, ſo iſt es natürlich, daß nach und nach das Vertrauen der Eltern ſchwinden und über ein kurzes in Frankreich nur zweierlei Unterrichtsanſtalten ſich werden halten können, die vom Staate und die von der Geiſtlichkeit geleiteten. Gegen die letzteren haben die Penſionen bis jetzt mit Erfolg gekämpft, weil ſie hinſichtlich ihrer wiſſenſchaftlichen Leiſtungen die vom Klerus geleiteten Schulen bei weitem übertrafen. Sobald aber dieſer Vorzug wegfällt, werden die Eltern jene Anſtalten vorziehen, die mit einer muthmaßlich beſſeren Erziehung noch den Vortheil billiger Preiſe gewähren. Wahrſcheinlich wird Hr. Fortoul, deſſen regen Geiſt gewandte Rathgeber auszubeuten wiſſen, bald einen andern Schlag gegen die von Laien errichteten Privatanſtalten führen, und ſo deren Untergang beſchleunigen. Wie es heißt, wollte er jenes Decret wieder in Kraft ſetzen, welches alle Penſionen verpflichtet, ihre Zöglinge halbjährlich in den Lyceen einem Examen zu unterwerfen; doch das ſchien eine unmittelbare Verletzung des Grundſatzes der Unterrichtsfreiheit, und die Rathgeber des Miniſters meinten, man könne auf ungeradem Weg auch zum Ziele gelangen. A. A. Z.

— Die „Beiträge zur Pädagogik“ des Herrn Profeſſor Thrämer in Dorpat bringen einen Aufſatz des Herrn St. Marc Girardin, betreffend des Biſchof Dupanloup Briefe über die häusliche Erziehung. Wenn Herr Girardin im Journal des Débats dieſen Briefen Feinheit der Auffaſſung und Tiefe der Gedanken nachrühmt, ſo dürfen wir wohl in ſeinem Bericht das Urtheil eines nicht geringen Theils des franzöſiſchen Volkes zu leſen meinen. Wie groß muß aber nicht das Elend und die Begriffsverwirrung geworden ſein, wenn ein Biſchof Dupanloup die ganze Erziehung den Familien nehmen möchte, um ſie den Schulen zu geben, den Schulen, die nach unſern Begriffen wenigſtens nichts mehr als Lehrcaſernen ſind! Und fällt nicht mehr ein Schimmer der Wahrheit in die erleuchtetſten Köpfe und Herzen Frankreichs, der Wahrheit, daß die Schulen ſo gut wie die Kirche und der Staat mit Unrecht glauben, die ganze Erziehung leiten zu können, und mit Unrecht ſie an ſich zu reißen oder bei ſich zu erhalten ſtreben, daß die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet aufgeklärt ſein muß, bevor man ſie ſachgemäß einrichten und ihre Rechte und Pflichten feſtſetzen kann? — Doch zur Sache!

„Ein franzöſiſcher Prälat über die Frage: Iſt die häusliche Erziehung der öffentlichen vorzuziehen? Saint-Marc Girardin liefert im **Journal des Débats** folgenden leſenswerthen Aufſatz. „„Vor ungefähr einem Jahre erſchien von dem Biſchofe von Orleans ein vortreffliches Werk über Jugenderziehung im Allgemeinen. Wir haben in dieſem Journale bereits darauf hingewieſen, und dem Talente ſo wie den Abſichten des Verfaſſers gehuldigt. Hr. Dupanloup hat ſeinem Werke kürzlich vier ſehr wichtige Briefe hinzugefügt, welche von der häuslichen Erziehung handeln.

„„Iſt die häusliche Erziehung der öffentlichen Erziehung vorzuziehen? Das iſt eine ernſte Frage, welche die Beachtung aller Familienväter verdient, bei deren Löſung ihnen der Hr. Biſchof aus der Fülle ſeiner Erfahrungen helfen will. Er ſteht keinen

Augenblick an, der öffentlichen Erziehung den Vorzug zu geben, und ſeine Gründe dafür erſcheinen uns ſchlagend. Die Betrachtungen des Hrn. Biſchofes ſind von ſeltener Gediegenheit und großem Scharfſinne, eine tiefe Kenntniß der Sitten und Gewohnheiten der Jugend, und eine nicht minder tiefe und nützliche Einſicht in die Sitten und Ideen der modernen Geſellſchaft gehen dabei Hand in Hand, und wahrlich, um rechtzeitig über obige Frage urtheilen zu können, muß man die Jugend und die Welt kennen, die Schule ſo wie das Familienleben erforſcht haben. Der wichtige Punct nämlich iſt zu erörtern, ob die Familie gegenwärtig befähigt ſei ihre Kinder zu erziehen, ob ſie Geſchmack daran finde, ob ſie die Mühe davon auf ſich nehmen mag, ob ſie mit einem Worte verſtehe, welche Pflichten die Kindererziehung auferlegt. Es iſt das ein zarter Gegenſtand; Hr. Dupanloup behandelt ihn mit einer Feinheit der Auffaſſung und mit einer Tiefe der Gedanken, welche wahrhaft beachtungswerth ſind. Man denke nicht, daß man die Welt in abſchreckenden Farben darin geſchildert finden werde, oder daß der Verfaſſer dabei in Gemeinplätze der Satire verfalle — die Geiſtesrichtung des Hrn. Biſchofes iſt eben ſo entfernt von Leidenſchaftlichkeit wie von Alltäglichkeit. Ueberdieß hat der Hr. Verfaſſer bei ſeinen Rathſchlägen in Bezug auf diejenigen Familien, welche die Privaterziehung der öffentlichen Erziehung vorziehen, ſein Augenmerk hauptſächlich auf die chriſtlichen Familien gerichtet, welche eher Lob als Tadel verdienen. Sie leben trotz ihrer Gottesfurcht doch mit der Welt und mit der jetzigen Zeit; ſie ſind befangen in der Weichlichkeit der Zuſtände und in der Unbeſtändigkeit der Anſichten, welche unſerem Zeitalter eigen ſind, und dadurch ſind auch ſie unfähig, ihre Kinder ſelbſt zu erziehen. „Warum denn? wird man ſagen; wir nehmen einen Hauslehrer an, und treffen unſere Einrichtungen ſo, daß das Leben des Lehrers und der Kinder ein ganz ſchulgerechtes ſei.“ Unmöglich. Was man auch thun möge, Welt und Schule können in demſelben Hauſe nicht neben einander beſtehen. Denn von zwei Richtungen muß die eine vorherrſchend werden, d. h. entweder wird die Schule die Oberhand über das Weltleben gewinnen und dasſelbe verdrängen, was zuweilen, aber ſelten geſchieht; oder das Weltleben wird die Schule überholen und verdrängen, und das iſt der gewöhnlichſte Fall. Vergegenwärtigen wir uns die nothwendigſten Bedingungen der Schule, um zu ſehen, ob ſelbige ſich mit im Kreiſe einer Familie darſtellen laſſen, welche in und mit der Welt lebt. — Die Schule erheiſcht Ruhe, Stille, geregelte Stunden, frühes Aufſtehen, zeitiges Schlafengeben, keine Zerſtreuung, keine Ausnahmen, unveränderliche Ordnung, eine durchgängig von Allen, d. h. von Lehrern, Schülern, Dienſtboten beobachtete gleichmäßige Lebensweiſe, damit das Beiſpiel der Lehre ſtets zur Seite ſtehe. Das alles, läßt es ſich wohl in einem nur einigermaßen weltlichen Hauſe erreichen! — Nehmen wir zu dieſen thatſächlichen Unmöglichkeiten die moraliſchen Schwierigkeiten hinzu bei der Wahl eines Hauslehrers, bei ſeiner Stellung im Hauſe, der Behauptung ſeiner Autorität über ſeine Zöglinge. Will man einen Theologen zum Hauslehrer nehmen? Im Allgemeinen iſt ein guter Hauslehrer weltlichen Standes, ſagt Hr. D., leichter zu finden als ein guter Theologe, und ich ſetze hinzu, daß in gewiſſer Hinſicht wie in ſo mancher anderen ein Theologe, iſt er nicht ſehr gut, ſchlimmer als ein Weltlicher. Nach getroffener Wahl fragt es ſich, welche Autorität über ſeine Zöglinge man dem Lehrer einräumen will. Seine Autorität muß unumſchränkt ſein, wenn ſie zu etwas führen ſoll. Es läßt ſich anfangs leicht feierlich ausſprechen, daß der Lehrer vollkommene Macht über ſeine Zöglinge haben ſolle, aber bei der Ausübung zeigt ſich das als unmöglich. Kann man es von einer Mutter erlangen, daß ſie nicht darauf leiſte, über ihren Sohn zu wachen, ihm zuzureden, ihn zu pflegen? Thut ſich das Wunder bewirken (und es wäre eines), daß die Anſichten der Mutter

nicht oft mit den Vorſchriften des Lehrers im Widerſpruche ſein ſollten? Zwiſchen zwei einander widerſprechenden Befehlen, welchem würde das Kind Folge leiſten? Zuvörderſt würde es begreifen, daß zwiſchen den Autoritäten, denen es gehorchen ſoll, kein vollkommenes Einverſtändniß beſteht, und dadurch ein wenig von dem Gehorſamsgefühle verlieren, welches darauf beruht, daß man zu denen, welche befehlen ſollen, unbedingtes Vertrauen habe, und ſie nicht beurtheile. Das Kind wird über die ihm ertheilten Vorſchriften urtheilen; das gereicht zum erſten Anſtoße bei der Erziehung. Es wird ferner nicht unterlaſſen, zwiſchen beiden Befehlen denjenigen vorzuziehen, der ſeinen kleinen Intereſſen hinſichtlich des Vergnügens und der Annehmlichkeit am meiſten zuſagt; das gibt einen zweiten Anſtoß bei der Jugenderziehung, da ihr Schwerpunct darin beruht, daß das Kind ſtets geleitet werde. Die Erziehung iſt, wie Hr. D. mit vollem Rechte ſagt, das Werk der Autorität und des Reſpectes. Sind Autorität und Reſpect bei der häuslichen Erziehung zu ermöglichen? Ich glaube es kaum. Der Lehrer ſchadet der Autorität der Eltern, und wiederum die Eltern ihrerſeits laſſen die Autorität des Lehrers ſelten ungefährdet.

„„Man fürchtet, wenn man die Kinder einer öffentlichen Schulanſtalt übergebe, daß ſie alsbald die Anhänglichkeit an ihre Familie verlieren würden, welche einer der letzten moraliſchen Haltpuncte unſeres Zeitalters iſt. Der Hr. Biſchof glaubt mit Grund, daß dieſer Geiſt ſich auch noch viel ſchneller durch zu langes Verweilen in der Familie verliere. Im Familienleben genießt das Kind alles, ohne den Preis davon zu wiſſen, ohne das Wunder elterlicher Zärtlichkeit zu begreifen, welche ihm alle dieſe Wohlthaten ſichert, ſie ihm umſonſt gewährt, nie auf Erſatz rechnet oder ſolchen fordert, und dafür leider nur zu oft Trotz und üble Laune von den Kindern erfährt. Man entferne das Kind aus dem elterlichen Hauſe und von den liebreichen Zuvorkommenheiten, die es als ihm gebührend zu betrachten ſich angewöhnt hatte; man übergebe es einer Schulanſtalt; man laſſe es reiſen; man überlaſſe es auf kurze Zeit Fremden —: alsdann wird das Kind den Unterſchied zwiſchen dem Familienleben und dem Inſtitute, zwiſchen dem elterlichen und dem fremden Hauſe fühlen lernen. Alsdann wird das Heimweh ſein Herz aufklären: es wird erkennen, was Vater und Mutter ihm waren, wie angenehm, Dank ſei es ihrer Fürſorge, das Leben war, wie ſchwer es iſt ohne ſie. So oft iſt es mir begegnet, ſagt der Hr. Biſchof, daß ich Eltern, die ſich über die Kälte und Gleichgültigkeit ihrer Kinder beklagten, mit Erfolg gerathen habe: Geben Sie ſie in ein Inſtitut; die Zärtlichkeit wird wiederkehren, die Herzen werden ſich umwandeln. Der Familiengeiſt verliert ſich aber nicht bloß in der Familie ſelbſt, durch eine den Kindern angeborne egoiſtiſche Gleichgültigkeit; auch andere Urſachen wirken darauf hin, unter anderen die allzu häufigen Berührungen zwiſchen Eltern und Kindern. Wie gütig und nachſichtig Eltern auch gegen ihre Kinder ſein mögen, frei von Mängeln, frei von Augenblicken der Bitterkeit und Ungeduld ſind ſie doch nicht. Bisweilen ſchelten ſie zu viel, bisweilen gar nicht. Eine große und unvermeidliche Verſchiedenheit in dem Verhalten der Eltern zu den Kindern kann endlich nicht ausbleiben, wenn letztere in die kleinen Mißverhältniſſe des häuslichen Lebens verwickelt ſind. Man glaube nicht, daß Kinder ſich in ſolche Ungleichheiten der Laune fügen werden. Niemand kann ſtrenger ſein gegen Andere als Kinder, und vor allem, ſonderbar genug, ſind ſie es gegen ihre Eltern; ſie geſtatten denſelben nicht, in irgend etwas zu irren und jemals Unrecht zu haben. Daraus entſpringt mancherlei kleines Mißvergnügen, das ſich in der Vorſtellung der Kinder anhäuft und darin gährt; es erzeugt den Hang zur Ungeduld unter der elterlichen Zucht, als wäre es ein ungerechter Zwang, und daher die eindringlichen und wahren Worte einer eben ſo klugen wie zärtlichen Mutter, welche der Hr. Biſchof an

führt: „Man irre ſich nicht, gerade im elterlichen Hauſe ſchwindet der Geiſt der Familie am häufigſten“.

„„Von den Schwierigkeiten bei der häuslichen Erziehung bezeichnet Hr. D. am treffendſten die, daß von derſelben gemeinhin zu viel oder zu wenig verlangt wird. Es iſt kaum nöthig das „zu wenig“ zu betonen. Es iſt die Neigung des Zeitgeiſtes, oder wohl verſtanden der Hang des Charakters; denn die Anſprüche des Verſtandes, im Widerſpruche mit dem Verfalle des Charakters, heiſchen das „zu viel“. Aus Weichlichkeit, Zerſtreutheit und Flüchtigkeit gelangt man dahin, wenig zu verlangen, weil es beſchwerlich und ermüdend ſein würde viel zu verlangen, wogegen man aus Eitelkeit und Syſtem mehr fordert. Die Privaterziehung iſt gemeinhin noch encyklopädiſcher als die Studien in der Schulanſtalt, welche es auch mehr als zu viel ſind. Die Künſte vermengen ſich mit den Wiſſenſchaften; obendrein ſollen die Kinder zugleich mit dem Latein feine Manieren des Umganges lernen. Behält man die Kinder im Hauſe, damit ſie in der öffentlichen Anſtalt nicht ungeſchliffen bleiben, ſo werden ſie gleichzeitig den Curſus der Wiſſenſchaften und der guten Lebensart durchzumachen haben. Oder man geräth auf einen anderen Abweg, indem man ſie gänzlich dem Treiben der Welt entzieht, in deſſen Mitte ſie leben, dem ſie täglich aus der Ferne zuſehen, ohne Theil daran nehmen zu können; das Kind, ſchon im vorgeſchrittenen Alter, muß ſich Abends zur Ruhe legen, wenn die Geſellſchaft zuſammenkömmt: mit welchen Gefühlen, weiß nur Gott! Solche zu weit getriebene Strenge, die überdieß ſelten mit Stätigkeit gehandhabt und durchgeführt wird, iſt gefährlich, denn ſie führt nur dazu, kleine Tantaluſſe zu ſchaffen. Uebrigens iſt es den Familien, welche ihren Kindern eine häusliche Erziehung geben laſſen, auch nicht eigen, es dem allgemeinen Leichtſinne gegenüber damit ſo ſtrenge zu nehmen. Der Zuſchnitt unſerer guten Geſellſchaft iſt im Ganzen der Art. Seit dreißig Jahren und länger vernehme ich, daß die leichtfertige Welt eine ſtrenge und faſt mönchiſche Erziehung ihrer Kinder begehrt. Dieſer Wunſch verwundert mich nicht, im Gegentheil finde ich etwas Rührendes darin, denn er bezeugt das Verlangen der Eltern, daß ihre Söhne es beſſer machen ſollen als ſie. Während ſie an ſich ſelbſt nichts beſſern und bereuen wollen, möchten ſie mindeſtens nichts an ihren Kindern zu bereuen haben. Ich achte dieſe Miſchung von egoiſtiſcher Weichlichkeit und elterlicher Zärtlichkeit, und zürne ihnen deßhalb nicht; ich frage nur mit dem Hrn. Biſchofe: Wenn man in den geiſtlichen und weltlichen Schulanſtalten ſittliche und fromme junge Leute gebildet haben wird, was wird man in den Familien mit ihnen thun? Werden dieſe mit den jungen Leuten das ſtrenge Inſtitutleben fortſetzen können? Will man verlangen, daß ein junger Menſch von zwanzig Jahren auf dem Pariſer Pflaſter oder ſonſt wo, im weichlichen Müßiggange, bei Pferden, Cigarren, Hunden, der Jagd, Kirchthurmrennen, Bällen, Theater und andern Weltgenüſſen tugendſam bleibe und den Geſchmack an Arbeit bewahre, ſo erwiedere ich darauf einfach: Das iſt widerſinnig, und ich könnte mich noch ſtrenger darüber ausdrücken. Dieſen lebendigen und wohlüberlegten Worten des Hrn. Biſchofes ſchließen wir uns von ganzem Herzen an, denn wenn man die Art und Weiſe betrachtet, wie Familien es treiben und wie ſie die Tugend ihrer Kinder nach der Rückkehr ins elterliche Haus leiten, ſo wird Einem deutlich, daß die Familien, indem ſie von den geiſtlichen und weltlichen Schulanſtalten eine ſtrenge und fromme Erziehung heiſchen, nach etwas ſtreben, das ſie umſchaffen ſollen, ſtatt es fortzuſetzen.

„„Die Frage, welche der Hr. Biſchof von Orleans erörtert, iſt nicht bloß eine Frage der Pädagogik; es iſt auch eine Frage der hohen Politik. Der Hr. Biſchof bemerkt mit Recht, daß eine von den Urſachen der Erſchlaffung der großen Familien in Frank-

reich und von ihrer politiſchen Richtigkeit vielleicht in der Privaterziehung zu ſuchen ſei, welche dieſe Familien ihren Kindern geben zu müſſen glaubten. Das Privatleben dient vortrefflich zur Ruhe, aber es bildet nicht fürs Geſchäftsleben, nicht für den Umgang mit Menſchen. Es iſt ein Zufluchtsort, keine Probezeit, keine Lehrzeit; dieſelbe Bewandtniß hat es mit der Privaterziehung. Sie entnervt die Kinder, indem ſie ſie der Geſellſchaft entzieht, ſie macht ſie eben ſo unfähig, den Zuſammenſtoß mit dem Nächſten zu ertragen, wie ihn abzuwehren — könnte man das eine gehörige Vorbereitung aufs Leben und deſſen Mühen nennen? Eine Regierung, die ſich von den Geſchlechtern der Großen befreien und ſie im Lande ausrotten möchte, würde ſich, ſagt Hr. Dupanloup, darauf beſchränken können, anzuordnen, daß dieſe Familien, aus Achtung für ſich ſelbſt, ihre Kinder im Hauſe erziehen laſſen, vereinzelt, fern von ihresgleichen, im beſchränkten Geſichtskreiſe der Privaterziehung und des Hofmeiſters! — Leider haben die vornehmen europäiſchen Familien ſich ſeit längerer Zeit dieſem klägelichen Hange zu ſehr hingegeben. Wie viel hat Frankreich dadurch gelitten! Jetzt, wo ich dieſes ſchreibe, wie viel leidet es noch dadurch! Und was ſoll man davon in Bezug auf Italien und Spanien ſagen? Als ich jüngſt in Italien in deſſen großen Städten die jungen neapolitaniſchen, toskaniſchen und römiſchen Fürſten ſah, im Corſo und in Toledo ſpazierend, unter der Leitung von jenen kleinen italieniſchen Abbé's, jenen handwerksmäßigen Hofmeiſtern, die immer einige Schritte voraus oder hinterher waren, niemals ihnen zur Seite und im Einklange mit ihnen, mußte ich da nicht betrübt ausrufen: Seht da das Abbild der verfehlten Erziehung! Iſt das der Weg zum Wiederaufſchwunge dieſer großen Geſchlechter und einer ehemals ſo geweihten und glorreichen Nation!

**England.** Die Schule von Eton.* Es gibt bekanntlich in England keine Inſtitute, die den deutſchen Gymnaſien oder den franzöſiſchen **Colléges** entſprechen. Weder der Staat noch die Communen beſitzen Anſtalten für den Secundär-Unterricht: Collegium bezeichnet in England die Anſtalten, welche an den Univerſitäten zu dem Zweck gegründet ſind, um die jungen Leute aufzunehmen, die daſelbſt ihren akademiſchen Curſus machen. Man kann die engliſchen Secundärſchulen in fünf Claſſen theilen: 1. in die alten oder lateiniſchen Schulen (**Grammar Schools**), die von ihren Gründern dotirt und ſeitdem durch andere Wohlthäter bereichert ſind; es ſind die älteſten Schulen des Landes, und man bezeichnet ſie in der Regel als öffentliche Schulen. Einige derſelben ſind im ſechszehnten, die Schule von Wincheſter iſt ſogar bereits im vierzehnten Jahrhundert gegründet worden; 2. einige große moderne Schulen, die in allen Sprachen und Wiſſenſchaften unterweiſen; 3. andere Schulen, deren Lehrplan beſchränkter iſt, und die von Privatleuten gegründet ſind, welche zu dieſem Zweck eine Commanditengeſellſchaft gebildet haben. Dieſe Schulen heißen **Proprietary Schools** oder Schulen der Eigenthümer. 4. Diejenigen Schulen, welche von einfachen Privatperſonen und auf Privatſpeculation unter dem Namen **Academy** oder Koſtſchulen (**Boarding Schools**) angelegt ſind, und diejenigen, welche man in Städten und Dörfern findet, wo Geiſtliche für mäßigen Preis junge Leute im Lateiniſchen vorbereiten. 5. Die Schulen für Specialſtudien, wie für Feldmeſſer, für den Civildienſt der oſtindiſchen Compagnie ꝛc.

Unter allen Secundärſchulen Englands aber iſt die berühmteſte die von Eton bei Windſor. Sie verdankt ihren Ruf der großen Zahl ausgezeichneter Zöglinge, die aus ihr hervorgegangen ſind. Sie wurde im Jahr 1442 von Heinrich VI. gegründet und hat ſtatutenmäßig ſiebenzig Freiſtellen für Schüler, welche aus wohlgeſitteten Kindern

* **Archives des Missions scientifiques. Paris, 1852.**

beſtehen müſſen, die arm und dürftig (pauperes et indigentes) und im Alter von acht bis zwölf Jahren ſind. Dieſe Schüler bleiben alsdann bis zu ihrem vollendeten achtzehnten Lebensjahre in der Anſtalt. Den Vorzug bei der Aufnahme haben die Kinder aus denjenigen Kirchengemeinden, in denen die Grundſtücke liegen, welche der Anſtalt von Eton und dem Kings-College zu Cambridge gehören, das ebenfalls von Heinrich VI. geſtiftet iſt. Die Knaben, welche Freiſtellen erhalten, müſſen in England oder im Lande Wales geboren ſein. Natürliche Kinder, ſolche, die an unheilbaren Krankheiten oder an Gebrechen leiden, die ihren Eintritt in den Kirchendienſt behindern würden, werden nicht aufgenommen.

Früher konnte Niemand, der mehr als fünf Mark oder drei Pfund Sterling ſechs Shillings acht Pence jährliche Einkünfte beſaß, darauf Anſprüche machen, daß ſein Sohn als Freiſchüler aufgenommen würde. Heutzutage iſt dieß ſehr verändert. Die Statuten, welche in gewiſſen Puncten für unantaſtbar gelten, ſind es nicht geweſen für die Abſchaffung von gewiſſen, von dem Stifter gebotenen Bedingungen. Nicht mehr die unvermögenden Kinder werden gegenwärtig als Freiſchüler aufgenommen; das Vermögen iſt eher eine Bedingung als ein Hinderniß, und die Ariſtokratie verſchmäht es nicht, für ihre Kinder Freiſtellen anzuſprechen.

Statutenmäßig müſſen die Freiſchüler von Eton unentgeltlich Wohnung, Nahrung und Unterricht in der lateiniſchen und griechiſchen Sprache erhalten; auch bei ihrer Aufnahme darf der Rector oder Oberdirigent der Anſtalt keine Bezahlung verlangen, obwohl dieſer Theil der Statuten Modificationen erlitten hat.

Die Aufnahme der Freiſchüler erfolgt nach einer amtlichen Prüfung, welche unter dem Vorſitz der Rectoren von Eton und vom Kings-College in Cambridge zu Eton abgehalten wird. Aber außer dieſen ſiebzig Freiſchülern befinden ſich zu Eton bisweilen noch ſechshundert Zöglinge, auswärtige, welche man Oppidans nennt. Dieſe Kinder gehören reichen engliſchen Familien an, welche großentheils bei den Lehrern der Schule in Penſion ſind, wofür jährlich hundertzwanzig Pfund Sterling entrichtet werden. Einige dieſer Lehrer haben fünfzig bis ſechszig ſolcher Penſionaire und dadurch ein jährliches Einkommen von mehr als fünfzehntauſend Thalern. Andere Zöglinge werden auch Familien in Penſion gegeben, wofür vierundachtzig Pfund Sterling jährlich entrichtet werden, indeß ſind außer dieſer Summe noch zwanzig Pfund Sterling jährlich dem Repetitor (Hauslehrer) zu zahlen.

Das Beamtenperſonal der Anſtalt beſteht aus einem Rector, einem Prorector, einem Principal, ſechs Aggregirten (Fellows), zwei Caplanen, zehn Weltgeiſtlichen, zwanzig Lehrern (under masters) und einer gewiſſen Zahl von Dienſtboten. Von den zwanzig Lehrern unterrichten fünfzehn im Griechiſchen und Lateiniſchen, einer in der Mathematik und vier in der Arithmetik. Alle dieſe Lehrer ſind Geiſtliche mit Ausnahme des Lehrers der Mathematik und zweier Lehrer der Arithmetik. Die Lehrer werden in der Regel aus Aggregirten (Fellows) des Kings-College zu Cambridge von dem Principal der Schule zu Eton mit Genehmigung des Rectors gewählt. Der Rector, der Prorector und die ſechs Aggregirten (Fellows) der Schule bewohnen jeder ein abgeſondertes Haus, das zur Schule gehört, und haben nur ſehr wenig Beziehungen zur Anſtalt. Außer dem Gehalt und Einkommen, das mit ihren Stellen verbunden iſt, ſind ſie in der Regel noch im Genuß von Beneficien, welche die Schule zu vergeben hat.

Wie in den meiſten alten Schulen Englands, ſo iſt auch in Eton der Unterricht ſehr eingeſchränkt. Früher umfaßte er lediglich die alten Sprachen, und erſt ſeit kurzer Zeit erſtreckt er ſich auch auf die Mathematik. Die Lectionen in den neuern Sprachen, welche von einigen Lehrern ertheilt werden, ſind von dem Schulunterrichte getrennt

und werden beſonders bezahlt. Trotz den Bemühungen des Prinzen Albert, welcher Preiſe gegründet hat, um das Studium der neuern Sprachen anzuregen, werden dieſelben noch immer vernachläſſigt. Die Lehrer der alten Sprachen haben den Grundſatz, daß die Schüler nur in den Ferien ſich mit den neuern Sprachen beſchäftigen dürfen. Der Geſchichtsunterricht beſchränkt ſich auf eine flüchtige Recapitulirung der alten und der engliſchen Geſchichte. Von einem Unterricht in der Philoſophie, in der Chemie und Phyſik iſt nicht die Rede. Unter allen engliſchen Schulen widerſetzt ſich gerade die von Eton am meiſten jeder Erweiterung des Unterrichtsſyſtems und verſchanzt ſich hinter den Vorſchriften ihrer Statuten.

Der Principal (Studiendirector), Dr Hawtrey, drückte mir ſein Bedauern aus, mich nicht in die Claſſen führen zu können; das Reglement laſſe dieß nicht zu. Man erzählt, daß 1814, als der König von Preußen und der Kaiſer von Rußland die Schule von Eton beſuchten, ſie zu der Zeit, wo die Schüler verſammelt waren, in die Claſſen nicht eingelaſſen wurden. * Nur in der Erholungszeit konnte ich den Hauptſaal ſehen, denn zu Eton, wie überall, ſind alle Claſſen gewöhnlich in demſelben Local verſammelt. Der Saal war in drei Abtheilungen getheilt durch zwei große Vorhänge von dunkelrothem Tuch, welche das Geräuſch zwar nicht völlig aufheben konnten, aber es doch dämpften. In jeder Abtheilung befanden ſich zwei Sitze für zwei Lehrer. Außer dieſem großen Saal ſah ich andere, die bei weitem kleiner waren, meiſt ohne Oefen, und ich erfuhr, daß im Winter keine Vorrichtungen zum Schutz gegen die Kälte getroffen würden.

Für den Unterricht im Griechiſchen und Lateiniſchen ſind Leſebücher gebräuchlich, welche ſeit Jahrhunderten unter dem Namen der „Grammatiken von Eton“ bekannt und in den meiſten Schulen eingeführt ſind. Sie haben keineswegs die Klarheit und Einfachheit, welche für Bücher dieſer Art erforderlich iſt. Die Regeln der griechiſchen Grammatik ſind in lateiniſcher Sprache abgefaßt.

Die Claſſen führen, wie überall in England, den Namen Forms. Man zählt deren ſechs, ohne Einſchluß der ſogenannten Remove-Claſſe, die zwiſchen der vierten und fünften Form iſt. Die Schule zerfällt in zwei Abtheilungen, die hohe und die niedere (upper und lower Schools). Die jüngeren Schüler der erſten, zweiten und dritten Form, etwa hundertfünfzig Zöglinge zuſammen, erlernen die griechiſche und lateiniſche Grammatik und überſetzen Abſchnitte, die aus griechiſchen und lateiniſchen Autoren und aus der heiligen Schrift ausgezogen ſind. In der obern Schule, welche die älteren Zöglinge, an der Zahl etwa vierhundertfünfzig, begreift, ſetzt man zunächſt in der vierten Form das Studium der griechiſchen Grammatik fort. Die Ueberſetzungen der Schüler haben zum Gegenſtand eine Auswahl von Epigrammen, die Fabeln des Aeſop und das Neue Teſtament. Im Lateiniſchen erklärt man Bruchſtücke des Terenz, des Cäſar und der Verwandlungen des Ovid. In der Remove-Claſſe bildet die alte und neue Geographie den Haupttheil der Studien. Die Schüler überſetzen Abſchnitte aus Homer, Heſiod, Theokrit, Tyrtäus, die Hymnen des Kallimachus, Stellen aus Apollonius Rhodius, Bion und Moſchus. Die Sammlung der Proſaiker, betitelt Scriptores Græci, enthält wenig Abſchnitte aus Herodot, noch weniger aus Thucydides, einige aus Xenophon, aber hauptſächlich Stücke aus Lucian. Virgil, Horaz und

* Seine Majeſtät der König Friedrich Wilhelm IV. hat bei ſeinem letzten Aufenthalt in England ebenfalls, und zwar in Begleitung des Prinzen Albert und des verſtorbenen Sir Robert Peel, die Schule von Eton beſucht, wo ihm zu Ehren Illumination und andere Feſtlichkeiten veranſtaltet wurden.

ornelius Nepos ſind die lateiniſchen Autoren, welche man in dieſer Claſſe oder Form
berſetzt. Die Schüler benutzen noch ein über die Geographie lateiniſch geſchriebenes
Werk von Cellarius; ſie ſetzen die bibliſche Geſchichte von Watts und das Neue Teſta-
ment in griechiſcher Sprache fort; ferner iſt ein Theil der griechiſchen Grammatik
den Tag Gegenſtand mündlicher Uebungen. In dieſer Claſſe fangen die Schüler an,
teiniſche Verſe zu machen, aber ſie beſchränken ſich nicht auf Hexameter und Penta-
eter, ſondern üben auch noch andere Versmaße.

In der fünften Form beginnt man die Leſung der Iliade; man fährt fort Virgil
nd Horaz zu überſetzen, beſonders beſchäftigt man ſich mit den Satiren, Epiſteln und
r Ars poetica des Horaz. Von Proſaikern werden Livius, Cicero, Vellejus Pater-
ulus und Tacitus geleſen. Die Schüler lernen auswendig Stücke aus Catull, Tibull,
roperz und Ovid, das Neue Teſtament und ein Werk von Porteous, betitelt: „Die
videnz des Chriſtenthums", und während der Faſtenzeit das Werk von Burnet über
nſelben Gegenſtand.

In der ſechsten Form, welche etwa zwanzig Schüler enthält, die vorgerückteſten
nd ausgezeichnetſten der Anſtalt, lieſt man dieſelben Werke wie in der fünften Form,
ußerdem eine oder zwei griechiſche Tragödieen und einige griechiſche Reden. Die Epi-
ramme Martial's werden zu Gedächtnißübungen benutzt, die überhaupt in Eton ſtark
etrieben werden. Die Zöglinge ſagen oft auswendig ganze Bücher von Autoren her,
ie ſie nicht überſetzt haben. Beſonders in der fünften und ſechsten Form hält man
arauf, das Gedächtniß der Schüler zu üben. Daher dieſer Luxus von Citaten aus
n griechiſchen und lateiniſchen Autoren, den man in den engliſchen Parlamentsreden
ahrnimmt; ein Gebrauch, der ſeit langer Zeit in der Mode iſt.

Alle Morgen vor dem Eintritt in die Claſſe und des Nachmittags beim Verlaſſen
erſelben vereinigen ſich die Zöglinge in der Capelle zum Gebet. Der Principal und
e Lehrer nehmen Platz auf erhöhten Sitzen; unter ihnen ſitzen die adeligen Familien,
ter dieſen die unabhängigen Externen, und am tiefſten ſitzen die ſiebzig Freiſchüler
er Internen, für welche die Anſtalt gegründet iſt. Sie gelten für niedriger als die
deren Zöglinge; gerade das Gegentheil findet ſtatt in der Schule des Charterhouſe.

Dieſe Unterſchiede, welche in anderen Ländern bedauerlich erſcheinen und im In-
eſſe der jungen Leute, welche von ihnen Vortheil haben, nicht geduldet werden würden,
ben in England zu keiner Rüge Veranlaſſung. Man findet noch andere unerklärliche
nterſchiede in den Secundärſchulen. Man betrachtet alle dieſe Dinge als natürlich,
il ſie aus unvordenklicher Zeit herrühren und die Macht der Gewohnheit groß iſt.
ie alt aber auch dieſe Gewohnheit ſein möge, die auf keinem Reglement beruht, ſie
um ſo unangemeſſener, als ſie gerade denjenigen Zöglingen, welche mit dem Namen
nigliche Schüler (King's Scholars) beehrt werden, den letzten Rang anweist, und
i die Anſtalt gerade für arme Kinder, die als Freiſchüler aufgenommen werden, ge-
ündet iſt, während die reichen und adeligen Kinder nur aus Toleranz und nicht nach
n Beſtimmungen der Stiftungsurkunde zugelaſſen werden.

Nur die Freiſchüler tragen die Robe und den dreieckigen Hut; die Oppidans be-
lten ihr gewöhnliches Coſtume. Früher waren die ſiebzig Freiſchüler in zwei Schlaf-
mmer vertheilt, wo ſie die ganze Nacht blieben. Sie wurden hier um acht Uhr ein-
ſchloſſen ohne andere Aufſicht als die der älteſten Schüler, uud ſie blieben daſelbſt
s zum andern Morgen ſieben Uhr. In dieſer Maßregel, welche die älteſten Schüler
zu verwendet, die Polizei der Schule und Ordnung zu handhaben, bewunderte man
e Vortrefflichkeit des engliſchen Syſtems. Man behauptete, daß die mit der Aufſicht
trauten jungen Leute ſich frühzeitig dadurch an die Ausübung einer verantwortlichen

Gewalt gewöhnten, und daß die jüngeren Schüler ihrerſeits vor der Autorität der älteren ſich beugen und diejenigen achten lernten, welche die Gewalt ausübten. Aber dieß alles führte zu einer beklagenswerthen Sitte, die man glücklicher Weiſe in anderen Ländern nicht findet, dem ſogenannten **Fagging**, d. i. der Befugniß, welche den Schülern der höheren Claſſen zuſteht, die jüngeren wie ihre Bedienten zu betrachten.

Erſt ſeit wenigen Jahren hat man die Aufſicht in den Schlafzimmern Lehrern übertragen. Gegenwärtig handhaben die älteſten Schüler immer noch die Ordnung unter den jüngeren; aber ein Lehrer ſchläft neben dem Zimmer und kann jederzeit einſchreiten, wenn es nöthig iſt, und zwar iſt die Einrichtung ſo, daß die jüngſten Schüler in der Zahl von einundzwanzig in einem großen Saale ſchlafen, der ſehr reinlich und luftig iſt, und unter der Aufſicht von drei älteren Schülern ſtehen. Was die anderen Zöglinge betrifft, ſo haben ſie jetzt jeder ein beſonderes Schlafzimmer und eine Studirſtube; die jüngſten haben zu dreien ein Arbeitszimmer. Wenn ſie die Claſſe verlaſſen, ſind ſie nicht wie in Frankreich unter Aufſicht eines Speciallehrers, ſondern ſie begeben ſich nach ihrem Arbeitszimmer, wo ſie ihre Aufgaben arbeiten und ihre Lectionen erlernen. Der Gebrauch, für jeden Schüler einen beſonderen Repetitor zu haben, hat dieſe große Zahl von Studirzimmern nöthig gemacht.

Seit einiger Zeit hat ſich auch die Lage der Freiſchüler gegen frühere Zeiten bedeutend verbeſſert. Sie ſtehen in jeder Rückſicht faſt in denſelben Verhältniſſen als die Oppidans. Früher wurden die Schlafzimmer von Dienſtboten ausgekehrt, die nichts Anderes thaten, die Schüler mußten das Uebrige verrichten, ihre Betten machen und Functionen ausführen, welche überall Sache der Dienſtboten ſind, wobei noch der Uebelſtand war, daß nach dem **Fagging** die jüngeren Schüler die älteren bedienen mußten.

Auch was die Nahrung betrifft, werden die Zöglinge jetzt beſſer als früher gehalten. Sonſt beſtand das Mittagsbrod alle Tage des Jahres hindurch und ohne irgend eine Abwechslung aus Hammelbraten, im Waſſer gekochten Kartoffeln, gutem Brod und kaum trinkbarem Dünnbier. Dieſe Mahlzeit fand um halb zwei Uhr ſtatt, und um ſechs Uhr nahm man das Abendbrod, beſtehend in kaltem Hammelbraten, Bier und Brod. Die Schüler der ſechsten Claſſe hatten das Vorrecht, das Abendbrod in ihrem Zimmer ſich ſerviren zu laſſen und ſpäter einzunehmen. Die Nahrung war unzureichend; die Zöglinge, die eine größere Quantität von Nahrungsmitteln nöthig hatten, mußten dieſelben auf ihre Koſten ſich beſchaffen. Diejenigen, welche keine Unterſtützung von ihren Eltern empfingen und mit der Nahrung der Schule ſich begnügen mußten, hatten empfindlichen Mangel zu leiden. Mehrere Perſonen haben ſogar anerkannt, daß es grauſam ſein würde, einem Galeerenſclaven das Regime aufzuerlegen, dem die Freiſchüler von Eton ſonſt unterworfen waren. Man begreift leicht, daß diejenigen Schüler, welche die Mittel dazu hatten, ihre Lage verbeſſerten. Sie hatten einen Saal in einem Hauſe der Stadt, wohin ſie ſich nach der Claſſe begaben, da ſie, wie gegenwärtig, die Freiheit hatten, nach der Stadt zu gehen. In dieſem Privathauſe frühſtückten ſie und nahmen ſie den Thee.

Unter dieſen Verhältniſſen waren die Freiſchüler genöthigt, beträchtliche Ausgaben zu machen, wodurch die Begünſtigung, als ſolche aufgenommen zu werden, ſehr an ihrem Werthe verlor. In der That war die Gleichgültigkeit gegen dieſelbe ſo groß, daß die Anſtalt niemals die von dem Stifter vorgeſchriebene Zahl von ſiebzig Freiſchülern enthielt.

Der gegenwärtige Principal der Schule von Eton, **Dr. Hawtrey**, hat viel dazu beigetragen, die materielle Lage der Zöglinge zu verbeſſern. Seitdem hat die Zahl der

elben bedeutend zugenommen, und ſelten iſt der Zuſtand der Schule ſo befriedigend eweſen als gegenwärtig. Andererſeits ſind auch die Studien ſeit einigen Jahren durch rei Preiſe, jeder zu 50 Pfd. Sterl. (Scholarships), die von dem Herzog von Newcaſtle egründet worden ſind, aufgemuntert. Sie haben einen bis dahin ungekannten Wetteifer hervorgerufen. Auch die Prüfungen zur Aufnahme in die Schule haben Verbeſſerungen erfahren und ſcheinen beſſere Garantieen darzubieten.

Unter den alten Gewohnheiten der Schule verdient eine, welche erſt ſeit zwei Jahren aufgehoben iſt, beſondere Erwähnung, weil ſie zeigt, wie viel Bizarres oft in en alten Gebräuchen liegt. Es iſt dieß ein Feſt, welches unter dem Namen **ad montem** ekannt iſt. In der Pfingſtwoche hatten die Schüler das Privilegium, ſich ſchaarenweiſe uf die verſchiedenen Straßen in gewiſſer Entfernung von der Stadt zu begeben und llen denen, welche ſie antrafen, einen mit dem Wappen der Schule verzierten Beutel arzureichen, und ſie, mochten ſie wollen oder nicht, zu einer Zahlung zu nöthigen. s war dieß eine Art von Straßenraub in feierlicher Ceremonie. Der Ertrag der ollecten gehörte dem Schüler, der dieſen Tag Capitän war, und belief ſich oft auf 000 Pfd. Dieſe uralte Feſtlichkeit zog ſtets viel Zuſchauer nach Eton. Der König eorg III. verſäumte ſie ſelten oder ſchickte wenigſtens dazu 100 Pfd. Sterl., die Königin ab 50 Pfd. Auch die Könige Georg IV. und Wilhelm IV. und die jetzige Königin aben dieſen Feſten beigewohnt und den Schülern Beweiſe ihrer Freigebigkeit gegeben.

Im Jahre 1847, als die Rede davon war, dieſen alten Brauch aufzuheben, der ür das neunzehnte Jahrhundert mindeſtens ſehr ſeltſam iſt, ſagte ein ehemaliger Schüler on Eton im Unterhauſe, daß dieſe Ceremonie eine unmoraliſche Tendenz habe und er Diſciplin der Schule nachtheilig ſei. Er fügte hinzu, daß „dieſe Art zu verfahren ngeſetzlich ſei, und daß in der That die jungen Leute, welche in dieſer Weiſe Geld eitrieben, kraft des Geſetzes über die Landſtreicherei (**Vagrancy act**) verhaftet werden önnten, und wenn ſie Gewalt brauchten, dieß ihrerſeits ein Raub auf der großen eerſtraße ſei (**Highway robbery**), der Todesſtrafe nach ſich ziehe". Dr. Hawtrey ſagte ir, daß er die Aufhebung dieſes Brauches deßhalb beantragt habe, weil die Eiſenahnen eine zu große Zahl von Fremden nach Eton führen könnten. M. f. d. L. d. A.

**Italien.** Rom. Ueberwachung der Lehranſtalten. Die geiſtliche Curie hat der leberwachung der Lehranſtalten des Kirchenſtaats jetzt ernſtlicher als je ihre ganze Aufnerkſamkeit zugewendet. Insbeſondere ſoll der Elementarunterricht an Haupt und Gliedern eformirt werden. Noch in den letzten Tagen des Jahres 1852 ließ der Cardinal Beneralvicar zu dieſem Behuf allen Vorſtehern niederer wie höherer Unterrichtsanſtalten ine vom 15. December datirte Verordnung zufertigen, worin Lehrer wie Lehrerinnen ufgefordert werden, alle beim Unterricht von ihnen gebrauchten Bücher einer durch as Generalvicariat eingeſetzten geiſtlichen Commiſſion zur Begutachtung ſofort einzuiefern. Die Commiſſion ſoll demnächſt jedes verſtattete Lehrbuch mit Siegel nnd Unterſchrift verſehen. Welcher Lehrer andere als ſolche autoriſirte Bücher als Leitfaden eim Unterricht benutzt oder den Schülern in die Hände gibt, wird kraft dieſer Verdnung ſeines Amtes entſetzt, und verliert ſeine Conceſſion für immer (**sotto pena della sospensione dall' esercizio della scuola e del ritiro della patente**). Einen och weit umfaſſenderen Erlaß hierzu brachte uns das neue Jahr in einem **Regolamento delle scuole private elementari**. Die 57 §§ desſelben unterwerfen dieſe Unterichtsanſtalten aufs neue genau den vom Studienminiſter Leo's **XII**, Cardinal Bertazzoli, ingeführten Normen, gehen alſo um 27 Jahre wieder zurück.

**Florenz.** Der großherzogliche Erlaß über das Unterrichtsweſen vom Jahr 1852 nthält im Weſentlichen folgende Beſtimmungen:

Als letzter Zweck des Unterrichts muß die moraliſche, auf die Dogmen und Wahrheiten der katholiſchen Religion baſirte Ausbildung betrachtet werden; der Unterricht zerfällt in den öffentlichen und privaten; alle öffentlichen Schulen hängen durch das Organ des Unterrichtsminiſteriums von der ſouveränen Autorität ab; den Biſchöfen der reſpectiven Diöceſen liegt die Ueberwachung und Förderung des für ſämmtliche Schulen vorgeſchriebenen Religionsunterrichtes ob; ohne Verbeſſerungen zu hindern, ſollen doch die Lehrmethoden in den öffentlichen Schulen möglichſt gleichförmig ſein; der Privatunterricht iſt freigegeben, wird jedoch von der Regierung bezüglich der Reinheit der Doctrinen und der Unbeſcholtenheit der Lehrenden, von den Biſchöfen bezüglich des Religionsfaches überwacht; in den Elementarſchulen wird der Unterricht gratis, in den höheren Lehranſtalten gegen mäßige Gebühren ertheilt; die Muſterſchule zu Piſa wird Lehrer für den öffentlichen Unterricht heranbilden; Reglements der Schulen und Schulbücher unterliegen der Zuſtimmung des Unterrichtsminiſteriums, die Lehrbücher für Religionsunterricht der Gutheißung der Biſchöfe; akatholiſche Schüler ſind beim Beſuche der öffentlichen Schulen nicht verpflichtet, dem Religionsunterrichte beizuwohnen; jede Commune muß wenigſtens eine Elementarſchule haben; Florenz und Livorno erhalten techniſche Schulen; Kinder werden mit ſechs Jahren ſchulfähig.

— Ein Brief aus Florenz meldet, daß das Geſetz vom 30. Juni 1852, welches den öffentlichen Unterricht ganz in die Hände der Geiſtlichkeit legt, jetzt aufs ſtrengſte in Ausführung gebracht worden iſt. Die Directoren von Inſtituten haben Befehl erhalten, alle Lehrer, die nicht katholiſch ſind, die engliſchen Sprachmeiſter nicht ausgenommen, zu entlaſſen. Zwei weltliche Schulen, unter der Direction der Herren Zanichelli und Lamonnier, müſſen bis zum nächſten Juli geſchloſſen werden.

**Spanien.** Das höhere Unterrichtsweſen erleidet wieder eine große Veränderung. Nach den neuerdings getroffenen Einrichtungen ſoll der lateiniſchen und griechiſchen Sprache mehr Aufmerkſamkeit gewidmet werden; die lebenden Sprachen ſollen dahingegen wegfallen und das Erlernen derſelben vom Willen der Schüler abhangen. Deutſch wurde bisher auf vier Univerſitäten gelehrt, und erhielten die Profeſſoren desſelben jährlich 12,000 Realen Gehalt. Dieſe Gehalte werden jetzt eingezogen und die Profeſſoren ohne Weiteres entlaſſen.

**Türkei.** Elementarſchulen. Die türkiſche Regierung läßt es ſich angelegen ſein ſich fortwährend gute Elementarſchulbücher aus Preußen zu verſchaffen, und die Geſandtſchaft in Berlin hat ein für allemal den Auftrag, alle einſchlagenden Erſcheinungen ſofort nach Conſtantinopel einzuſenden. Dieſe Anordnung ſteht mit der Reiſe in Verbindung, welche vor einem Jahr Kemel Effendi, unter deſſen Oberleitung die ſämmtlichen türkiſchen Schulen ſtehen, nach dem Occident machte. Neulich wurde eine Anzahl Lehrer, welche aus der Normalſchule von Conſtantinopel hervorgegangen ſind, mit einer gleichen Zahl von Gehülfen nach Travnik, Czurnick, Beche, Jeni-Bazar, Banialuka, Bosna-Seraï, Herſek und Moſtar abgeſchickt, um dort das Perſonal der neu zu errichtenden Elementarſchulen zu organiſiren. Leider ſind dieſe Schulen nur türkiſch-arabiſche Schulen, allein für die Moslim berechnet, ſo daß der großen Mehrzahl der bosniſchen Bevölkerung damit wenig gedient iſt.

**Griechenland.** Statiſtiſches. In Athen allein gibt es eine Univerſität, zwei Gymnaſien, zwei Privatinſtitute für höheren Unterricht, ein theologiſches Seminar, die Töchterſchule der philekpädeutiſchen Geſellſchaft, zwei helleniſche Schulen, eine Normalſchule, eine Kunſt- und Gewerbſchule, wo auch Malerei und Sculptur gelehrt wird, und mehrere andere Anſtalten für untergeordneten Unterricht. Nach amtlichen Berichten beträgt die ganze Zahl der Schulen, Lehrer und Lernenden, im Königreich Griechenland

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 Universität | 39 Professoren | 590 Studenten | |
| 1 Militärschule | 20 Lehrer | 64 Zöglinge | |
| 7 Gymnasien | 43 » | 1077 » | |
| 79 hellenische Schulen | 133 » | 3872 » | |
| 4 Privatinstitute<br>3 Gemeindeinstitute | | 511 » | |
| 1 theologisches Seminar | 4 » | 30 » | |
| 1 Normalschule | 7 » | 60 » | |
| 338 Gemeindeschulen für Knaben | 336 » | 33,900 » | |
| 31 Gemeindeschulen für Mädchen | 43 » | 4380 » | |
| 17 Privatinstitute für Mädchen | 25 » | 1479 » | |
| 1 Töchterschule der philekpädeutischen Gesellschaft | | 350 » | |
| 1 Ackerbauschule in Tiryns | | 20 » | |

So hat das Königreich Griechenland auf eine Million Menschen 700 bis 750 fessoren und Lehrer, und ungefähr 47,000 Lernende, worunter fast 6250 weiblichen schlechts. Eine große Zahl von Lernenden, besonders der höheren Lehranstalten, ört den türkischen Provinzen an. Unter den 590 Studenten der Universität sind aus jenen Provinzen, unter den 1077 Schülern der Gymnasien sind 230 aus der kei Außer den Zöglingen unserer Lehranstalten sind einige hundert junge Griechen, ls aus dem Königreich, theils aus den türkischen Provinzen, auf den Universitäten Frankreich, Deutschland und Italien. Die griechische Regierung unterhält davon unge Leute aus den Dotationen zur Förderung des öffentlichen Unterrichts. Athen besitzt Sternwarte, erbaut auf Kosten des Baron Sina in Wien. Die Universität, ein nhaft schönes Gebäude, ist großentheils aus freiwilligen Gaben der reichen Griechen Auslandes aufgeführt worden. Das theologische Seminar hat der verstorbene Risaris gegründet. Das Arsaceum (Schule der philekpädeutischen Gesellschaft), kaum digt, ist auf Kosten des Hrn. Arsakis in der Walachei erbaut worden. Griechenland zt auch noch eine medicinische, eine naturwissenschaftliche, eine archäologische Gesell= ft der schönen Künste. Es gibt in Athen schon eine große Bibliothek von 70,000 den, eine reiche Sammlung physikalischer Instrumente u. s. w.

**Egypten.** Statistisches. In Egypten befinden sich in jeder Provinz mehrere märschulen, wo die Kinder, wie in allen übrigen Erziehungsanstalten des Landes, Wohnung, Kost, Kleidung und von 15 bis 30 Piastern monatliche Besoldungen lten. Von hier gehen die Zöglinge in die großen Vorbereitungsschulen über, deren sich in Kahira, die andere in Alexandria befindet, und wo die Besoldung auf 30 bis Piaster steigt. Nach vierjährigen Studien treten die Zöglinge in die höheren Bil= gsanstalten ein. Diese Anstalten sind folgende: die polytechnische Schule zu Bulak, Schule der fremden Sprachen in Kahira, die Artillerieschule in Tura, die Cavallerie= le in Dschisch, die Infanterieschule in Damiette, die Marineschule zu Alexandria, medicinische Akademie zu Abu=Zabel und die Musikschule in Kauka. In allen diesen ren Bildungsanstalten erreicht die Besoldung der Schüler die Summe von 100 150 Piastern. Aus diesen Schulen gingen bereits viele Lehrer und ein großer Theil jetzigen Beamten und Officiere hervor. Außerdem werden fortwährend viele Indi= en nach Europa auf des Vicekönigs Kosten zur Ausbildung gesendet. In den chungsanstalten Egyptens werden allein 11,000 Kinder und junge Leute ausgebildet, flegt und besoldet. Die Artillerieschule in Tura und die medicinische Schule in =Zabel sind unläugbar die großartigsten Anstalten dieser Art, welche Mehemed Ali

gegründet. Die erstere ist von einem Spanier, General Seguerra, organisirt worden und auf 330 Zöglinge eingerichtet Die Eleven schießen vortrefflich. Bei den Uebungen treffen in der Regel die Hälfte der auf 700 Schritte Distanz aus freier Hand gerichteten Kanonenschüsse die Scheibe. An dieser Schule sind sechs Professoren angestellt. Die vorgetragenen Gegenstände sind: militärisches Zeichnen, Geometrie, Algebra, Mathematik, Mechanik, Fortificationskunst und orientalische Sprachen. Die medicinische Akademie zu Abu-Zabel steht mit einer nach pariser Muster organisirten Hebammenschule in Verbindung.

## D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

**Preußen.** Unter IV. dieses Heftes findet man eine Verordnung über Verleihung der Stipendien ꝛc. Unsere Meinung über dieselbe finden wir genau wieder in folgendem Artikel der N. P. Ztg. vom 21. December.

Der Verfasser des Leitartikels in Nr. 294 der Spener'schen Zeitung erblickt in der neulich von uns mitgetheilten Verfügung des Cultusministers vom 18. November d. J., wonach künftig die Verleihung akademischer Beneficien und die Ertheilung der testimonia diligentiæ nur an solche Studirende stattfinden soll, welche in einer vom Decan oder einem Professor ihres Fachs abzuhaltenden kurzen mündlichen Prüfung eine gewissenhafte Anwendung ihrer Zeit und ein der Dauer ihrer akademischen Studien entsprechendes Maaß von Kenntnissen dargethan haben, einen Angriff auf den eigenthümlichen Geist der deutschen Universitäten, das Streben, dieselben nach französischem Muster in Fachschulen für den Staatsdienst, in Seminarien für den Kirchendienst zu verwandeln, und einen Anfang, die preußischen Universitäten nach altösterreichischem Muster umzugestalten, während Oesterreich ernstlich daran gehe, seine Universitäten nach preußischem Muster umzuformen. Wäre dem wirklich so, dann allerdings hätten die Universitäten die Pflicht, der Verfügung nach besten Kräften entgegenzutreten und den Minister auf die drohende Gefahr aufmerksam zu machen.

Glücklicherweise steht die Sache anders. Daß Stipendien nur an wirklich fleißige Studenten gegeben werden dürfen, darüber wird wohl kein Vernünftiger streiten wollen. Es fragt sich daher nur, auf welche Weise die Behörde von dem Fleiße Ueberzeugung gewinnen kann. Nun ist aber zunächst Thatsache, daß wenigstens an der hiesigen Universität die durch jene Verfügung angeordnete Einrichtung nicht etwa als seltene Ausnahme, sondern für eine große Anzahl akademischer Beneficien bereits besteht und, wohl zu merken, durch die Universität selbst, ohne Mitwirkung der Aufsichtsbehörde, eingeführt ist. So müssen sämmtliche Studirende, welche auf den Vorschlag der sogenannten Unterstützungscommission aus Staatsfonds, respective aus dem sogenannten Collectenfond, einmal oder öfter Geldunterstützungen erhalten, vorher eine mündliche Prüfung vor dem Decan oder einem Professor ihres Fachs bestanden haben, bevor sie vorgeschlagen werden. Auf diese Weise werden alljährlich einige tausend Thaler in Raten von fünfzehn bis fünfundzwanzig Thaler vertheilt. Ferner hat die Universität aus eigenem Antriebe den hiesigen Communalbehörden, welche jährlich zwölfhundert Thaler zu Stipendien zu fünfzig Thaler für hiesige Studirende verwenden, vorgeschlagen, die Verleihung nicht auf Grund eines bloßen testimonii diligentiæ eintreten zu lassen, sondern von dem Bestehen einer Prüfung, wie sie jetzt allgemein vorgeschrieben ist, abhängig zu machen, und demgemäß sind die Statuten über diese Stipendien abgeändert worden. Hiernach wird vom principiellen Standpuncte aus, mindestens in Betreff der hiesigen Universität, die Verfügung des Cultusministers nicht angegriffen

erden können. Denn daß unſere Univerſitäten ſelbſt beſtrebt ſein ſollten, ihren eigen-
hümlichen Geiſt zu zerſtören und ſich nach franzöſiſchem oder altöſterreichiſchem Muſter
mzuformen, wird im Ernſt wohl Niemand behaupten.

Dem Verfaſſer des erwähnten Artikels dürfte es aber auch kaum gelingen, ſeine
olgerungen aus der mehrgedachten Verfügung zu begründen. Uns wenigſtens will
icht einleuchten, wie die angeordnete Prüfung die Freiheit des akademiſchen Studiums,
ie Lernfreiheit beeinträchtigen kann; nur der Freiheit, nichts zu lernen, nicht zu ſtu-
iren, tritt ſie entgegen. Mit keiner Sylbe ſchreibt ſie vor, daß die Prüfung aus-
hließlich auf die Fachwiſſenſchaft gerichtet ſein ſoll. Die Einrichtung und der Um-
ng der Prüfung iſt den Prüfenden überlaſſen, und von dieſen darf doch wohl voraus-
eſetzt werden, daß ſie dabei den Geiſt der deutſchen Univerſitäten beachten und die
llgemeine wiſſenſchaftliche Bildung des Examinanden neben der ſpeciellen Fachbildung
ebührend ins Auge faſſen werden. Der Studirende, welcher Stipendien bezieht, wird
aber erſt recht genöthigt ſein, „den zu eigener Selbſtändigkeit heranreifenden Geiſt
u ſammeln und ſich zu orientiren“, und nichts hindert ihn, „an eigenen, wenn auch
isweilen verfehlten Verſuchen ſeinen Geiſt zu prüfen.“ Von einem „in die Schule
ehmen“ iſt nicht die Rede, und ein Studirender, der lediglich vom Standpunct ſeines
achſtudiums „ſein ganzes Dichten und Trachten auf die halbjährlichen Examina“
chtet, wird in der Prüfung vor einem einſichtsvollen Examinator ſchwerlich beſtehen.
in ſolcher wird gerade darauf Werth legen, daß der Studirende bemüht geweſen,
von dem beſtimmten Fach der Wiſſenſchaft nach angränzenden Gebieten ſich umzu-
hauen“, und es gewiß mißbilligen, wenn der Anmeldebogen des Studirenden nur
genannte Fachcollegia aufweist. Sonach iſt von jenen Prüfungen, wenn ſie, —
as der Cultusminiſter, und hoffentlich mit vollem Recht, vorausgeſetzt hat, — in
chtiger Auffaſſung des Zwecks und des Geiſtes der deutſchen Univerſitäten abgehalten
erden, vielmehr eine Belebung und Kräftigung, als eine Gefährdung des Geiſtes
u erwarten.

Daß ferner die Ausſtellung der ſogenannten testimonia diligentiæ, der Zeugniſſe
s Fleißes, nur auf Grund der gewiſſenhaften Ueberzeugung des Ausſtellers von dem
leiße des Studirenden erfolgen darf, verſteht ſich von ſelbſt. Dieſe Ueberzeugung aber
nn der Ausſteller in den allermeiſten Fällen nur durch jene Prüfung gewinnen,
nn die Collegienteſtate ſind, abgeſehen davon, daß ſie ſich nur auf den Beſuch der
orleſungen beziehen, meiſtentheils wenig zuverläſſig und können nach Lage der Sache
icht anders ſein. Den Docenten ſoll deßhalb kein Vorwurf gemacht werden, wenn
leich oft zu wünſchen iſt, daß ſie mit den beſonders belobenden Prädicaten theils
arſamer, theils vorſichtiger ſein möchten. Ein ſehr weſentlicher Vortheil, welcher aus
r eben ſo heftig als glücklicherweiſe ohne Grund angegriffenen Verfügung des Cultus-
iniſters bei richtiger Anwendung derſelben hervorgehen wird, beſteht ferner in der
rſönlichen Annäherung zwiſchen Profeſſoren und Studenten. Die hieſige juriſtiſche
acultät, welche die vorerwähnten Prüfungen während des abgelaufenen Univerſitäts-
hres in ziemlich großer Zahl abgehalten, hat dem Vernehmen nach namentlich in
ner Beziehung einen ſehr heilſamen Erfolg wahrgenommen.

Hiernach wird es nur noch darauf ankommen, ob die Verfügung ausführbar ſein
erde. Wenn gleich wir die Angabe, daß „faſt ſämmtliche Studirende auf unſeren
niverſitäten“ Stipendien beziehen und daß „nur eine geringe Zahl reicher junger
ute darauf verzichte“, hinſichts unſerer Univerſitäten für eine große Uebertreibung
lten, die nur zur beſſeren Begründung der emphatiſchen Philippica gegen den Cultus-
iniſter dienen zu ſollen ſcheint, ſo geſtehen wir doch zu, daß die Prüfungen den

Professoren mehr Zeit als bisher kosten werden und namentlich auf der hiesigen Universität unter Umständen lästig fallen können. Allein bei zweckmäßiger Einrichtung der Sache, bei der großen Anzahl von Professoren und dem jährlichen Wechsel der Decane wird die Last nicht zu groß sein. Auch darf man unsern Professoren wohl vertrauen, daß sie der guten Sache wegen die Last gern auf sich nehmen und, insoweit mit dem Zeitaufwand pecuniärer Verlust verbunden sein sollte, in den zum Theil sehr reichlichen Decanatsemolumenten eine genügende Entschädigung finden werden.

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Preußen.

### Verfügung an die Königl. Universitätscuratoren über die Bewilligung von Stipendien ꝛc.

Die für Studirende bestimmten Beneficien fallen nicht selten Individuen zu, welche durch Mangel an Fleiß die Absichten der Stifter und Collatoren vereiteln. Es ist die Pflicht der Universitätsbehörden, diesem Uebelstande nach Möglichkeit vorzubeugen und so weit ihnen eine Mitwirkung bei der Verleihung akademischer Beneficien zusteht, solche Einrichtungen zu treffen, daß der Zweck dieser Wohlthaten gesichert bleibe und nur diejenigen Studirenden an denselben Theil nehmen, welche neben der Erfüllung der sonstigen stiftungsmäßigen Bedingungen überzeugende Proben eines ernsten und anhaltenden Fleißes ablegen. Hierüber können, abgesehen von den Preisaufgaben und den Arbeiten in den Seminarien, nur Prüfungen der betreffenden Studirenden durch den Decan ihrer Facultät oder durch einen Professor des Faches, welchem sie sich vorzugsweise widmen, ausreichende Gewißheit geben.

Demgemäß bestimme ich Folgendes:

Diejenigen akademischen Beneficien, deren Verleihung den Universitätsbehörden zusteht oder auf ihren Antrag durch die Aufsichtsbehörde erfolgt, dürfen fortan nur solchen Studirenden verliehen werden, welche in einer von dem Decan ihrer Facultät oder von einem durch diesen zu bezeichnenden Professor ihres Faches mit ihnen vorgenommenen mündlichen Prüfung eine gewissenhafte Anwendung ihrer Zeit und ein der Dauer ihrer akademischen Studien entsprechendes Maß von Kenntnissen dargethan haben. Dieß findet Anwendung sowohl auf einmalige als auch auf fortdauernde periodisch wiederkehrende Unterstützungen, namentlich auch auf die Freitische. Dergleichen fortdauernde Unterstützungen dürfen daher jedesmal höchstens nur für ein Semester verliehen werden, und der anderweitigen Verleihung muß jedesmal die Prüfung des Beneficiaten vorangehen. Die Einrichtung und den Umfang der letztern will ich zunächst dem Ermessen der Prüfenden überlassen, indem ich zu der Einsicht und dem Pflichteifer der Professoren das Vertrauen hege, daß sie, in Anerkennung der Wichtigkeit des Gegenstandes, um welchen es sich handelt, ihrerseits nach besten Kräften dazu beitragen werden, daß die eine Förderung des akademischen Studiums bezweckenden Wohlthaten nur würdigen und diesem Zweck durch die That entsprechenden Jünglingen zu Theil werden. Eine zu große Belästigung kann aus dieser Einrichtung für die Prüfenden nicht hervorgehen, da bei gehöriger Festhaltung des Zweckes und bei dem entsprechenden Stellung der Fragen die Prüfung in mäßiger Zeit beendet sein kann. Nähere desfallsige Andeutungen, wenn die Erfahrung sie als nothwendig darstellen sollte, behalte ich mir

r. Ueber den Ausfall der Prüfung iſt ein kurzes Zeugniß auszuſtellen, welches dem nterſtützungsgeſuch beigefügt wird.

Bei der Verleihung derjenigen akademiſchen Beneficien, hinſichtlich welcher das ollaturrecht anderen als den Univerſitäts- und deren Aufſichtsbehörden, Communen, rporationen, Familien oder Privatperſonen zuſteht, haben die akademiſchen Behörden ſofern mitzuwirken, als in den meiſten derartigen Fällen die Stipendiaten vor der npfangnahme des Stipendiums, reſp. der einzelnen Raten desſelben testimonia diligentiæ, welche unter der Autorität des Rectors, reſp. des betreffenden Decans ausfertigt ſind, beibringen müſſen. Werden dieſe Zeugniſſe, wie es ſeither nicht ſelten ſchehen iſt, nur auf Grund der von den Stipendiaten angenommenen Vorleſungen d eines Zeugniſſes über den Beſuch derſelben ausgeſtellt, ſo gewähren ſie keine zuläſſige Bürgſchaft für den Fleiß des Studirenden und ſinken zu einer bloßen Form rab. Um dieß zu verhüten, ſind testimonia diligentiæ von jetzt ab nur auf Grund ner Prüfung, wie ſolche oben angeordnet iſt, und unter Aufnahme des Ergebniſſes rſelben auch in dem Falle auszufertigen, wenn ſie nach der Angabe des Extrahenten ht eines Stipendiums wegen erbeten werden.

Ew. ꝛc. veranlaſſe ich, das Generalconcil, den Senat, die Facultäten und die neficiencommiſſion, ſo wie die etwa ſonſt noch bei Verleihung akademiſcher Beneien, reſp. bei der Ausfertigung der testimonia diligentiæ betheiligten Behörden und amten der dortigen Univerſität von dieſen Anordnungen, welche ſofort in Kraft ten, zur Nachachtung in Kenntniß zu ſetzen, deren Befolgung zu überwachen und kommenden Falls auch Ihrerſeits darnach zu verfahren.

Ich bemerke nur noch, daß ſtrengere Beſtimmungen, welche etwa bereits hinſicht) der Ermittlung und Controle des Fleißes der Stipendiaten beſtehen, in Kraft iben; ſollten in dieſer Hinſicht aber Modificationen rathſam erſcheinen, ſo erwarte darüber Ihren Bericht. Am Schluſſe des künftigen Jahres wünſche ich einen Beht über die Ausführung und den Erfolg der geſammten Anordnung, ſo wie die ittheilung der Anträge, welche ſich daran anknüpfen möchten.

Berlin, den 28. November 1853.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten,
von Raumer.

---

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Laiſtner, L. in Eßlingen, die Gedächtnißübungen in der Volksſchule. X u. 0 S. 15 Sgr. Brandſtetter, Leipzig.

C. I. Dr. E. Hauſchild, Dir. in Leipzig, Elementarbuch der deutſchen Sprache ch der calculirenden Methode. Lehr- u. Leſebuch. 1. Curſus. XXIV u. 264 S. Leipzig, nger.

Dr. Heyſe, Allg. verdeutſchendes u. erklärendes Fremdwörterbuch. 11. verb. Ausg. n Dr. K. W. L. Heyſe, Prof. an d. Univ. Berlin. Hannover, Hahn. XVIII u. 0 S.

Dr. M. Weisbaupt, Prof. d. gr. Spr. am G. in Solothurn, die Engliſchen räpoſitionen. Ein theor. u. prakt. Hülfsmittel. Bern, Jent. VI u. 132 S.

C. H. Th. Kock, Ausgewählte Komödien des Ariſtophanes. 2. Bdchn. Die itter. (Haupt-Sauppeſche Samml.) Leipzig, Weidmann. 187 S. 12 Ngr.

Haug, Prof. in Heilbronn, Uebungsbuch zum Ueberſ. a. d. Deutſchen ins Lat. mittl. u. ob. Claſſen. Heilbronn, Scheurlen. XVI u. 285 S.

de *Castres*, Chefs-d'œuvres lyriques de la France; accomp. de notes etc. ipzig, Schlicke. 154 S.

K. Bormann, Schulrath in Berlin, Meth. Anweiſung zum Unterricht in den deutſchen Stilübungen. 5. verb. Aufl. VIII u. 231 S. 12 Ngr.

Dr. Braubach, Dir. in Gießen, Grammatik des Styls u. Organismus der Sprache. Für Schule u. Wiſſenſchaft. Gießen. Ferber. XVI u. 332 S.

Dr. J. M. Joſt, die Schule des freien Gedankenausdrucks in Rede u. Schrift. Für die ob. Cl. der Realſch. ꝛc. Leipzig, Brandſtetter. VIII u. 316 S. 1 Rthlr. 10 Ngr.

C. III. Becker, Brandenb.-Preuß. Geſchichte für Bürger-, Real- u. Mittelſchulen. Zweite, bis auf die Gegenw. fortgeſ. Aufl. Altona, Verlagsbüreau. 96 S.

Chr. Oeſers Weltgeſchichte f. d. weibl. Geſchlecht. 1. Theil. Alte Geſch. 4. Aufl.; neu bearb. unter Leitung u. Mitwirkung von Prof. Dr. G. Weber in Heidelberg. XVI u. 352 S. 1 Thlr. Leipzig, Brandſtetter.

Chr. Oeſer, Kurzer Leitf. der allg. Weltgeſch. für Töchterſchulen ꝛc. 4. verb. Aufl. XVI u. 212 S. Leipzig, Brandſtetter.

C. V. Fr. Krancke, Ausf. Lehrb. der kaufm. Arithmetik. 2. Bd. Waarenberechn. Kaufm. Zinsrechnung. A. u. d. T. Theor.-prakt. Lehrb. der bürgerl. u. kaufm. Arithm. 4. Theil. Hannover, Hahn. 1 Rthlr. 5 Sgr.

F. Etienne, Verſuch eines Curſus der Mathematik für höhere Lehranſt. I. Allg. Größenlehre. 1. Curſus 64 S. 2. Curſ. 64 S. 3. Curſ. 72 S. II. Theil. Beſondere Größenlehre. 1. Curſ. 33 S. 2. Curſ. 64 S. 3. Curſ. 64 S. Coblenz, Hergl.

Dr. H. Zirndorfer, Erſter Unterr. in der Geometrie. Für Gymn. u. Realſch. 2. verb. Aufl. Frankf. a. M. Jäger. 62 S.

G. Kauffmann, Curven-Conſtructionen in 21 Vorlegebl. Beitrag zum geom. Zeichnen an Real- u. Gewerbeſch. Heilbronn, Scheurlen. 21 Bl.

C. VI. Dr. Erler, L. am Sem. in Berlin, Lehrbuch der Naturlehre für Volksſchull., Sem. ꝛc. Mit 170 Holzſchn. Berlin, Dümmler. X u. 288 S.

C. VII. A. Embdt, Vorbereitender Unterr. in der Geographie für Mädchenſch. Zum Gebrauch der unteren Claſſen. Wiesbaden, Kreidel. 96 S. 10 Ngr.

C. VIII. B. Widmann, Lebensfrühling. Kinderlieder von K. Enslin für Schule u. Haus. 1-, 2- u. 3ſtimmig componirt. Leipzig, Merſeburger. 32 S. 1½ Sgr.

C. IX. Dr. W. Böhmer, Prof. an d. Univ. Breslau, Syſtem des chriſtlichen Lebens, oder das chriſtl. Leben nach ſeiner Bejahung, Verneinung u. Wiederherſtellung wiſſenſchaftlich dargeſtellt. Breslau, Korn. XVI u. 438 S.

Dr. Hagenbach, Prof. d Theol. zu Baſel, Leitfaden zum chriſtl. Religionsunterricht an höhern Gymn. u. Bildungsanſt. Zweite, mit einem Abriß d. Kirchengeſch. verm. Aufl. Leipzig, Hirzel. 255 S.

Arndt, Paſtor zu Schlagsdorf, Handbuch für Lehrer beim Unterr. nach Luthers kl. Katechismus, beſ. beim Gebrauch des Mecklenb.-Strelitzſchen Landeskatechismus mit ein. Auswahl belehrender Stellen aus Luthers Werken u. aus Kirchenlehrern. Neu-ſtrelitz, Barnewitz. 422 S.

Kündig, Diak. in Baſel, Bibl. Leitfaden zum Confirmandenunterr. Handbuch für chriſtl. Religionslehrer u. zum Selbſtunterricht. Baſel, Bahnmaier. 394 S.

A. W. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift im Zuſammenhange einer Geſchichte des Gottesreiches dargeſtellt und für Lehrer u. Leſer des Bibelworts verfaßt. 1. Theil. Das alte Teſt. Leipzig, Brandſtetter. XIV u. 426 S. 1 Rthlr. 15 Sgr.

D. II. Ch. Friedrich, der neue Leſe-Trichter für Stadt u. Land. Nürnberg, Ebner. 82 S. 15 kr.

A. Häſers Fibel oder der Schreib-Leſe-Unterricht f. d. Untercl. d. Volksſchule. Eſſen, Bädeker. 64 S. 3 Sgr.

D. III. Gabriel, L. am Sem. in Berlin, Uebungsbuch f. d. Unterr. im Rechnen. Für Schülerinnen jedes Alters u. Schüler der Elem.-Knabenſchulen. 2. Abth. 3. Aufl. Leipzig, Schulze. 137 S. 8 Ngr.

D. IV. Rau, Handbuch der Realkenntniſſe, enth. Geogr., Phyſik, Naturgeſch., Anthropologie, Geſchichte. Stuttgart, Verlagsmag. 230 S. 12 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

No. 3. März. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Stettin, 20. Januar. Es liegt in der N. P. Ztg. ein Bericht über e Reviſion der ſchleſiſchen evangeliſchen Gymnaſien durch den Geh.R. Wieſe vor. ur Sache haben wir an dieſer Stelle nichts zu bemerken; deſſen überheben uns ſere leitenden Artikel in der erſten Abtheilung dieſer Blätter. Da leider die in der ßten Zeit des Miniſteriums Eichhorn begonnenen „Mittheilungen aus der Verltung des Miniſteriums der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten“ nicht hr beſtehen, ſo ſind wir in der Regel auf derartige, der Natur der Sache nach einſtige Zeitungsartikel beſchränkt, um nicht nur über die leitenden Grundſätze, ſondern ch über die Praxis unſers Miniſteriums uns zu informiren. Das Aufhören des nannten amtlichen Blattes iſt in der That ſehr zu bedauern. Wir wiſſen nicht einmal nen Weg, alle die Verfügungen ꝛc. in die Hände zu bekommen, welche von den verſiedenen Provinzialſchulcollegien, Regierungen ꝛc. erlaſſen werden, die doch nicht alle den Acten zu verbleiben beſtimmt ſind, und die für eine Provinz oder für einen zirk erlaſſen in der That oft für die andern mehr als ein theoretiſches Intereſſe ben. Denn es iſt gewiß nicht abzuſehen, warum methodiſche, diſciplinariſche und dere officielle Rathſchläge oder Verordnungen, die ſo oft von bewährter Erfahrung, diegener Einſicht, Wohlwollen und Fürſorge dictirt ſind, nur dem nächſten Kreiſe zute kommen ſollen. Litterariſche Arbeiten der leitenden Perſönlichkeiten können für nicht entſchädigen, denn ſie bleiben zur guten Hälfte ſubjectiver Natur, und rauf es uns ankommt, das ſind authentiſche Actenſtücke aus dem Miniſterium. ne Sammlung ſämmtlicher, überhaupt zur Oeffentlichkeit geeigneten Verfügungen, d — wenn möglich — eine orientirende Analyſe oder nach Bedürfniß eine rechtigende Einleitung derſelben aus dem Miniſterium ſelber her würden nicht nur der hulwelt, ſondern allgemein von Nutzen und äußerſt willkommen ſein.

Dabei iſt die Meinung nicht, daß das Werdende, in der Geſtaltung Begriffene ſolches vorzeitig bloßgelegt werden ſolle. Aber das Miniſterium ſollte der Majori, welche ſich für ſeine Principien und Abſichten entſchieden ſchon gebildet hat, zu lfe kommen, indem es ſich noch mehr mit ihr verſtändigte, als bloß ex post, durch lendete Thatſachen. Viele Schwierigkeiten, die jetzt dem Miniſterium aus dem Geäftsgang und aus der Actenwelt entgegen treten mögen, würden vor dem friſchen uth einer ſo geleiteten Majorität in Nichts verſchwinden, und nie würde ein geſunGedanke, der aus der Erkenntniß der realen Zuſtände her geboren iſt, ſcheu zurückchen und verkümmern vor Papieren, die aus ſich ſelber her Schwierigkeiten zu-

ſammenſpinnen, welche eine befreundete und geſunde öffentliche Meinung nie als ſolche anerkennen wird, ſondern die, aus den Regiſtraturen ins Leben getragen, von deſſen Hauch leicht verweht ſein würden.

Die Wirkung ſolcher öffentlichen Mittheilungen würde durch die Vermittlung der pädagogiſchen Journaliſtik noch weſentlich erhöht werden. Die beiläufigen Bemerkungen über Zeitfragen in den meiſten Blättern ſind nur der Nachhall der öffentlichen Stimme und ihre Wirkung auf Majoritätenbildung iſt gering, gering ihr Einfluß auf diejenige große Mehrzahl, welche ſolche zerſtreute Einfälle nicht zu ſammeln pflegt und in ein Syſtem zu verarbeiten, welcher es eben nur willkommen iſt, ihre eigenen Gedanken ab und zu von einem Autor beſtätigt zu finden. Aber dieſe Journaliſtik bildet nicht Vorſtellungsmaſſen, in denen ſich ein feſter, ſicherer Wille erzeugt, der ſeinen Weg geht auch auf die Gefahr hin, mit mancher altbewährten — wie ſie ſagen hundertjährigen — Erfahrung in Conflict zu gerathen und ſich über ſie hinweg ſetzen zu müſſen. Ein Miniſterialblatt würde dieſe Journaliſtik zu ernſten Arbeiten, zuſammenhängendem Denken, zu Discuſſionen, die nicht von Quisquilien beirrt würden, zwingen, oder — das officielle Blatt würde ein viel höheres Intereſſe erwecken und die Journaliſtik in ihrem eigenen Beſtande gefährden. Jedenfalls, wenn ſie bei ihrem Verfahren bliebe, würde der Proceß, der jetzt entſchieden eingeleitet iſt und in dem das Oppoſitionelle ſofort die Vermuthung gegen ſich hat, während noch vor zwei Jahren das Gegentheil die Regel war, raſcher zu Ende geführt werden, und die Abklärung einer von der Regierung geleiteten und doch mit Freuden ihr zufallenden öffentlichen Meinung raſcher vor ſich gehen, und dieſe würde noch dazu die Elemente leicht unſchädlich machen, welche jetzt noch gefährlich ſind, nämlich die welche nach einer Herrſchaft ſchmachten, ſie ſei, welche ſie ſei, und welche, wie ſie denn ſelbſt nichts beſſeres ſind, die Menſchen überhaupt für zur Sclaverei beſtimmt anſehen, die nur durch niedrige Intereſſen zu gemeinem Tagwerk gezwungen werden ſollen.

Nach dieſem etwas langen Stoßſeufzer um Regierung oder um ein Regierungsblatt zur Sache, d. h. zur Mittheilung des Berichts.

Aus Schleſien. Ende December 1853. (Die Reviſion der evangeliſchen Gymnaſien.) I. Eine Reviſion der Gymnaſien durch einen Miniſterialrath gehört zu den Seltenheiten. Schleſien hat nicht oft Gelegenheit gehabt, unmittelbar vom Miniſterium abgeordnete Inſpicienten ſeiner höheren Lehranſtalten zu begrüßen, namentlich aber iſt den evangeliſchen Gymnaſien ſeit ſehr geraumer Zeit dieſe Aufmerkſamkeit nicht zu Theil geworden. Ob mancherlei beſondere Verhältniſſe den Miniſter v. Raumer bewogen haben mögen, gerade jetzt den Geh. Miniſterialrath Dr. Wieſe in unſere Provinz zu ſenden, weiß Referent nicht genau, er glaubt aber, ziemlich bekannt mit den ſchleſiſchen Gymnaſialverhältniſſen, dieß vermuthen zu dürfen. Dr. Wieſe hat ſich Ende October zu uns begeben, und mit Glogau beginnend und mit dem Gymnaſium in Schweidnitz endigend, die geſammten zwölf evangeliſchen Gymnaſien inſpicirt. Er hat dabei Gelegenheit genommen, eben ſowohl die äußeren als inneren Verhältniſſe gedachter Anſtalten einer ſorgfältigen Prüfung zu unterwerfen. Es war nicht der Zweck des Inſpicienten, nur eine ſachliche Detailreviſion vorzunehmen; es war demſelben vielmehr darum zu thun, die einzelnen Perſönlichkeiten der Lehrercollegien kennen zu lernen und ſich einen Ueberblick über die Lehrmethode und den Geiſt, der in den genannten Pflanzſtätten höherer Bildung walte, zu verſchaffen. Obwohl Dr. Wieſe jedem Gymnaſium nur zwei Tage widmete, ſo darf man doch bei der Umſicht, mit der er zu Werke ging, nicht bezweifeln, daß er ſeine Abſicht vollkommen erreicht habe.

Von beſonderer Wichtigkeit waren die Conferenzen, die er nach vollendeter In-

ſpection auf den Lehrercollegien abhielt, und in denen er, erfüllt von der Weihe des rhabenen Berufs des Lehrers, in geiſtiger und ſittlicher Bildung das zeitige und ewige Wohl der heranreifenden Generation zu begründen, ſeine Anſicht über Zweck der Erziehung, Abgrenzung des Lehrſtoffs, Plan und Methode des Unterrichts ausſprach. Er erkannte das Gute an, wo er es fand, tadelte mit unumwundener Offenheit die Mängel und Schattenſeiten, die ihm aufgefallen waren; das Herbe des Tadels wurde isweilen gemildert durch die Bemerkung, die er machte, er ſei gekommen zu helfen. Vornehmlich beſuchte der Inſpicient die Lectionen, welche ſo eigentlich den Grundtypus er Gymnaſialbildung ausmachen, den Religionsunterricht, den Unterricht in den laſſiſchen Sprachen und in der Geſchichte.

Faſt allgemein wurde der Religionsunterricht mangelhaft gefunden und die religiöſe Vorbildung der Gymnaſiallehrer als nicht ausreichend erachtet. Den erſten Punct angend, ſtellte **Dr.** Wieſe für den Hauptzweck der religiöſen Bildung die Anforderung, aß der Schüler ſich deſſen bewußt werde, was es heiße: „ich bin ein Chriſt, und ich in ein evangeliſcher Chriſt.“ **Dr.** Wieſe erklärte, daß er an den meiſten ſchleſiſchen ymnaſien die Wahrnehmung habe machen müſſen, daß ſtatt wahrer religiöſer Erenntniß ein Surrogat theologiſcher Kenntniſſe beigebracht werde. Bibelkunde, genaue ekanntſchaft mit dem lutheriſchen Katechismus und der **Confessio Augustana** ſo wie irchengeſchichte ſollen die Beſtandtheile des Religionsunterrichts ſein. Was die ungeügende religiöſe Vorbildung anlangt, ſo liegt allerdings, wie der Inſpicient richtig emerkte, der Grund zum Theil darin, daß ſchon vor einem oder zwei Decennien der nterricht in der Religion nicht in der Weiſe auf Gymnaſien ertheilt worden ſei, wie ſollte. Der Schreiber dieſer Zeilen iſt ſelbſt als Schüler des Gymnaſiums nie verlaßt worden, den lutheriſchen Katechismus zu wiederholen, obwohl er theilweiſe theogiſch gebildete Männer zu Lehrern hatte, von denen einer ſpäter ein Lehrbuch für n Religionsunterricht herausgegeben hat. Wenn aber die Prüfungszeugniſſe der Schulänner Schleſiens die hohen Behörden ſo wenig befriedigten und dieſer Umſtand in uerer Zeit namentlich in einem beſtimmten Falle zur Sprache gekommen iſt, ſo iſt ohl darauf auch einiges Gewicht zu legen, daß die Prüfungen vor der wiſſenſchafthen Prüfungscommiſſion gerade in dieſem Fache oft zu wenig das praktiſche Bedürfß berückſichtigten. Die Prüfung über die Gnoſtiker und den Myſticismus des Mittelalters, wie über die Interpretation irgend einer Stelle im Urtext des Neuen Teſtaments nn keinen geeigneten Maaßſtab zur Beurtheilung der religiöſen Bildung eines Candaten abgeben, wie es in früheren Jahren geſchehen. In neuerer Zeit iſt § 21 des üfungsreglements vom 20. April 1831 ſo gedeutet worden, als müßte von dem hrer, der in einer der obern Claſſen den Religionsunterricht ertheilen will, Kenntniß er in die Theologie einſchlagenden Fächer, mit Ausnahme der Paſtoraltheologie, fordert werden.

Mit Freuden hat der Schreiber dieſer Zeilen deßhalb das Reſcript der Behörde m 10. Auguſt d. J., betreffend den Religionsunterricht auf Gymnaſien, begrüßt, nach darauf hingearbeitet werden ſoll, daß dieſer Unterricht theologiſch gebildeten ännern übertragen werde, welche in dieſer Wiſſenſchaft, ſo zu ſagen, leben und weben, d daß Candidaten der evangeliſchen Theologie, welche die erſte der beiden theolochen Prüfungen beſtanden haben, der Eintritt in die Lehrercollegien der Gymnaſien ichtert werde. Die Provinzialbehörden ſollen ſich die Anſtellung ſolcher theologiſch ildeten Männer angelegen ſein laſſen; es wäre alſo zu wünſchen, daß da, wo eine ere Lehrerſtelle offen wird und der Religionsunterricht keine geeignete Vertretung , Candidaten von theologiſcher Bildung, erfüllt von warmem Eifer für ihren Beruf,

berufen würden. Befremden muß es uns, wenn der Magiſtrat in Liegnitz als Patron des Gymnaſiums für die dortige Prorectorſtelle einen Schulmann verlangt, der die Befähigung, in den claſſiſchen Sprachen, in Geſchichte und Religion in den obern Claſſen zu unterrichten, ſich erworben habe. Wir laſſen uns die Verbindung von zwei Hauptfächern, wie claſſiſche Sprachen und Geſchichte, oder claſſiſche Sprachen und Religion, wenn es nicht anders geht, gefallen; aber drei Hauptfächer durch eine Perſon zu vertreten iſt doch wohl zu viel, und geſetzt, daß ſich ein Individuum mit den gedachten Qualificationen findet, welchen Unterricht wird es gründlich ertheilen? Wird durch ſolche Anforderungen der Verwirklichung der Tendenz der Circularverfügung vom 10. Auguſt 1853 nachgeſtrebt? Uebelſtände der Art können nur beſeitigt werden, wenn wie dieß bei katholiſchen Gymnaſien der Fall iſt, ein beſonderer Religionslehrer angeſtellt wird, der nebenbei in den unteren oder mittleren Claſſen noch in anderen Gegenſtänden unterrichtet. Durch Männer, welche ganz ihrem Fache leben, wird der Religionsunterricht beſſer und zweckmäßiger ertheilt werden.

Dabei erſcheint es wünſchenswerth, daß ein neues Reſcript über Abgrenzung des Stoffes in den verſchiedenen Lehrſtufen gegeben werde. Die Hauptmomente müſſen bleiben: Bibelkunde, Glaubenslehre, an den Katechismus ſich anſchließend, und Geſchichte der Entwickelung der chriſtlichen Kirche und der evangeliſchen insbeſondere in ihren Hauptgrundzügen. Der Geſammtunterricht muß ein ſchön gegliedertes Ganze bilden, die in früheren Claſſen gelernten Bibelſprüche und ſogenannten Kernlieder müſſen in den höheren wiederholt werden. Die Frömmigkeit muß, dieſer Meinung war Dr. Wieſe, durch gemeinſame Morgenandachten der Zöglinge erweckt werden; zu dem Behufe ſoll ein Liedervers geſungen, von Seiten des Directors oder Religionslehrers eine kurze Anſprache gehalten und zum Schluſſe der Andacht wieder ein Vers geſungen werden; ein Schüler ſoll den Geſang durch Spiel auf einem Fortepiano begleiten. Referent lebt der Ueberzeugung, daß die Frömmigkeit durch ſolche Andachten ſo wie durch einen zweckmäßig betriebenen Religionsunterricht wahrhaft gedeihen und in den Gemüthern der Zöglinge Wurzel ſchlagen werde.

11. Mit dem Religionsunterricht ſteht in enger Verbindung die Beaufſichtigung der Theilnahme der Schüler am Gottesdienſt. In einigen, aber nur in ſehr wenigen Gymnaſien iſt die altherkömmliche Sitte beibehalten worden, daß die Schüler claſſenweiſe mit ihren Lehrern des Sonntags in die Kirche gehen. Der Miniſterialcommiſſarius Dr. Wieſe wünſchte zwar nicht, daß der Beſuch der Kirche, ſo zu ſagen, par ordre geſchehe, ſondern daß vielmehr eine Nothwendigkeit ſich dadurch ergeben müſſe, daß der Religionslehrer die Schüler nach dem Inhalt der Sonntagspredigt befrage Die Controle wird aber, wenn ein äußerer Zwang nicht obwaltet, freilich ſehr erſchwert; auch wird die innige Gemeinſchaft zwiſchen Lehrenden und Lernenden durch den gemeinſchaftlichen Kirchenbeſuch mehr bezeichnet. In manchen Gymnaſien beſteht die Einrichtung ſo, daß für die Schüler unterer Claſſen, die von der Predigt in der Kirche noch nicht den rechten Nutzen ziehen können, beſondere Andacht von einem Lehrer zur Erbauung der Gemüther im Gymnaſium ſelbſt abgehalten wird. In früheren Zeiten beſtand dieſe Einrichtung an den evangeliſchen Gymnaſien in Breslau; in Oels iſt dieſelbe von neuem begründet.

Wie der Religionsunterricht, ſo muß auch der im Deutſchen und in der Geſchichte, namentlich in den obern Claſſen, einem Manne von gediegenem Charakter anvertraut werden. Es iſt in dieſer Beziehung bereits unter dem Miniſterium Eichhorn an die Direction der höheren Lehranſtalten eine beſondere Anweiſung ergangen. Was das Deutſche anlangt, ſo fand der königliche Commiſſarius in manchen Gymnaſien zu

deln, daß der Unterricht in der Grammatik bis in die obere Classe fortdaure, während, nn der ſprachliche Unterricht mehr concentrirt iſt, bei der Unterweiſung in der Gram- tik der claſſiſchen Sprachen, welche immer das Grundelement der Bildung in Gym- ſien ausmachen, ein guter Theil der deutſchen Grammatik abſolvirt werden könne. if Lectüre ſei mehr Zeit zu verwenden, und dabei ſei auf eine gute Ausſprache und rſtändniß des Geleſenen zu achten. Was die zu Aufſätzen gegebenen Themata an- igt, ſo iſt nach des Commiſſarius Anſicht die äſthetiſche „Verſtiegenheit“ und das le Moraliſiren bei der Wahl derſelben zu vermeiden. Die Wahl äſthetiſcher Themata rde verworfen, und die moraliſchen Grundſätze ſollen den Schülern mündlich ans rz gelegt werden. In letzterer Beziehung machte der Dr Wieſe aufmerkſam auf den chtheil, der ſich daraus ergebe, wenn der Religionslehrer und der Lehrer, welcher deutſchen Unterricht ertheilte, in ihren Anſichten im Widerſpruch wären. Die emata ſollen ſich eng anſchließen an den Kreis des in der Schule mitgetheilten Lehr- ffes; die Lectüre der Alten, der Unterricht in der Geſchichte, Geographie und Natur- de bieten hinreichenden Stoff zur Bearbeitung dar. Was die Wahl der Themata s dem Gebiete der Moral betrifft, ſo dürfte dieſelbe nicht ganz abzuweiſen ſein, da nothwendig erſcheinen dürfte, die Grundſätze der Ethik nicht bloß mündlich mitzu- ilen, ſondern die Schüler zu veranlaſſen, ſchriftlich darzuthun, daß ſie dieſelben rklich in ihr Herz aufgenommen haben. —

Wie nachtheilig durch unpaſſend gewählte Themata auf den Geiſt der Zöglinge gewirkt werden könne, davon ſind die ſchlagendſten Beweiſe vorhanden. Wenn Schü- veranlaßt werden, über Dinge zu ſchreiben, die ſie nicht verſtehen, über Aeſthetik, r Politik u. dgl. m., ſo wird ihnen unwillkürlich der Dünkel und Hochmuth ein- mpft, als hätten ſie über den Gegenſtand, den ſie behandeln, ein Urtheil. Wirklich in einem ſchleſiſchen Gymnaſium der Fall vorgekommen, daß ein Lehrer in Secunda Schülern als Thema zu einem deutſchen Aufſatz aufgegeben hat: „Ueber das ſen der Kunſt bei den Alten.“ Solche Mißgriffe verdienen wohl eine Rüge. — Vor er Reihe von Jahren erließ das königliche Provinzialſchulcollegium für Schleſien e Verfügung, wonach es Gymnaſialdirectoren erlaubt ſein ſollte, falls ihre Anſichten den Urtheilen des recenſirenden Lehrers in Betreff der deutſchen Aufſätze der Abi- ienten nicht übereinſtimmten, dieß zu bemerken. Wie Referent gehört, war dieſe fügung durch das über einen deutſchen Aufſatz bemerkte Urtheil eines Lehrers ver- aßt worden, der durch ſeine demokratiſchen Beſtrebungen nachmals ſeines Amtes luſtig gegangen iſt.

Was den Unterricht in den claſſiſchen Sprachen anbelangt, ſo machte der königl. mmiſſarius im Allgemeinen die Bemerkung, daß die Leiſtungen im Griechiſchen hr befriedigten als die im Lateiniſchen. Gründlichkeit in den Elementen wurde an hreren Gymnaſien vermißt; darauf ſei aber beſonders zu achten, weil ohne dieſelbe Zöglinge nie zu einem rechten Genuß des Gelernten kämen. Seltener als früher, inte er, käme jetzt der Fall vor, daß Männer neben ihren amtlichen Beſchäftigungen h einen der alten Autoren in die Hand nehmen.* Das würde aber geſchehen, wenn ch Gründlichkeit in der Jugend Luſt und Liebe erweckt worden wäre. Mit Recht elte dann der Commiſſarius das Verfahren der Lehrer, welche die zur Erklärung Autoren beſtimmten Stunden zu ſehr zu Repetitionen der Grammatik benutzten;

---

* Wir kennen aber z. B. zwei Oekonomen, die, wenn ſie den Tag über oft von h 4 bis Abends 9 oder 10 Uhr tüchtig in Wind und Wetter gearbeitet haben, vor n „Abendſegen“ meiſt noch eine Stunde Tacitus oder Thucydides leſen. (R. P. Z.)

der Zögling müſſe bei der Lectüre in den Geiſt der Autoren eingeführt werden. Er erkennt einen Unterſchied zwiſchen curſoriſcher und ſtatariſcher Lectüre nicht an, indem er meint, daß allgemein verſtanden werden müſſe was geleſen werde. Gewiß zu billigen iſt, was Dr. Wieſe in Betreff des Umfanges der Lectüre äußerte, daß in den obern Claſſen nicht zu gleicher Zeit mehrere Proſaiker und Dichter in einer und derſelben Sprache geleſen würden; die Schüler könnten ſich auf dieſe Weiſe nie recht in einen Autor einleſen. Wir müſſen lobend anerkennen die Einrichtung, welche wir laut Nachrichten in den Schulprogrammen in einem Gymnaſium, wenn wir nicht irren, der Hauptſtadt, vorfanden, wo der Ordinarius in Secunda in dem einen Halbjahr den Cicero, in dem andern den Livius las, und den Tact des Directors als einen richtigen anerkennen, der dieſe Anordnung guthieß.

Dr. Wieſe zollte dem Unterricht in den claſſiſchen Sprachen, die er für das weſentliche Bildungselement in wiſſenſchaftlicher Erziehung anerkennt, wie die Religion die ſittliche Erziehung vollendet, beſondere Aufmerkſamkeit, und wie es dem Referenten ſchien, hatte er früher ſelbſt dieſen Unterricht mit Vorliebe ertheilt. Um ſich von den Fortſchritten der Schüler im Lateiniſchen zu überzeugen und ein vergleichendes Geſammtreſultat von ſeiner Inſpectionsreiſe zu gewinnen, ließ er die Primaner ein lateiniſches Extemporale ſchreiben, offenbar die beſte Uebung, durch welche die Zöglinge bekunden können, wie weit ſie den color Latinus, der oft von den Recenſenten der königlichen wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion in den Arbeiten vermißt worden war, ſich angeeignet hätten. Der Ueberblick über die Correcturen der Hefte wurde vermittelt durch Einſicht in die Hefte der beſſeren und ſchlechteren Schüler der einzelnen Claſſen.

Berlin, 13. Januar. Die hieſige Armenverwaltung hat den Beſchluß gefaßt, auf eine Umwandlung des Berliner Armenſchulweſens hinzuwirken. Bisher war von Seiten der Communalbehörde bei der Regelung des Armenſchulweſens die Rückſicht auf den Unterricht obenan geſtellt worden, und es war ausnahmsweiſe nur dann geſtattet, die Kinder aus der Schule zu nehmen und zur Arbeit zu verwenden, wenn dargethan wurde, daß die Lage der Eltern eine Unterſtützung durch den Arbeitsverdienſt der Kinder erforderlich machte und daß dieſe einen gewiſſen Grad von Schulbildung bereits erlangt hatten. In dem Plane der Armenverwaltung liegt es jetzt, den Armenſchulunterricht ſo umzugeſtalten, daß er der Arbeit der Kinder keine Hinderniſſe in den Weg legt. Er ſoll deßhalb auf drei Stunden täglich beſchränkt werden, welche in die Morgenzeit, etwa im Sommer von 6 bis 9 Uhr und im Winter von 7 bis 10 Uhr, oder in die ſpäte Nachmittagszeit, etwa von 4 bis 7 Uhr, zu legen wären. Der Unterricht ſelbſt ſoll nur Religion, Leſen, Schreiben und Rechnen umfaſſen. Vermöge dieſes Planes glaubt man, einerſeits hülfsbedürftigen Familien inſoweit eine Erleichterung zu gewähren, als ihnen durch die Vermehrung der ſchulfreien Stunden ihrer Kinder ein weiterer Spielraum zur Beſchäftigung derſelben geboten wird; andererſeits hofft man, für die Zukunft den in Folge der jetzigen Ausdehnung des Unterrichts oft zu hoch gehenden Anſprüchen vorzubeugen, welche leider nur zu oft die beklagenswertheſten Folgen herbeiführen. Uebrigens nimmt jedoch der neue Plan volle Rückſicht auf diejenigen Kinder, welche ſich durch außerordentliche geiſtige Befähigung auszeichnen und zur weitern Ausbildung empfohlen werden. (Pr. Corr.)

— 24. December. Die confeſſionelle Streitfrage zwiſchen Magiſtrat und Stadtverordnetenverſammlung wegen der Einſchulung der Kinder armer katholiſchen Eltern iſt jetzt durch Entſcheidung der königlichen Regierung erledigt. Nach dieſer Entſcheidung ſoll das katholiſche Lehrerperſonal nicht unter Aufſicht der ſtädtiſchen Schuldeputation geſtellt werden, wie es die Stadtverordnetenverſammlung verlangte, ſondern es ſoll die

ntrole vielmehr nur der oberſten Unterrichtsbehörde der Provinz, dem Provinzial-ulcollegium zuſtehen.

— Die von einigen Blättern mitgetheilte Nachricht, als beabſichtige die Regierung s Elementarſchulweſen noch in beſtimmterer Weiſe der Kirche unterzuordnen, ſcheint ier Auslegung in der officiöſen „preußiſchen Correſpondenz“ zufolge einer vom wirk-hen Sachverhältniß abſehenden Combination allein ihren Urſprung zu danken. „Die ge Verbindung der Schule und der Kirche habe man an den leitenden Stellen ſtets s eine nothwendige erkannt und deßhalb ſchon die Verhältniſſe beider zu einander ſo egelt, daß eine weitere Unterordnung der Schule unter die Kirche weder nothwendig ch beabſichtigt ſein dürfte.“ Das Blatt fährt fort: „Wenn man als Beleg für die fgeſtellte Behauptung angibt, daß von einem Rathe des Cultusminiſteriums Schul-iſionen vorgenommen worden ſind, ſo kann hieraus um ſo weniger auf Umänderung zwiſchen Kirche und Schule beſtehenden Verhältniſſe geſchloſſen werden, als derartige hulreviſionen eine alte und jährlich wiederkehrende Maßregel ſind, welche abwechſelnd den verſchiedenen Provinzen zur Anwendung kommt.“

— 1. December. Durch eine von dem Unterrichtsminiſter von Raumer extrahirte nigliche Cabinetsordre iſt entſchieden worden, daß an den beiden paritätiſchen Uni-ſitäten Preußens, Bonn und Breslau, wie in der juriſtiſchen Facultät das Kirchen-ht und in der philoſophiſchen Facultät die Philoſophie im engern Sinne, ſo künftig ch in letztgedachter Facultät die Geſchichte von einem evangeliſchen und einem katho-hen Profeſſor vorgetragen werden ſoll.

— 28. December. Die preuß. Corresp. erläutert die Verfügung des Herrn Cultus-niſters vom 28. Nov. d. J., wodurch die Ablegung eines Examens ſeitens derjeni-Studirenden angeordnet wird, welche die Gunſt eines Stipendiums erlangen oder in verbleiben wollen, zur Abwehr von Mißverſtändniſſen. Sie bemerkt gegen die fürchtung, daß die auf deutſchen Univerſitäten bisher hergebrachte „Lernfreiheit“ ch jene Verfügung beeinträchtigt werden möchte: „Auf der Königsberger Univerſität, beiſpielsweiſe die von dem Herrn Cultusminiſter für alle Univerſitäten angeordnete richtung ſeit zwanzig Jahren beſteht, iſt es bis jetzt nicht vorgekommen, daß irgend em Studirenden, welcher Stipendien empfing, die zu hörenden Vorleſungen vorge-ieben worden ſind. Es iſt vielmehr nur darauf geſehen worden, daß die angenom-nen Vorleſungen ordentlich beſucht und benutzt wurden. Wenn alſo unter Lernfreiheit ht die Freiheit verſtanden iſt, nicht zu lernen, ſo dürfte jener, wie in Königsberg, auch anderwärts aus der erwähnten Verordnung keine Gefahr erwachſen.“

— 15. Januar. — Nachdem der Provinzialſchulrath Dr. Lucas zu Poſen auf ie Bitte penſionirt worden, iſt der Conſiſtorial- und Schulrath Mehring in Stettin n Provinzialſchulrath in Poſen ernannt.

Mit nicht geringer Befriedigung * leſen wir, daß Herr von Kleiſt, Oberpräſident Rheinprovinz, beim Miniſterium die Wiederherſtellung der geheimen Conduiten-en entſchieden befürwortet habe.

**Oldenburg.** Oldenburg, 10. Jan. Aufhebung der Armenſchule. — Die ſige Armenſchule, zugleich Uebungsſchule für das Seminar, iſt in Folge der Be-timmung des Art. 86, § 3 des revidirten Staatsgrundgeſetzes: „Beſondere Armen-ulen finden nicht ſtatt“, um Oſtern 1853 aufgehoben. Es mußte dafür geſorgt den, daß ſofort eine neue Schule wieder errichtet werde, in welche die Kinder der

---

* Vergl. Päd. Revue **XXXIII**, 254.

bisherigen Armenſchule übergehen konnten, inſoweit ſie nicht andern Schulgemeinden angehörten. Auch das hieſige Schullehrerſeminar konnte eine Uebungsſchule, wie bisher die Armenſchule ſie ihm gewährt hatte, nicht entbehren, und es lag daher im Intereſſe des Seminars wie der Stadt, ſich darüber zu vereinigen, daß die neu zu errichtende Schule auch dem Seminar ferner als Uebungsſchule diene. Eine ſolche Vereinbarung iſt denn auch zwiſchen den hier betheiligten Behörden zu Stande gekommen. Die auf Koſten der Stadt errichtete und ſeit Oſtern 1853 in dem frühern Arbeitshauſe eröffnete Volksſchule iſt mit beſonderer Rückſicht auf die Zwecke des Seminars ſo eingerichtet, daß ſie aus einer ſogenannten getheilten zweiclaſſigen und einer einclaſſigen ungetheilten Schule beſteht. Die nächſte Aufſicht über die Schule führt der Vorſtand der Stadtſchulen (beſtehend aus dem Stadtdirector, den drei Gemeindegeiſtlichen, einem Rathsherrn und einem Mitgliede des Stadtraths), welchen der Seminardirector hinſichtlich dieſer Schule als ſtimmführendes Mitglied beigetreten iſt. Die unmittelbare Beaufſichtigung des Unterrichts wird durch den Seminardirector geführt. Die Zahl der Stunden, in welchen den Seminariſten der Zutritt in die Schule zu deren Uebungen verſtattet iſt, darf den vierten Theil ſämmtlicher Lehrſtunden nicht überſteigen. Die Anſtellung der nur proviſoriſch anzuſtellenden Lehrer erfolgt nach Anhörung des Seminardirectors auf den Vorſchlag des Schulvorſtandes, unter Zuſtimmung der obern Schulbehörde durch den Magiſtrat, der die Lehrerinnen der Handarbeitsſchule allein anſtellt. Lehrer und Lehrerinnen werden aus der Stadtcaſſe beſoldet. Zu den Koſten der Schule wird aus der Seminarcaſſe ein jährlicher Beitrag geleiſtet, der bis weiter zu 675 Rthlr. Cour. beſtimmt worden iſt. Der obern Schulbehörde wie der Stadt ſteht es frei, den Vertrag über die Betheiligung des Seminars bei dieſer Schule jederzeit mit einjähriger Friſt zu kündigen, ſo daß der Vertrag dann mit dem Schluſſe des Schuljahrs aufhört. Die obere Schulbehörde ſorgt in einem ſolchen Falle für die anderweitige Verwendung der durch die Aufhebung des Vertrages bei der Schule entbehrlich werdenden Lehrer. Nach dem Lehrplane der Volksſchule ſind Unterrichtsgegenſtände 1. Religion (bibliſche Geſchichte, Bibelkunde, Religionslehre), 2. Leſen und Schreiben, 3. Rechnen, 4. deutſche Sprache (Aufſatz- und Sprachlehre), 5. Realien (Anſchauungsunterricht, Weltkunde (Geographie, Geſchichte und Naturgeſchichte befaſſend), 6. ſonſtige Fertigkeiten (Zeichnen mit Formenlehre, Geſang, Turnen). Die regelmäßige Schulzeit iſt von 8 bis 11 Uhr Vormittags und von 2 bis 4 Uhr Nachmittags mit Ausnahme der Mittwoch- und Sonnabendnachmittage; außerdem für Knaben wöchentlich zwei Male von 11 bis 12 Uhr Turnunterricht. Der Unterricht für die unterſten Abtheilungen beginnt erſt um 9 Uhr. Die Mädchen erhalten täglich — mit Ausnahme des Sonnabends — von 5 bis 7 Uhr Abends durch zwei Lehrerinnen Unterricht in weiblichen Handarbeiten (Stricken, Spinnen und Nähen) unter Aufſicht des hieſigen Frauenvereins. Zwei Damen führen jedesmal die Aufſicht. Das Schulgeld für jedes Kind beträgt vierteljährlich 36 Gr. Courant. Für das dritte und folgende Kind derſelben Familie kann das Schulgeld ermäßigt oder ganz erlaſſen werden. Lehrer der getheilten Schule ſind zur Zeit: erſter Lehrer Dählmann mit 400 Rthlr. Gehalt und freier Wohnung im Schulhauſe, zweiter Lehrer Möhlenhoff mit 200 Rthlr. Gehalt und freier Wohnung im Seminar; Lehrer der ungetheilten Schule Rodick mit 150 Rthlr. Gehalt und freier Wohnung im Seminar. Als Lehrerinnen der Handarbeitsſchule ſind angeſtellt die Lehrerinnen Schauenburg und Caaſe, jede mit 60 Rthlr. Gehalt. Gegenwärtig beſuchen 91 Kinder die Schule. Oldenb. Gem.Bl.

**Belgien.** Brüſſel, 1. Nov. In Mecheln tagen die Biſchöfe und andere hohe geiſtliche Würdenträger, um ſich unter Vorſitz des Cardinalerzbiſchofs über ihr ferneres

Verhalten in der Unterrichtsfrage zu einen. So viel von den geheimen Berathungen verlautet, ſoll der größere Theil der Verſammlung ziemlich nachgiebig geſtimmt und bereit ſein, nach Anweiſung des Geſetzes vom Mai 1850 den Religionsunterricht in den Staatsunterrichtsanſtalten von Geiſtlichen ertheilen zu laſſen. Bisher hatte unſer Klerus dieß bekanntlich entſchieden verweigert, weil jenes Geſetz ihm keinen Einfluß auf die übrigen Unterrichtsgegenſtände und die Beſetzung der Lehrerſtellen geſtattet. Da aber der gegenwärtige Miniſter des Innern, Herr Piercot, ſich durchaus nicht nachgiebiger als ſein Vorgänger Rogier zeigt und die Geiſtlichkeit ſieht, daß die Staatsſchulen auch ohne ihre Mitwirkung trefflich gedeihen und man dieſe am Ende ganz entbehrlich finden könnte, will ſie endlich einlenken und ſich dem geſetzlich begründeten Verlangen der Regierung fügen.

## Programme des cours de l'Athénée royal de Liége pendant l'année scolaire 1853—1854.

*Section des humanités.*

Classe préparatoire.

*Langue latine.* — Lecture du texte latin; accent tonique. — Déclinaison et conjugaisons régulières et le verbe *sum*.

Exercices sur les déclinaisons et les conjugaisons.

*Langue française.* — Grammaire: lexigraphie et élémens de la syntaxe. — Orthographe. — Analyse grammaticale et syntaxique. — Explications de morceaux choisis d'auteurs faciles. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire. — Dictées.

*Histoire et géographie.* — Divisions générales du globe. — Nomenclature géographique — Principales chaînes de montagnes, grands fleuves, îles et presqu'îles de l'Europe (sans détails).

Pays de l'Europe avec les capitales.

Géographie élémentaire de la Belgique.

Histoire sainte.

Mathématiques. — *Arithmétique.* — Opérations fondamentales sur les nombres entiers, sur les fractions décimales et sur les fractions ordinaires.

Système légal des poids et mesures.

Classe de sixième.

*Langue latine.* — *La lexigraphie,* comprenant les déclinaisons et les conjugaisons régulières, les règles générales et les règles particulières du genre; la déclinaison des adjectifs déterminatifs et des pronoms; les degrés de comparaison; les comparatifs et les superlatifs irréguliers; les noms et les adverbes de nombre; la conjugaison périphrasée; la conjugaison des verbes défectifs, uni-personnels; les adverbes dérivés et les adverbes primitifs; le comparatif et le superlatif des adverbes; les noms, les verbes dérivés et la valeur des désinences; les mots composés de prépositions.

*La syntaxe,* comprenant les notions élémentaires sur l'accord de l'attribut avec le sujet, de l'adjectif avec le substantif, et sur l'emploi des cas équivalens au pronom *on*; l'infinitif considéré comme sujet; les premières notions sur *l'emploi des gérondifs et des supins.* — Thèmes sur la lexigraphie et les règles élémentaires de la syntaxe. — Analyse grammaticale et syntaxique.

On apprendra par cœur les morceaux expliqués, et l'on fera de vive voix des thèmes d'imitation.

*Chrestomathie latine* de Jacobs. — *Epitome historiæ sacræ.* — *De viris illustribus urbis Romæ.*

*Langue française.* — Répétition des difficultés de la lexigraphie, dérivation des mots et commencement de la syntaxe développée. — Analyse grammaticale et syntaxique. — Orthographe. — Dictées et exercices pour l'application des règles expliquées.

Auteurs à expliquer: *Fables choisies* de La Fontaine. — *Fables et Dialogues des Morts* de Fénélon.

Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

*Histoire et géographie.* — Répétition du cours précédent et géographie générale de l'Europe et de l'Asie.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Exercices de calcul.

Classe de cinquième.

*Langue grecque.* — Lecture et écriture. — Quelques explications sur les esprits et les accens. — Déclinaisons et conjugaisons.

Exercices sur les formes.

*Langue latine.* — Répétitions des parties les plus difficiles de la lexigraphie et des notions élémentaires de la syntaxe; la déclinaison des noms grecs; la déclinaison irrégulière; la conjugaison des verbes anormaux. — Emploi de *sui, sibi, se* et de *suus.* — L'infinitif considéré comme complément. — Règles générales sur l'emploi des cas et des prépositions; questions de temps; questions de lieu; interrogations; emploi du comparatif; emploi des modes et concordance des temps.

Versions et thèmes. — Analyse grammaticale et syntaxique.

Auteurs à expliquer: *Phèdre* (toutes les fables faciles), *Cornelius Nepos* (cinq ou six biographies).

Exercices de mémoire sur les principaux morceaux expliqués, et thèmes d'imitation faits de vive voix.

*Langue française.* — Continuation et fin de la syntaxe développée. — Synonymes. — Orthographe.

Exercices pour l'application des règles expliquées. — Analyse syntaxique. — Ponctuation.

Auteurs: *Fables de La Fontaine; Télémaque.*

Lecture à haute voix.

Exercices de mémoire.

*Histoire et géographie.* — Géographie de l'Europe. — Géographie générale des autres parties du monde.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Exercices de calcul.

Classe de quatrième.

*Langue grecque.* — Répétition des déclinaisons et des conjugaisons, et le reste de la lexigraphie. — Dérivation des mots. Valeur des désinences. — Racines grecques de Port-Royal. — Premières notions de la syntaxe. — Analyse grammaticale. — Thèmes sur les formes et sur les premières notions de la syntaxe, en grande partie de vive voix, d'après le texte expliqué.

Chrestomathie grecque de Jacobs; fables choisies d'*Esope.*

Exercices de mémoire.

*Langue latine.* — Répétition des principales parties de la syntaxe avec addition

des difficultés et des exceptions. — Thèmes et versions — Prosodie; règles de la versification. — Analyse syntaxique.

Auteurs: CÉSAR: *De Bello Gallico* (le 3e livre); quelques lettres de *Cicéron*; morceaux choisis des *Métamorphoses d'Ovide.*

Exercices de mémoire sur les morceaux expliqués, et thèmes d'imitation faits de vive voix.

*Langue française.* — Récapitulation de toutes les difficultés concernant l'orthographe, la syntaxe et surtout la théorie des participes, l'emploi des modes et des temps. — Figures de syntaxe. — Exercices de rédaction. (Petites narrations écrites et de vive voix, lettres, etc.)

Explication et analyse de morceaux choisies: *Télémaque.* — *Fables de La Fontaine.*

Exercices de mémoire et de récitation.

*Langue allemande.* — Lecture et écriture. — Elémens de la grammaire. — Analyse des formes. — Thèmes et versions. — *Livre de lecture allemande*, par H. Bone. — Exercices de mémoire.

*Langue anglaise.* — Prononciation. — Elémens de la grammaire. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire.

*Histoire et géographie.* — Géographie ancienne, et spécialement géographie de la Grèce et de l'Italie.

Quelques notions très-sommaires sur l'histoire des peuples orientaux.

Principaux faits de la Grèce et de l'histoire romaine jusqu'à la destruction de Carthage.

MATHÉMATIQUES. — *Arithmétique.* — Numération. — Opérations fondamentales sur les nombres entiers. — Caractères de divisibilité. — Recherche du plus grand commun diviseur. — Fractions. — Système métrique. — Nombres complexes. — Résolution de problèmes par la méthode de réduction à l'unité. — Extraction de la racine carrée. — Proportions.

Classe de troisième.

*Langue grecque.* — Répétition des parties les plus difficiles de la lexigraphie; racines grecques de Port-Royal; syntaxe: emploi de l'article, des pronoms et des noms; emploi du verbe moyen et des temps; emploi de l'indicatif, du subjonctif et de l'optatif; la particule ἄν; emploi de l'impératif, de l'infinitif, du participe; emploi des conjonctions. — Petites versions.

Auteurs à expliquer: XÉNOPHON, *Anabase* (le 3e livre); HÉRODOTE (petites narrations faciles).

Analyse grammaticale et syntaxique. — Exercices de mémoire.

*Langue latine.* — Récapitulation des principales parties de la syntaxe dans leur ensemble, des difficultés et des exceptions. — Construction de la phrase simple et de la phrase composée; idiotismes et *élégances* de la langue latine. — Versions et thèmes. — Répétition et complément de la prosodie; exercices de versification.

Auteurs: *Tite-Live* (morceaux choisis). SALLUSTE: Jugurtha (en partie). — VIRGILE, deux églogues, épisodes choisis des Géorgiques. Lecture rapide (explication *cursive*) de CÉSAR.

Exercices de mémoire sur les morceaux expliqués et exercices d'imitation

faits de vive voix. — Notions sur la vie de chaque auteur expliqué, sur son époque et sur le caractère de ses écrits.

*Langue française.* — Premiers principes de style. — Règles de la versification. — Sujets de composition d'un ordre plus élevé que dans les cours précédens.

Explication de morceaux choisis. — BOILEAU : *Satires et Epîtres ;* morceaux choisis de divers auteurs, particulièrement quelques lettres de Mme de Sévigné et narrations familières.

Exercices d'élocution. — Exercices de mémoire et de récitation.

*Langue allemande.* — Lecture et écriture. — Continuation de la grammaire. — Syntaxe. — Thèmes et versions. — Compositions faciles. — H. BONE. — Exercices de mémoire et de récitation.

*Langue anglaise.* — Continuation de la grammaire. — Dictées et exercices d'orthographe. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire.

*Histoire et géographie.* — Géographie de l'empire romain et notions de la géographie physique de l'Europe. — Continuation de l'histoire romaine jusqu'à la fin de l'empire d'Occident. — Principaux faits de l'histoire du moyen âge jusqu'à la fin de la première croisade.

MATHÉMATIQUES. — *Algèbre.* — Calcul algébrique ; résolution et discussion des équations du premier degré à une et à plusieurs inconnues ; problèmes divers ; principes sur les inégalités ; racines carrées ; radicaux du second degré ; résolution et discussion des équations du second degré à une inconnue.

*Géométrie plane.*

Classe de poésie.

*Langue grecque.* — Répétition et difficultés de la syntaxe. Auteurs à expliquer : HÉRODOTE : *Les Guerres des Perses* (morceaux choisis à partir du chap. 200) — HOMÈRE : l'*Odyssée* (le 9e chant). — Lysias, discours funèbre. — Dialecte et notions générales sur la prosodie. — Versions. — Exercices de mémoire.

*Langue latine.* Thèmes et narrations. — Exercices de versification. — Versions. — Explications sur les principales formes métriques de l'ode. — Etude sur le style et sur l'emploi des figures. — Analyse littéraire des morceaux expliqués. — Auteurs : CICÉRON : le discours contre Verrès intitulé *de Signis.* — VIRGILE : Un livre de l'*Enéide* et quelques épisodes. — HORACE : Odes choisies et deux épîtres du 1er livre. — CICÉRON : *de senectute* (explication cursive en partie). — Exercices de mémoire sur les morceaux expliqués. — Notions sur la vie de chaque auteur expliqué, sur son époque et sur le caractère de ses écrits.

*Langue française.* — Règles de la composition applicables à la narration, à la description et au genre épistolaire ; qualités du style. — Figures de mots et tropes. — Règles générales et caractères propres de la poésie ; notions sur les différens genres de poésie. — BOILEAU : *Art poétique.* — Morceaux choisis de BUFFON. — *Athalie* — Exercices d'élocution et de récitation. — Exercices de mémoire.

*Langue allemande.* — Syntaxe développée. — Versions, thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Compositions faciles. — Analyse syntaxique. — *Cours de littérature allemande,* par Regnier et Le Bas. — Exercices de mémoire et de récitation. (Les leçons seront en partie données en allemand.)

*Langue anglaise.* — Grammaire approfondie ; dictées et exercices d'orthographe. — Thèmes et versions. — Petites narrations. — Explication de morceaux choisis. — Exercices d'élocution et de mémoire. (Les leçons seront en partie données en anglais.)

*Histoire et géographie.* — Notions de la géographie. — Physique de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie. — Continuation de l'histoire du moyen âge et principaux faits de l'histoire moderne.

MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUE. — *Algèbre*: Equations trinômes réductibles au second degré. — Puissance et racines des nombres et des quantités monômes. — Calcul des radicaux et des exposans fractionnaires de signes quelconques. — Progressions. — Equations exponentielles. — Théorie des logarithmes et usage des tables. — Application aux questions d'intérêt composé.

*Géométrie:* Géométrie des trois dimensions.

*Physique:* Propriétés générales des corps ; premières notions des matières suivantes: mécanique, pesanteur, hydrostatique, pneumatique, acoustique, chaleur.

Classe de rhétorique.

*Langue grecque.* — Auteurs à expliquer: HOMÈRE: *Iliade* (un chant). — DÉMOSTHÈNE: les deux premières *Olynthiennes.* D'après l'éd. de Dübner. — *Oedipe Roi,* par Sophocle, moins les chœurs. — Analyse littéraire des morceaux expliqués. — Versions. — Exercices de mémoire.

*Langue latine.* — Thèmes et versions. — Discours latins. — Analyse littéraire des morceaux expliqués. Auteurs: CICÉRON: *Pro Sylla.* — *Conciones.* — HORACE: satires et épîtres choisies ; *Art poétique.* — Virgile (morceaux choisis de l'*Enéide*). — Cicéron: Brutus (de claris oratoribus) ou Tite-Live, deuxième guerre punique (en partie), explication cursive. — Notions sur la vie de chaque auteur expliqué, sur son époque et sur le caractère de ses écrits.

*Langue française.* — Règles de la composition applicables au genre oratoire. — Discours, narrations, descriptions, — Analyse littéraire de morceaux choisis. — Analyse littéraire d'une oraison funèbre de Bossuet. — Analyse littéraire du *Cinna* de Corneille. — Exercices d'élocution. — Exercices de mémoire et de récitation.

*Langue allemande.* — Lettres et narrations. — *Cours de littérature allemande* par Regnier et Le Bas. — La cloche et le deuxième livre de l'*Enéide*, traduit par Schiller. — Exercices d'élocution et exercices de mémoire sur la plupart des morceaux expliqués.

Les leçons seront en grande partie données en allemand.

*Langue anglaise.* — Lettres et narrations. — Explication d'un prosateur et un poëte. — Exercices d'élocution et de mémoire.

Les leçons seront en grande partie données en anglais.

*Histoire et géographie.* — Histoire de la Belgique et récapitulation de l'histoire universelle. — Géographie historique et politique de la Belgique, en y comprenant des notions sur les institutions du pays.

MATHÉMATIQUES ET PHYSIQUE. — *Trigonométrie rectiligne*: Récapitulation des mathématiques élémentaires, enseignées dans les deux classes précédentes, avec des exercices numériques sur l'algèbre et sur la géométrie.

*Physique.* — Premières notions des matières suivantes: Electricité, magnétisme, électro-magnétisme et optique.

*Section professionnelle.*

Classe préparatoire.

*Langue française.* — Grammaire: Lexigraphie et élémens de la syntaxe. — Orthographe. — Analyse grammaticale et syntaxique, principalement de vive voix. — Explication de morceaux choisis d'auteurs faciles. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

*Langue flamande.* — Lecture. — Premiers élémens de la grammaire. — Dictées. — Versions et thèmes.

*Histoire et géographie.* — Nomenclature géographique — Divisions générales du globe. — Principales chaînes de montagnes, grands fleuves, îles et presqu'îles de l'Europe (sans détails), pays de l'Europe avec leurs capitales. — Géographie élémentaire de la Belgique. — Histoire sainte.

*Mathématiques.* — Numération. — Opérations fondamentales sur les nombres entiers, les fractions décimales et les fractions ordinaires. — Exercices de calcul mental.

Classe de cinquième

*Langue française.* — Répétition des difficultés de la lexigraphie et commencement de la syntaxe développée; analyse grammaticale et syntaxique de vive voix. — Dictées et exercices pour l'application des règles expliquées; orthographe. — Auteurs à expliquer: *La Fontaine:* fables choisies; *Fénélon:* fables et *Dialogues des Morts.* — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

*Langue allemande.* — Lecture et écriture. — Elémens de la grammaire. — Analyse des formes. — *Livre de lecture allemande* par H. Bone. — Exercices de mémoire et petits thèmes d'imitation, surtout de vive voix.

*Histoire et géographie.* — Répétition du cours précédent, et géographie générale de l'Europe et de l'Asie. — Biographie de quelques grands hommes de l'antiquité.

Mathématiques. — *Arithmétique.* — Opérations fondamentales de l'arithmétique, caractères de divisibilité, fractions, parties aliquotes, nombres complexes, système des nouvelles mesures, leur rapport avec les mesures anciennes du pays et avec les mesures anglaises. — Proportions. — Résolution de nombreux problèmes par la méthode de réduction à l'unité. — Application aux règles d'intérêt simple, d'escompte, de société, de mélange. — Extraction de la racine carrée (sans démonstration).

*Sciences commerciales.* — Tenue des livres en partie simple. — Livres auxiliaires. — Factures et lettres de voiture. — Exercices nombreux d'application numérique sur des données conformes aux usages du commerce. (2 heures par semaine.)

Classe de quatrième.

*Langue française.* — Continuation et fin de la syntaxe développée. — Dérivation des mots. — Synonymes. — Orthographe. — Exercices pour l'application des règles expliquées. — Analyse syntaxique. — Ponctuation.

Petites narrations, etc. — Explication de morceaux choisis. — *Fables de La Fontaine; Télémaque.*

Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

*Langue allemande.* — Ecriture. — Continuation de la grammaire; syntaxe développée. — Analyse syntaxique. — Versions et thèmes, surtout thèmes d'im-

tation faits de vive voix. — *H. Bone.* — Lecture à haute voix et exercices de mémoire.

*Histoire et géographie* — Géographie de l'Europe; géographie générale des autres parties du monde.

Biographie de quelques grands hommes du moyen âge et des temps modernes.

Mathématiques. — *Arithmétique et algèbre.* — Récapitulation des parties de l'arithmétique enseignées dans la classe précédente. — Calcul algébrique. — Résolution des équations du premier degré. — Elimination. — Applications aux questions les plus usuelles. — Théorie des progressions. — Théorie élémentaire des logarithmes; usage des tables. — Règles d'intérêt composé; annuités; rentes viagères.

*Géométrie.* — Définitions préliminaires. — Propriétés principales des perpendiculaires, des obliques et des parallèles. — Conditions de l'égalité des triangles. — Le quadrilatère et ses variétés. — Propriétés principales du cercle et des figures qui résultent de sa combinaison avec la ligne droite. — Mesure des angles. — Evaluation des aires planes. — Propriétés principales des triangles. — Lignes proportionnelles. — Figures semblables. — Exercices principalement relatifs aux arts et au mesurage des surfaces planes de diverses formes. — Lever des plans à la planchette, au graphomètre. — Arpentage. — Exercices sur le terrain. — Tracé des plans.

La géométrie sera surtout enseignée au point de vue de ses applications.

On fera faire de nombreux exercices numériques.

*NB.* On s'appuiera sur le postulatum d'Euclide pour établir la théorie des parallèles.

Sciences naturelles. — *Histoire naturelle.* — Notions d'anatomie. — Classification des animaux. — Animaux les plus utiles et les plus communs. — Notions d'anatomie et de physiologie végétale. — Organes des plantes. — Classifications. — Plantes vulgaires. — Herborisations. — Caractères physiques des minéraux. (L'étude des espèces minérales usuelles sera faite dans le cours de chimie.)

*Sciences commerciales.* — Récapitulation des matières enseignées dans la classe précédente. — Devoirs du commerçant d'après le Code de commerce. — Billets à ordre, lettre de change. — Théorie générale de la tenue des livres en partie double. — Livres auxiliaires. — Correspondance commerciale. — Exercices d'application (2 heures).

Classe de troisième.

*Langue française.* — Récapitulation de toutes les difficultés concernant l'orthographe, la syntaxe, et surtout la théorie des participes et l'emploi des modes et des temps. — Application des règles. — Synonymes. — Figures de syntaxe. — Exercices faciles de composition, narrations, lettres, etc. — Explication et analyse de morceaux choisis, et particulièrement de quelques lettres de Mme de Sévigné.

Exercices d'élocution. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

*Langue allemande.* — Syntaxe approfondie; thèmes et versions. — Rédaction de lettres. — Explication de morceaux historiques de Bone. — Exercices d'élocution. — Lecture de l'écriture. — Exercices de mémoire.

*Langue anglaise.* — Prononciation et orthographe. — Elémens de la grammaire. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire.

*Histoire et géographie.* — Géographie physique de l'Europe. — Principaux faits de l'histoire ancienne et de l'histoire du moyen âge jusqu'à la fin de la première croisade.

MATHÉMATIQUES. — *Algèbre.* — Récapitulation des matières enseignées dans la classe précédente. Notions sur la racine carrée des quantités littérales. — Calcul des radicaux du second degré. — Résolution de l'équation du second degré. — Quelques problèmes choisis.

*Géométrie plane.* — Propriétés principales des polygones réguliers. — Mesure du cercle. — Détermination du rapport de la circonférence au diamètre.

*Géométrie dans l'espace.* — Propriétés principales des droites et des plans perpendiculaires. — Obliques. — Théorie du parallélisme des droites et des plans. — Mesure de l'angle dièdre. — On fera connaître, sans les démontrer, les formules à l'aide desquelles on détermine les volumes et les surfaces convexes des polyèdres, des trois corps ronds, du cône tronqué et du segment sphérique, et on les appliquera à de nombreuses questions relatives aux arts, au mesurage des volumes et au jaugeage des vases de diverses formes.

*Trigonométrie rectiligne et usage des tables.* — Applications; méthode et exercices de nivellement, d'arpentage, de lever des plans.

*NB.* Dans l'enseignement de la trigonométrie, on se bornera à ce qui est nécessaire pour la résolution des triangles.

SCIENCES NATURELLES. — *Physique.* — Propriétés générales des corps. — Pesanteur. — Hydrostatique. — Etudes des aréomètres. — Presse hydraulique. — Pneumatique. — Baromètre. — Pompes. — Notions d'hydrodynamique. — Calorique. — Dilatation. — Thermomètres. — Rayonnemens. — Calorique spécifique. — Calorique latent.

*Sciences commerciales.* — Subdivision des comptes généraux dans les livres tenus en partie double suivant les spécialités (banquiers, industriels, commerçans, consignataires, sociétaires.) — Comptes-courans. — Exercices d'application. — Correspondance commerciale (2 heures).

Classe de seconde.

*Langue française.* — Récapitulation des difficultés de la syntaxe — Qualités du style. — Figures de mots et tropes. — Principes de versification. — Règles de la composition applicables surtout à la narration, à la description et au genre épistolaire. — Notions élémentaires sur les différens genres de poésie. — Narrations, descriptions, lettres, rapports, etc.

Analyse de morceaux choisis. — MASSILLON: *Petit Carême.* — BOILEAU: *Satires, épîtres, Art poétique.* — *Morceaux choisis de* BUFFON. — *Leçons de littérature et de morale,* par NOEL et DE LAPLACE.

Exercices d'élocution. — Exercices de mémoire.

*Langue allemande.* — Thèmes. — Composition: lettres, narrations, descriptions.

*Hermann und Dorothea*, par Gœthe. — *Cours de littérature*, par Regnier et Le Bas.

Exercices d'élocution allemande et exercices de mémoire.

Les leçons seront en partie données en allemand.

*Langue anglaise.* — Difficultés de la grammaire. — Thèmes et versions. — Explication de morceaux choisis; dictées et exercices d'orthographe. — Lecture à haute voix. — Exercices de mémoire.

Les leçons seront en partie données en anglais.)

*Histoire et géographie.* — Géographie physique de l'Asie, de l'Afrique, de l'Amérique et de l'Océanie, principaux faits de l'histoire du moyen âge, depuis la fin de la première croisade jusqu'à la découverte de l'Amérique. — Principaux faits de l'histoire moderne.

Mathématiques. — **Section scientifique.** — *Géométrie dans l'espace.* — Révision des parties enseignées dans la classe précédente. — Propriétés principales des angles solides et des polyèdres les plus simples, leurs volumes et leurs surfaces convexes. — Propriétés principales du cylindre, du cône et de la sphère. — Cône tronqué. — Segment sphérique. — Surface convexe et volume de ces corps. — Récapitulation et complément de l'arithmétique, de l'algèbre, de la géométrie et de la trigonométrie rectiligne, exercices propres à familiariser les élèves avec les bonnes méthodes scientifiques.

**Section industrielle.** — *Géométrie descriptive.* — Principaux problèmes relatifs au point, à la droite, aux plans tangents, aux intersections des surfaces développables et des surfaces de révolution.

*Mécanique* (2 heures). — Mouvement simple et composé. — Mouvement uniforme et varié. — Inertie. — Mesure des forces. — Composition et décomposition des mouvemens et des vitesses. — Composition des forces concourantes parallèles. — Travail des forces appliquées à un point mobile. — Momens. — Centre de gravité. — Machines simples. — Lois expérimentales du frottement. — Travail. — Usage des machines. — Moteurs. — Résistances utiles; résistances passives. — Equation du travail.

*NB.* Deux heures seront consacrées par semaine à l'enseignement de la géométrie, tant pour revoir les parties de cette science déjà enseignée les années précédentes que pour déterminer l'exposition de la géométrie dans l'espace. Ces deux leçons seront communes aux élèves des deux sections scientifique et industrielle.

Sciences naturelles. — *Physique.* — Théorie des vapeurs. — Notions sur les principales applications de la vapeur d'eau. — Chauffage. — Hygrométrie. — Acoustique. — Electricité, magnétisme, électro-magnétisme. — Optique avec des notions sur les applications les plus usuelles.

Chimie et manipulations. — *Chimie* (2 heures). — Etat et propriétés des corps. — Affinité chimique. — Lois des combinaisons des corps. — Règles de la nomenclature. — Métalloïdes simples, et composés les plus importans qu'ils forment entre eux, avec les applications usuelles. — Oxygène, hydrogène, eau, glace, air atmosphérique, silicium, carbone, carbures hydriques, oxyde carbonique, phosphore, arsenic, soufre, chlore, et iode.

Acides nitrique, nitreux, silicique (son état naturel), borique, carbonique, phosphorique, arsénieux, sulfurique et sulfureux; sulfite hydrique; chlorite hydrique; eau régale; fluorite hydrique.

*Manipulations* (2 heures). — Division mécanique pesée; solution, fusion, distillation, précipitation, etc.

Préparation des principaux corps qui font l'objet des études théoriques.

*Sciences commerciales.* — Résumé des principes de la comptabilité commerciale. — Changes, arbitrages, comptes de retour, matières d'or et d'argent, fonds publics et actions, diverses espèces d'assurances. — Caisses de retraite. — Nombreux exercices de calcul appliqué à ces diverses opérations (2 heures).

*Droit commercial* (2 heures). — Notions élémentaires de droit civil en ce qui concerne les contrats et les obligations conventionnelles, les achats et les ventes. — Elémens du droit commercial.

Classe de rhétorique.

*Langue française.* — Règles de la composition applicables au genre oratoire. — Figures de pensées. — Discours, narrations, descriptions. — Analyse littéraire de morceaux choisis.

Notions de l'histoire de la littérature française. — *Leçons de littérature et de morale,* par Noël et de Laplace. — Analyse littéraire d'une oraison funèbre de Bossuet; analyse littéraire du *Cinna* de Corneille et des *Femmes Savantes* de Molière. — Exercices de mémoire et d'élocution.

*Langue allemande.* — Compositions diverses.

*Cours de littérature* par Regnier et Le Bas. — Abrégé de la littérature allemande. — Guillaume Tell, tragédie de Schiller.

Exercices de mémoire et d'élocution.

Les leçons seront en grande partie données en allemand.

*Langue anglaise.* — Thèmes et versions; compositions diverses. — Explication de morceaux choisis. — Exercices de mémoire et d'élocution.

Les leçons seront en grande partie données en anglais.

*Histoire et géographie.* — Histoire de la Belgique et récapitulation des principaux faits de l'histoire universelle. — Géographie politique et administrative de la Belgique, en y comprenant des notions sur les institutions du pays.

Mathématiques. — **Section scientifique.** — *Algèbre.* — Analyse indéterminée du premier degré. — Théorie des combinaisons. — Binôme de Newton. — Puissances et racines des monômes supérieures à celles du deuxième degré. — Calcul des radicaux arithmétiques. — Exposans fractionnaires. — Equations exponentielles. — Logarithmes.

*Trigonométrie sphérique.*

*Géométrie analytique.* — Application de l'algèbre à la géométrie; discussion des lignes représentées par les équations du premier et du deuxième degré à deux variables; propriétés des sections côniques.

**Section industrielle.** — Notions sur les surfaces gauches et leurs plans tangens. — Ombres et points brillans, quelques applications. — Perspective; méthode des points de contours; applications. — Coupe des pierres: principes généraux; applications les plus usuelles.

Les élèves seront exercés au dessin des épures pendant un temps au moins égal à celui des leçons.

*Mécanique* (2 heures). — Récapitulation des principes. — Transformation des mouvemens. — Machines à vapeur et machines hydrauliques.

*Sciences naturelles.* — *Chimie* (2 heures). — *Des métaux en général.* — Classification, action de l'oxygène. — Propriétés générales des oxydes. — Action du soufre. — Propriétés des sulfures. — Action des principaux métalloïques. — Propriétés générales des oxysels.

Etude des métaux et de leurs composés, lorsqu'ils sont employés dans les arts, ou qu'ils se trouvent à l'état naturel en Belgique.

Potassium. — Sodium. — Ammoniaque. — Barium. — Calcium. — Magnésium. — Aluminium. — Zinc. — Etain. — Plomb. — Bismuth. — Fer. —

Nickel. — Cuivre. — Mercure. — Argent. — Platine. — Or. — Manganèse. — Antimoine.

*Chimie organique.* — Notions sur l'analyse des corps du règne organique.

Substances indifférentes, acides basiques: amidon, dextrine, diastase, gommes, gluten, sucres; fermentation alcoolique, putride, acétique. — Liqueurs fermentées, alcool, éthers.

Acides acétique, tartrique, lactique, gallique, tannique, stéarique, oléique, margarique. — Huiles fixes, graisses, saponification.

Morphine, quinine, matières colorantes, matières animales.

*Manipulations* (2 heures). — Analyses et essais commerciaux.

Dans les manipulations, ainsi que dans les applications de ce cours, on aura principalement en vue les industries locales.

*Astronomie* (1 heure). — Exposition élémentaire du système du monde.

*Sciences commerciales.* — Commerce de spéculation; comptes en participation; relations du commerçant avec les courtiers et agens de change.

Exercices d'application et récapitulation (2 heures).

Elémens de l'économie politique (2 heures).

### *Sciences commerciales. — Branches communes aux classes de seconde et de rhétorique.*

Géographie industrielle et commerciale.

Richesses agricoles, minérales et industrielles de la Belgique. — Mouvement commercial. — Lieux d'exportatien pour les principales branches de sa production: bestiaux, beurre, fromage, grains et graines, huile, houblon, spiritueux, bois, écorces à tan, lin, fils et tissus de lin et de chanvre, tissus de laine, tissus de coton, cuirs, papier, livres, verreries, houille, pierres, chaux, fer, fonte, clous, armes, machines et mécaniques, zinc, cuivre ouvré, etc.

Importations et transit. — Lieux de provenance. — Marchés principaux. — Bestiaux, poissons, grains et graines, fruits, café, thé, riz, sucre, tabac, vins, spiritueux, graisses, huiles, sel, cuirs et peaux, laines, soieries, tissus, bois, acier, cuivre, plomb, étain, or et argent, salpêtre, soude, soufre, poteries, produits chimiques.

Histoire industrielle et commerciale de la Belgique.

Relations commerciales de la Belgique au moyen âge, principalement avec l'Allemagne.

Vicissitudes du commerce extérieur de la Belgique. Aperçu sur le développement des branches d'industrie les plus importantes du pays, principalement depuis la révolution française.

### *Cours de langue flamande.*

Division inférieure.

Prononciation, orthographe. — Elémens de la grammaire. — Explication de morceaux choisis.

Seconde division.

Continuation de la grammaire. — Versions et thèmes pour l'application des règles. — Explication de: *Wat eene moeder lyden kan*, et de: *Groetmoederke*, par Conscience. — Exercices de mémoire et de récitation.

Division supérieure.

**Grammaire approfondie. — Versions et thèmes, et surtout thèmes d'imitation faits de vive voix; compositions faciles. — Explication de morceaux choisis. — Explication de: *Vaderlansche Geschiedenis*, par David. — Exercices de mémoire et de récitation.**

Die Normalſchule in Lüttich. Brüſſel, 17. Januar. Die Unterrichtsfrage beſchäftigt uns im Augenblick wieder lebhaft. Sie iſt bekanntlich ſchon ſeit längerem einer der Haupttummelplätze der Parteien und zugleich das Feld, auf welchem die liberale Partei, an ihrer Spitze das abgetretene Miniſterium Rogier, das katholiſche Terrain am ſchärfſten bedrängte. Nachdem durch das Geſetz vom 1. Juni 1850* der mittlere Unterricht zunächſt nach dem Wunſche der Liberalen geregelt war, ging Rogier durch den königlichen Erlaß vom 2. September 1852 mit dem Plane vor, einen Normalunterricht für die (künftigen) Profeſſoren der Athenäen, Collegien und mittleren Schulen zu gründen. Dieſe Normalſchule iſt zu Lüttich errichtet. Sie ſoll für die Lehrſtühle der alten Sprachen, der Litteraturgeſchichte, des Flamändiſchen, des Franzöſiſchen, der Geſchichte und der Geographie vorbereiten. Die Eleven verpflichten ſich, nach zurückgelegtem dreijährigem Studium fünf Jahre hindurch als Profeſſoren in einer der Anſtalten des mittleren Unterrichts, welche dem Geſetze vom 1. Juni 1850 unterworfen ſind, zu unterrichten. Die katholiſche Preſſe richtet ſich natürlich gegen dieſe Einrichtung. Sie ſagt:

„Alles, was ſich auf die Pflege des Geiſtes bezieht, iſt mit wahrem Luxus bis ins Kleinſte in dieſem Plane aus einander geſetzt; was aber die Pflege des Herzens anbetrifft, ſo haben die großen Organiſatoren daran gar nicht gedacht. Sie ſchaffen ein Penſionat, aber die Thüre desſelben wird ſorgfältig dem religiöſen Einfluſſe geſchloſſen. . . Ja, das Lehrerthum ſoll ein Prieſterthum ſein, aber es muß ſich auf das Prieſterthum gelehrter Partikeln und des guten Falles der Perioden beſchränken . . . Und doch, wenn überhaupt jedem Menſchen die Religion noththut, ſo doch vor Allen den Erziehern der Jugend."

Man kann der Oppoſition gegen dieß neue „Staatsſchulengeſetz" ihre Berechtigung nicht abſprechen; es iſt ein bewußter Gegenſatz gegen die Religion in den Liberalen vorhanden, welche dieſes Geſetz entwarfen. Dem Deutſchen muß freilich der ganze Plan in ſeiner innerlichen Unfreiheit noch aus einem andern Geſichtspuncte ungeſund vorkommen. Er kann ſich ja nun einmal an dieß franzöſiſche Schulſyſtem, an dieß Fachwiſſen und an dieſe Fachfacultäten, die, wie der vorliegende Plan zeigt, dann noch wiederum in Unterfächer aus einander getheilt werden, nicht gewöhnen. Aber man iſt jenſeits des Rheins und ebenſo hier nun einmal nicht geneigt, an die Bildung des Menſchen, ſondern vielmehr ſogleich an die des beſtimmten praktiſchen Facharbeiters zu denken. Das iſt der Vorzug Deutſchlands und Englands. R. V. Z.

**Frankreich.** Paris. **Les études classiques dans la société chrétienne. Par le R. P. Daniel, de la compagnie de Jésus.** — Die Frage über den Antheil, den die heidniſchen und chriſtlichen Claſſiker an dem Jugendunterricht haben ſollen, iſt ſeit einiger Zeit in den Hintergrund getreten und in der periodiſchen Preſſe ſeit ein paar Monaten ſehr wenig mehr davon die Rede. Allein unter der Hand, im Stillen, zwiſchen den Vorſtehern religiös eingerichteter Lehranſtalten und auf Zeitfragen achtſamer Hausväter und ſelbſt Hausmütter wird der Streit noch immer lebhaft fortgeführt; in dicken

* Vergl. Päd. Revue, **XXXII**, 369 ff.

nden wie im mündlichen Geſpräch geht die Propaganda für und wider ihren Gang, die Jeſuiten ſuchen in den Familien, wo ſie Vertrauen und Anſehen genießen, bei ihnen vorherrſchende Anſicht fortwährend ſo geltend als möglich zu machen.

Eines der Mittel, deſſen ſie ſich zu dieſem Zwecke bedienen, iſt das Austheilen Büchern, die von Freunden oder Mitgliedern ihres Ordens, kurz unter ihrem fluß und ihrer Obhut verfaßt wurden. Ueber die Frage, welchen Antheil das Stu- m der heidniſchen Griechen und Römer an der Erziehung und Bildung der chriſt- en Jugend haben ſoll, ſetzen ſie nun gegenwärtig die Arbeit eines ihrer gelehrten legen, des P. Daniel, in Umlauf, die mit merkwürdiger Entſchiedenheit nicht nur Nutzen, ſondern auch die Nothwendigkeit der Autoren aus der claſſiſchen Zeit echenlands und Roms befürwortet. Die Jeſuiten, die ſeit drei Jahrhunderten, mit ern Worten ſeit ihrem Beſtehen, mit den Forderungen des Glaubens und der henzucht alle Bedingungen einer weltmänniſchen Geſittung zu vereinen bemüht en, hatten von den Angriffen, welche auf die Erlernung der alten Sprachen mit ſe der großen heidniſchen Schriftſteller in den letzten Jahren gemacht wurden, mehr andere in dem Umkreiſe des katholiſchen Schulweſens wirkende Männer oder Ge- chaften zu leiden.

Das Publicum ſah freilich die Sache anders an und ſchrieb im Allgemeinen die fälle von Veuillot und Genoſſen gegen Cicero, Horatius, Titus Livius und die ern Größen dieſes Calibers den Eingebungen der Jeſuiten zu, während doch die iten gerade in ihren Anſtalten der Bekanntſchaft mit dem heidniſchen Griechiſch Latein eine beſondere Wichtigkeit beilegten und unter die theatraliſchen Vorſtellun- , die ſie in einigen ihrer Penſionen aufführen ließen, den Sophokleiſchen Philok- , ſei es in franzöſiſcher, ſei es in lateiniſcher Ueberſetzung, aufnahmen.

Dieſem Syſtem redet nun P. Daniel zwar mit großer Mäßigung, aber mit noch erm Freimuth in einem ſtarken Band das Wort, und ſeitdem die Polemik dieſe e in Frankreich wieder angeregt, iſt gewiß nichts Vernünftigeres darüber geſprochen geſchrieben worden. P. Daniel geht von den Gewohnheiten der geiſtlichen Beweis- ung nicht im geringſten ab, gründet ſeine Theſis vor allem auf die Ueberlieferun- der Kirche und die Vota der Kirchenväter, in deren Schriften er das Für und er über die Frage mit unparteiiſcher Feder hervorhebt. Er beginnt mit denen griechi- Zunge, deren Ausſprüche er nicht lateiniſch, ſondern im Urtext anführt, wie er auch gegen den Vorwurf: die katholiſche Kirche ſei dem Griechiſchen feindlich oder erlich, heftig eifert; geht dann zu denen der abendländiſchen Kirche, denen er gens keineswegs den Vorzug einräumt und die bekanntlich damals nicht rechtgläu- t als die Doctoren und Herren von Byzanz, von Syrien und Kleinaſien waren. verſetzt ſich dann in das Mittelalter, verſagt den philoſophiſchen Uebungen und iten jener in dieſer Sphäre unſtreitig hervorragenden Epoche eine mit unabhängi- Kritik verbundene Bewunderung nicht; allein er iſt weit entfernt, eine unvermiſcht, fleckt chriſtliche Anſchauung in den Beſtrebungen jener Tage zu erblicken, und zieht r ſophiſtiſch revolutionäre Auslegungen antiker Sagen, die heutzutage gewiß ſelbſt icht kirchlichen Lagern Aergerniß erregen würden, aus dem Dunkel jener Aera rter Spitzfindigkeiten hervor.

Bei der Renaiſſance angekommen, macht er aufmerkſam darauf, daß dieß eine dlich vielgeſtaltige, an großen, kräftigen Naturen der verſchiedenſten Art unge- nlich reiche Epoche geweſen ſei, daß man in ihr das Gute von dem Böſen ſondern ſe, und von dem Schein eines nur oberflächlich berührten Thatbeſtandes ſich nicht ühren laſſen dürfe, alles Unheil auf die Rechnung eines einzigen Factors zu ſetzen.

Die wieder ausgegrabenen Statuen, der wieder entdeckte Plato ſeien, beim Lichte zu ſehen, am wenigſten an dem Riſſe, den damals die chriſtliche Geſellſchaft erlitten habe, ſchuld; mit der Bibel, ſagt P. Daniel rund heraus, habe Luther die Reformation gemacht; der Sophokles, der habe nicht geſchadet. Der Proteſtantismus ſei nicht in das Vaterland Rafaels und Michel Angelo's gedrungen, aber in den altdeutſchen Staaten Sachſens, wo keine Säulenhalle in atheniſchem Styl ſich erhoben, kein Parthenon geſtanden habe, da ſei die Reform gediehen, da habe ſie ihre Siege gefeiert und ihre Veſten gebaut. Er nimmt auch die kirchliche Baukunſt jener Zeit gegen den Vorwurf heidniſcher Formen in Schutz, läugnet im Namen der geſunden Vernunft, die ihn gewiß nicht Lügen ſtrafen wird, daß die Muſik oder die Baukunſt das chriſtliche Symbol in ſeiner Schärfe auszudrücken im Stande ſei, und meint, daß es, ſo genommen, weder eine chriſtliche Baukunſt noch eine chriſtliche Muſik gebe. Je mehr es den Lieblingslügen des heutigen Geſchlechts widerſpricht, um ſo mehr muß man dieſem kernigen und zugleich feinen Urtheil Beifall zollen, und obgleich das Buch von einem Jeſuiten herrührt, wollen wir keinen Anſtand nehmen, es als ein Buch des Verſtandes und der Wahrheit zu bezeichnen. A. Z.

Wir werden im nächſten Heft in dieſer Sache ein Votum bringen.

— 5. Januar. Die Aufhebung des Collège St. Michel de Montaut hat in der Vendee großes Aufſehen gemacht, da dieſe von den Jeſuiten geleitete Privatlehranſtalt dort ſehr geſchätzt iſt und ihr die bedeutendſten legitimiſtiſchen Familien ihre Söhne anvertrauen. Man begreift übrigens daſelbſt vollkommen die Strenge des Verfahrens der Regierung, während ſie hier noch größtentheils ein Räthſel iſt. Einem legitimiſtiſchen Schreiben aus der Gegend zufolge wäre die Aufführung eines Stücks Geſchichte aus dem Vendéekrieg die Veranlaſſung zu dem Unfug geweſen, welcher die Aufhebung der Anſtalt herbeigeführt hat. In dieſem Schauſpiel, worin die Zöglinge die bewaffnete Schaar der Vendeer aufführten und die älteſten von ihnen die Rolle der in dieſem Kriege berühmt gewordenen Helden: Cathelineau (der Fuhrmann), Gaſſou (der Perrückenmacher), Charette, Stoffelet (der Elſäſſer) und Larochejaquelein ſpielten, ſtanden ihnen ausgeſtopfte Republicaner, lauter in dieſem Lande verhaßte Namen gegenüber. Die Aufführung fand im großen Speiſeſaal ſtatt, und hinter der revolutionären Schlachtreihe befanden ſich die Büſten des Kaiſers und der Kaiſerin. Daß die Nachkömmlinge hinter ihren Vorfahren nicht zurückgeblieben, iſt um ſo weniger zweifelhaft, als die revolutionäre Armee zwar bis zu Ende Stand gehalten, aber ſich nothwendiger Weiſe ſchlecht vertheidigt, daher auch bis auf den letzten Mann niedergehauen, die Anführer gefangen genommen und aufgeknüpft wurden. In ſeinem Siegesrauſche oder in ſeinem einmal zügelloſen Wuth commandirte dann Herr v. Larochejaquelein — wohlgemerkt nicht der Senator — einen Sturm gegen die über dem von den Leichen der Republicaner beſäeten Schlachtfelde ſtehenden Büſten und verfuhr mit ihnen wie mit den andern. Da dieſes Schauſpiel unter der Leitung der Aufſeher der Anſtalt aufgeführt wurde, verlangte der Unterrichtsminiſter die Entlaſſung derſelben aus dem Collège allein die Directoren (einer von ihnen iſt ſogar der Verfaſſer des Stücks) glaubten dieſem Begehren nicht entſprechen zu dürfen, daher die ganze Anſtalt aufgehoben wurde. Indeſſen hofft man in der Vendee noch durch den Einfluß der Geiſtlichkeit die Wiedereröffnung der Anſtalt in kurzem zu erwirken, da man ſich bereit erklärt, nicht nur die Aufſeher, ſondern auch den Herrn v. Larochejaquelein aus dem Collège auszuſchließen.

**Vereinigte Staaten** von Nordamerika. Girard-College in Philadelphia. Eine der merkwürdigſten Anſtalten, über deren Güte aber erſt noch

rfahrung urtheilen muß, iſt das am 1. Januar 1848 eröffnete Girard-College zu hiladelphia. Der nordamerikaniſche Wohlthätigkeitsſinn äußert ſich beſonders durch änzende Errichtung gemeinnütziger Anſtalten. Ein Franzoſe, Stephen Girard, der ſt vor wenigen Jahren geſtorben iſt, hatte ſich in Nordamerika ein ungeheures Ver-ögen erworben, und beſtimmte zwei und eine halbe Million Dollars, alſo über drei illionen Thaler, zur Errichtung einer Unterrichts- und Erziehungsanſtalt für weiße aiſenknaben, welche aus der Stadt Philadelphia oder aus dem Staat Pennſylvanien, r Stadt New-York oder der Stadt New-Orleans gebürtig ſein und zur Zeit der Auf-hme im Alter von ſechs bis zehn Jahren ſtehen müſſen.

Dem Erblaſſer, welcher in ſeinem merkwürdigen Teſtament die Details der Aus-hrung aufs genaueſte beſtimmte, ſchwebten drei pariſer Anſtalten, die polytechniſche, e Bergwerks- und die Centralſchule für Künſte und Gewerbe vor, und „im Gegen-ß zu dem veralteten Unterricht Europa's und den engherzigen Univerſitäten England's sbeſondere“ verordnete er, daß den Waiſenknaben ſeiner Anſtalt eine anſtändige, rnünftige, bürgerliche Erziehung gegeben werden ſolle, welche ſie für paſſende Beſchäftigung s praktiſchen Lebens, als Landwirthſchaft, Schifffahrt, Künſte, mechaniſche Gewerbe id Manufacturen befähige.

Seine Anſtalt zerfällt in eine Primärſchule und in eine höhere Schulanſtalt. In r letztern lernen die Zöglinge außer den modernen Sprachen (Engliſch, Franzöſiſch, paniſch u. ſ. w.) Naturgeſchichte, Phyſik, Chemie, Zeichnen, Buchführung, Navigation, ſtronomie, Mechanik, Landwirthſchaft und Ingenieurwiſſenſchaften. Die Erlernung r lateiniſchen und griechiſchen Sprache verbietet er zwar nicht, empfiehlt ſie aber ch nicht. (»I do not forbid, I do not recommend the Greek and Latin languages«). ie Anſtalt iſt für dreihundert Alumnen beſtimmt, deren Erziehung mit dem acht-nten Lebensjahr vollendet ſein ſoll. Die Beamten und Lehrer der Anſtalt ſind ſehr ch beſoldet. Der Director erhält außer Amtswohnung 3000 Dollars und ſein Secretär 00 Dollars, die Lehrer 1000 bis 600 Dollars. Die Kinder ſind ſehr anſtändig ge-idet, und die ganze Einrichtung iſt einfach, aber prachtvoll gehalten, ſo daß man gleich ſich die Frage aufwirft, ob die Kinder (Zöglinge) ſich dadurch nicht an einen er ihre Verhältniſſe hinausgehenden Comfort gewöhnen? Eine ſehr auffallende Be-mmung des Teſtaments verbietet jedem Geiſtlichen den Zutritt zu der Stiftung. ieſes Verbot iſt auf der Einlaßkarte abgedruckt, und beim Eintritt muß man ſeinen amen und Stand einſchreiben, zur Controle, daß ſich kein Geiſtlicher einſchleiche. Es nicht Frivolität, welche dem Erblaſſer dieſes Verbot dictirt hat, er erklärt im Teſta-ent: „daß er vor der Religion und ihren Lehrern die höchſte Achtung habe, Streitig-ten der Theologen aber von ſeiner Anſtalt fern halten wolle, weil er überzeugt ſei, ß die Geiſtlichen es ſeien, welche das einfache Wort unſers Herrn und Heilands tſtellt und dadurch Unfrieden und Unglauben in die Welt gebracht hätten“.

Sieben Häuſer von weißem Marmor, wovon das Hauptgebäude eine Copie des rthenon iſt, enthalten die Anſtalten; ſie würden eine große Zierde jeder europäiſchen uptſtadt ſein. Man darf behaupten, daß in Europa keine Erziehungsanſtalt mit ſo rſchwenderiſcher Pracht ausgeſtattet iſt. Die Hörſäle würde ein Fürſt als Empfang-mmer benutzen können. Ein fatales Zeugniß der geſchmackloſen Rückſichtsloſigkeit r Amerikaner liefert aber die Thatſache, daß eine neue Straße an die Wand des irard-College angelehnt wird, deren unbedeutende Häuſer die prachtvollen Collegial-bäude dem Auge entziehen.

Statiſtiſches. Oeffentlicher Unterricht. a. Höhere Anſtalten. Im Jahr 351 waren in den Vereinigten Staaten 150 zur höheren allgemeinen Bildung be-

ſtimmte öffentliche Schulen, **colleges**, freilich mit ſehr verſchiedener Ausdehnung der Aufgabe und der Ausrüſtung mit Lehrkräften und Lehrmitteln. Manche derſelben heißen Univerſitäten; jedenfalls in dem engliſchen Sinn, aber auch ſo nur in Hinſicht auf Zukunft und Abſicht, nicht auf Gegenwart und jetzige Leiſtung. Unter allen iſt nicht eine, welche mit einer großen europäiſchen Anſtalt verglichen werden könnte, und eine große Anzahl hat nur einige wenige Lehrer, kaum einige Dutzend von Schülern und eine Bibliothek von nur wenigen tauſend Bänden. Die bedeutendſten ſind:

Harward Univerſität, in Cambridge bei Boſton, geſtiftet 1636, mit 20 Lehrern, 293 Schülern, einer Bibliothek von 84,200 Bänden, bis jetzt zuſammen 6342 Zöglinge, unter denen 1707 Geiſtliche geworden. Ein Zögling hat jährlich für Unterricht, Wohnung und Koſt zu bezahlen 180 Dollars. Unterrichtsdauer 40 Wochen.

Yale College, in New-Haven, Connecticut, 1701, mit 22 Lehrern, 432 Schülern, Bibliothek von 51,000 Bänden, zuſammen 5932 Zöglingen, worunter 1562 Geiſtliche. Bezahlung: 124 bis 154 Dollars, 40 Wochen Unterricht.

Univerſität von Pennſylvanien, in Philadelphia, 1756, 7 Lehrer, 88 Schüler, Bibliothek von 5000 Bänden, im ganzen 5124 Zöglinge.

Dartmouth College, in Hanover, N. Hampſhire, 1769, mit 9 Lehrern, 225 Schülern, Bibliothek von 22,400 Bänden, zuſammen 3675 Zöglingen, worunter 788 Geiſtliche. Bezahlung: 108 Dollars. 38 Wochen.

Univerſität von Virginien, in Charlottesville, 1819, 10 Lehrer mit 383 Schülern, Bibliothek von 10,000 Bänden, im ganzen 3500 Zöglinge. Bezahlung: 228 D. 44 Wochen.

Der Unterricht in den Fachwiſſenſchaften wird theils ebenfalls in den bisher beſprochenen Anſtalten gegeben, theils in eigenen Fachſchulen. So haben z. B. von den obengenannten Harward Univerſity und Yale College außer dem allgemeinen wiſſenſchaftlichen Unterricht eine theologiſche, eine juriſtiſche und mediciniſche Schule, Dartmouth eine mediciniſche, die Univerſität von Virginien eine juriſtiſche und eine mediciniſche. Im ganzen ſind 43 theologiſche Schulen der verſchiedenſten Confeſſionen, 16 juriſtiſche, 37 mediciniſche. Im Schuljahr 1850 bis 1851 wurden dieſe Anſtalten benützt von zuſammen 1348 Studirenden der Theologie, 448 der Rechte und 4999 der Medicin: freilich in ſehr verſchiedener Vertheilung unter den Anſtalten. Im ganzen alſo auf 23 Millionen Einwohner, und unter ſo vielen Hunderten von Richtern und Tauſenden von Advocaten, nicht fünfthalbhundert wiſſenſchaftlich gebildete Zöglinge der Rechtswiſſenſchaft! Und dagegen zehnmal ſo viel künftige Aerzte. Die beſuchteſten der Anſtalten waren:

Theologiſche: das presbyterianiſche Seminar in Princeton, New-Jerſey, mit 153 Schülern (5 Lehrer, 11,000 Bände in der Bibliothek, ſeit 1812 1626 Zöglinge); das presbyterianiſche Seminar in New-York, mit 106 Schülern (5 Lehrer, 15,000 Bände, ſeit 1836 211 Zöglinge). Die unitariſche Facultät von Harward Univerſity hat nur 2 Lehrer, 23 Schüler, und 238 Zöglinge ſeit 1816.

Juriſtiſche: Harward Univerſität, 3 Lehrer, 98 Schüler (hier lehrten Story und Greenleaf); Univerſität von Virginien mit 1 Lehrer und 70 Schülern, und die Transylvania Univerſity in Lexington, Kentucky, mit 3 Lehrern und 70 Schülern.

Mediciniſche: die großen Anſtalten ſind in Philadelphia, wo vier verſchiedene mediciniſche Schulen mit 514, 450, 176, 75 Schülern neben einander beſtehen, die ſchon gegen 8000 Doctordiplome gegeben haben; New-York mit 219 Schülern und 852 Doctoren; Louisville und Lexington, beide in Kentucky, mit je 376 und 214 Schülern und 1400 Doctoren. Im ganzen mögen ſeit 1765 etwa 16,000 Diplome in den Vereinigten Staaten gegeben worden ſein.

b. Volksſchulweſen. Von höchſter Bedeutung ſind die Bemühungen und Opfer für die Elementarbildung, und ſelbſt die in dieſem Punct am beſten eingerichteten europäiſchen Staaten übertreffen nur wenig die jungen amerikaniſchen Gemeinweſen. So ſparſam ſie ſonſt in allen öffentlichen Ausgaben ſind, ſo wenig ſcheuen ſie hier die Verwendung großer Summen und ſelbſt die Umlage directer Steuern. Die Volksſchulen ſind gewöhnlich frei, die Mittel aber werden aufgebracht theils durch die Ueberlaſſung öffentlicher Ländereien, welche verkauft und deren Erlös zu einem Schulfonds verzinslich angelegt wird, theils durch Beſteuerung der Banken, theils durch eine Kopfſteuer. Ein Beiſpiel ſtatt aller: der Staat Maine, mit einer Bevölkerung von 583,088 Einwohnern, hat 32½ Townſhips öffentlichen Landes, zu 36 engliſchen Quadratmeilen, für die Schulen ausgeſetzt; hiervon iſt für 104,363 D. 63 C. verkauft und verzinslich angelegt; die Banken haben 1 Procent jährlich von ihrem Grundſtock an den Schulfonds zu bezahlen (im Jahr 1850 betragend 27,230 D. 27 C.). Endlich hat jeder Kopf der Bevölkerung 40 Cents directe Schulſteuer zu geben. Die Geſammtſumme für die öffentlichen Schulen betrug 307,843 D. 27 C., außerdem wurden 29,941 D. 46 C. auf Privatſchulen verwendet. Es waren 2706 Lehrer und 3921 Lehrerinnen; erſtere mit einem monatlichen Durchſchnittsgehalt von 16 D. 66 C,. letztere von 5 D. 92 C.; 152 wurden im Laufe des Jahres wegen Unbrauchbarkeit entfernt. Die Dauer des Unterrichts war durchſchnittlich 18,8 Wochen. Gute Schulhäuſer waren 1596, ſchlechte 2012. Geſammtzahl der Schüler 230,274, welche aber durch das Jahr verſchieden vertheilt waren. Es ſind Normalcurſe für die Lehrer eingerichtet, welche, im Durchſchnitt 10 Tage dauernd, von 801 Lehrern und 931 Lehrerinnen beſucht wurden. A. Z.

**Mexico.** Schulweſen in Mexiko. (A. Z.) Die Elementarſchulen in den Städten ſtehen unter der Oberaufſicht des Stadtraths, und die Lehrer werden aus ſtädtiſchen Mitteln beſoldet. Die meiſten Städte ſehen eine Ehre darin, daß der Unterricht für Kinder beider Geſchlechter möglichſt vollſtändig ertheilt werde; da es aber an Bildungsanſtalten für Lehrer und Lehrerinnen fehlt, ſo iſt es ſchwer, die Stellen mit tauglichen Subjecten zu beſetzen. Die Schulen ſind ſtark beſucht, trotz dem daß die Verpflichtung zum Schulbeſuch wenig überwacht wird, aber ſie leiſten wenig.

Für die höhere Bildung der männlichen Jugend findet ſich in allen Städten eine Art Gymnaſien, Colegios genannt, welche ganz nach dem Zuſchnitt der alten Kloſterſchulen eingerichtet ſind. Die Schüler wohnen auf klöſterliche Weiſe zuſammen, die Lehrer ſind Geiſtliche, die Lehrgegenſtände der alte ſcholaſtiſche Curſus, wie er in Deutſchland vor 300 Jahren beſtand. Die ganze Einrichtung iſt erbärmlich, und weder die intellectuelle noch moraliſche Bildung fördernd.

Man hat deßhalb in neuerer Zeit gelehrte Schulen nach europäiſchem Muſter zu bilden begonnen, worin die Bergwerksſtädte Guanajuato und Zacatecas mit gutem Beiſpiel vorausgingen. Auch die Hauptſtadt hat darin dem Geiſt der Zeit zu huldigen geſucht, die Mittel entſprachen jedoch nicht überall dem Zwecke. Die Bergwerkſchule, Colegio de mineria, noch von den Spaniern mit bedeutenden Mitteln gegründet, erfordert eine Umgeſtaltung, und vor allem tüchtige Lehrer.

Die meiſten gelehrten Schulen ſind geiſtliche Stiftungen, weßhalb ihre ganze Leitung in den Händen der höheren Geiſtlichkeit ruht. Schon wegen der Stabilität, welche in dem Syſtem der Kirche liegt, ſind Neuerungen nicht durchgreifend zu erwarten, um ſo weniger als die ganze Verwaltung des Kirchenvermögens einzig von der Kirche, ohne Einmiſchung des Staats, beſorgt wird. Mehrmals wurde von der Regierung verſucht, der Kirche die Verwaltung des Vermögens abzunehmen; aber da

ſie keine hinreichende Garantieen für die Sicherheit des Capitals bieten konnte, ließ ſich die Sache nicht durchführen.

Die Univerſitäten ſind nach dem Zuſchnitt der übrigen gelehrten Schulen organiſirt; jede Facultät hat ihre ſcholaſtiſche, kloſterartige Einrichtung, was der freien Behandlung der Wiſſenſchaft und dem lebendigen Studium hemmend entgegentritt. Bemittelte junge Leute vollenden ihre Studien im Ausland, namentlich die Mediciner. Eine Obermedicinalbehörde (el proto medicato) zählt in ihrem Kreiſe gebildete Männer, welchen die Prüfung aller Aerzte, die ihre Wiſſenſchaft praktiſch üben wollen, obliegt, ſo wie die der Pharmaceuten.

Im ganzen iſt die wiſſenſchaftliche Bildung der mexicaniſchen Städte gewiß eben ſo weit als die der meiſten Provinzen der pyrenäiſchen Halbinſel, was freilich nicht viel ſagen will.

## E. Personalchronik.

**Preußen.** Dietlein, Lic. d. Theol., zum a. o. Prof. in der theol. Fac. d. Univ. Königsberg.

Dr. Peters, Privatdoc. a. d. Univ. Berlin, zum a. o. Prof. in der med. Fac.

Kramer, Dir. der Franke'ſchen Stift. in Halle, zum a. o. Prof. in der theol. Fac. u. Dir. des theol.-pädag. Sem.

Dr. Sommerbrodt, Prof. an der Ritterak. zu Liegnitz, zum Dir. des ev. G. in Ratibor.

Ranke, Rector der Communalſch. in Wittenberg, zum Dir. des ev. Schull.Sem. in Franzburg.

Dr. Spörer als Subr. am G. in Anclam.

Regentke als dritter o. L. am G. in Oſtrowo.

Häckermann als Adj. am G. in Putbus.

Behlau als o. L. am G. in Heiligenſtadt.

Strecke, Caplan, als kath. Rel.L. am G. in Glatz.

Steinmetz, Collab. in Neiſſe, zum o. L., Puls zum Collab. am kath. G in Gleiwitz.

Dr. Breitenbach, Oberl. am G. in Wittenberg, zum Prof.

Dr. Bode zum achten o. L. am Gymnaſium in Neu-Ruppin.

Dr. Leitzmann, Danneil, Hülfsl. am Päd. U. L. Fr. in Magdeburg zu o. L.

Dr. Berthold, Backe als o. L. am G. in Stendal.

Köttgen, o. L. an d. Realſch. in Duisburg, zum o. L. am G. in Saarbrücken.

Dr. Resler, Collab. am G. in Oppeln, zum o. L.

Dr. Gerhardt, Oberl. am G. in Salzwedel, zum L. d. Math. am franz. G. in Berlin.

Dr. Sikorski, Hülfsl., als vierter Oberl. am G. in Trzemeszno.

Dr. Beck, L. am Päd. in Magdeburg, zum o. L. am G. in Zeitz.

Scholz zum o. L. am G. in Großglogau.

Dr. Thoms, Dr. Scheele, Oberl. am G. in Greifswald, zu Prof.

Dronke als fünfter o. L. am G. in Bonn.

Wentzke als vierter o. L. am G. in Kulm.

Dr. Methner als o. L. am G. in Liſſa.

Menzel, L. am G. in Lyck, zum Oberl.

Dr. Ackermann, Dr. Arndt als Hülfsl. am Päd. in Magdeburg.

Dr. Koch als Adj. am G. in Putbus.

Oeſtreich als o. L. am Prog. in Röſſel.
Dr. Scheibel, Oberl. in Guben, zum Prof. an der Ritterak. in Liegnitz. Beorner, int. Inſp., zum zweiten Civilinſp. daſ.
Weber, Oberl. an der lat. Schule in Halle, zum Prof.
Ziemann, Inſpector an der Realſchule in Halle, zum Profeſſor.
Arenſt, o. L. an der h. B. in Trier, zum Oberl.
Dr. Probſthan zum o. L. an der Realſch. in Colberg
Kuhſe, zum o. L. an der h. B. in Culm.
Dr. Schauenburg, o. L. an der Realſch. in Düſſeldorf, zum Oberl. an der ien) Realſch. in Poſen. Dr. Motty, Dr. Töppen, Dr. Szafarkiewicz, mn.-L. in Poſen, Dr. Frieſe, o. L. an der Realſch. in Bromberg, zu Oberl. — Magener, Gymn.-L. in Poſen, v. Zaborowski, L. an d. Realſch. in Bromg, Brüllow, Studniarski, G.-L. in Poſen, Domke, Cand., zu o. L.
Dr. Petermann, Dr. Krenzlin zu o. L. an d. Realſch. in Nordhauſen.
Hupe, cand. min., zum o. L. an d. Realſch in Stolp.
Dr. Schödler als o. L. an d. Luiſenſt. Realſch. in Berlin.
Dr. Stammer als o. L. an d. Realſch. in Düſſeldorf.
Jänicke, Hülfsl. in Weißenfels, zum L. an d. Seminarſch. in Halberſtadt.
Reiter zum L. an d. Seminarſch. in Marienburg.
Rohn in Braunsberg zum Muſterl. am kath. Schull.-Sem.
Sering, Hülfsl. in Köpenick. Wille zu L. am Sem. in Franzburg.
Grunau in Mühlhauſen zum L. an d. Seminarſch. in Pr. Eylau.

---

# I. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

## Schulweſen in Java. (Weſer-Ztg.)

Der Javane iſt von Natur ſanftmüthig, einfältigen Sinnes, und weder zu körperhen noch geiſtigen Anſtrengungen geneigt; ein leicht zu lenkender Unterthan für eine rſtändige und wohlwollende Regierung, und darin das gerade Gegentheil von dem iheitliebenden Sumatranen. Nur zwei mächtige Triebfedern, blinde Ehrfurcht vor ſeinen äuptlingen und eine Religioſität, die leicht in Fanatismus ausartet, ſind im Stande ihn is ſeiner natürlichen, friedlichen Gelaſſenheit aufzuſtören, das Sanfte, Schwache und idende ſeines Charakters völlig auszuwiſchen und an ihre Stelle Enthuſiasmus, raſtloſe ätigkeit und eine Tapferkeit zu ſetzen, welche den javaniſchen Kriegsmann auf dem chlachtfeld blindlings in den gewiſſen Tod ſtürzen läßt. Der einfache, faſt kindliche Geiſt r Javanen macht es den Fürſten und Prieſtern gar leicht, ſie zu blinden Werkzeugen rer Pläne zu machen, und es iſt deßhalb ein Jeder des ganzen Volks ſicher, wer die geiſtchen und weltlichen Häupter durch Furcht oder Intereſſe ſich verbunden hat. Die niederndiſche Regierung hat zwar ſeit längerer Zeit ſich des erſten Mittels nicht mehr dient, aber auch ſehr oft nicht gewußt, die nationalen und religiöſen Vorurtheile r Javanen, insbeſondere ihrer Häupter zu ſchonen; viele Unruhen waren lediglich die olge einer unverſtändigen Handlungsweiſe der holländiſchen Beamten, in dieſem Puncte, ie denn auch der furchtbare Aufſtandsverſuch von 1825 bis 1830, der die holländiſche errſchaft an den Rand des Untergangs brachte, hierin ſeine Haupturſache hatte.

Gegenwärtig jedoch iſt man holländiſcherſeits hierüber zur völligen Einſicht ge-

kommen und deßhalb vor groben Mißgriffen geſchützt; es beſtehen alſo nur noch die beiden andern Haupturſachen einer Empörung der Javanen, nämlich eine reformatoriſche Bewegung innerhalb des Muhamedanismus und ökonomiſcher Ruin der javaniſchen Häuptlinge.

Was den erſten Punct anbetrifft, die Möglichkeit einer reformatoriſchen Bewegung innerhalb des javaniſchen Muhamedanismus, welcher ſicherlich, wie alle muhamedaniſchen Reformationen, die wichtigſten politiſchen Folgen haben würde, ſo iſt das Eintreten derſelben aus mehreren Gründen nicht ſehr wahrſcheinlich. Erſtlich iſt der javaniſche Muhamedanismus ſehr ſtark mit der alten Naturreligion der Javanen verſetzt, was die Wirkung der muhamedaniſchen Ideen lähmt; ſodann iſt der Javane von Natur wenig geneigt, wieder ganz im Gegenſatz zu dem kernigen Sumatranen, ſeine jetzige gemächliche, ſinnliche Religion mit einer ascetiſchen, ſtreng moraliſchen Reformation des Islam zu vertauſchen, und daraus, wie ſo viele andere muhamedaniſche Völker gethan haben, ſich auch ſocial und politiſch zu erneuen. Endlich aber, und das iſt die Hauptſache, hat die niederländiſche Regierung begriffen, daß das ſicherſte Mittel einer ruhigen Herrſchaft über Java darin beſtehe, die Eingebornen aufzuklären, zu europaniſiren und chriſtianiſiren; freilich datirt dieſe Einſicht von nicht gar lange her, wie aus folgender Geſchichte des indiſchen Unterrichtsweſens erhellen wird.

Die niederländiſche oſtindiſche Compagnie ſorgte gefliſſentlich aus ſogenannten politiſchen Gründen dafür, daß in Oſtindien keine Schulen gegründet wurden, weder für die Europäer noch die Eingebornen; die erſteren ſollten im Mutterlande zu ächten Niederländern im Sinne der Compagnie erzogen werden, um vor allen Unabhängigkeitsgelüſten bewahrt zu bleiben; die anderen durch Conſervirung ihrer Unwiſſenheit und ihres Aberglaubens in willenloſem Gehorſam erhalten werden. Die ſehr wenigen Schuleinrichtungen, welche von chriſtlichen Kirchen oder Privatperſonen in Oſtindien während der Herrſchaft der Compagnie gegründet waren, verdienten kaum den Namen von Schulen, geſchweige von Erziehungsanſtalten; zwei größere Lehranſtalten, die man zu gründen gewagt hatte, das theologiſche Seminar zu Batavia und die Marineſchule zu Samarang, gingen nach wenigen Jahren zu Grunde; das erſte in Folge abſichtlicher Vernachläſſigung ſeitens der Compagnie, die zweite während der engliſchen Zwiſchenherrſchaft.

Als die Colonie 1816 an die Niederlande zurückgefallen war, beſchloß die Regierung das inzwiſchen im Mutterlande eingeführte ausgezeichnete Volksſchulweſen auch in Oſtindien einzuführen, aber nur für die Europäer und chriſtlichen Eingebornen. Man gründete Schulen zu Weltewreden, Batavia, Samarang, Soerabaja, Griſſee, eine Militärſchule in Samarang, ſtellte Schulinſpectoren an und erklärte den ernſtlichen Willen der Regierung, ſo viel möglich ſorgen zu wollen, daß auf allen erforderlichen Puncten die nöthigen Schulen errichtet würden. So lange der verdienſtvolle v. d. Capellen an der Spitze der oſtindiſchen Regierung ſtand, bis 1824 kam man dieſem Programm nach durch Stiftung einer bedeutenden Anzahl Schulen, worunter ſogar eine Töchterſchule zu Batavia; nach v. d. Capellens Weggange aber und dem Ausbruch der großen javaniſchen Empörung von 1825 bis 1830 war es nicht bloß mit den Fortſchritten im Schulweſen aus, ſondern man ſchritt zurück, abſichtlich aus politiſchen wie ökonomiſchen Rückſichten; die Militär- und die Töchterſchule wurden aufgehoben, ſtatt der beſoldeten Schulinſpectoren Schulcommiſſionen errichtet, und das ſehr nützliche Amt eines Oberinſpectors des oſtindiſchen Schulweſens eingezogen. Nur ſehr allmälig begann man nach der Beſiegung der Empörung 1830 wieder vorzuſchreiten; man gründete ein Inſtitut zur Erlernung der javaniſchen Sprache für Be-

amte zu Soerakorto und eine Navigationsſchule zu Soerabaja, ferner einige Volksſchulen; endlich in den Vierzigerjahren die höchſt nützliche Erziehungsanſtalt für die Kinder europäiſcher Militärs und eingeborner Frauen, die ſogenannte Pupillenſchule zu Kedong-Kebo in der Reſidenzſchaft Bagelen.

Nach dem 1832 erlaſſenen Reglement ſollen in allen Schulen folgende Gegenſtände gelehrt werden: Leſen, Schreiben, gewöhnliches Rechnen, die niederländiſche Sprache, Geographie, niederländiſche und niederländiſch-oſtindiſche Geſchichte, die Elemente der allgemeinen Geſchichte und das Singen; auf den Schulen der drei Hauptorte für die Befähigteren auch Mathematik, Meßkunde, Phyſik und Naturgeſchichte; nur auf einer Schule, zu Weltewreden ward auch im Engliſchen, Deutſchen und Franzöſiſchen Unterricht ertheilt, aber erſt ſeit 1840, und mit dem ſchlechteſten Erfolge. In den Vierzigerjahren ging man auch vorwärts in der Gründung einiger Elementarſchulen außerhalb Java's, während man in Java ſelbſt faſt gar keine Fortſchritte machte, obgleich durch die große Verbreitung der Europäer im Innern in Folge des Culturſyſtems das Bedürfniß mehrerer Schulen ſehr groß geworden war; die Regierung ſchien nicht zu wollen, wie folgendes Beiſpiel beweist. Lange hatten die vornehmen Europäer ein Gymnaſium zu Batavia gewünſcht um der Koſten und der Unnatur enthoben zu ſein, ihre Kinder im frühen Lebensalter zur Erziehung nach dem Mutterland ſenden zu müſſen; man ſchlug der Regierung vor, das ſchlecht eingerichtete Inſtitut zu Soerakorto aufzuheben und aus deſſen Fonds das Gymnaſium zu dotiren; der Gouverneur-General befürwortete eifrigſt den Vorſchlag, aber was that die Regierung im Haag? Sie hob das Inſtitut auf, zog die Fonds ein und wies den Eingebornen die Akademie zu Delft als Erziehungsort ihrer Kinder an, als Zwang für alle diejenigen, welche der Regierung als Beamte der erſten und zweiten Claſſe zu dienen wünſchten; endlich fiel auch in Folge der Intriguen der Regierung die Marineſchule zu Soerabaja, womit die Abſicht des Gouvernements erreicht war, daß in Oſtindien kein anderer als Elementarunterricht ertheilt werde; nur in Weltewreden beſtand noch was mehr als Elementarunterricht, aber nur deßhalb, weil man die Lehrer nicht anderswo unterbringen konnte.

Glücklicherweiſe war das Privatſchulweſen in beſſeren Umſtänden, freilich erſt ſeit der neueſten Zeit. 1838 gab es in Batavia nur vier ſehr ſchlechte Töchterſchulen, keine Anſtalt zur Erziehung von Knaben, 1845 drei gute Töchterſchulen, ein höheres Inſtitut für Gymnaſialunterricht und eine Knabenſchule, in Samarang acht, in Soerabaja drei, und in den beiden Hauptſtädten der Fürſtenlande je zwei Inſtitute, meiſtens natürlich nur für das weibliche Geſchlecht, weil die meiſten Knaben ihre Erziehung im Mutterlande ſuchen mußten.

Im Ganzen zählte man 1845 — bis wohin der letzte Bericht reicht — 57 Schulen, von denen 45 auf und 12 außerhalb Java, 24 Gouvernements- und 33 Privatſchulen waren; die Durchſchnittskoſten des vom Staate ertheilten Unterrichts beliefen ſich auf 120,000 fl. jährlich; die Zahl der Schüler war auf den Privatſchulen 1255, nicht ſo groß auf denen der Regierung; im Ganzen alſo erhielten in niederländiſch Indien 2700 Kinder der Europäer und der ihnen gleichgeſtellten Eingebornen Unterricht; dazu kommen noch die eingebornen Chriſtenkinder auf den Molukken und Timor, über deren Unterricht keine Regierungsberichte vorliegen. Obgleich die Zahl der dortigen Schulkinder auf 10,000 (?) angegeben wird, ſo kann man „die Jämmerlichkeit dieſer Schulen kaum mit Worten beſchreiben", wie ſich der Berichterſtatter der Maatſchappy tot nut van't Algemeen ausdrückt. Die beſten ſind, charakteriſtiſch genug, diejenigen, welche nicht unter der Aufſicht des Staats, ſondern unter der der Miſſionäre ſtehen.

Erſt das Jahr 1848 brachte eine energiſche Beförderung des Volksſchulweſens durch die Regierung; binnen Jahresfriſt ſtieg die Anzahl der Gouvernementsſchulen von 24 auf 36; vor allen hob ſich auch die Pupillenſchule zu Kedong-Kebo, die mit 46,000 fl. jährlich dotirt ward, und auf das glänzendſte das alte indiſche Vorurtheil widerlegte von den ſchlechten Verſtands- und moraliſchen Anlagen der Kinder gemiſchten Blutes.

Auch die Privatſchulen mehrten ſich, obgleich es um ihre innere Tüchtigkeit oft ſehr ſchlecht ſtehen mag, wenn z. B. der Reiſende Münnich in einer ſolchen Schule als Leſebuch „die luſtigen Nachtwachen vom Penſionärmajor Ravelen" vorfand. Auch den höheren Unterricht ſcheint die Regierung aus den Banden der Politik befreien zu wollen, indem ſie am 17. Auguſt 1848 den General-Gouverneur ermächtigte, ausgezeichnete Männer in Indien auch ohne das Diplom der Delft'ſchen Akademie zu Beamten zweiter und erſter Claſſe zu befördern; auch die Privaten ſind gegenwärtig damit beſchäftigt, in der ſchönſten Gegend Java's, auf einem Landgut des Generals v. d. Boſch ein großes Gymnaſium zu errichten. In den letzten Jahren iſt man gleichfalls mit der Errichtung von Bewahrſchulen thätig geweſen, um den ſchlechten Einflüſſen der indiſchen häuslichen Erziehung, wo der jüngſte Europäer ſchon den Autokraten über den eingebornen Dienſtboten ſpielt, entgegenzuwirken.

Ein weſentliches Uebel des indiſchen Schulweſens liegt in der Unbekanntſchaft der meiſten europäiſchen Lehrer mit der malayiſchen Sprache, welche auch von den der Dienerſchaft überlaſſenen Kindern der oſtindiſchen Niederländer als Mutterſprache meiſtens allein geſprochen wird, und dazu gewöhnlich ein elender Jargon iſt, dem die Ausdrücke für die gewöhnlichſten Abſtracta fehlen; ferner ſind die Gegenſtände der Erfahrung und des Umganges, mit denen die Kinder in Oſtindien vertraut ſind, ſehr verſchieden von den europäiſchen, und es fehlt deßhalb an hiezu geſchickten Lehrern und Schulbüchern. Wie wenig Anlockendes endlich das Amt eines oſtindiſchen Volksſchullehrers hat, geht daraus hervor, daß beſtändig über Mangel an guten europäiſchen Lehrern geklagt wird, von 1827 bis 1833 kein einziger herüber kam, von 1834 bis 1845 freilich 19, von denen aber 5 vor der Ankunft an ihrem Beſtimmungsorte, 4 bald darauf ſtarben, 2 wegen Kränklichkeit nach dem Mutterlande zurückkehren mußten und 1 gezwungen war ſein Amt niederzulegen. Wie ſehr endlich die Lehrer alle geneigt ſind, zu anderen einträglichen Beſchäftigungen überzugehen, beweiſt das Factum, daß von 30 1834 im Dienſt ſtehenden Lehrern 1845 nur noch 8 im Amte waren, und doch waren nur 6 geſtorben.

Man hat deßhalb angefangen, Eingeborne zu Lehrern heranzubilden und, wie es ſcheint, mit überraſchendem Erfolge zum Anfang.

Aus dem Geſagten ſieht man, daß ſogar der Unterricht der Europäer und der kleinen Anzahl von eingebornen Chriſten ſehr viel zu wünſchen übrig läßt; aber was hat man gethan für die große Maſſe der indiſchen Bevölkerung, die entweder muhamedaniſch oder heidniſch iſt? Die wenigen Unterrichtsanſtalten, welche die muhamedaniſche Lehre unter den zehn Millionen Javanen — denn an einen Unterricht der Einwohner der andern Inſeln iſt nicht zu denken, ſchon wegen der unſicheren politiſchen Herrſchaft — geſtiftet hat, ſind ſehr mangelhaft; es fehlt faſt aller Unterricht in der javaniſchen, der Mutterſprache, die von Hundert nicht Einer leſen und ſchreiben kann; die muhamedaniſchen Lehrer und Prieſter lehren ſie den Koran herplappern, ohne daß ſie etwas davon verſtehen, und die javaniſche Bevölkerung iſt deßhalb von der früheren, der muhamedaniſchen Stufe der Civiliſation tief heruntergeſunken im Aberglauben, Fanatismus, Unwiſſenheit und Sittenloſigkeit, und doch iſt es ein von Natur ſanftmüthiges und bildungsfähiges Volk.

Dieſen fruchtbaren und ſchon aus politiſchen Gründen zu bebauenden Acker hat ie niederländiſche Regierung bis in unſere Tage aus falſcher Politik ganz brach egen laſſen. Die oſtindiſche Compagnie that nichts, gar nichts für die Erziehung hrer indiſchen Unterthanen; 1816 hatte man wohl die Einſicht, daß eine Bildung enigſtens der vornehmſten Javanenkinder zu Beamten politiſch ſehr nützlich ſein ürde, und man erlaubte dieſen Unterricht auf den niederländiſchen oſtindiſchen Schu- en zu ſuchen; man errichtete ſogar in den Preanger Regentſchaften eine Schule für ieſen Zweck, zog ſie aber bald wieder ein, wie es hieß, aus Sparſamkeitsrückſichten. 827 erklärte man ſchon, weiter nichts als das Gethane (?) thun zu wollen. Als der avaniſche Aufſtand die Nothwendigkeit einer beſſeren Erziehung als Gegenmittel gegen en Aberglauben und Fanatismus gezeigt hatte, forderte man wieder Gutachten über ie Möglichkeit der Ausführung, aber man ließ die eingereichten liegen. Endlich 1841 ahm die **Maatschappy tot nut van't Algemeen** die Sache in die Hand; ſie beſchloß in Seminar für eingeborne Lehrer zu ſtiften, und ließ dazu einen niederländiſchen ehrer die javaniſche Sprache bei dem Profeſſor Roorda erlernen. Gegenwärtig hat ie Regierung die Ausführung dieſes Plans übernommen. Die Bibelgeſellſchaft, welche ie Bibel ins Javaniſche überſetzen ließ, verfertigte Leſe- und Lehrbücher, um dadurch as Verſtändniß der Bibel und das Leſen vorzubereiten und vereinigte ihre Bemühungen it denen jener Maatſchappy. Ein von der Regierung 1846 dem Reſidenten abge- rderter Rapport über die Ausführbarkeit des Unterrichts lautete wiederum ſehr günſtig, dem vor allen die javaniſchen Häuptlinge ſich ſehr einverſtanden damit erklärten, aß ihre Kinder zu demnächſtigen Beamten erzogen werden ſollten; zwei inländiſche egenten errichteten ſogar Schulen auf ihre eigene Hand. 1844 gab endlich die Re- ierung die nöthigen Gelder her für ein javaniſches Lehrerſeminar und die Errichtung on zwanzig Provinzialſchulen für Javanen, in jeder Reſidenz eine, in denen Leſen nd Schreiben der javaniſchen und malayiſchen Sprache, Rechnen, die Elemente der eographie, Geſchichte und Moral gelehrt werden ſollten. Schon findet die javaniſche ibel bei den Vornehmen Eingang, aber wie viel wird die Regierung thun müſſen, m das Verſäumte bei den Maſſen nachzuholen! Was kann eine Schule in jeder Reſi- nz helfen, wo in jeder **Dessa** (Dorf) eine ſein müßte, um das wirkliche Volk zu lden? So iſt dann freilich die Einſicht, daß Unterricht im Chriſtenthum das beſte eherrſchungsmittel ſei, überall in den Niederlanden erwacht, und man wird ſich in r nächſten Zeit mit der größten Energie auf die Verwirklichung dieſer Einſicht erfen; vor Allem wird die berühmte Geſellſchaft zum allgemeinen Beſten damit vor- gehen, die in neueſter Zeit eine Menge Departements in Java errichtet hat.

Wenn nun, wie es ſcheint, der Muhamedanismus den größten Theil ſeiner ſelbſt- formatoriſchen Kraft verloren hat, ſo darf man wohl hoffen, daß das Chriſtenthum r Vermittler höherer Bildung für die Javanen werden wird, und es bliebe dann r noch die Frage übrig, ob die holländiſche Regierung auch im Stande ſein werde, e ökonomiſchen Verhältniſſe der Javanen, insbeſondere ihrer Häuptlinge zu regeln, nn iſt ſie dazu nicht im Stande, ſo wird bei der langen Verſäumung aller Unterricht cht hindern, daß neue und furchtbare Aufſtände die Herrſchaft der Niederländer ähnlich he an den Abgrund bringen, wie es 1825 bis 1830 der Fall war. Der Unterricht wird elmehr dazu dienen, die Eingebornen über ihr Intereſſe aufzuklären und ihnen die ittel zur Abſchüttelung des niederländiſchen Jochs an die Hand zu geben.

## Schulweſen in Brittiſch-Indien.

(Aus Profeſſor Dr. Neumann Bruchſtücke einer neueren Geſchichte von Brittiſch-Indien. M. f. d. L. d. Ausl. 1852. No. 101 ff.)

XI. Naturwiſſenſchaften und mediciniſche Anſtalten in Indien. Lord W. Bentinck wollte mit gutem Grunde die Regierungsunterſtützung für Unterricht und Bildung vorzüglich auf die Volksſchulen und die phyſikaliſchen Wiſſenſchaften verwenden. Beide galten ihm als die ſicherſten Mittel gegen Aberglauben und die tauſenderlei Vorurtheile, wodurch die Menge umſtrickt und niedergehalten wird. Der Oberſtatthalter richtete zuerſt ſein Augenmerk auf die Arzneikunde; er fühlte, zu welchem Segen die Heranbildung tüchtiger Aerzte, in phyſiſcher wie in geiſtiger Beziehung, dem Volke gereichen würde. Das leere Formelweſen, die Quackſalbereien und aſtrologiſchen Vorſchriften der aſiatiſchen Medicin ſollten verſchwinden und europäiſche Beobachtung an deren Stelle treten. Wer vermag aber auch nur annähernd die Schwierigkeiten zu ermeſſen, welche ſich dieſem Plane in Indien entgegenſtemmten? aber ſie wurden abſichtlich noch übertrieben und ſogar als unüberwindlich dargeſtellt. Die Berührung eines Leichnams — und wenn es auch der des nächſten und theuerſten Freundes wäre — hat zu jeder Zeit Verunreinigung zur Folge, welche durch Verrichtung vieler beſchwerlichen Ceremonieen abgewaſchen werden muß. Nun erſt die Berührung eines Leichnams aus den niedrigen Caſten oder gar eines Parias; ſchon der bloße Gedanke daran iſt dem Hindu empörend. Waren nun die Vorurtheile der Eingebornen in der That ſehr groß, ſo waren die der gelehrten europäiſchen Orientaliſten wo möglich noch größer, weil dieſe ihre Behauptungen mit Gründen unterſtützen konnten. Es war ganz unmöglich, mit ihnen zu einem Verſtändniß zu kommen, denn die gelehrten Herren hatten ihre Meinungen vorausgefaßt. Die Ueberzeugung, daß die Schwierigkeiten nicht bloß für den Augenblick unüberwindlich ſeien, ſondern auch in aller Zukunft unbeſiegbar bleiben werden, hatte ſich aller Köpfe, welche nicht im Stande waren, von dem todten Buchſtaben der indiſchen Ueberlieferungen zu der ewig lebendigen Quelle der menſchlichen Natur hinaufzuſteigen, vollkommen bemächtigt. Europäiſche Naturkunde und Medicin in Indien einführen zu wollen, erklären ſie, ſei ein wahnſinniges, unausführbares Beginnen. Bentinck ließ ſich nicht irre machen. Das orientaliſch-mediciniſche Collegium mit ſeinen Träumereien und Luftgebilden der indiſchen und arabiſchen Aerzte wurde aufgehoben, und an deſſen Stelle erſtand in jugendlicher Kraft die jetzige mediciniſche Schule, welche bereits die heilſamſten Früchte für Hindoſtan getragen hat und ſicherlich immer noch mehr tragen wird. Mehrere Brahmanen ſind bereits nach Großbritannien gegangen, um hier Naturkunde und namentlich Medicin zu ſtudiren. Die mediciniſche Schule Calcutta's zur Bildung einheimiſcher Aerzte (1822) und die ähnliche Anſtalt zu Bombay (1826) hatten früher bereits Manches zur Beſeitigung der Vorurtheile beigetragen. Eine große Anzahl mediciniſcher und phyſikaliſcher Werke ſind in die verſchiedenen Sprachen und Mundarten Indiens übertragen worden, und anatomiſche Studien werden jetzt von den Hindu aller Caſten betrieben. An ihnen und durch den mündlichen Unterricht europäiſcher Lehrer ſind bald mehrere einheimiſche Doctoren ſo weit herangebildet worden, daß ſie zu Militärärzten verwendet werden konnten. Dem Eifer der Eingebornen, welche ohne Unterſchied der Caſte und des Glaubens aufgenommen wurden, half man durch Freitiſche und Geldbelohnungen nach. Freiſinnige, edle Hindu, wie Dwarkannath Tagor, haben bedeutende Summen zu dieſem Endzweck hergegeben.

XII. Das Volksſchulweſen. Lord William's Aufmerkſamkeit war aber noch mehr

uf die Volksſchulen gerichtet. Der Statthalter konnte leicht bemerken, daß alle Heil-
nittel der Verwaltung im Ganzen unwirkſam bleiben, ſo lange nicht Maßregeln getroffen
erden, um das Volk in geiſtiger und ſittlicher Beziehung zu heben. Zu dieſem Ende wurde
ie Einführung eines umfaſſenden verbeſſerten Erziehungsſyſtems entworfen. Um aber
uf irgend einen Erfolg rechnen zu können, war es vor Allem erforderlich, mit der
öglichſten Genauigkeit den gegenwärtigen Stand des Unterrichts in den Landesſchulen
nnen zu lernen und ſich die Dienſte eines Mannes zu ſichern, der einem ſo ſchwierigen
nd mühſamen Auftrage gewachſen wäre. Mit der ihn auszeichnenden Liberalität be-
ſchloß Lord Bentinck, die Wahl des Sendboten der Regierung nicht auf die Beamten
u beſchränken, ſondern in der vernünftigen Weiſe der älteren Herrſcher des Mittelreiches
nd der Trefflichen zu allen Zeiten den Tüchtigen zu ſuchen und ihn da zu nehmen,
o er ihn eben finden würde. Die Wahl fiel auf Herrn William Adam, einen Mann
on eben ſo viel Talent als Kenntniſſen und für das ſchwierige Amt eines Schul-
iſitators beſonders geeignet. Adam ging als Baptiſtenmiſſionar nach Hindoſtan, hatte
ber wegen ſeines unabhängigen Geiſtes dem Berufe entſagen müſſen. Er ſchrieb um
ieſe Zeit die „Indiſche Zeitung“, welche ſich durch ihre volksthümliche Weiſe und
nabhängigkeit in Geſinnung eines großen Anſehens erfreute. Adam erhielt im Januar
835 ſeine förmliche Beſtallung; er wurde dem Ausſchuſſe für den öffentlichen Unter-
cht beigegeben, um über den Zuſtand der einheimiſchen Erziehung in Bengalen
nterſuchungen anzuſtellen. Die nachfolgenden Thatſachen ſind ſeinen denkwürdigen
erichten entnommen. „Meine Tabellen“, ſagt Herr Adam, waren in Bengali-, Hindu-,
nn in der Urdu-Sprache und Schrift abgefaßt. Welche davon im Einzelnen anzu-
enden ſei, das richtete ſich theils nach der herrſchenden Sprache und Schrift in dem
reffenden Diſtricte, theils nach der Bildungsſtufe derjenigen Perſonen, die ſich mir
Dienſten anboten. In den Bengaldiſtricten wurde vornehmlich das Bengaliſche ge-
aucht; nur in der Stadt Murſchedabad fand ich es nothwendig, zum Theil die Urdu-
rache und perſiſche Schrift anzuwenden. In Süd-Bihar hielt ich es für räthlich, die
induſprache mit Nagariſchrift zu brauchen; in Tirhut hingegen die Urduſprache mit
rſiſcher Schrift. In den letzteren Diſtricten wäre ich, wie ich glaube, mit geringerer
chwierigkeit zum Ziele gekommen, wenn ich gleich die perſiſche Sprache und Schrift
wählt hätte; denn diejenigen meiner Agenten, welche nur Hinduiſch verſtanden, waren,
nn gleich fleißig und ausdauernd, doch äußerſt ſtumpfſinnig und geiſtesbeſchränkt,
ährend die des Perſiſchen Kundigen in ihren brauchbaren Wochenberichten ſich immer
eder dieſer Sprache bedienten, obwohl ich es ihnen ausdrücklich verboten hatte“.

Von den Tabellen ſollte die erſte dazu dienen, den Zuſtand des Schulunterrichts,
e zweite den Zuſtand des im Hauſe und an Erwachſene ertheilten Unterrichts zu
nitteln. In Bezug auf das Erſte wurde für jede Art Schulen eine eigene Tabelle
gelegt, und zwar eine für Bengali- oder Hindiſchulen, eine andere für Sanscrit-
ulen, eine dritte für perſiſche und arabiſche Schulen. Jede Tabelle enthielt folgende
ubriken: Name der Stadt oder Ortſchaft, wo die Schule ſich befand; Beſchreibung
r zum Schulhaus verwendeten Localität; Name, Religion, Caſte und Alter des
hrers; Nachweis und Höhe ſeines Einkommens; Lehrgegenſtände; Zahl ſeiner Schüler,
wohl der anweſenden als abweſenden; ihre Religion und Caſte; Alter, in welchem
es Kind in die Schule trat, und ſein gegenwärtiges Alter; in welchem Alter es
uthmaßlich wieder aus der Schule treten werde; welche Fortſchritte es in den Unter-
htsgegenſtänden gemacht habe, und endlich die von dem Lehrer geſchriebenen Werke.
n den Zuſtand des im Hauſe und an Erwachſene ertheilten Unterrichts zu ermitteln,
rde eine andere Tabelle mit folgenden Rubriken angelegt: Zahl der Familien in

jeder Stadt oder Ortſchaft; Name, Religion, Caſte und Geſchäft des Familienhaupts; Zahl der männlichen und weiblichen Glieder jeder Familie über vierzehn Jahre; Zahl derjenigen zwiſchen fünf bis vierzehn und endlich derjenigen unter fünf Jahren; Zahl der Familien in jeder Stadt oder Ortſchaft, die im Hauſe ihre Kinder unterrichten laſſen; Zahl der Kinder in jeder ſolchen Familie, die Hausunterricht erhalten. Die Zahl der Erwachſenen in jeder Familie, die eine gelehrte Erziehung genoſſen haben Zahl derer, welche ohne eine gelehrte Erziehung etwas mehr als leſen und ſchreiben können, etwa Bengali oder Hindi, Rechnen, Perſiſch und Engliſch; die Zahl derer, die bloß leſen und ſchreiben können; endlich die Zahl derjenigen, die nur mit Mühe buchſtabiren oder ihren eigenen Namen ſchreiben können.

Die Zahl der Ortſchaften, in welchen es eigene Schulhäuſer gibt, iſt äußerſt gering. In den meiſten Fällen hatte man Zimmer und Gebäude, in welchen die Schüler zuſammenkommen, für andere Zwecke herſtellen müſſen, wenn auch gar keine Schule im Orte war. Es verſammeln ſich die Schüler in einer Art Capelle, die immer einer der vornehmſten Familien des Dorfes gehört und nicht nur zur Feier der großen jährlichen Feſte, ſondern auch zur Beherbergung und Bewirthung von Fremden dient; ſie verſammeln ſich in einer offenen Halle, welche als Erholungsplatz und zur Beſprechung aller gemeiner Ortsangelegenheiten dient. Andere kommen in der Wohnung des Hauptunterſtützers der Schule zuſammen, oder ſie haben gar keinen beſonderen Platz, ſondern ſuchen ſich den ungeſtörteſten, am meiſten geſchützten Ort in der Nähe der Wohnung des Lehrers aus, etwa einen Winkel in einer Werkſtätte, oder den Tempel im Dorfe, vornehmlich den, welcher dem Höllenrichter geweiht iſt; ſie wählen den Porticus einer Moſchee, die Verandah eines Hauſes oder auch den Schatten eines Baumes. An manchen Orten wird während der trockenen Jahreszeit unter freiem Himmel Schule gehalten; in den Regenmonaten errichten ſich diejenigen Knaben, deren Eltern es erſchwingen können, ein Wetterdach aus Gras und Blättern, das auf den Seiten offen und nur oben gedeckt iſt, um den Regen abzuhalten; die anderen, die ſich nicht ſo ſchützen können, müſſen, ſobald es regnet, nach Hauſe gehen oder geduldig das Wetter abwarten. Bei dem großen Nutzen gut eingerichteter Schulhäuſer, welche dem Lehrer eine vollſtändige Ueberwachung der geſammten Schülerzahl möglich machen, ſcheint man alſo im weiten Brahmanenlande nicht den entfernteſten Begriff zu haben.

Die Volksſchullehrer in den Provinzen Bengalen und Bihar beziehen im Durchſchnitt ein monatliches Einkommen von zwei Rupien, alſo kaum halb ſo viel als in Calcutta der gemeinſte Dienſtbote! Man begreift nicht, wie bei ſo unverhältnißmäßig niedriger Bezahlung, ſelbſt unter einem ſo hochbegünſtigten Himmelsſtriche, ein Lehrer ſtandesmäßig zu leben vermag. Die Lehrer ſind entweder noch junge Leute, oder in mehreren Jahren, meiſtentheils arglos und offenherzig, aber auch arm und unwiſſend in hohem Grade, ſonſt würden ſie nicht zu einer Beſchäftigung greifen, die zwar, wie es ſcheint, ihren mäßigen Erwartungen und Anſprüchen genügt, der ſie aber eben ſo wenig Ehre macht als ſie daraus pecuniären Nutzen ziehen. Die Wichtigkeit der Aufgabe, der ſie ſich unterzogen haben, begreifen ſie nicht; ſo Etwas ſcheint ihnen niemals eingefallen zu ſein. Ihr Verfahren iſt rein mechaniſch. Daß der Geiſt des Knaben geweckt, zur Selbſtthätigkeit und eigenen Anſchauung der Dinge angeregt werden müſſe, iſt ihnen völlig entgangen. Von einer Einwirkung auf Herz und Gemüth des Zöglings, welche Neigungen und Gewohnheiten veredelt, Leidenſchaften und Begierden auf die rechte Bahn gelenkt werden ſollen, haben ſie meiſt noch weniger einen Begriff. Die Bildung des moraliſchen Charakters der jungen Leute iſt alſo rein dem Zufalle und den Verhältniſſen, in welchen ſie ſich bewegen, preisgegeben. Alle Maßregeln, die zur Hebung

des Volksunterrichts in Hindoſtan getroffen werden, müſſen erfolglos bleiben, ſo lange nicht der Ideenkreis der Lehrer erweitert und ihnen entſprechende Anſichten über Rechte und Pflichten ihres Berufes beigebracht werden.

Adam theilt mehrere Schulbüchlein mit, welche ihres niederträchtigen, ſchmutzigen Inhaltes wegen jedes nicht ganz vernachläſſigte Gemüth anekeln müſſen. Sie ſind der Art, daß es ſogar unmöglich iſt, ſie ſämmtlich in einer deutſchen Ueberſetzung mitzutheilen. Folgendes Bruchſtück mag hinreichen. In Verſen, welche die Kinder auswendig lernen müſſen, heißt es unter Anderem:

Gegen den einen und den andern Feind ſoll man ſich gütig und freigebig zeigen, damit man ſeinen Beiſtand erlangt, einen anderen Feind aus dem Wege zu ſchaffen. Eben ſo ſucht man einen im Fuße ſteckenden Dorn mittelſt eines anderen Dorns herauszubringen.

In den Zeiten der Widerwärtigkeit, in welchen wir leben, geziemt es, Reichthümer aufzuhäufen; doch darf man damit, wenn es die Gattin betrifft, nicht knickerig ſein. Dem eigenen Wohlergehen muß aber ſowohl das Weib als der Reichthum hintangeſetzt werden.

Ein Weib braucht man, um einen Sohn zu bekommen; einen Sohn braucht man, daß er Leichenkuchen opfere, einen Freund braucht man, um einen Beiſtand zu haben in der Noth, Reichthum aber braucht man zu Allem und allenthalben.

Lebensmittel in Hülle und Fülle, geſunder Appetit, Geſchlechtstrieb, eine ſchöne Frau, ein großmüthiges Herz und Vermögen: — das ſind die ſicheren Kennzeichen verdienſtlicher Handlungen während eines früheren Lebens.

Friſches Fleiſch, weichgekochter friſcher Reis, Umgang mit jungen Weibern, friſche ausgerührte Butter, warme Milch und laues Waſſer: — das ſind die ſechs Dinge, die uns am meiſten erfreuen hienieden im irdiſchen Leben.

Vor noch nicht gar langer Zeit hätte man es als eine ſchreiende Verletzung aller Grundſätze des Brahmanenthums angeſehen, wenn Mitglieder der unteren Caſten leſen, ſchreiben und rechnen gelernt hätten. Würde man einem alten Brahmanen, der ſein Leben fern von aller Beſudelung durch Umgang mit Europäern zugebracht hat, von ſolchen hoch geſteigerten Anſprüchen der gemeinen Caſten erzählen, ſo würde dieſer Conſervative es ohne Zweifel als einen der vielen Beweiſe der großen wachſenden Entartung des Zeitalters betrachten.

Das Beſtreben dieſer Caſten, ſich ebenfalls höhere Bildung anzueignen, iſt das Reſultat einer freien Bewegung unter den Eingebornen, geſchützt und gefördert von der ſtarken Oberherrſchaft der Fremden, die, über die Vorurtheile und Selbſtſucht der Eingebornen erhaben, allen ihren Unterthanen ohne Unterſchied den Genuß gleicher Rechte gewährt haben.

Der Gebrauch gedruckter Bücher in der Landesſprache ſcheint bis jetzt beinahe ganz unbekannt geblieben zu ſein. Ja noch mehr, ſelbſt unter den Schulmeiſtern von Bengalen hatte kaum einer je zuvor ein gedrucktes Buch geſehen; die Ausgaben des Calcuttaer Schulbüchervereins, die Herr Adam ihnen in die Hände gab, wurden mehr als Merkwürdigkeiten angeſtaunt, denn als Mittel zur Erlangung von Kenntniſſen betrachtet.

So dürftig und unvollkommen auch der Unterricht in den öffentlichen Schulen iſt, ſo iſt doch, wie Herr Adam ausdrücklich verſichert, der in den Familien ertheilte Unterricht noch weit ungenügender und beſchränkter. An einer Stelle ſeines Buches ſagt es in dieſer Beziehung: Der Unterricht im Hauſe iſt im Ganzen roher und unvollkommener, weniger andauernd und ſyſtematiſch, als der in den Gemeinſchulen.

In manchen Fällen geht er nicht über das Schreiben der einzelnen Buchſtaben des Alphabets hinaus, in anderen höchſtens bis zum Nachmalen ganzer Worte. Pandits und Geiſtliche begnügen ſich damit, ihre Kinder Leſen und Schreiben in der Bengali-ſprache, Addiren und Subtrahiren, höchſt ſelten auch die angewandte Rechenkunſt erlernen zu laſſen; nur wenn die Familie Grundbeſitz hat, iſt die Erziehung beſſer. Landwirthe und Geſchäftsleute beſchränken ihren Unterricht auf das, was ſie am beſten verſtehen und was ihnen, ſo wie ihren Kindern, unmittelbar von größerem Nutzen iſt, namentlich Rechnen und Meſſen, ſo weit ſie es zu ihren Geſchäften brauchen. Die Eltern ſtellen auch den in der Schule von einem Lehrer von Profeſſion ertheilten Unterricht höher als den im Hauſe, weil bei demſelben nach ihrer Meinung mit mehr Ordnung und Syſtem verfahren wird. Der Hausunterricht iſt auch in der That nicht weiter, als eine „in der Familie vom Vater auf den Sohn, von Geſchlecht zu Geſchlecht traditionell fortgepflanzte Kenntniß der Schrift und Rechenkunſt“. Manchmal macht der Vater ſelbſt den Lehrer, manchmal ein Onkel oder älterer Bruder; zuweilen muß vertragsmäßig der Familiencaplan ſeine Mußeſtunden dem Unterrichte widmen. In einigen Dörfern, in welchen kein einziger Menſch leſen oder ſchreiben konnte, versicherte man deſſenungeachtet Herrn Adam, die Kinder blieben nicht ganz ohne Unterricht. Auf die Frage, wer denn aber ihr Lehrer ſei, antworteten die Bauern ſehr naiv: Der Rentmeiſter gebe bei ſeinen periodiſchen Beſuchen zur Eintreibung der gutsherrlichen Abgaben mehreren Kindern der Dorfbewohner einige Stunden.

Bei dieſer allgemein anerkannten Unbrauchbarkeit und der daraus folgenden Geringſchätzung des Privatunterrichts könnte man ſich wundern, daß er nicht überall abgeſchafft werde. Für ſeine Beibehaltung gibt es zwei Urſachen: entweder ſind die Leute zu arm, das Schulgeld zu bezahlen, oder ſie halten ſich für zu vornehm, die öffentliche Schule zu benutzen, bilden ſich zu viel auf ihren Stand, ihre Geburt oder Gelehrſamkeit ein, obgleich ihre Mittel nicht ſelten zu beſchränkt ſind, einen gründlichen Hausunterricht an die Stelle des öffentlichen treten zu laſſen. Zu dieſer Kategorie gehören Senimdare, Telukdare und die Wohlhabenderen überhaupt; dann Krämer und Handelsleute, die einigen Unternehmungsgeiſt beſitzen und weiter blicken; die Geſchäftsführer der Senimdare und Dorfſchulzen, welche den Nutzen des Schreibens und Rechnens aus dem Leben kennen; manchmal auch Perſonen beſchränkten Vermögens, aber achtungswerthen Charakters, die einſt in beſſeren Verhältniſſen ſtanden und ihren Kindern die Mittel in die Hände geben wollen, ſich emporzuſchwingen. Ueberdieß laſſen die Pandits ihren Kindern, die ſie zum Sanscritſtudium anzuhalten gedenken, vorerſt zu Hauſe einigen Unterricht in den Anfangsgründen der Muttерſprache geben.

Nirgendwo in Indien zeigt ſich der Einfluß der Gelehrſamkeit in Veredlung des ſittlichen und geiſtigen Charakters, in einer Verbeſſerung der phyſiſchen Lage der niederen Schichten der Geſellſchaft. Den gelehrten Brahmanen ſcheint es gar nie einzufallen, daß es eigentlich ihre Pflicht iſt, für Hebung und Erziehung dieſer Claſſen etwas zu thun; denn dieſe ſind an den Orten, wo ſolche Magiſter ſich in Ueberzahl befinden, eben ſo unwiſſend und verkommen, als dort, wo es gar keine gibt. Und was die Nutzbarkeit für's Leben betrifft, ſo hat die Gelehrtheit nicht einmal die äußeren Umſtände ihrer eigenen Jünger verbeſſert! Ihre Häuſer ſind eben ſo roh, ärmlich und unzweckmäßig, wie die der unwiſſendſten Bauern, und die Pfade in den Brahmanendörfern ſind eben ſo ſchmal, kothig und winkelig, wie in den Wohnplätzen der niedrigſten, verachteſten Tſchaſas und Tſchandelas.

„Ich ſah“, ſagt Adam, „Männer von anſpruchsloſem, ja von ſchlichtem, ein-

achem Benehmen, die mich deſſenungeachtet, obgleich ſie faſt niemals etwas Gemeines
n ſich hatten, an die unterſten Claſſen des engliſchen und ſchottiſchen Bauernſtandes
rinnerten. Sie leben beſtändig halbnackt, wie die Wilden, und wohnen in ſo elenden
nd erbärmlichen Hütten, daß es unbegreiflich ſcheint, wie ein Menſch, ohne körperlich
nd geiſtig zu verkrüppeln, in denſelben es aushalten kann — und trotzdem ſind viele
ieſer Männer wahre Adepten ihrer ſo ſchwierigen Sprache und aufs tiefſte in die
Grammatik eingeweiht. Sie kennen nicht bloß alle Feinheiten des Sanscrit, ſondern
ie ſind auch mit der Nationallitteratur und den Volksgeſetzen genau bekannt und
idmen ſich den tiefſten Forſchungen auf dem Gebiete der Logik und Moralphiloſophie."

Der Geiſt der Eingebornen heutigen Tages iſt nicht abgeſtorben; er ſchlummert
ur und friſtet träumeriſch ſein Daſein fort mit Trennung, Wiederverbindung und
Umgeſtaltung der Fabeln und Speculationen vergangener Zeiten. Die Zahl der in
en verſchiedenen Diſtricten erſcheinenden Werke gibt den Maßſtab ab für die geiſtige
hätigkeit, die ſich zwar jetzt in falſcher Richtung bewegt, aber ohne Zweifel zu nütz-
ichen Zwecken hingeleitet werden könnte. Die nämlichen Männer, welche bis jetzt ihre
Gelehrſamkeit und Kräfte verſchwendet haben und noch immer verſchwenden, um ver-
ickelte Alliterationen zu drechſeln, um abgeſchmackte, verfehlte Lieder in neue Sätze
inzukleiden, die ſich um metaphyſiſche Abſtractionen in nie endenden Kreiſen bewegen,
ie alle könnten und würden, wie ſie mir ſelbſt erklärt haben, jedem von der Regierung
epflegten und geförderten wiſſenſchaftlichen Unternehmen bereitwillig ihre Kräfte weihen.

Man kann eigentlich nicht ſagen, daß der Unterricht des weiblichen Geſchlechts
uf einer niederen Stufe ſteht, denn mit ſehr wenigen Ausnahmen erhalten dieſe Un-
lücklichen gar keinen Unterricht. Gänzliche hoffnungsloſe Unwiſſenheit iſt durchgängig
n ganz Aſien, mit Ausnahme der Völker des chineſiſchen Culturſyſtems, ihr Loos.
Daß auch für den Unterricht der Kinder weiblichen Geſchlechts geſorgt werden müſſe,
aran denken die Eltern nimmermehr; man ſchließt die Mädchen ſogar von dem
angelhaften Hausunterrichte aus, den man zuweilen den Knaben ertheilen läßt.
nter den Hindufrauen iſt die abergläubiſche Meinung im Schwange, daß ein Mädchen,
as ſchreiben und leſen gelernt hat, bald nach der Verheirathung Wittwe wird, was
ekanntlich als das größte nur erdenkliche Unglück betrachtet wird. Dieſer Aberglaube
eibt beſonders unter den Verheiratheten ſeinen Spuck, und die Männer ſchreiten wohl-
eislich nicht dagegen ein, denn man glaubt allgemein, und wohl nicht mit Unrecht,
aß eine Kenntniß der Schrift den Frauen die Unterhaltung eines Liebesverhältniſſes
leichtere. Deßhalb werden die Mädchen nicht nur nicht zum Lernen angehalten, ſondern
wird mit großer Aengſtlichkeit jede Neigung, die Elementarkenntniſſe ſich anzueignen,
ihnen erſtickt, dergeſtalt, daß das kleinſte Mädchen, das in kindiſcher Spielerei die
chreibereien des Bruders nachahmt, einen Verweis erhält. Die Muhamedaner theilen
lle dieſe Vorurtheile der Hindu gegen den Unterricht der Mädchen und ſind übrigens
uch meiſtens zu arm, als daß ſie ihren Kindern eine beſſere Erziehung geben laſſen
nnten, ſelbſt wenn ſie wollten. Man kann daher unbedingt die Behauptung aufſtellen,
aß die ganze weibliche Jugend im unterrichtsfähigen Alter von fünf bis vierzehn
ahren ohne die geringſte Kenntniß im Leſen und Schreiben aufwächst. „Ausnahmen",
igt Adam hinzu, „ſind möglich, mir iſt aber wenigſtens keine bekannt geworden."
ber auch der männlichen Jugend wird dieſer ungenügende, ſchlechte Unterricht nur
öchſt ſpärlich ertheilt. In Burdwan, dem beſtangebauten unter den von Adam be-
achten Diſtricten Bengalens, genoſſen bloß 16 Procent der ſchulpflichtigen Jugend
inigen Unterricht; in Tirhut, dem ärmſten unter allen, gar nur 2½ Procent. Im
Ganzen durchſchnittlich nicht mehr als 7¾ Procent, ſo daß unter 100 Kindern 92¼

im ſchulpflichtigen Alter ohne den geringſten Unterricht aufwachſen. Die nordweſtlichen Provinzen Hindoſtans, mit einer Bevölkerung von 23 Millionen und 80,883 ſtädtiſchen Weichbilden, haben bloß 7000 Schulen. Man wird nun leicht begreifen, daß da, wo ſolche entſetzliche Unwiſſenheit herrſcht, auch die Armuth außerordentlich groß iſt, daß die Induſterie kränkelt, daß die Verbrechen überhand nehmen und die Regierung bei der Einführung neuer Geſetze, wenn dieſe auch noch ſo heilſam ſind und noch ſo ſehr auf die Verbeſſerung des betrübenden Zuſtandes hinwirken, ſich nicht auf das moraliſche Gewicht einer aufgeklärten, unterrichteten Genoſſenſchaft vertrauensvoll ſtützen kann.

Die Erziehung des Muſelmanns ſteht, gleichwie ſeine Litteratur, auf einer viel höheren Stufe als die des Hindu. Der Einfluß des claſſiſchen Alterthums erſcheint allenthalben. Die Muſelmänner Indiens überragen aber in dem Grade ihre Glaubensgenoſſen anderer Länder, in welchem die engliſche Regierung die aller islamitiſchen Staaten überragt in den verſchiedenen Theilen der Erde. Man bedenke, daß unter ihnen kein Standesunterſchied ſtattfindet. Jeder gibt ſeinem Sohn, wenn die Kräfte ſo weit reichen, die beſte Erziehung. Die jungen Leute lernen, vermittelſt des Griechiſchen und Lateiniſchen, Grammatik und Beredſamkeit, Philoſophie und Geſchichte. Sie haben überdieß den Vortheil voraus, daß dieß die Sprachen ſind, welcher ſie in allen Verhältniſſen des Lebens bedürfen. Sie ſprechen mit großer Geläufigkeit von den Anſichten und Lehren des Sokrates und Ariſtoteles, des Plato und Hippokrates, des Galen und Avicenna oder, wie man ſich dortigen Landes ausdrückt, des Sokrat, Ariſtotalis, Aflatun, Bokrat, Dſchalinus und Abu Ali ben Sina. Hierzu kommen die ſcharfſinnigen Schriften des Iman Muhammed Gaſali und des großen Lehrers Naſireddin aus Tus; dann die Lehrgedichte des erleuchteten Sadi und eine Menge anderer Diwan, welche gleichwie die Erzeugniſſe unſerer Nationallitteraturen auf die Verfeinerung und Erſtarkung des Geiſtes wirken. Sie iſt freilich, wie allenthalben, wo verdumpfende Glaubensvorſchriften der freien geiſtigen Entwickelung hemmend entgegentreten, innerhalb einer engen Begrenzung eingeſchloſſen.

---

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Dänemark.

### Bekanntmachung, betreffend einen Unterrichtsplan und Beſtimmungen über die Examina für die gelehrten Schulen in Dänemark. *

Seine Majeſtät der König hat unter dem 6. d. M. auf allerunterthänigſte Vorſtellung des Miniſteriums allergnädigſt geruhet, folgenden Unterrichtsplan und nachſtehende Beſtimmungen über die Examina für die gelehrten Schulen in Dänemark zu genehmigen.

§ 1. Die Beſtimmung der gelehrten Schule iſt, den ihr anvertrauten Schülern einen Unterricht zu ertheilen, der zu einer wahren und gründlichen Bildung führt und zugleich ſowohl durch Kenntniß als auch durch Entwicklung der Seelenkräfte auf die beſte Weiſe zum akademiſchen Studium der Wiſſenſchaften und des Faches, zu welchem jeder Einzelne ſich berufen fühlt, vorbereiten kann.

---

* Aus der Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen, VII. 10.

§ 2. Die Schule wird in ſieben Claſſen eingetheilt, von denen die oberſte, ſiebente, reijährig, alle übrigen einjährig ſind, ſo daß ein vollſtändiger Schulcurſus auf acht ahre berechnet iſt.

§ 3. Um in die erſte oder unterſte Claſſe aufgenommen werden zu können, wird rfordert:

1. daß der Schüler das zehnte Lebensjahr vollendet hat, oder daß nur wenige Monate daran fehlen, auch daß er geimpft iſt, worüber die nöthigen Atteſte beizu=ringen ſind;

2. daß er fertig däniſch und lateiniſch Gedrucktes oder Geſchriebenes leſen, die iniſche Sprache ohne bedeutende orthographiſche Fehler ſchreiben, zugleich die vier pecies rechnen kann, auch zum mindeſten einen kurzen Inbegriff der bibliſchen Ge=ichte ſich angeignet hat;

3. daß ſeine Sitten unverdorben ſind. — Sofern aber Jemand in eine höhere laſſe aufgenommen zu werden verlangt, ohne die niederen derſelben Schule durchge=acht zu haben, ſo wird erfordert:

a. daß ſein Alter nicht unter demjenigen iſt, mit welchem der Schüler in die be=treffende Claſſe würde hineingeſetzt ſein, wenn er mit dem vollendeten zehnten Jahre die unterſte Schulclaſſe begonnen hätte, und daß er andrerſeits nicht ſo alt iſt, um den ihm bevorſtehenden Schulcurſus bis zum vollendeten zwanzigſten Jahre nicht mehr vollenden zu können;

b. daß ſeine Kenntniſſe nach derſelben Prüfung, von welcher die Schule die Ver=ſetzung des eigenen Schülers in die Claſſe abhängig macht, in welche jener auf=genommen zu werden wünſcht, genügend erfunden werden;

c. daß er ein Zeugniß über unverdorbene Sitten und, ſofern er vorher in einer anderen gelehrten Schule war, eines mitbringt, welches ihm bezeugt, daß er weder von dort fortgewieſen ſei, noch auf unrühmliche Weiſe ſie verlaſſen habe, noch ihm in dieſelbe Claſſe aufzurücken verweigert ſei, in welche er in der anderen Schule aufgenommen zu werden wünſcht.

In die ſiebente Schulclaſſe können keine anderen Schüler aufgenommen werden, s die, welche die ſechste Claſſe derſelben Schule durchgemacht haben.

Befreiungen von den hier gegebenen Altersbeſtimmungen ertheilt das Unterrichts=iniſterium, wenn ſie ſich nur auf ein Jahr oder darunter erſtrecken und wenn der treffende Rector mit Rückſicht auf die Entwicklung und Fähigkeit des Intereſſenten s Geſuch empfiehlt.

§ 4. Um die oben angegebene allgemeine Beſtimmung der gelehrten Schule zu üllen, ſoll dieſelbe, außer daß ſie für die religiöſe und ſittliche Bildung des Schü=s Sorge trägt, ihn auch ſowohl zur Anſchauung der geſchichtlichen Entwicklung der enſchheit und inſonderheit der naturgemäßen Cultur des Alterthums, welche die undlage der neueren ausmacht, als auch zur Betrachtung der Geſetze der Größen d des höheren Naturlebens hinführen; Beides ſoll ihn zur Vertrautheit mit ſeiner utterſprache und deren Litteratur leiten und ihm den Zutritt zu einem weiteren eiſe der Bildung eröffnen.

In Folge deſſen werden folgende Sprachen und Wiſſenſchaften Gegenſtände des nterrichts:

1. Däniſch. Der Unterricht hierin wird durch ſämmtliche Schulclaſſen ertheilt und ll den Schüler ſowohl dahin bringen, daß er in ſeiner Mutterſprache fehlerfrei, an=meſſen und mit Leichtigkeit ſich ausdrücke, als auch ihn allmälig mit der Geſchichte r däniſchen Litteratur und den wichtigſten Werken der ſchönen Litteratur Dänemarks,

zu deren Verſtändniß das Nothwendige z. B. von der nordiſchen Götterlehre mitgetheilt wird, bekannt machen. In dem ganzen Sprachunterrichte muß die Mutterſprache benutzt werden, die allgemeinen grammatiſchen Begriffe klar zu machen, auch müſſen dieſe ſelbſt nachgehends angewendet werden. In den höheren Claſſen dürfen die ſchriftlichen Uebungen in der Mutterſprache den Zweck haben, das Vermögen zu ſelbſtändiger Darſtellung im ganzen zu entwickeln.

2. Deutſch. Der Unterricht in dieſer Sprache wird von den erſten Claſſen bis zum Austritt aus der ſechsten ertheilt, in welcher er abgeſchloſſen wird und in der die Schüler eines Theils die Fertigkeit gewonnen haben, aus dem Deutſchen zu überſetzen, ohne grobe Fehler ſich ſchriftlich in der Sprache mit Benutzung des gewöhnlichſten Wortvorraths auszudrücken, anderen Theils mit dem Weſentlichſten der deutſchen Litteraturgeſchichte bekannt gemacht ſein müſſen.

Da die deutſche die erſte fremde Sprache iſt, welche die Schüler lernen, ſo ſoll ſie als Anlaß benutzt werden, ſo weit es deren Alter und Reife zuläßt, allmälig grammatiſche Vorſtellungen hervorzurufen und auf eine Weiſe zu entwickeln, welche auch den nachmals eintretenden Sprachen zu Nutzen kommen kann.

3. Franzöſiſch, worin der Unterricht in der zweiten Claſſe beginnt und in der ſechsten Claſſe abgeſchloſſen wird, muß ſo weit gelehrt werden, daß ein gewöhnlicher franzöſiſcher Proſaiker ohne Schwierigkeit verſtanden und überſetzt werden kann.

4. Latein. Der Unterricht hierin, welcher in der dritten Schulclaſſe beginnt und mit der ſiebenten abſchließt, muß ſich dasſelbe Maß von Kenntniſſen zum Ziel ſetzen, auf welches bisher beim Schulunterrichte in Verbindung mit der Prüfung im Latein bei dem ſogenannten zweiten Examen hingearbeitet worden iſt. Man muß alſo ſuchen, durch die Lectüre einer geeigneten Anzahl poetiſcher und proſaiſcher Autoren (deren kleinſter Umfang nachmals § 11 angegeben iſt) eine Bekanntſchaft mit dem Beſten der lateiniſchen Litteratur herbeizuführen und eine ſichere Fertigkeit im Gebrauch der Sprache zu freier Anwendung hervorzurufen.

5. Griechiſch, worin der Unterricht in der vierten Claſſe beginnt und in der ſiebenten abſchließt, wird ungefähr in demſelben Umfange als bisher und nach der Andeutung gelehrt, welche nachmals im § 11 bei den Beſtimmungen des Penſums gegeben iſt, das zum mindeſten geleſen ſein muß.

Mit dem Unterrichte im Latein und Griechiſchen muß in den höheren Claſſen die Mittheilung einer Ueberſicht über das Wichtigſte und Bedeutendſte der alten Litteratur, ſo wie der Verfaſſung der alten Welt und der Zuſtände beider Völker, ebenſo der Mythologie verbunden werden, wozu neben der Lectüre der Autoren gedruckte kurze Lehrbücher nach gehöriger Auswahl benutzt werden. Wo und ſoweit dazu Gelegenheit iſt, wird zugleich auf die Entwicklung der bildenden Künſte bei den Griechen hingewieſen.

6. Hebräiſch. Da dieſe Sprache in den Kreis der Lehrfächer nicht gehört, von denen angenommen wird, daß ſie die nothwendigen allgemeinen Bildungsmittel ausmachen, ſo wird der Unterricht nur dem angeboten, der ihn verlangt. Dieſer Unterricht wird nur in der ſiebenten Schulclaſſe ertheilt, und die Schüler werden bis zu dem Maße des Wiſſens geführt, welches für nöthig zum Beginn des theologiſchen Studiums erachtet wird. Kein Aequivalent für das Hebräiſche darf von demjenigen verlangt werden, der hierin nicht Unterricht auf der Schule genommen hat.

7. Religion. Der Unterricht hierin geht theils auf bibliſche Geſchichte aus, welche in der ſechsten Claſſe abſchließt, theils auf die Lehren der chriſtlichen Religion, deren Unterricht durch alle Claſſen ertheilt wird, zuerſt nach einem kürzeren Lehrbuch, dann

in einer ausführlicheren und, ſo weit es das Alter und die Reife der Schüler zuläßt, wiſſenſchaftlichen Behandlung; auch müſſen die Religionslehrer es ſich angelegen ſein laſſen, den Schülern eine lebendige Erkenntniß der Wahrheiten der chriſtlichen Religion beizubringen und dieſe für das Gemüth fruchtbar zu machen.

Mit dem Religionsunterrichte verbindet ſich das Bibelleſen, in der oberſten Claſſe die Lectüre des neuen Teſtamentes in der Urſprache.

Von den Schülern, welche zur evangeliſch-lutheriſchen Kirche nicht gehören, nehmen an dem Religionsunterrichte die reformirten Bekenntniſſes Theil, außer wenn ſie ſelber oder ihre Eltern und Vormünder eine ſolche Theilnahme nicht wünſchen ſollten. Der Rector iſt berechtigt, darauf zu achten, daß die Schüler, welche ſich am Religionsunterrichte auf der Schule nicht betheiligen, außer der Schule einen nach des Orts Gelegenheit ſorgfältigen religiöſen und moraliſchen Unterricht erhalten.

8. Geſchichte. Hierin wird durch ſämmtliche Claſſen unterrichtet, und die Schüler müſſen, ohne mit einer zu großen Menge von Einzelnheiten an Namen, Jahreszahlen u. ſ. w., beſonders in den mehr untergeordneten Partieen der Geſchichte überladen zu werden, zur Erwerbung einer anſchaulichen Kenntniß und eines ſicheren Ueberblicks über die Begebenheiten der alten und neuen Weltgeſchichte, mit Einſicht in deren wechſelſeitige Verbindung und in ihren Zuſammenhang geführt werden; auch muß, je nachdem der Unterricht fortſchreitet, eine ſtets mehr umfaſſende Rückſicht auf die Culturentwicklung und den inneren Zuſtand der Völker genommen werden.

Daß die vaterländiſche Geſchichte nach einem etwas ausführlicheren Plane gelehrt werde, verſteht ſich von ſelbſt.

9. Die Geographie wird mit der ſechsten Claſſe abgeſchloſſen. Die politiſche Geographie wird in Verbindung geſetzt mit einer Darſtellung der natürlichen Verhältniſſe.

10. Arithmetik. Der Unterricht hierin, welcher durch ſämmtliche Claſſen geht, umfaßt auch die Gleichungen des erſten und zweiten Grades, Algebra und die Logarithmen.

11. Geometrie. Der Unterricht hierin, der in gleicher Weiſe durch die ganze Schule geht und vorbereitet wird durch das geometriſche Zeichnen, umfaßt, außer der allgemeinen ebenen Geometrie, auch die Stereometrie und ebene Trigonometrie, wozu eine kurze Ueberſicht ſowohl über das Wichtigſte der Aſtronomie in einem ſolchen Umfange gefügt wird, daß ſie ohne ſchwierigen Calcul und ohne Detail eine deutliche Anſchauung von dem Verhältniß der Himmelskörper, von den Geſetzen ihrer Bewegungen und von der Art, dieſe Geſetze zu erkennen, gibt, als auch zugleich über die Hauptſätze der mathematiſchen Geographie.

12. Naturlehre. Der Unterricht hierin, welcher in die ſiebente Claſſe gelegt wird, muß die Elemente der mechaniſchen und chemiſchen Phyſik in ſich aufnehmen und iſt nicht ſowohl auf eine ſtrenge, namentlich mathematiſche Entwicklung, als vielmehr auf eine klare und lebendige Anſchauung der durch Experimente dargeſtellten Haupterſcheinungen und Geſetze und deren Zuſammenhang berechnet.

13. Naturgeſchichte. Dieſes Lehrfach, das von der erſten bis zur ſechsten Claſſe gelehrt wird, muß minder ausgehen auf eine Darſtellung der Geſchlechter und Arten oder auf eine detaillirte Beſchreibung, als auf eine Anſchauung vom Weſen der Mineralien, Pflanzen und Thiere, und von den charakteriſtiſchen Entwicklungsformen der Hauptgruppen, verdeutlicht an den Geſchlechtern und Arten als an Beiſpielen und veranſchaulicht durch die Kenntniß der wichtigſten inländiſchen Mineralien, Pflanzen und Thiere.

Außer dieſen 13 Lehrfächern ſoll den Schülern in den Schulen auch Gelegenheit und Anleitung gegeben werden, ſich zu üben im

14. Schreiben,

15. Zeichnen, das jedoch nicht auf Kunſtfertigkeit, ſondern allein darauf ausgehen darf, dem Auge oder der Hand Sicherheit zu geben,

16. Gymnaſtik und

17. Geſang.

§ 5. Der Unterricht in den im vorigen Paragraphen genannten Sprachen und Wiſſenſchaften muß ſolchergeſtalt vertheilt werden und durch alle Claſſen, in denen ſie gelehrt werden, fortſchreiten, daß das in jedem Lehrgegenſtande vorgeſchriebene Maß erreicht werden kann, ohne die Schüler auf irgend einer Stufe zu überbürden; auch muß deßwegen abſonderlich in den Fächern, welche auf Grund ihrer Beſchaffenheit am zeitigſten eintreten, darauf hingearbeitet werden, gleich im Anfange einen ſolchen Grund zu legen und eine ſo große Kenntnißmaſſe und Fertigkeit bei der reichlicher zugemeſſenen Zeit anzubauen, daß nachmals zum Vortheil der neuen, theilweiſe große Anſtrengung erfordernden Fächer die alten eingeſchränkt werden können. Ueber die näheren, hieraus folgenden Beſtimmungen, ſo wie über die Lehrbücher, welche gebraucht, und über die Autoren, welche in jeder Schule geleſen werden ſollen, werden die Rectoren bei Einſendung der Lehrpläne für jedes Jahr die nöthigen Vorſchläge der Billigung des Unterrichtsminiſterii vorlegen.

§ 6. Die Vertheilung der wöchentlichen Schulſtunden auf die verſchiedenen Fächer wird für jedes Jahr nach einer Stundentabelle beſtimmt werden, welche zur Billigung des Miniſteriums eingeſendet wird; hier kann als allgemeine Regel feſtgeſetzt werden, daß die wöchentliche Schulzeit für ſämmtliche Diſciplinen und Uebungen, nur Gymnaſtik ausgenommen, für jeden Schüler höchſtens eine Anzahl von 36 Stunden umfaſſen muß, welche Grenze unter keinen Umſtänden überſchritten werden darf, wogegen es vielmehr Gegenſtand für die Beſtrebungen der Schule ſein muß, beſonders in der oberſten Claſſe, unter Einſchränkung dieſer wöchentlichen Stundenzahl, den Schülern einige größere Zeit zu freieren häuslichen Arbeiten zu laſſen.

§ 7. Das Schuljahr nimmt ſeinen Anfang am 23. Auguſt und ſchließt den 22. Auguſt.

§ 8. Der Schulunterricht darf im Laufe des Schuljahrs nur durch die geſetzlich beſtimmten Ferien unterbrochen werden. Dieſe ſind:

a. Weihnachtsferien vom 24. December bis 6. Januar, beide eingerechnet, ſo daß der Unterricht wieder beginnt den 7. Januar, oder wenn dieſer auf einen Sonnabend oder Sonntag fällt, an dem darauf folgenden Montag;

b. Oſterferien vom Mittwoch vor Gründonnerſtag bis zum darauf folgenden Dienſtag, beide eingerechnet;

c. Pfingſtferien von Sonnabend vor Pfingſten bis zum darauf folgenden Dienſtag, beide eingerechnet;

d. Sommerferien oder Hauptferien vom 23. Juli bis zum 22. Auguſt oder dem letzten Monat des Schuljahrs;

e. folgende kleine Ferien: Nachmittag vor dem großen Bettag, Sanct-Johannistag, der erſte Krammarktstag in der Stadt, in welcher ſich die Schule befindet; endlich kann auch der Rector ein Mal jeden Monat einen halben Tag Ferien geben, doch muß in der Wahl der Tage gewechſelt werden.

§ 9. In jedem Schuljahr werden zwei Schulexamina abgehalten, nämlich:

a. ein Halbjahrsexamen, ungefähr in der Mitte des Schuljahrs, in dem Umfang

und nach der Weiſe, welche der Rector in Ueberlegung mit den Lehrern als die zweckmäßigſte erkennt, ſich von den Fortſchritten der Schüler zu überzeugen und eine regelmäßige Wiederholung zu befördern;

b. ein Haupteramen, welches im Juli unmittelbar vor den Sommerferien vorgenommen wird und öffentlich iſt. Bei dieſem Examen bleibt zu beobachten:

1. Es wird zu demſelben wie bisher durch ein Schulprogramm eingeladen.
2. Es wird in den ſämmtlichen Fächern examinirt, in denen in jeder Claſſe Unterricht ertheilt wird. Bei der Examination in jedem Lehrfach müſſen außer dem examinirenden Lehrer zwei Cenſoren gegenwärtig ſein, von denen der eine ein anderer Lehrer der Schule iſt, der andere aber ein vom Rector eingeladener, des Faches kundiger, wiſſenſchaftlicher Mann von außerhalb der Schule ſein kann; Mitglieder des Ephorats und Unterrichtsinſpectoren an den gelehrten Schulen nehmen Theil an den Cenſuren, wenn ſie anweſend ſind und es wünſchen.
3. Niemand kann an der Cenſur über die Prüfung in irgend einem Fache in einer Claſſe Theil nehmen, wenn er nicht dem ganzen Examen in demſelben vom Anfang bis zum Schluß beigewohnt hat.
4. Sobald die Examination zu Ende iſt, ertheilt ein jeder Cenſor, der examinirende Lehrer eingeſchloſſen, einen von den im § 15 beſtimmten ſechs däniſchen Charakteren, und aus dieſen verſchiedenen Charakteren der Cenſoren wird demnach ein Specialcharakter für das ganze Fach ermittelt.
5. Nach dem Ausfall des Haupteramens in Verbindung mit dem Fleiß und dem Verhalten des Schülers in der Claſſe beſtimmt dann der Rector nach Berathung mit den betreffenden Lehrern, wie weit der Schüler zur Verſetzung in die höhere Claſſe für das nächſte Schuljahr für reif angeſehen werden kann.

Dieß gilt auch vom Aufrücken von der ſechsten in die ſiebente Claſſe, wobei jedoch die näheren Beſtimmungen zu beachten ſind, welche ſich hierüber im § 13 vorgeſchrieben finden.

§ 10. An die Stelle der bisher vorgeſchriebenen Entlaſſung von der Schule und es nachmals folgenden **examen artium** bei der Univerſität tritt ein bei der Schule elbſt abgehaltenes Abgangseramen, welches ſolchergeſtalt eingerichtet werden ſoll, daß s ſich nicht auf eine bloße Kenntnißprüfung beſchränke, ſondern zugleich eine Prüfung ei, aus der, ſo weit ſolches überhaupt bei einem Examen möglich iſt, erkannt werde, elche allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung und Reife der Candidat während des zurückelegten Schulcurſus erworben und erlangt hat.

§ 11. Gegenſtände für das Abgangseramen ſind die in § 4 genannten dreizehn nterrichtsgegenſtände, in welchen folgende Prüfungen ſtattfinden:

1. Im Däniſchen iſt die Prüfung nur ſchriftlich und ſoll in einer Ausarbeitung ber ein aufgegebenes Thema beſtehen, welches innerhalb des Kreiſes von Vorſtellungen nd Kenntniſſen liegt, die man nach dem vorausgegangenen Unterrichte bei dem Schüler orausſetzen kann; auch darf bei Beurtheilung der Probearbeit nicht auf irgend eine enntnißmaſſe in einem oder dem andern Fache geſehen werden, ſondern auf die Fähigit des Candidaten zum Selbſtdenken und auf die Fertigkeit, auf klare und correcte arſtellung.

2. Im Deutſchen wird eine doppelte Probe abgelegt, nämlich:

a. ſchriftlich an einem leichten deutſchen Stil (Exercitium), und
b. mündlich an der Ueberſetzung von Stellen aus zwei nicht geleſenen deutſchen Autoren, einem proſaiſchen und einem poetiſchen.

3. Franzöſiſch iſt nur Gegenſtand mündlicher Prüfung, welche in einer Ueberſetzung von zwei Stellen franzöſiſcher noch nicht geleſener Autoren beſteht.

4. Im Latein wird eine doppelte Probe abgelegt:

a. ſchriftlich an einem Stil von paſſendem Umfang und einer Ueberſetzung aus dem Lateiniſchen ins Däniſche (Verſion), beides ohne das Lexikon zu gebrauchen;

b. mündlich wird der Candidat geprüft theils in dem, was ſtatariſch geleſen iſt und was mindeſtens ſo viel umfaſſen muß, als ungefähr entſpricht:

von proſaiſchen Schriftſtellern: **Cicero de Officiis**, hundert Capiteln ſeiner Reden und vier Büchern des Livius;

von Dichtern: Horaz's Briefen und zwei Büchern ſeiner Oden und drei Büchern von Virgil's Aeneis,

ſo jedoch, daß, wenn andere Autoren als die hier genannten, gewählt werden, dieſe zu den beſſeren und nicht allzu leichten gehören müſſen; theils durch eine Ueberſetzung und Erklärung leichterer Stellen eines noch nicht geleſenen Autors. Mit der mündlichen Examination wird zugleich eine paſſende Prüfung in der Kenntniß der lateiniſchen Litteratur und in den römiſchen Antiquitäten entweder nach Anleitung der vorgelegten Stellen oder in beſonderen Fragen verbunden.

5. Im Griechiſchen wird nur eine mündliche Prüfung angeſtellt in dem geleſenen Penſum von Poeſie oder von hiſtoriſchen, didaktiſchen und oratoriſchen Autoren, wie Herodot, Thucydides, Xenophon, Plato und Demoſthenes, was zum mindeſten einen Umfang haben muß, der da entſpricht:

von proſaiſchen Autoren: einem Buch des Herodot, zwei Büchern von Xenoph. Anab. und drei Büchern ſeiner ſokratiſchen Denkwürdigkeiten;

von Dichtern: vier Büchern des Homer und einer Tragödie, doch ſo, daß an der Stelle einer ganzen Tragödie etwas mehr von Homer und eine anthologiſche Auswahl anderer poetiſchen Stücke geleſen werden kann.

In eine Verbindung mit dieſer Prüfung treten gerade ſo wie im Latein Fragen, welche die Hauptpuncte der griechiſchen Litteraturgeſchichte und der übrigen griechiſchen Cultur berühren.

6. Die Prüfung im Hebräiſchen beſchränkt ſich auf Grammatik und Ueberſetzung des in der Schule Geleſenen, was zum mindeſten vierzig Capitel der Geneſis und ein Penſum ausmachen muß, welches fünfzehn Pſalmen entſpricht.

7. Die Prüfung in der Religion, welche nur mündlich iſt, erſtreckt ſich über das in der Schule Durchgenommene, doch wird die bibliſche Geſchichte als beſonderer Gegenſtand der Examination nicht genommen; aus dem neuen Teſtament muß griechiſch geleſen ſein und wird bei der Prüfung vorgelegt eines der großen Evangelien oder das Evangelium Marci in Verbindung mit einigen Briefen.

8. Geſchichte und

9. Geographie ſind nur Gegenſtände mündlicher Prüfung.

10. In der Arithmetik iſt die Prüfung doppelt, nämlich: theils ſchriftlich durch Beantwortung einer vorgelegten Aufgabe, theils mündlich.

11. In den geometriſchen Diſciplinen wird gleicher Weiſe theils eine Aufgabe zu ſchriftlicher Beantwortung gegeben, theils eine mündliche Prüfung angeſtellt, bei welcher zugleich mitgenommen wird, was in der Schule von Aſtronomie und mathematiſcher Geographie vorgetragen worden iſt. Die mathematiſche Prüfung muß der Art eingerichtet werden, daß man erkennen kann, wie weit der für dieſes Fach minder Begabte, der ſich den letzten und ſchwerſten Abſchnitt des ganzen Penſums nicht hat aneignen können, doch Kenntniß und Sicherheit in den übrigen Abſchnitten gewonnen hat; auch

uß er, wenn dieß der Fall iſt, die Prüfung beſtehen können, wenn auch mit einem was geringeren Charakter.

12. In Naturlehre und

13. in Naturgeſchichte wird nur ein mündliches Examen angeſtellt.

§ 12. Das ganze Abgangsexamen wird auf zwei Prüfungen vertheilt, von welchen die ſte oder der erſte Theil des Abgangsexamens beim Austritt aus der ſechsten Claſſe der chule in den vier Fächern abgehalten wird, welche nach § 4 in dieſer Claſſe abgeſchloſſen erden, nämlich in Deutſch, Franzöſiſch, Geographie und Naturgeſchichte; die letzte rüfung oder des Abgangsexamens zweiter Theil findet beim Austritt aus der ſieben- n Claſſe der Schule ſtatt in den übrigen dem Abſchluß in dieſer Claſſe vorbehaltenen un Lehrfächern, nämlich im Däniſchen, Lateiniſchen, Griechiſchen, Hebräiſchen, in eligion, Geſchichte, Arithmetik, in den geometriſchen Diſciplinen und in der Naturlehre.

§ 13. Jeder Schüler, welcher ein Jahr in der ſechsten oder zwei Jahre in der ebenten Claſſe zugebracht hat, iſt berechtigt, ſich reſp. dem erſten oder zweiten Theil s Abgangsexamens zu ſtellen, ohne daß ihm die Schule dieß verſagen kann. Der ſte Theil des Abgangsexamens wird zugleich für den betreffenden Schüler als ein eſtandtheil des Hauptexamens der ſechsten Claſſe für daſſelbe Jahr angeſehen, ſo ß dieſer in demſelben Fache nicht zwei Mal examinirt wird. Wird ein ſolcher Schüler ch dem Ausfall des ganzen Hauptexamens von der Schule nicht für reif befunden, die ſiebente Claſſe aufzurücken, ſo nimmt er ferner an dem geſammten Unterricht der ſechsten Claſſe ganz ſo Theil wie die übrigen Schüler derſelben; auch muß er s nächſte Jahr ſich wiederum der Prüfung unterziehen. Verläßt er dagegen die Schule, n ſich fortan durch Privatunterricht vorzubereiten, ſo wird er angeſehen, als hätte mit den von ihm erreichten Charakteren die erſte Abtheilung des Abgangsexamens ſtanden; auch hat er als Privatiſt nur der zweiten Abtheilung des Abgangsexamens h zu unterziehen. Die Schüler der ſiebenten Claſſe, welche ſich der zweiten Abthei- ng des Abgangsexamens ſtellen, nehmen an dem Hauptexamen desſelben Jahres nen Theil.

§ 14. Das Abgangsexamen wird abgehalten in dem letzten Monat des Schul- hres an den Tagen, welche, was das ſchriftliche betrifft, für alle Schulen gemein- aftlich, und was das mündliche betrifft, für jede Schule beſonders von dem Unter- htsminiſterium in jedem Jahre feſtgeſetzt werden. Es wird abgehalten von den eige- n Lehrern der Schule im Verein mit dem oder den Männern der Wiſſenſchaft, welche r Theilnahme daran berufen ſein mögen, namentlich dem Unterrichtsinſpector für gelehrten Schulen, wenn ein ſolcher ernannt iſt, in Uebereinſtimmung mit ſeiner ſtruction. Folgende Regeln ſind hiebei zu beachten:

1. Die ſchriftlichen Aufgaben werden den Schulen zugeſtellt vom Miniſterium, lches ſich dieſelben vom Unterrichtsinſpector oder von andern dazu geeigneten Män- n vorſchlagen läßt.

2. Die Aufſicht bei den ſchriftlichen Arbeiten wird von einem der Lehrer der Schule ührt, welcher vom Rector hiezu erwählt wird und nicht Lehrer in dem Fache ſein f, aus dem die Aufgabe genommen iſt.

3. Bei dem mündlichen Examen in jedem Fache ſind, außer einem Examinator, Cenſoren eingeſetzt entweder zwei von den Lehrern der Schule, welche der Rector zu auswählt, oder ein Lehrer und der Unterrichtsinſpector oder ein anderer hiezu ordneter Mann, von welchen zwei Cenſoren der eine die Stellen der Autoren und wiſſenſchaftlichen Gegenſtände aufgibt, in denen examinirt werden ſoll; im übrigen men die Cenſoren am Examen keinen Theil.

4. Dieſelben, welche an dem mündlichen Examen und an der Cenſur darüber in einem Fache Theil nehmen, beurtheilen auch die dazu gehörige ſchriftliche Probearbeit. Ebenſo wird auch die ſchriftliche Ausarbeitung in der Mutterſprache von drei Cenſoren beurtheilt, von denen der eine Lehrer des Däniſchen in der ſiebenten Claſſe iſt.

§ 15. Für die Prüfungen in jedwedem Fache beim Abgangsexamen wird ein Specialcharakter gegeben, aus welchem ein Hauptcharakter gewonnen wird. Hierüber werden folgende Regeln feſtgeſetzt:

1. Die Specialcharaktere ſind ſechs: Ausgezeichnet gut, recht gut, gut, ziemlich gut, mittelmäßig, ſchlecht.

2. Die drei Cenſoren, welche eine ſchriftliche oder mündliche Prüfung beurtheilen, geben jeder für ſich einen der oben genannten ſechs Charaktere, aus welchen drei Charakteren darnach in den Fächern, in welchen nur eine Probe abgelegt wird, ein geſammter Specialcharakter für dieſe ausgezogen wird; aber in den Fächern, in welchen beides, eine ſchriftliche und mündliche Probe abgelegt wird, wird auf dieſelbe Weiſe ein Charakter für jede dieſer Prüfungen ausgefunden, welche zwei Charaktere, ſo weit ſie das Latein angehen, als zwei Specialcharaktere getrennt gehalten werden, aber in Betreff der übrigen Fächer zu einem Specialcharakter für das ganze Fach zuſammengezogen werden.

3. Es würden ſolchergeſtalt für ſämmtliche dreizehn Examinationsfächer ſich vierzehn Specialcharaktere ergeben; aber da der Charakter für das Hebräiſche nicht in den Hauptcharakter mit eingerechnet werden ſoll, ſo wird das, was der Candidat im Hebräiſchen geleiſtet hat oder nicht, von den dreizehn Specialcharaktern ausgeſchloſſen. Hauptcharaktere ſind drei und werden bezeichnet mit: erſter, zweiter, dritter Charakter: zum erſten Charakter kann der Zuſatz gefügt werden: Mit Auszeichnung.

4. Das Verhältniß zwiſchen den Specialcharakteren rückſichtlich des Hauptcharakters wird der Art beſtimmt, daß zwei Charaktere eines höheren Grades und ein Charakter welcher zwei Grad niedriger ſteht, gleich drei Charakteren des dazwiſchenliegenden Grades gerechnet werden, ſo daß zwei ausgezeichnet gut und ein gut gleich drei recht gut ſind und ſo fort. In Uebereinſtimmung mit dieſem Verhältniß werden dieſen Charakteren folgende Zahlenwerthe beigelegt:

| | | |
|---|---|---|
| Ausgezeichnet gut | gleich | 8. |
| Recht gut | » | 7. |
| Gut | » | 5. |
| Ziemlich gut | » | 1. |
| Mittelmäßig | » | — 7. |
| Schlecht | » | — 23. |

5. Der Hauptcharakter wird beſtimmt nach den zuſammengerechneten Zahlenwerthen der Specialcharaktere folgendermaßen:

Zum erſten Charakter mit Auszeichnung wird mindeſtens erfordert ein Zahlenwerth von 7 ausgezeichnet gut und 6 recht gut.
Zum erſten Charakter 7 recht gut » 6 gut.
» zweiten » 7 gut » 6 ziemlich gut.
» dritten » 5 gut » 8 ziemlich gut.

Bei einem Specialcharakter minderen Werthes als der letztgenannte wird angenommen, der Betreffende habe das Examen nicht beſtanden.

6. Für einen Schüler, der in Folge von § 4, 7. am Religionsunterricht auf der Schule nicht Theil genommen hat und für den demnach die Examination und der Charakter in der Religion beim Abgangsexamen fortfällt, ſo daß nur zwölf Specialcharaktere bleiben, wird erfordert zur Auszeichnung ein Werth von 7 ausgezeichnet gut und 5 recht gut, zum erſten Charakter ein Werth von 7 recht gut und 5 gut, zum zweiten Charakter von 7 gut und 5 ziemlich gut, zum dritten Charakter von 5 gut und 7 ziemlich gut.

§ 16. Sowohl für den erſten als zweiten Theil des Abgangsexamens muß ein eigenes dazu autoriſirtes Protokoll geführt werden. Nach der Beendigung des Examens ſendet der Rector dem Miniſterium einen aus dem Protokoll ausgezogenen Bericht über den Ausfall des Examens, begleitet von ſämmtlichen ſchriftlichen Arbeiten, ein. Die Bemerkungen, zu denen der Unterrichtsinſpector oder andere vom Miniſterium zugeordnete Männer der Wiſſenſchaft Anlaß fanden, werden beſonders eingeſendet.

§ 17. Nach abgehaltenem Examen wird Jedem, der dasſelbe beſtanden hat, ein

däniſch geſchriebenes Zeugniß, welches nach dem dazu vorgeſchriebenen Formular abgefaßt wird, zugefertigt.

§ 18. In den Schulen, in welchen der proviſoriſche Unterrichtsplan vom 25. Juli 1845 bereits entweder ganz oder doch ſo weit, daß eine ſiebente Claſſe errichtet iſt, in Ausführung gebracht iſt, wird für die Schüler, welche bereits in die ſechste Claſſe aufgerückt ſind, der Unterricht zu Ende gebracht und die Abgangsprüfung abgehalten in Uebereinſtimmung mit jenem Plane, wogegen für den, welcher nach dem Hauptexamen im Jahr 1850 in die ſechste Claſſe verſetzt wird, der Unterricht daſelbſt auf einen einjährigen Curſus mit einem nachfolgenden zweijährigen in der ſiebenten Claſſe, und auf ein Abgangsexamen nach der hier vorgeſchriebenen Form berechnet wird, deſſen erſte Abtheilung alſo für den, der regelmäßig die Claſſe durchmacht, 1851 und die zweite Abtheilung 1853 eintreffen wird.

In Betreff der übrigen Schulen, in welchen der Unterricht bisher nur in den niederen und mittleren Claſſen nach jenem Plan eingerichtet worden iſt, wird der Unterricht der Schüler, welche nun in der ſechsten Claſſe ſind, ſo weit zu Ende gebracht, daß ſie nach einem zweijährigen Curſus zu dem bisher beſtehenden **Examen** artium an der Univerſität entlaſſen werden können, wogegen die Schüler, welche 1850 nach dem Hauptexamen in die ſechste Claſſe verſetzt werden, vorbereitet werden, ſich dem hier vorgeſchriebenen Abgangsexamen an der Schule nach einem einjährigen Curſus in der ſechsten und einem zweijährigen in der ſiebenten Claſſe zu unterziehen. Die übrigen Einrichtungen, welche bei dem Uebergang an einer oder der andern Schule in einem jeden Fache für nothwendig erfunden werden mögen, iſt das Miniſterium für das Kirchen- und Unterrichtsweſen bemüht anzuordnen, ebenſo auch die Veranſtaltungen zu treffen, welche dadurch veranlaßt werden können, daß in der ſechsten und ſiebenten Claſſe zwei Generationen von Schülern zuſammentreffen, welche nicht ganz nach demſelben Plane vorbereitet ſind.

Welches hiermit zur Nachricht für alle Betreffende bekannt gemacht wird.

Den 13. Mai 1850.

Das Miniſterium für das Kirchen- und Unterrichtsweſen.
(L. S.) J. N. Madvig.

---

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

**B. Dr. L. Bergmann**, das Buch der Arbeit. I. Wanderungen durch die Werkſtätten des Gewerbfleißes ꝛc. Des illuſtr. gold. Kinderbuchs V. Theil. Mit 80 Abbild. Leipzig, Spamer. 182 S.

**L. Thomas**, das Buch der Wunder. I. Wanderungen durch die Ruinen der Vorzeit u. die Rieſenwerke der Gegenwart ꝛc. Des illuſtr. gold. Kinderbuchs VI. Theil. Mit 85 Abbild. Leipzig, Spamer. 192 S.

**Dr. A. B. Reichenbach**, das Buch der Thierwelt. I. Denkwürdige Erzählungen aus der Lebensweiſe, den Sitten u. Gewohnheiten der Thiere. Des illuſtr. gold. Kinderb. VII. Theil. Mit 120 Abbild. Leipzig, Spamer. 166 S.

**J. Hoffmann**, Aus allen Zonen. Erzählungen f. d. reifere Jugend. Mit 4 Stahlſt. Breslau, Trewendt. 116 S.

**Derſ.**, Weltgegenden. Erzählungen f. d. reifere Jugend. Mit 4 Stahlſt. Breslau, Trewendt. 171 S.

**Derſ.**, die letzte Wacht. Erzähl. f. d. Jugend. Mit 1 Stahlſt. Ebend. 130 S. ½ Sgr.

**R. Baron**, Freundſchaft u. Rache. Erzähl. f. d. Jugend. Mit 4 Stahlſt. Ebend. 31 S. 7½ Sgr.

**Derſ.**, das Chriſtfeſt in der Familie Frommhold. Eine Weihnachtsgeſch. für Jung u. Alt. Mit 4 Stahlſt. Ebend. 114 S. 7½ Sgr.

**C. I. Dr. J. W. Schirm**, Vorſt. einer Handelsſchule in Wiesbaden, Anleit. zum prakt. Erlernen d. franz. Sprache. Wiesbaden, Kreidel. 150 S. 10 Ngr.

**G. Dieckhoff**, L. am G. in Paderborn, Elementarb. f. d. deutſchen Sprachunterr. in anal. Meth., mit vielen Uebungsſtücken u. Leſebuch. 2. Aufl. Münſter, Theiſſing. 176 S. 6¼ Sgr.

**Derſ.**, Leitf. f. d. deutſchen Sprachunterr. in anal. Meth. f. Schüler in untern cl. höh. Lehranſt. 3. Aufl. Münſter, Theiſſing. 156 S. 7½ Sgr.

Dr. Feller, Dir der Handelsſch. in Gotha, Handbuch der engl. Sprache. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 280 S.

C. II. Theod. Bergk, Poetæ lyrici Græci Ed. alt. auct. et emend. Lipsiæ, Reichenbach. 70 Bogen.

Dr. J. Siebelis, Gymnasiall. in Hildburghausen, P. Ovidii Nas. Metamorphoses. Auswahl für Schulen mit Anm. u. mythol.-geogr. Register. 1. Buch I—IX u. die Einleit. enth. Leipzig, Teubner. 203 S.

Dr. Nauck, Dir. des G. in Königsberg in d. N., Des Q. Horatius Flaccus Oden u. Epoden. Für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Teubner. 225 S.

Dr. G. H. v. Schubert, Spiegel der Natur. Leſebuch zur Belehrung u. Unterhaltung. 2. neu überarbeitete u. verb. Aufl. Erlangen, Palm. 473 S.

C. Oltrogge, deutſches Leſebuch. Neue Auswahl mit beſond. Berückſichtig. der neueſten deutſchen Schriftſteller u. Dichter. 1. Theil. Hannover, Hahn. 488 S. 20 Sgr.

G. Dieckhoff, L. am G. in Paderborn, Samml. v. leichten Muſterſtücken deutſcher Proſa u. Poeſie. 2. verm. Aufl. Münſter, Theiſſing. 221 S. 7½ Sgr.

Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums für Gymnaſien. (Vollſtänd. in 4 Abtheil.) 1. Abth. Leipzig, Teubner. 224 S. 24 Ngr.

T. *Rodowicz*, Direct. de l'école réale de Rawicz, Essai d'une histoire de la littérature française composée d'extraits des plus ingénieux critiques modernes. Deux parties. 1re partie; compr. les dévelopg. successifs de la litt. franç., jusqu'à la fin du 17e siècle. Rawicz, Frank. 179 S.

C. III. Dr. Stacke, L. am G. in Rinteln, Erzählungen a. d. mittl. u. neuern Geſchichte in biogr. Form. 1. Geſch. des Mittelalters. Oldenburg, Stalling. 234 S.

K. Schwartz, Dir. des G. in Fulda, Handbuch f. d. biogr. Geſchichtsunterricht. 2. Theil. Mittl. u. neuere Geſch. 3. verb. Aufl. Leipzig, Fleiſcher. 241 S. 1 Thlr.

C. VI. Dr. D. Schöpffer, Biblioth. des Wiſſenswürdigen f. d. Gebildeten des weibl. Geſchlechts. I. Lehrbuch der Phyſik. Braunſchweig, Ramdohr. 397 S.

Schmitz, das Geheimniß der Farben. Einfache Erklärung der Urſache ihrer Verſchiedenheit u. der mit den Farben verwandten Erſcheinungen nebſt e. Ueberſicht der Naturkunde. 3. verm. Aufl. Köln, Verlag des Verf. 112 S.

C. VII. Dr. W. Schwaab, L. a. d. höh. Gewerbſch. in Caſſel, die erſte Stufe des naturgeſchichtl. Unterrichts. Leitf. f. Bürgerſch. u. die unt. Cl. der G. u. Realſch. 4. Aufl. Caſſel, Luckhardt.

Dr. Gies, Oberl. am G. zu Fulda, Flora f. Schulen. Zum Gebr. beim botan. Unterr. in Deutſchl. u. der Schweiz u. zum Selbſtbeſtimmen der Pflanzen. 2. verb. Aufl. Leipzig, Fleiſcher.

Dr. Ingerslen, Dir. des G. in Kolding. Kurzgefaßtes Lehrb. der Geogr. f. d. untern Cl. der h. Lehranſt. u. f. Bürgerſch. Schleswig, Reddermayer. 167 S.

H. Maurer, L. am G. in Osnabrück, Kurze Ueberſicht der Geogr. f. Volksſch. u. Vorbereitungsclaſſen. Münſter, Theiſſing. 76 S. 5 Sgr.

Derſ., Leitf. f. d. Unterr. in der Geogr. 2. verm. Aufl. Münſter, Theiſſing. 272 S. 17½ Sgr.

D. H. Ullrich, L. am Waiſenh. in Caſſel, der Sprachunterricht in der Volksſchule. Beitrag zur Löſ. der Aufg., das Sprechen, Leſen u. Schreiben in organ. Verbind. zu lehren. 1. Lief. 150 S. 12 Sgr. Caſſel, Luckhardt.

D. III. Grünfeld, L. a. d. Domſch. in Schleswig, Rechenbuch für Mittel- u. Oberel. der Volksſch. 1. Theil. 180 u. 39 S. 40 Rbß.

E. (Hägele) Zuchthausgeſchichten von einem ehemaligen Züchtling. Mit Vorw. von Dr. Alban Stolz, Prof. a. d. Univ. Freiburg. Münſter, Theiſſing. I. Bd. 413 S. 2. Bd. 360 S. 1 Rthlr. 26 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Stettin, 28. Febr. Die Abnahme der Zahl der Theologie Studirenden iſt bekanntlich ſeit Jahren ſtetig fortgeſchritten. Dieſe Thatſache trifft nicht Preußen allein. In Mecklenburg-Schwerin z. B., wo die Zahl der Candidaten des Predigtamtes 1841 noch die Höhe von 193 erreichte, zählt der Staatskalender für 1854 nur noch deren 28 auf. Dieſen Nothſtand zu vermindern, ſollen provinzielle Stipendienſtiftungen begründet werden, aus welchen jungen Leuten, die Beruf und Neigung zum theologiſchen Studium zu erkennen geben, die ihnen hierzu fehlenden Mittel gewährt werden können. Die Anregung iſt von Elberfeld ausgegangen, wo ſich bereits ein Comite gebildet hat, bei welchem anſehnliche Beiträge ſchon unterzeichnet ſind. In Pommern iſt gleichfalls ein Aufruf zu dieſem Zweck erlaſſen und ſteht die Bildung eines Comites bevor. Es wird übrigens, wie die „Zeit“ vernimmt, auch vom Oberkirchenrath bei der Reviſion der Vorſchriften über das Collectenweſen auf dieſen Zweck, mit Hülfe der Kirchencollecten das theologiſche Studium zu fördern, Rückſicht genommen werden.

Ob dieſe äußerlichen Hülfen weſentlich ſein werden, ſcheint uns mehr als zweifelhaft, wenn wir erwägen, daß es keineswegs bloß die evangeliſche Kirche iſt, die da in Gefahr iſt, daß die Predigt in ihr ſelten werden könnte, ſondern daß ein eben ſo großer Mangel an katholiſchen Theologie Studirenden vorhanden iſt, während doch der katholiſchen Kirche Stiftungen wie die oben verheißenen und noch viel reichere und tiefer greifende zu Dienſten ſind.

Wenn nun noch dazu kommt der Nothruf der Schulen um theologiſch gebildete Lehrer*, wird es da nicht Zeit, über die Phraſe, als ſeien die Schulen nur Producte, nicht Factoren des Lebens, hinauszukommen? Oder ſoll die Kirche nur locken für die nächſte Zeit durch die immer günſtiger werdenden Ausſichten auf Verſorgung und frühes Brod? Gewiß werden die nicht ihre rechten Diener zu werden verheißen, welche in ihr nur ſich ſelber dienen wollen. Werden die Schulen nicht alles Ernſtes in ſich auch eine Wurzel des Uebels ſuchen müſſen? Wir haben in der Revue das, was noth thut und was auch hier allein helfen kann, nach beſtem Wiſſen und Verſtehen dargelegt; doch dürfen wir es hier wohl kurz noch einmal ausſprechen, daß die Herrſchaft der Kirche

* Es ſtudiren weniger Theologie als ſonſt, die Kirche braucht mehr Candidaten als ſonſt; wird da das Reſcript vom 10. Aug. 1853 der Schule Theologen als Lehrer ſchaffen? Vgl. Päd. Rev. XXXIV, 277 ff.

über die Schule, die Ertheilung des Religionsunterrichtes durch Geiſtliche, die Beſtallung beſonderer Religionslehrer, die Prüfungen in Religionskenntniſſen ꝛc. nicht die Mittel ſind, welche wir indicirt finden. Die Schuld der Schule liegt weſentlich in dem Cultus der Intelligenz. Das Bildungsideal der heutigen Zeit, dem auch in den Schulen bewußt oder unbewußt im griechiſchen wie im Religionsunterrichte nachgeſtrebt wird, liegt zu weit ab von dem Wege, welcher zu religiöſem Sinn und kirchlichem Leben führt. Aber die Corrective laſſen ſich in der Schule anbringen, ohne daß man die Glieder, welche bisher ihren Dienſt nicht recht oder nicht mit der rechten Frucht gethan haben, abſchneidet und ihren Organismus zerſtört. Uebrigens verweiſen wir hier auf III, E. dieſes Heftes, wo in einem Berichte einer Privatanſtalt, zwar nicht ausdrücklich, aber doch in der That dieſelbe Frage weiter erörtert iſt.

— Die allgemeine deutſche Lehrerverſammlung will in dieſem Jahre bekanntlich in Pyrmont vom 7—9. Juni tagen. Die Tagesordnung umfaßt folgende Gegenſtände: 1. Nach welchem Plane müſſen die allgemeinen deutſchen Lehrerverſammlungen arbeiten, um erfreuliche Ergebniſſe ihrer Thätigkeit zu erzielen? 2. Der deutſche Sprachunterricht. 3. Die zweckmäßigſte Lehrform für den Religionsunterricht. 4. Collective Thätigkeit der Lehrerconferenzen. 5. Die Schulſtatiſtik. 6. Die öffentlichen Schulprüfungen. 7. Zuſammenhang zwiſchen Schule und Haus. 8. Unterricht in der Geſchichte in der Volksſchule. 9. Geſangunterricht. 10. Das Turnen. 11. Hebung des geiſtigen und ſittlichen Zuſtandes des Volkes durch die Lehrer außer der Schule.

Den preußiſchen Lehrern iſt die Theilnahme an der Verſammlung durch folgendes Reſcript unterſagt:

Nach Mittheilungen öffentlicher Blätter ſoll in dieſem Jahre wiederum eine allgemeine deutſche Lehrerverſammlung ſtattfinden.

Auf früheren derartigen Verſammlungen und namentlich auf der letzten, die im vorigen Jahre abgehalten worden, hat ſich in Beſprechung pädagogiſcher Fragen und in der Auffaſſung des Lehrerberufes eine verderbliche Richtung kundgegeben, welche dem Gedeihen der Schule auf das beſtimmteſte widerſtreitet.

Je erfreulicher es iſt, daß in richtiger Würdigung jener Verſammlungen Mitglieder des preußiſchen Lehrerſtandes ſich ſchon bisher nur in ſehr vereinzelten Ausnahmen an ihnen betheiligt haben, um ſo mehr iſt es nothwendig, daß, nachdem in der Perſon der Wortführer und in der Auffaſſung des Gegenſtandes der Charakter der Verſammlungen noch klarer hervorgetreten iſt, der preußiſche Lehrerſtand ſich gänzlich von ihnen fern hält und ſomit Zeugniß von der ihm inwohnenden ernſten und geſunden Richtung ablegt.

Ich veranlaſſe deßhalb die königliche Regierung, den Lehrern Ihres Reſſorts meine beſtimmte Erwartung auszuſprechen, daß ſich keiner derſelben an den ſogenannten deutſchen Lehrerverſammlungen betheiligen werde. Zuwiderhandlungen, wenn ſie wider Erwarten vorkommen ſollten, würden im Wege des Diſciplinarverfahrens ſtreng zu rügen ſein.

Berlin, den 1. Februar 1854.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- u. Medicinalangelegenheiten.
von Raumer.

— Der Staatshaushalts-Etat für dieſes Jahr wird an einmaligen und außerordentlichen Ausgaben für das Cultusminiſterium unter anderem beantragen: zur Fortſetzung des Ausbaues der conſtantiniſchen Baſilica zu Trier 20,000 Thlr., zur Fortſetzung des Dombaues in Köln 50,000 Thlr., zur Fortſetzung des Neubaues der zweiten katholiſchen Kirche in Berlin 10,000 Thlr., zur Beſtreitung des Mehrbedarfs

für die Einrichtung des Klosters Marienthal zur Demeritenanstalt für die Erzdiöcese Köln 6000 Thlr., zur Unterstützung der Gymnasiallehrer 10,000 Thlr., zu Neu- und Ausbauten von Gymnasialgebäuden 36,489 Thlr., zur Deckung der Mehrkosten der Einrichtung des Schlosses in Köpenick zum Schullehrerseminar 2056 Thlr., zum Neubau von Localien für die Schullehrerseminarien zu Münsterburg und Steinau 30,000 Thlr., zur Unterstützung der Elementarlehrer 40,000 Thlr., zur Unterstützung armer Künstler und Litteraten 1000 Thlr., zur Fortsetzung des Baues des neuen Museums und seiner künstlerischen Decoration 50,000 Thlr., zur Unterhaltung und Verpflegung der Typhuswaisen in Oberschlesien die vierte Rate mit 60,000 Thlr. (bis Ende des Jahres 1853 sind von den überhaupt bewilligten 600,000 Thlrn. im Ganzen 239,234 Thlr. 21 Sgr. 10 Pf. angewiesen), Zuschuß zum Patronatsbaufond, zur Erfüllung der rechtlichen Verpflichtungen desselben, 100,000 Thlr.

— Die Staatsregierung wird von den Kammern in dem Staatshaushalts-Etat die Genehmigung für die Summe von 13,147 Thlr. 15 Sgr. zur Verbesserung der Lehrerbesoldungen in den Regierungsbezirken Posen, Bromberg, Stettin, Köslin, Potsdam, Münster, Minden, Koblenz, Düsseldorf und Aachen verlangen, und motivirt diese Forderung in folgender Weise: „Der Antrag auf Bewilligung dieser Summe gründet sich auf folgende Thatsachen. Es ist anzuerkennen, daß eine nicht geringe Anzahl von Elementarschulstellen unter den seit ihrer Gründung veränderten Umständen ihren Inhabern kein ausreichendes Einkommen gewährt. Die den gegenwärtigen Verhältnissen und Bedürfnissen entsprechende Verbesserung derselben ist längere Zeit hindurch in der Erwartung aufgeschoben worden, daß dem Unterrichtswesen überhaupt eine neue gesetzliche Regulirung bevorstehe. Für die hier in Rede stehende Angelegenheit hat sich indessen bei näherer Erwägung eine neue Gesetzgebung als nicht erforderlich ergeben; vielmehr bietet ein Zurückgehen auf die wegen Unterhaltung der Elementarschulen bestehenden gesetzlichen Bestimmungen ausreichenden Anhalt, die Verbesserung der Lehrerbesoldungen, wo solche erforderlich ist, in ausreichendem Maße herbeizuführen. Von diesem Gesichtspuncte aus ist die Circularverfügung vom 6. März 1852 erlassen worden. Dieselbe ordnet eine neue Regulirung aller derjenigen Lehrerbesoldungen an, welche nach dem Ermessen der Provinzialregierungen als ausreichend nicht angesehen werden können. Wegen der Aufbringung des erforderlichen Mehrbedarfs ist überall zunächst auf die zur Unterhaltung der Schulen eigentlich Verpflichteten zurückzugehen. Erst wenn deren Unvermögen hierzu nach festgesetzten Normen überzeugend nachgewiesen ist, sind Anträge auf Gewährung von Zuschüssen aus allgemeinen Staatsfonds zulässig. Eigenthümliche Localverhältnisse und Schwierigkeiten haben es verhindert, daß alle Regierungen bis zur Mitte des Jahres 1853 schon gleichmäßig mit dem Regulirungsgeschäft vorgeschritten waren. Die bis dahin in dem Bereich von sechszehn Regierungen begonnenen Regulirungen haben seitens der Verpflichteten für Elementarschulen und für Bedürfung ihrer Lehrer ein Mehr von 27,082 Thlr. 22 Sgr. 3 Pf., ungerechnet die nicht in Geld veranschlagten neu bewilligten Naturalleistungen, aufgebracht. Zu gleichem Zwecke sind aber zur Ergänzung des von den Verpflichteten nicht aufzubringenden Mehrbedarfs Zuschüsse zu dem aufgeführten Betrage beauftragt. Diese Zuschüsse sind nach gewissenhafter und sorgfältiger Prüfung bemessen und bedarf der Antrag auf ihre Gewährung wohl keiner weiteren Rechtfertigung als des Hinweises auf ihre Bestimmung und auf die Leistungsfähigkeit der betreffenden Betheiligten, denen ein geordnetes Schulwesen herzustellen zu helfen im Interesse des Staates liegt." (Pr. Corr.)

**Berlin.** Verhandlung in der ersten Kammer (1. Febr., 11. Sitzung) über die **Sistirung der Ablösung von Lasten an Kirchen und Schulen.**

Nach Genehmigung des Protocolls und einigen ſtatiſtiſchen Mittheilungen des Präſidenten erſtattet

Abg. v. Below den Bericht der Agrarcommiſſion über die vorläufige Verordnung vom 13. Juni 1853 wegen Siſtirung der Verwandlungen der den Kirchen, Pfarren, Küſtereien und Schulen zuſtehenden Reallaſten in Geldrenten.

Die Commiſſion beantragt: die Kammer wolle 1. der Siſtirungsverordnung vom 13. Juni 1853 ihre Zuſtimmung ertheilen und 2. den Antrag ſtellen: Eine königliche Staatsregierung wolle durch möglichſt baldige Vorlage eines Geſetzesentwurfs Kirchen, Pfarren, Küſtereien, Schulen und milde Stiftungen gegen die Härten einer Ablöſung und Rentificirung der Reallaſten nach dem Geſetz vom 2. März 1850 ſicher ſtellen.

Abg. Frhr. v. Vincke: Ich kann mich nicht dem Antrage der Commiſſion anſchließen, überhaupt nicht den ganzen Gang, den die Regierung in dieſer Angelegenheit angenommen hat, billigen, weder in moraliſcher, noch politiſcher, noch juriſtiſcher Hinſicht. Ich kann es nicht billigen und halte es für gefährlich für die Kirche ſelbſt wenn Verpflichtete gegen dieſe härter behandelt werden ſollen als andere Verpflichtete und kann nicht zugeben, daß die Kirche größere Rechte haben ſoll in ihrem Privateigenthum als jeder Andere. Daß die Regierung ein von den Kammern gegebenes Geſetz ohne Weiteres ſiſtirt, kann ich um ſo weniger gutheißen, als ich einestheils das Bedürfniß und die Lage der Kirche gar nicht für ſo dringend erkenne, andererſeits aber glaube, daß ſolche Siſtirungen immer nur einen ſchlimmen Eindruck auf das Rechtsgefühl des Landes machen müſſen.

Abg. Pulvermacher: Ich finde, daß es ſehr dringend nöthig war, daß die weitere Ausführung des Geſetzes von 1850 ſiſtirt wurde und der Kirche und Schule und den milden Stiftungen günſtigere Bedingungen geſichert werden. Aus meiner amtlichen Stellung habe ich wahrgenommen, daß die Lieferung des Zinsgetreides für die Kirche immer aus dem ſchlechteſten beſteht. Das Intereſſe und Recht derſelben muß daher mehr geſchützt werden. Ich empfehle den Commiſſionalantrag.

Abg. Dr. Brüggemann: Ich glaube nicht, daß es ſich heute um das Materielle der Frage, ob Ablöſung oder nicht, hier handelt, die bei der Vorlage des Geſetzes zur Sprache kommen wird. Aus dem ganzen Gange der Sache ſcheint mir aber die Nothwendigkeit für den Erlaß des Siſtirungsgeſetzes hervorzugehen. Bereits durch das Geſetz vom 2. März 1850 war ein Geſetz in Ausſicht geſtellt, das die Härten möglichſt ausgleichen ſollte. Es lagen jedoch ſo viele Schwierigkeiten in dieſer Frage vor, daß der Erlaß ſich verzögerte. Nachdem in voriger Seſſion die Siſtirungsvorlage zwar in dieſem Hauſe erledigt, aber in der zweiten Kammer noch nicht beendet war, hätten, dadurch aufmerkſam gemacht, die Verpflichteten zum Nachtheil der Kirchen ꝛc. die Ablöſung in nächſter Seſſion betrieben. Um alſo die Wirkung des in Ausſicht geſtellten Geſetzes nicht zu vereiteln, war die Regierung genöthigt, mit der Siſtirungsverordnung vorzugehen. Ob das in Ausſicht ſtehende Geſetz die Ablöſung ganz unterſagen wird oder nicht, ſind meiner Anſicht nach Fragen, die eben bei dem Geſetz ſelbſt zur Sprache kommen. Dagegen wird ſicher die Regierung die Vorlage des Geſetzes ſo viel beſchleunigen als es möglich iſt.

Miniſter v. Raumer: Die beiden letzten Herren Redner haben bereits vollſtändig die Gründe angeführt, welche die Regierung zur vorläufigen Verordnung beſtimmten. Indeß hat auch der Herr Abg. Frhr. v. Vincke ſelbſt darauf aufmerkſam gemacht, daß Fälle vorhanden ſind, in denen eine beſſere Wahrung des Intereſſes und der Rechte der Kirchen und milden Stiftungen nöthig erſcheint. Obgleich dieß nicht Gegenſtand der jetzigen Frage iſt, muß ich doch ausſprechen, daß ich allerdings glaube, daß die

künftige Geſetzgebung für Kirchen und Schulen auf weitere Begünſtigungen einzugehen ſich nicht wird enthalten können. Die Regierung ſtimmt in den Wunſch der möglichſten Beſchleunigung der Geſetzesvorlage ein, und kann ich nur mittheilen, daß die Vorarbeiten ſich in einem Stadium befinden, das die baldige Vorlage möglich macht.

Abg. Frhr. v. Vincke: Ich habe nur geſagt, daß es wünſchenswerth wäre, Veränderungen in dem Geſetz vom 2. März 1850 zu machen.

Abg. v. Below (als Berichterſtatter): Der Herr Abg. v. Vincke hat das lebhafte und warme Intereſſe für Kirche und Schule in dem Commiſſionsbericht als eine poetiſche Diatribe bezeichnet. — Ich wünſche dagegen, daß in unſerer materiellen Zeit dieſe Poeſie für Kirche und Schule eine überall und weithin durchgreifende wäre. Ihre Commiſſion, meine Herren, hat ſich in keinen Poeſieen ergangen, ſondern ſie hat die realen, hier einſchlagenden Zuſtände wohlbedacht ins Auge gefaßt, — ſie hat ſich auch nicht der Anſicht hingegeben, als wenn das materielle, irdiſche Eigenthum der Kirche eine äußere beſondere Heiligkeit beſäße, ſie hat ſich der Anſchauung zugewendet, wie das Chriſtenthum unabhängig iſt von irdiſchen Gütern, Dotationen und Fonds, allein ſie hat wohl in Betracht gezogen, daß die Kirche im chriſtlichen Staat eine Trägerin iſt der ewigen geoffenbarten Wahrheiten, die ſie in Lehre und Bekenntniß fortzupflanzen hat von Geſchlecht zu Geſchlecht. — Dieſe ihre Stellung und Aufgabe iſt allerdings eine berechtigte und hervorragende, die zu wahren und zu ſchützen, beſonders in unſerer Zeit eine Aufgabe der Geſetzgebung und eine beſondere Pflicht dieſes hohen Hauſes iſt. — Es gab allerdings Zeiten, wo in mittelalterlicher Fehde faſt alles Eigenthum unſicher war und wo doch die ſchwache Frauenhand einer Aebtiſſin ſtark genug war, das Eigenthum der Kirche zu ſchützen. Leider iſt dieſes früher ſo hoch gehaltene und geſicherte Eigenthum ſpäter das Object vielſeitiger Bereicherung geworden, und in Betracht dieſes Umſtandes und der gemachten Erfahrungen hat dieſes Haus und die conſervative Partei grade in unſern Tagen vorzugsweiſe die Aufgabe, hier ihren Schutz dem gefährdeten Recht und Beſitz zuzuwenden. Sie, die Kirche, hat, indem ſie öffentliche Intereſſen von hoher Bedeutung trägt, allerdings noch beſondere Rechte, ſie hat auch gleichſam die Rechte von Minorennen, die ſich ſelbſt nicht ſchützen können, weil kein unmittelbarer Beſitzer mit freier Dispoſition, ſondern nur Nutznießer vorhanden ſind. Der Herr Abg. Vincke hat die Siſtirungsverordnung ferner als ein Odium bezeichnet, welches Kirche und Schule träfe. Bei wem erregt denn die Rentificirung Haß? Möglicherweiſe bei denen, die ſich dabei bereichern wollen! — Im Gegentheil, wenn ein beſtehendes gutes Recht aufrecht erhalten wird, ſo wird das eine Stärkung des Rechtes ſelbſt und damit unſerer Verhältniſſe ſein und erregt nicht Haß, ſondern findet Anerkennung. Es iſt mir nicht minder auffällig geweſen, daß der geehrte Abgeordnete, der eine ſo große Parlamentariſche Uebung hat, in ſeiner Rede ſich ſelbſt widerſprochen hat. Er hat geſagt, man ſei nicht dazu berechtigt, einen Unterſchied zu machen zwiſchen Kirchen- und Privateigenthum, und hat doch dann ſelbſt ſpäter wiederum zugeſtanden, wie die Kirche in ganz anderer Lage ſei der Rentificirung gegenüber, als der Privateigenthümer, da die Kirche nicht frei verfügen könne über die ihr zugewieſenen Renten. — Auf eine ſubtile Widerlegung in Beurtheilung der Verſchiedenheit der Abgaben an Kirche und Schule glaube ich hier nicht näher eingehen zu dürfen, weil dieſe Betrachtungen außer dem Bereich unſerer Discuſſion liegen. — Ich erſuche hiermit nochmals, die Commiſſionsanträge anzunehmen.

Abg. Frhr. v. Vincke (thatſächlich): Ich habe nicht das lebhafte Intereſſe, das in dem Berichte ausprägt, als poetiſche Diatribe bezeichnet, ſondern nur geſagt, die Schilderung der Lage, in welcher Kirche und Schule ſich befinden ſollen, mir poetiſche Uebertreibung erſcheine.

Präſident: Wir ſchreiten zur Abſtimmung. Ich laſſe zuerſt die Siſtirungsverordnung verleſen und erſuche diejenigen, welche die nachträgliche Zuſtimmung zu derſelben ertheilen wollen, ſich zu erheben.

Dieß geſchieht mit großer Majorität.

Abg. v. Meding: Ich ſpreche dem Herrn Miniſter der geiſtlichen Angelegenheiten meinen Dank für die Zuſicherung aus, daß die Geſetzesvorlage möglichſt beſchleunigt werden ſoll, halte es aber doch für zweckmäßig, daß auch die Kammer dem zweiten Antrage der Commiſſion beiſtimmt, damit die Vorlage noch in dieſer Seſſion erfolge. Ich halte den Erlaß eines Geſetzes um ſo dringender nöthig, als vielfach obwaltende Verhältniſſe den Intereſſen der Kirchen und Schulen immer mehr ſchaden, je länger die Siſtirung fortdauert.

Miniſter v. Raumer: Ich kann nur wiederholen, daß die Regierung den ernſten Willen hat, die Sache bald möglichſt zu erledigen, und wird der Herr Abg. v. Meding wohl ſelbſt nicht eine beſtimmte Zuſicherung verlangt haben wollen, daß die Vorlage unter allen Umſtänden noch in dieſer Seſſion erfolgen muß. Die Erfahrungen auf dieſem Gebiete ſind ſo reichhaltig und mehren ſich ſo, daß der im vorigen Jahre vorgelegte Geſetzesentwurf, der ſich damals der Zuſtimmung der theilnehmendſten Freunde der Kirche erfreute, die Grundlage zu einem neuen ausgedehnteren hat werden müſſen.

Der Commiſſionsantrag ad 2 wird gleichfalls mit großer Majorität angenommen.

R. P. Z.

Treptow a. R. Der hieſigen Realſchule iſt die Befähigung zur Ertheilung annehmbarer Zeugniſſe für die Candidaten des Baufaches zuerkannt.

**Oldenburg.** Landtagsſitzung. 25. Januar. Auf der Tagesordnung ſtand zunächſt der Bericht des Ausſchuſſes über den Entwurf eines Geſetzes betreffend die Erhebung der zu Oldenburg beſtehenden höheren Bürger- und Vorſchule zu einer Staatsanſtalt. Wir bemerken in Betreff dieſes Gegenſtandes zunächſt Folgendes. Während das Staatsgrundgeſetz zur Förderung der Errichtung von höheren Bürgerſchulen den Gemeinden angemeſſene Zuſchüſſe aus der Staatskaſſe verheißt, enthält dasſelbe weiter den Vorbehalt, daß es geſetzlicher Beſtimmung überlaſſen bleiben ſolle, ob und inwiefern Realgymnaſien zu Staatsanſtalten erhoben werden ſollen. Letzterer Vorbehalt war bei Reviſion des Staatsgrundgeſetzes im Hinblick auf die zu Oldenburg beſtehende ſtädtiſche ſogenannte höhere Bürgerſchule gemacht worden, in welcher Beziehung damals ein Antrag der Stadt vorlag, daß dieſelbe, da ſie ihrer Natur nach ein Realgymnaſium ſei, auch vom Staate übernommen werde. Dieſe damals ausgeſetzte Frage ſollte jetzt durch ein Specialgeſetz entſchieden werden, begründet auf vorausgegangene Verhandlungen und Vereinbarungen mit der Stadt, nach welchen dieſe Stadt jene Schule mit allen dazu gehörigen Baulichkeiten, Utenſilien und Fonds an den Staat abtreten und zugleich einen beſonderen jährlichen Beitrag von 500 Thlrn. zahlen ſollte. Im Ausſchußberichte über dieſen Gegenſtand waren zwei verſchiedene Anſichten vertreten. Die Majorität desſelben (Böckel, Crone, Luerßen) hatte für ein Verſchieben der Frage ſich ausgeſprochen und den Antrag geſtellt: die Berathung des vorgelegten Geſetzentwurfes abzulehnen. Dieſer Antrag gründete weſentlich ſich darauf, daß nach dem gegenwärtigen Stande des höheren Unterrichts es ſich empfehle, nicht irgend welche Specialbeſtimmung zu treffen, vielmehr das allgemein organiſirende Geſetz, das Schulgeſetz, voraufgehen und darnach die Beſtimmungen über das Einzelne eintreten zu laſſen, damit man einer allgemeinen Schulorganiſation nicht vorgreife, damit nicht eine unbegründete Bevorzugung des einen Orts vor dem andern ſtattfinde und nicht falſche Anſprüche und Hoffnungen aufgeſtellt würden. Das längſt gewünſchte Schulgeſetz möchte

offentlich bald vorgelegt werden, und dann könne auch die Frage entſchieden werden, b dem Bedürfniſſe des Staats und der Stadt Oldenburg etwa in einer andern Weiſe weckmäßig genügt werden könne, als dadurch, daß jetzt die hieſige Bürgerſchule zu einer Staatsanſtalt gemacht würde.

Die Minorität (Becker, v. Wedderkop) ſuchte die entgegengeſetzte Anſicht in Ueberinſtimmung mit dem Antrage der Staatsregierung zu begründen. Die vorliegende rage ſei bei der Reviſion des Staatsgrundgeſetzes der Specialgeſetzgebung vorbehalten, nd dieß auch zweckmäßig, weil ſie nur unter ſorgſamer Beachtung der concreten Verältniſſe ihre Löſung finden könne. Im Schulgeſetze laſſe ſie ſich nach allgemeinen rincipien nicht entſcheiden. Die Sache ſei jetzt durch vorausgegangene jahrelange erhandlungen genugſam geprüft und liege mit allen Specialitäten vollſtändig vorbeitet vor, ſo daß ſich recht wohl eine Entſcheidung und zwar für den Regierungsantrag effen laſſe. Denn die hieſige Schulanſtalt ſei längſt über den einer Gemeinde zugeieſenen Kreis hinausgegangen, ſei unverkennbar ein wahres Realgymnaſium, und an müſſe der Stadt Dank wiſſen, daß ſie ihre Anſtalt unter ſo äußerſt günſtigen edingungen und mit großen Opfern dem Staate anbiete, der durch die Annahme ne Forderung der Gerechtigkeit erfülle und den ſog. nicht gelehrten Studien eine chuld abtrage.

Nach einer kurzen Discuſſion, bei welcher der Miniſter v. Röſſing den Standpunct r Regierung weiter darlegte, die Abgeordneten Klävemann und Becker die Anſichten r Minorität, und die Abgeordneten Bargmann und Böckel die der Majorität vereidigten, ward der obige Majoritätsantrag in namentlicher Abſtimmung mit 27 gen 16 Stimmen angenommen.

**Baden.** Weinheim. (Prämien für elementaren landwirthſchaftchen Unterricht.) Ende Januar. Die landwirthſchaftliche Kreisſtelle unter der räſidentſchaft des Frhrn. v. Babo hat ſchon ſeit einigen Jahren Prämien an dienigen Schullehrer vertheilt, welche in ihrer Schule einen elementaren landwirthſchaftchen Unterricht gaben. Neuerdings hat die Regierung zu dieſem Zwecke 500 fl. angeieſen. Die Prüfungen zur Vertheilung der Prämien folgen den Anmeldungen der etheiligten um Pfingſten. Daß die Verbreitung richtiger agronomiſcher Grundſätze n beſten durch die dem Bauer naheſtehenden Schullehrer geſchehe, hat ſich, namentlich einigen Orten des badiſchen Odenwalds, in dem unbezweifelten Einfluß dieſes Unterhts auf die Verbeſſerung der Bauernwirthſchaft gezeigt. Könnte man nur die Jugend, lche im Badiſchen täglich nur drei Stunden die Schule beſucht, in der übrigen, oft Nichtsthun verbrachten Zeit, einem Erziehungsgang durch Arbeit, bei dem die Beigung zur Arbeit methodiſch geſteigert würde, unterwerfen! Wären die Rettungsſtalten, was ſie ſein können, hätten ſie landwirthſchaftlich gebildete Leute an der pitze ihrer Verwaltung, ſo würden ſie das beſte Beiſpiel eines geordneten Lehrgangs rch Arbeit, einer Bildung zur Wirthſchaftlichkeit liefern können. Leider aber entſpren die ökonomiſchen Verhältniſſe der Rettungshäuſer durchſchnittlich den Verwaltungsundſätzen unſerer rationellen Landwirthe nicht, können alſo auch nicht, was Völker ten nachrühmt, ein geeignetes Mittel zur Zerſtörung des Pauperismus werden. Denn ein Beiſpiel zugleich einer religiös-ſittlichen und einer praktiſch intellectuellen Bilng zur Arbeit zu geben, müßten ſie ihren Lehrgang durch Arbeit, die gehabten Vorile und erlittenen Verluſte — mit einem Worte: eine Geiſtiges und Leibliches umfende Buchhaltung darlegen können. Und dazu gehörten ſehr befähigte Vorſteher d Hausväter der Anſtalten. Alle Rettungshäuſer, das Weinheimer nicht allein, ben ein ſchlimmes Jahr gehabt und ſtecken zum Theil in Schulden. Es wäre intereſ-

ſant, zu wiſſen, wie viel in dieſem Jahr in den Rettungsanſtalten verſchiedener Länder der Unterhalt eines Zöglings ausmacht. A. Z.

## E. Perſonalchronik.

**Preußen.** Dr. H. Girard, Prof. in Marburg, zum ord Profeſſor der Mineralogie in Halle.

Dr. Saalſchütz, Privatdoc. an der Univ. Königsberg, zum Prof.

Dr. Rothe, Prof. u. Univ.-Pred. in Bonn, die nachgeſuchte Entlaſſung ertheilt.

Kritzinger, prov. Dir., zum Director des ev. Sem. in Droyßig.

Dr. Liebald, Conr. am Domgymn. in Naumburg, zum Dir. des G. in Hamm.

A. Krüger, Oberl. am G. in Bromberg, zum Dir. der Realſch. in Frauſtadt.

Dr. Buchmann, Oberl. an der Realſch. in Brandenburg, zum ord. L. an der ſtädt. Gewerbſch. in Berlin; Dr. J. Hanſtein, o. L. dieſer Anſtalt, zum Oberl.

Sachſe, Hülfsl., zum o. L. an der Realſch. in Krotoſchin.

Kloßowski, zum 2. o. L. am G. in Trczemeszno.

Schumacher, zum o. L. am Sem. in Brühl.

Wichert, Oberl. am G. in Conitz, zum Prof.; Lindenblatt und Tietz zu o. L.; Heppner, Cand., zum Hülfsl. daſ.

Faber, Cand., zum Oberl. am G. in Lauban.

Dr. Rymaskiewicz, o. L., zum Oberl. am M.-G. in Poſen.

Dr. Grünhagen, Cand., zum o. L. am F.-G. in Breslau.

Förſtemann, Cand., Dr. Roſt, Hülfsl., zu ord. L. am G. in Salzwedel; Schumann, Cand., zum Hülfsl.

Molinski, o. L. am G. in Trczemeszno, zum Oberl.

Bellmann, Sup., zum Schulrath in Breslau.

Haſſe, Sup., zum Schulrath in Danzig.

Dr. Wantrup, Cadettenlehrer, zum Schulrath in Stralſund.

## F. Nekrolog.

Georg Friedrich Grotefend's am 15. Dec. in Hannover erfolgten Tod haben wir bereits gemeldet. Er war eine europäiſche Berühmtheit und im Auslande ſelbſt bekannter als daheim. Geboren zu Münden 1775, in Ilefeld und Göttingen zum Gelehrten ausgebildet und hier zuerſt thätig, wirkte er von 1803 bis 1821 als Prorector und Profeſſor in Frankfurt a. M. und von 1821 bis 1849 als Director des Lyceums in Hannover. Durch ſeine zahlreichen Aufſätze und Bücher auf dem Felde der Philologie hat er ſich keinen kleinen Ruf, durch ſeine paläographiſchen und archäologiſchen Forſchungen über Perſepolis, Babylon und Ninive einen bleibenden Nachruhm mit Laſſen, Layard und Rawlinſon erworben. Er war Mitglied der Akademieen von Berlin, Paris und Dublin, der Göttinger Societät der Wiſſenſchaften, der Geſellſchaft der nordiſchen Alterthumsforſcher in Kopenhagen u. ſ. w. Im Jahre 1802 begann er zuerſt die Entzifferung der perſepolitaniſchen Keilſchrift durch Leſung der Namen Xerxes und Darius, und brach dadurch die Bahn, auf der Laſſen, Burneuf und Rawlinſon ihm folgten. Wir ſind in dieſen Tagen von neuem auf dieſe Thätigkeit des ſcharfſinnigen, ausdauernden Forſchers aufmerkſam gemacht worden durch ſeine letzte, kurz vor ſeinem Tode erſchienene Schrift: „Erläuterung einer Inſchrift des letzten aſſyriſch-babyloniſchen Königs aus Nimrud, mit drei anderen Zugaben und einer Steindrucktafel“ (Hannover, Hahnſche Hofbuchhandlung). Die drei Abſchnitte über „die Zeitfolge

der aſſyriſchen und babyloniſchen Könige nach den Keilſchriften des brittiſchen Muſeums", über den „Urſprung der Keilſchrift mit dem Rechnen darin", und über „Erfindung der morgenländiſchen Currentſchrift", ſind auch für den Laien in dieſem Fache nicht ohne Intereſſe und Nutzen zu leſen. Auch Grotefend's Forſchungen über phrygiſche und lyciſche Sprache, ſo wie ſeine Unterſuchungen über die Geographie, Geſchichte und Sprachen Altitaliens ſind bemerkenswerth. Der Dahingeſchiedene war als Lehrer wie als Menſch ſeines gemüthlichen heiteren Weſens wegen in Hannover wie in Frankfurt von ſeinen zahlreichen Schülern geehrt und geliebt. (K. Z.)

---

# II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

## Statiſtiſche Ueberſicht über die öſterreichiſchen Gymnaſien.

Die „Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien von Seidl, Bonitz, Mozart" bringt auch für das Jahr 1852/53 im Decemberheft 1853 eine ſtatiſtiſche Ueberſicht über die öſterreichiſchen Gymnaſien, und weiß in deren Einleitung aus ihnen vielfach lehrreiche Reſultate zu gewinnen. Aus den Bemerkungen über den Inhalt der Tabellen theilen wir Folgendes mit:

1. Betrachten wir zunächſt die Gymnaſien ſelbſt nach denjenigen Unterſchieden, welche für eine ſtatiſtiſche Ueberſicht ſich geltend machen, ſo bieten ſich hierfür hauptſächlich vier Geſichtspuncte dar, der confeſſionelle Charakter der einzelnen, die Zahl der Claſſen, die Mittel der Erhaltung, endlich die Verſchiedenheit der Rechte.

Was den confeſſionellen Charakter anbetrifft, ſo gilt es als Grundſatz, daß jedes Gymnaſium einen beſtimmten confeſſionellen Charakter habe. Wie bei weitem die Mehrzahl der Bevölkerung der römiſch-katholiſchen Kirche angehört, ſo tragen auch die bei weitem meiſten Gymnaſien dieſen Charakter; die davon unterſchiedenen Fälle finden ſich namentlich in Ungarn und Siebenbürgen vor.

In Betreff des Umfanges der Gymnaſien war es vor der gegenwärtig geltenden Einrichtung als Regel zu betrachten, daß ein vollſtändiges Gymnaſium ſechs Claſſen von je einjährigem Curſus, alſo ſechs Jahrescurſe, enthielt, an deren Beendigung ſich dann die beiden ſogenannten philoſophiſchen Obligatcurſe anſchloſſen, als Mittelglied zwiſchen dem Gymnaſium und den Facultätsſtudien der Univerſität. Durch die neue Organiſation des Gymnaſialweſens ſind, wie es ſchon als Nothwendigkeit erkannt war, die beiden Obligatcurſe mit dem Gymnaſium, welchem ſie nach Zweck und Charakter des Unterrichtes doch weſentlich zugehörten, auch äußerlich vereinigt; es haben daher vollſtändige Gymnaſien nunmehr einen achtjährigen Curſus, und nur aus der achten Claſſe der Gymnaſien wird durch Ablegung der Maturitätsprüfung die Berechtigung zum Eintritt in Facultätsſtudien erreicht. Daneben beſtehen, beſonders mit Rückſicht auf das Bedürfniß kleinerer Orte, Untergymnaſien von vier Jahresclaſſen, deren Schüler alſo, wenn ſie nach Abſolvirung dieſer vier Claſſen ſich nicht dem praktiſchen Leben zu widmen, ſondern die Gymnaſialſtudien weiter zu verfolgen beabſichtigen, dann an ein anderes vollſtändiges Gymnaſium überzugehen haben. Der innere Zuſammenhang der gegenwärtigen Unterrichtseinrichtung, welche nur nach der vierten Claſſe einen theilweiſen Abſchluß zeigt, bringt es nothwendig mit ſich, daß nur dieſe beiden Abgrenzungen des Umfanges als zuläſſig erſcheinen können, vollſtändige Gymnaſien von acht Claſſen und Untergymnaſien von vier Claſſen. Eine vollſtändige Durchführung der gegenwärtigen Organiſation wird alſo zur Folge haben müſſen, daß alle ſechsclaſſigen Gymnaſien der früheren Einrichtung entweder auf acht Claſſen vervollſtändigt

oder auf vier Classen beschränkt werden. Eine Umgestaltung dieser Art, welche einerseits von genauer Einsicht in die Bedürfnisse der einzelnen Ortschaften und Gegenden bedingt ist, anderseits in vielen Fällen die Herbeischaffung größerer Geldmittel, zahlreichere Lehrkräfte u. s. w. erfordert, kann und darf, wenn sie innere Garantie des Bestandes haben soll, nur allmälig zur Ausführung kommen. Daraus erklärt sich, daß auch jetzt noch manche Gymnasien bestehen, deren Classenzahl nicht mit der gegenwärtigen Organisation übereinstimmt, sondern ihren Ursprung aus der vormaligen Einrichtung bekundet. Das Verhältniß der Anzahl solcher Gymnasien zu denen von der jetzt regelmäßigen Classenzahl — acht oder vier Classen — kann daher selbst als ein äußeres Zeichen dafür gelten, inwieweit in den einzelnen Kronländern die neue Organisation bereits verwirklicht ist.

Die Unterhaltungskosten der einzelnen Gymnasien werden theils aus öffentlichen Fonden, theils von Gemeinden, theils von geistlichen Corporationen, theils endlich von Privaten bestritten. Für Lombardo-Venetien stellen sich diese Unterschiede mit besonderer Bestimmtheit heraus; sie sind in der Tabelle selbst angegeben und die Gymnasien hiernach als Staatsgymnasien, oder Communalgymnasien, oder bischöfliche Gymnasien (welche zum Theil aus Staatsmitteln unterstützt werden), oder Privatgymnasien bezeichnet. Für die evangelischen Gymnasien Ungarns und Siebenbürgens ist im Allgemeinen vorauszusetzen, daß sie aus den Mitteln der confessionellen Gemeinden, theils einzelner Ortschaften, theils ganzer Districte, erhalten werden. Im Uebrigen sind die Verhältnisse mannigfaltiger; eine nicht geringe Zahl von Gymnasien wird vollständig aus den Mitteln bestimmter geistlicher Orden unterhalten; für manche Gymnasien gibt zu dem, was aus den Mitteln einer Gemeinde oder einer geistlichen Corporation geleistet wird, der Staat den zur Ergänzung nothwendigen Zuschuß (so ist z. B. seit 11. Sept. 1850 für das evangelische Gymnasium in Teschen derjenige Zuschuß, welcher früher durch Beiträge aller evangelischen Gemeinden Oesterreichs beigeschafft wurde, vom Staate übernommen worden, ähnliches ist neuerdings für das gr. u. Gymnasium in Belenyes geschehen); für einige Gymnasien hat im Verlaufe der letzten Jahre der Staat die Bestreitung der sämmtlichen Kosten übernommen (z. B. für das akademische Gymnasium in Wien, für die Gymnasien in Preßburg, Leutschau, Kaschau, das katholische in Hermannstadt); bei einzelnen Anstalten sind diese finanziellen Verhältnisse noch der Gegenstand fernerer Verhandlungen. Die Mannigfaltigkeit dieser Verhältnisse in der statistischen Tabelle mit hinlänglicher Genauigkeit zu bezeichnen, war für jetzt noch nicht wohl ausführbar.

Einfacher stellt sich der Unterschied der Gymnasien nach dem zuletzt bezeichneten Gesichtspuncte, nämlich nach der Verschiedenheit ihrer Rechte dar; denn in dieser Hinsicht entsteht nur die Frage, ob ein Gymnasium das Oeffentlichkeitsrecht besitzt oder nicht besitzt. Gerade dieser Unterschied aber ist von solcher Bedeutung, daß wir hier einige Erläuterung über diesen Gegenstand glauben geben zu sollen; es scheint dieß um so angemessener, da nicht nur auswärts Mangel an Kenntniß der factischen Verhältnisse zu mannigfachen Mißdeutungen geführt hat, sondern auch innerhalb des österreichischen Staates selbst die Erinnerung an die vormaligen Verhältnisse, auf welche die gegenwärtigen Einrichtungen erbaut sind, nicht wenigen scheint verschwunden zu sein.

Vor den gegenwärtigen Unterrichtseinrichtungen zeigten sich in Betreff der rechtlichen Verhältnisse des öffentlichen und des privaten Unterrichts bedeutende Verschiedenheiten innerhalb des österreichischen Staates; man konnte deutlich drei Gruppen unterscheiden, nämlich die vormaligen deutsch-slavischen Erblande, Ungarn mit seinen da-

maligen Nebenländern, Lombardo-Venetien. Wir können das Weſentliche der in jeder dieſer drei Gruppen beſtandenen Einrichtungen nicht kürzer und beſtimmter charakteriſiren als durch eine Stelle aus dem Vortrage an Se. k. k. apoſtol. Majeſtät, durch welchen die Motive zu dem pr. Geſetze über den Privatunterricht vom 27. Juni 1850 dargelegt ſind:

„Die Ertheilung des Privatunterrichtes, mit Einſchluß des häuslichen, unterlag bisher in den ehemaligen deutſch-ſlaviſchen Erblanden großen Beſchränkungen, ſowohl hinſichtlich der Art und Weiſe, in welcher dieſer Unterricht ertheilt werden durfte, als hinſichtlich der für denſelben beſtimmten Anſtalten, ihrer Unternehmer, Lehrer und Schüler.

„Privatſchulen beſtanden in Gemäßheit der bisherigen Vorſchriften nur für Mädchen; Knaben wurden zum gemeinſamen Privatunterrichte nur dann zugelaſſen, wenn ſie in der Anſtalt wohnten, in welcher der Unterricht ertheilt wurde. In der Regel gab es daher für dieſe bloß Privaterziehungsanſtalten, aber keine Privatſchulen. Der Unterricht in dieſen Anſtalten ſollte in Bezug auf Einrichtung und Lehrmittel jenem der öffentlichen Schulen angepaßt ſein und erſtreckte ſich meiſtens auf die Gymnaſialgegenſtände. — Selbſtändige Privatgymnaſien hingegen waren nicht geſtattet, ſondern es durfte nur in Convicten auch Unterricht in den Gymnaſialgegenſtänden ertheilt werden. Hierzu war aber die Genehmigung des Miniſteriums oder der vormaligen Studienhofcommiſſion erforderlich, die Lehrer mußten mit einem Befähigungsdecrete, welches nur für einen beſtimmten Zeitraum gültig war, verſehen, die Schüler endlich mußten an einem öffentlichen Gymnaſium aufgenommen ſein, ſich daſelbſt regelmäßig allen vorgeſchriebenen Prüfungen unterziehen und das Schulgeld nebſt der Prüfungstaxe entrichten.

„In dem lombardiſch-venetianiſchen Königreiche hingegen beſtanden mit Convicten verbundene Privatgymnaſien, deren Schüler auch außerhalb der Anſtalt wohnen durften, in der Anſtalt ſelbſt geprüft wurden, ſich jedoch vor dem Uebertritte in das philoſophiſche Studium an einem öffentlichen Gymnaſium einer Prüfung unterziehen mußten.

„Für den Gymnaſialunterricht, welcher einzelnen Schülern in deutſch-ſlaviſchen Provinzen im elterlichen Hauſe von Privatlehrern ertheilt wurde, galten ähnliche Vorſchriften wie für denjenigen an Privatanſtalten. Nur den Landgeiſtlichen, welche Gymnaſialunterricht gaben, und ihren Schülern wurden ſpäterhin einige beſondere Erleichterungen zugeſtanden.

„Alle Lehrer, welche an Privatanſtalten oder für einzelne Schüler Gymnaſialunterricht ertheilten, mußten die philoſophiſchen Studien zurückgelegt und eine beſondere Lehrerprüfung beſtanden haben.

„Die Privatanſtalten waren ferner auch hinſichtlich ihrer Anzahl und der Orte, wo ſie errichtet werden durften, mancher Beſchränkung unterworfen.

„Anders verhielt ſich jedoch die Sache in Ungarn und den damit verbundenen Ländern. Dort beſtanden und beſtehen Schulen jeder Art, welche nicht von Staats wegen errichtet ſind und daher die rechtliche Natur von Privatanſtalten haben, von der Volksſchule bis zum Facultätsſtudium in großer Anzahl, und wenngleich das Oberaufſichtsrecht des Staates im Grundſatze feſtſtand, ſo war der Einfluß, den der Staat auf ſie übte, doch äußerſt gering.“

Nachdem nun durch den „Organiſationsentwurf der Gymnaſien u. ſ. w.“ eine Einrichtung zu treffen begonnen war, welche geeignet erachtet wurde, mit etwaigen einzelnen, die beſonderen Landesverhältniſſe betreffenden Modificationen in allen Kronländern zur Ausführung zu kommen, und nachdem ferner die wirklich durchgeführte

Einheit des Staates den staatsgültigen Zeugnissen von Gymnasien eine gleiche Berechtigung und gleiche Gültigkeit, nicht etwa für eine einzelne Gruppe des Staates, sondern für den ganzen Umfang des Staates gewähren mußte, so waren allgemein gesetzliche Bestimmungen erforderlich, nach denen in allen Kronländern die Verhältnisse des öffentlichen und privaten Unterrichtes geregelt und die Bedingungen festgestellt würden, unter denen ein Gymnasium, ganz abgesehen davon, aus wessen Mitteln es bestehe, das Recht zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse ausüben dürfe. Dieß ist geschehen durch das bereits angeführte provisorische Gesetz vom 27. Juni 1850 über den Privatunterricht. Für den vorliegenden Zweck, da es sich nur um Gymnasien und um die Erklärung der in ihnen gegenwärtig sich findenden Verschiedenheiten der rechtlichen Stellung handelt, kommen aus diesem Gesetze im Wesentlichen nur drei Paragraphen in Betracht.

„§ 5. Damit eine Privatlehranstalt den Namen eines Gymnasiums oder einer Realschule führen dürfe, muß

1. ihre Einrichtung der Einrichtung der gleichnamigen Staatsanstalten in Bezug auf Lehrplan und Lehrmittel in den wesentlichen Puncten entsprechen;
2. sämmtliche Lehrer müssen die für Staatsanstalten dieser Art geforderte wissenschaftliche Befähigung nachgewiesen haben.

„§ 14. Keine Privatlehranstalt als solche, mag sie den Namen eines Gymnasiums oder einer Realschule zu führen berechtigt worden sein oder nicht, kann ihren Schülern staatsgültige, d. i. solche Zeugnisse ausstellen, denen der Staat Gültigkeit zuerkennt, wenn es sich für die Schüler derselben um den Eintritt in Staatsschulen, in den Staatsdienst, oder um andere vom Staate zu machende Zugeständnisse handelt, deren Erlangung die Gymnasial- oder Realschulbildung voraussetzt.

„Zur Erlangung staatsgültiger Zeugnisse haben die Schüler der Privatanstalten sich der Prüfung an einer öffentlichen entsprechenden Lehranstalt zu unterziehen.

„§ 15. Es können jedoch Privatlehranstalten vom Ministerium in den Rang öffentlicher Gymnasien oder Realschulen erhoben werden, wenn ihre Einrichtung die für den beabsichtigten Erfolg des Unterrichtes nöthigen Bürgschaften darbietet; in diesem Falle erhalten sie das Recht, staatsgültige Zeugnisse auszustellen."

Für die oben bezeichnete Gruppe der ehemaligen deutsch-slavischen Erblande hatten diese Paragraphen kaum eine merkliche Folge; sämmtliche Gymnasien hatten vorher dergestalt unter der Leitung des Staates gestanden und bei aller Verschiedenheit der Subsistenzmittel unter der einheitlichen Autorität des Staates ihre Rechte ausgeübt, an sämmtlichen war bei Erlaß des angezogenen Gesetzes die neue Einrichtung schon mehr oder weniger ins Leben gesetzt, so daß für sie aus dem angeführten Gesetze keinerlei Beschränkung der bis dahin ausgeübten Rechte erfolgte. Für diesen Theil des österreichischen Staates hatte daher jenes Gesetz vom 27. Juni 1850 im Wesentlichen nur die Folge, die bis dahin bestandenen und bei der neuen Gestaltung des Unterrichtswesens nicht mehr erforderlichen Beschränkungen in Betreff des Privatunterrichtes aufzuheben.

Anders stellte es sich bei den Gymnasien Ungarns; das bis dahin fast bloß nominelle Oberaufsichtsrecht des Staates mußte zur Wirklichkeit und namentlich mußte an dem Maßstabe des Gesetzes entschieden werden, welche Gymnasien fortan das Oeffentlichkeitsrecht zu besitzen geeignet seien. Um dieß so auszuführen, daß die Gymnasien nicht irgend durch eine Uebereilung sich beeinträchtigt fänden, verordnete das Unterrichtsministerium unter dem 7. September 1850:

„Daß die Gymnasien in Ungarn, welchen nach den bisher geltenden Gesetzen der Charakter der Oeffentlichkeit in der Art zukam, daß sie das Recht hatten, staatsgültige

Zeugniſſe auszuſtellen, dieſes Recht auch noch während des Schuljahres 1850/51 behalten ollten, ſelbſt in dem Falle, als die Einrichtung dieſer Anſtalten den Einrichtungen der ünftigen Staatsgymnaſien nicht entſpricht.

„Im Laufe des Schuljahres 1850/51 haben alle Gymnaſien, welche das Recht, taatsgültige Zeugniſſe auszuſtellen, ſich bewahren wollen, ihre Einrichtung der in den Staatsgymnaſien einzuführenden Organiſation in allen weſentlichen Puncten entſprechend umzugeſtalten.“

Dieſer Weiſung wurde im Laufe des Schuljahres $18^{50}/_{51}$ von den katholiſchen Gymnaſien Ungarns faſt ausnahmslos mit der größten Bereitwilligkeit und in dem on der Regierung feſtgeſtellten Maße zu entſprechen geſucht, ſo daß ihnen am Schluſſe esſelben das Oeffentlichkeitsrecht zunächſt nicht brauchte entzogen zu werden; bei zwei iſchöflichen Gymnaſien, welche auf eine Reform des Gymnaſialunterrichtes in der orgezeichneten Weiſe nicht eingegangen waren, wurde dieß Recht ſuspendirt. * Dagegen hatte von den evangeliſchen Gymnaſialanſtalten keine der höchſten Unterrichtsehörde ihre Umgeſtaltung inſoweit dargethan, daß ein Einklang mit den weſentlichen Puncten der allgemeinen Einrichtung und eine Garantie für angemeſſenen Erfolg wäre u finden geweſen. Es wurden daher die ſämmtlichen evangeliſchen Lehranſtalten Ungarns durch die Verordnungen vom 10. September und 3. October 1851 für Privatnſtalten erklärt, mit der ausdrücklichen Bemerkung:

„Daß es lediglich von den betreffenden berechtigten Conventen und Autoritäten bhangen werde, durch Vorlage eines in jeder Hinſicht befriedigenden Reorganiſationsrogrammes, bei deſſen Begutachtung ſich ſtrenge an die dießſeitigen Reorganiſationsorſchriften zu halten iſt, die Rehabilitirung der betreffenden Lehranſtalten bei dem Miniſterium zu erwirken.“

Von der in den letzten Worten enthaltenen Aufforderung zu weiterer Verhandlung er Sache machte zunächſt ein Gymnaſium Gebrauch, das ſchon vorher ſich um die Neugeſtaltung ſeiner Einrichtungen ernſtlich bemüht hatte, jedoch ohne damit zum bſchluſſe zu kommen, nämlich das evangeliſche Untergymnaſium zu Oberſchützen, nd erlangte nach Darlegung ſeiner geſammten Einrichtungen, daß durch Erlaß vom 0. Mai 1852 „das Recht, ſtaatsgültige Zeugniſſe auszuſtellen, dieſer Anſtalt belaſſen“ nd dieß ſogleich amtlich bekannt gemacht wurde. Dieſer Vorgang ſcheint andere angeliſche Lehranſtalten aufgemuntert zu haben, ihre Organiſirung im Sinne des ngeführten Geſetzes mit Ernſt und Ausdauer zu betreiben und hierdurch das Oeffentchkeitsrecht wieder zu erlangen. Hiernach iſt den evangeliſchen vollſtändigen Gymnaen zu Nagy-Körös und zu Debreczin durch Erlaß des Unterrichtsminiſteriums vom und 10. Auguſt 1853 das Oeffentlichkeitsrecht wieder zuerkannt worden und einige ndere evangeliſche Gymnaſien ſind in der Weiſe thätig, daß auch ihre Rehabilitirung nächſter Zeit zu erwarten iſt.

Wenn man bloß die Zahl der in Ungarn beſtehenden evangeliſchen Gymnaſien rückſichtigt — es ſind deren mehr als vierzig —, ſo muß es gewiß in hohem Maße ffallend erſcheinen, daß im Verlaufe von zwei Jahren nach der Suspendirung des effentlichkeitsrechtes nur drei dasſelbe wieder erlangt haben, und es läßt ſich die rmuthung kaum zurückdrängen, es möchten wohl in denjenigen Bedingungen, an ten Erfüllung das Recht, ſtaatsgültige Zeugniſſe auszuſtellen, geknüpft iſt, entweder

* Sie erlangten dasſelbe durch Nachweis der erforderlichen Reformen im darauf genden Schuljahre wieder.

confeſſionelle Beſchränkungen oder ſonſt unbillige, nicht zu erfüllende Forderungen enthalten ſein.

Weder das eine noch das andere iſt der Fall.

In dem „Organiſationsentwurf der öſterreichiſchen Gymnaſien“, deſſen weſentliche Puncte zur Ausführung zu bringen die Bedingung zur Erlangung des Oeffentlichkeitsrechtes iſt, ſind über den Religionsunterricht keine Normen enthalten; dieſe feſtzuſtellen iſt den Organen derjenigen Kirche oder Confeſſion überlaſſen, welcher das Gymnaſium angehört. Dieß findet für die evangeliſchen Gymnaſien in derſelben Weiſe Anwendung, wie für die der katholiſchen Kirche angehörigen. Die Beſetzung der Lehrerſtellen bleibt, auch bei Erlangung des Oeffentlichkeitsrechtes, denjenigen überlaſſen, welche die Anſtalt aus ihren Mitteln erhalten; die Regierung fordert nur von den evangeliſchen Lehranſtalten, ebenſo wie von den katholiſchen, daß Niemand fernerhin als Lehrer definitiv angeſtellt werde, der nicht durch Beſtehen der Lehramtsprüfung ſeine Qualification geſetzlich bewieſen hat, und behält ſich vor, bei den Anſtellungen, welche evangeliſche Gemeinden vornehmen, ebenſo wie etwa bei ſolchen, die von geiſtlichen Corporationen ausgehen, aus politiſchen oder moraliſchen Gründen einen Einſpruch zu thun. Die Wahl der Lehrbücher iſt den Lehrkörpern der Gymnaſien überlaſſen, jedoch ſo, daß jedes, bevor es in Gebrauch genommen wird, dem Unterrichtsminiſterium zur Kenntnißnahme und Approbation vorzulegen iſt, welches ſich vorbehält, aus politiſchen oder didaktiſchen Gründen den Gebrauch des einen oder andern zu verſagen. Daß ferner in dem allgemeinen Ausmaße der den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden zugewieſenen Zeit und in ihrer Anordnung, daß in der auf das nothwendigſte bemeſſenen Zahl der qualificirten Lehrkräfte (zwölf für ein vollſtändiges, ſechs für ein Untergymnaſium), in der Unterordnung unter die vom Staate mit Rückſichtnahme auf Confeſſion wie auf Nationalität eingerichtete Aufſicht der Schulbehörde ſolche Gemeindegymnaſien, welche das Oeffentlichkeitsrecht beanſpruchen, den allgemeinen geſetzlichen Einrichtungen ſich unterzuordnen haben, bedarf für keinen Kundigen einer Motivirung; denn in der allgemeinen Einrichtung des Gymnaſialunterrichtes, in der Beſetzung der Lehrerſtellen mit geſetzlich qualificirten Männern und in der Wahrung des Aufſichtsrechtes hat die Regierung die Garantie zu ſuchen, daß eine Lehranſtalt wirklich dasjenige leiſten werde, daß ihren Zeugniſſen öffentliche Autorität zuzuerkennen iſt.

Wenn alſo in dieſen Forderungen* — und andere ſind an die evangeliſchen

---

* Daß im Obigen die Forderungen des Unterrichtsminiſteriums in Betreff der evangeliſchen Gymnaſien genau dargelegt ſind, mögen noch ein paar Stellen aus darauf bezüglichen Erläſſen belegen. In einem Erlaſſe des genannten Miniſteriums an das Conſiſtorium zu Nagy-Körös vom 7. Mai 1851 heißt es nach einer Belobung des Conſiſtoriums für ſein eben ſo echt kirchliches als patriotiſches und wahrhaft aufgeklärtes Wirken in dieſer Angelegenheit:

„Die Verhältniſſe derjenigen nach dem Organiſationsentwurfe reorganiſirten proteſtantiſchen Gymnaſien Ungarns, welchen die Regierung den Charakter öffentlicher Anſtalten zuerkennen wird, zu den öffentlichen Schulbehörden werden ſo geregelt werden, daß ſowohl der Einfluß der Gemeinden, inſoweit dieſe die Erhalter dieſer Anſtalten ſind, als auch der Conſiſtorien zur Aufrechthaltung des confeſſionellen Charakters derſelben mit Kraft fortbeſtehe.

„Deßhalb ſoll auch künftig die nächſte Beaufſichtigung und Leitung des reorganiſirten Gymnaſiums zu Nagy-Körös dem dortigen Conſiſtorium zuſtehen, und inſoweit eine Correſpondenz zwiſchen dem Director der Anſtalt und der Diſtrictſchulbehörde einzutreten hat, ſoll dieſe ſtets ihren Weg durch das Conſiſtorium nehmen.

„Die Anſtellung des Directors und der Profeſſoren wird in der bisherigen Weiſe erfolgen; nur muß jeder anzuſtellende die Lehramtsprüfung beſtanden haben, und die

ymnaſien Ungarns nicht geſtellt worden — der Grund nicht zu ſuchen iſt, daß bisher ur eine verhältnißmäßig kleine Zahl evangeliſcher Gymnaſien das Oeffentlichkeitsrecht worben hat, ſo fragt ſich, was denn als Urſache zu betrachten ſei. Einige und zwar hr wirkſame Urſachen liegen klar zu Tage. Das Mißverhältniß wurde eben dadurch auffällig, daß nur die Zahl der Anſtalten, die ſich Gymnaſien nennen, in Betracht ezogen wurde; aber den Namen der Gymnaſien haben offenbar bisher manche Lehr- nſtalten geführt, welche ſich von den oberen Claſſen einer Volksſchule kaum durch

---

legierung muß ſich vorbehalten, wo moraliſche oder politiſche Gründe es nothwendig achen, gegen einzelne Individuen ein Veto einzulegen.

„Ebenſo bleibt die Wahl der Lehrbücher frei, jedoch unter dem Vorbehalte, daß in Lehrbuch in Gebrauch genommen werde, gegen welches die Regierung ein Veto nzulegen aus politiſchen oder pädagogiſchen Gründen ſich genöthigt fände.

„Es iſt die Abſicht der Regierung, die freie Bewegung des proteſtantiſchen Schul- eſens in Ungarn, woraus viel Erſprießliches hervorgegangen, nicht zu hemmen, ſon- ern vielmehr, ſo viel an ihr iſt, nur dazu mitzuwirken, daß die freie Bewegung jene ichtung auf wahre Verbeſſerung des Zuſtandes der Schulen nehme, welche eben ſo ſehr n Intereſſe des Proteſtantismus wie des Staates liegt und die daher von allen be- onnenen und aufgeklärt denkenden Proteſtanten längſt gewünſcht wird. Die Regierung wird daher auch keinen Einfluß in Anſpruch nehmen, als jenen, welcher aus dem ihr on jeher zuſtehenden Inſpectionsrechte hervorgeht und welcher ihr unumgänglich noth- endig iſt, um beurtheilen zu können, welchen Anſtalten ſie das Recht, ſtaatsgültige eugniſſe zu ertheilen, zuerkennen darf. Conſiſtorien und Gemeinden, denen das Wohl hrer Jugend wahrhaft am Herzen liegt und welche die Verhältniſſe der Gegenwart hne Leidenſchaft beurtheilen, werden ſchon jetzt gleich dem von Nagy-Körös bereit ſein, and in Hand mit der Regierung zu gehen, um das wichtige Geſchäft der Jugend- ildung beſorgen zu können; andere werden, durch die Erfahrung belehrt, Vertrauen aſſen und nachfolgen."

Hierzu finden ſich weitere Erklärungen in einem Miniſterialerlaſſe vom 26. Febr. 853 an die k. k. Statthalterei in Ungarn:

„Zur näheren Erläuterung des im hierortigen Erlaſſe vom 7. März 1851 hin- chtlich der Wahl der Lehrbücher ausgeſprochenen Vorbehaltes, „daß kein Lehrbuch — — ch genöthigt fände", wird ausdrücklich erklärt: daß der betreffenden Kirchenbehörde uf die Auswahl der Religionsbücher ein beſtimmender Einfluß unbeſtreitbar gewahrt leibe, und daß die Regierung keineswegs die Abſicht habe, ihren negativen Einfluß uf die Wahl namentlich der Lehrbücher für Geſchichte an proteſtantiſchen Lehranſtalten n einer der dogmatiſchen Lehrfreiheit und confeſſionellen Anſchauungsweiſe des Prote- tanten, beſonders hinſichtlich der Reformation, widerſprechenden Weiſe in Ausführung u bringen. Nach dieſen Anſichten, welche auch zur Kenntniß des Nagy-Köröſer Conſiſto- iums zu bringen ſind, wird die k. k. Diſtrictſchulbehörde ihr Gutachten zu motiviren aben über die in Nagy-Körös gebrauchten Lehrbücher, deren vollſtändiges Verzeichniß bzuverlangen und zum Zwecke der zu ertheilenden Approbation für die etwa nicht pprobirten Lehrbücher hierher unausbleiblich zu unterlegen iſt."

In gleichem Sinne heißt es in dem Miniſterialerlaſſe vom 18. September 851, durch welchen dem Gymnaſium zu Oberſchützen das Oeffentlichkeitsrecht be- aſſen wird:

„Ferner iſt der Director der genannten Lehranſtalt aufzufordern, die Lehrbücher ach Einvernehmung des Lehrkörpers zur Approbation vorzuſchlagen, indem ohne Appro- ation des Miniſteriums kein Lehrbuch in einer öffentlichen Lehranſtalt gebraucht wer- en dürfe, wobei jedoch zur Hintanhaltung unmotivirter Beſorgniſſe ausdrücklich zu rklären und auch zur Kenntniß des evangeliſchen Kirchenvorſtandes in Oberſchützen u bringen iſt, daß der betreffenden Kirchenbehörde auf die Auswahl der Religions- ücher ein beſtimmender Einfluß unbeſtreitbar gewahrt werde, und daß die Regierung eineswegs die Abſicht habe, ihren negativen Einfluß auf die Wahl namentlich der ehrbücher für Geſchichte an proteſtantiſchen Lehranſtalten in einer der dogmatiſchen ehrfreiheit und confeſſionellen Anſchauungsweiſe der Proteſtanten, beſonders hinſichtlich er Reformation, widerſprechenden Weiſe in Ausübung zu bringen."

ſonſt etwas als durch die Aufnahme des Unterrichtes im Lateiniſchen unterſcheiden; die Ordnung verlangt, daß in Zukunft der Name, wenn ſich Rechte an ihn knüpfen ſollen, der Sache ſelbſt entſpreche. Ferner, die Anzahl der evangeliſchen Gymnaſien Ungarns iſt zu groß, als daß alle lebensfähig ſein oder in der nächſten Zeit werden könnten; die Vereinigung der Mittel mehrerer Gymnaſien zur Erhaltung einer Anſtalt iſt eine eben ſo nothwendige als in ihrer Ausführung ſchwierige Maßregel. Endlich, ſelbſt bei ſolchen Gymnaſien, deren Beſtehen durch reichliche Dotation und ſtarke Schülerzahl vollkommen geſichert iſt und die ſich ernſtlich bemühen, die allgemeinen Reformen des Unterrichtes ſich anzueignen, erſchwert es die kaum zu beſchreibende Weitläufigkeit des Geſchäftsganges bei den darüber entſcheidenden Conventen, daß die Einrichtungen und Verhandlungen einen raſchen Gang nehmen könnten. Dieſe Gründe liegen für jeden, der den factiſchen Beſtand überblickt, klar und unleugbar vor; es iſt aber wahrſcheinlich, daß noch andere Umſtände hemmend eingewirkt haben. Nach den Verhältniſſen, in welchen Ungarn früher factiſch ſtand, mag es nicht leicht ſein, ſich daran zu gewöhnen, daß die Einordnung in den einheitlichen Staat auch Unterordnung unter die allgemein geltenden Geſetze von demjenigen erfordert, welcher Rechte der ſtaatlichen Autorität beanſprucht, und zu der Ueberzeugung zu gelangen, daß die Regierung an die evangeliſchen Gymnaſien keine anderen Forderungen ſtellt als an alle Gymnaſien des Reiches, keine anderen als ſolche, welche der wahren Förderung der ſittlichen Erziehung und eines bildenden Unterrichtes dienen. Dieſe Ueberzeugung gewinnt aber jetzt immer mehr und mehr Boden; der warme Eifer mehrerer Gemeinden, die ausdauernde Energie der Schulräthe wird es bald ermöglichen, noch mehr Gymnaſien auf den Stand zu bringen, daß ihnen das Oeffentlichkeitsrecht wieder gegeben werden kann. Man darf wohl hoffen, daß im Laufe noch eines Schuljahres der Umwandlungsproceß größtentheils beendigt ſein wird, indem ein Theil der evangeliſchen Gymnaſien auch Namen und äußere Stellung der Volksſchulen oder Realſchulen annimmt, deren Charakter er bisher ſchon trug, und ein anderer Theil als gleichberechtigt in die Reihe der öffentlichen Gymnaſien eintritt.

In Siebenbürgen haben die Zeitverhältniſſe die Organiſirung des Gymnaſialweſens verzögert und die Entſcheidung über das Oeffentlichkeitsrecht noch nicht zum Abſchluß gelangen laſſen; es üben daher dieſes Recht vorläufig noch alle Gymnaſien dieſes Kronlandes.

In Lombardo-Venetien beſitzen das vollſtändige Recht der Oeffentlichkeit die Staatsgymnaſien, indem das Recht, die Maturitätsprüfung zu halten, ausſchließlich auf dieſe beſchränkt iſt. Bei den übrigen Gymnaſien Lombardo-Venetiens iſt die Neugeſtaltung des Unterrichtsweſens nur erſt theilweiſe begonnen, daher auch die Frage über das Oeffentlichkeitsrecht noch nicht entſchieden.

2. Die Lehrerzahl im Schuljahre 1851/52 innerhalb des Gebietes, für welches ſchon durch die längſte Zeit die Reform des Gymnaſialweſens in Ausführung gebracht iſt und für welches uns bereits zum dritten Male die ſtatiſtiſchen vollſtändig Daten vorliegen, nämlich der vormaligen deutſch-ſlaviſchen Erblande, betrug:

| Directoren. | | Ord. Lehrer. | | Suppl. | | Nebenl. | | Summa. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| geiſtl. | weltl. | geiſtl. | weltl. | geiſtl. | weltl. | geiſtl. | weltl. | |
| 55 | 27 | 383 | 186 | 138 | 178 | 19 | 175 | 1161. |

Mit dem Schuljahre 1852/53 haben zwei Gymnaſien, das zu Horn und das zu Schlackenwerth, aufgehört zu beſtehen; die Anzahl der Lehrer iſt aber deßhalb nicht vermindert, ſondern hat ſogar um etwas zugenommen, denn ſie beträgt am Schluſſe des Schuljahres 1852/53:

| Directoren. | | Ord. Lehrer. | | Suppl. | | Nebenl. | | Summa. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| geiſtl. | weltl. | geiſtl. | weltl. | geiſtl. | weltl. | geiſtl. | weltl. | |
| 51 | 29 | 380 | 206 | 131 | 171 | 18 | 187 | 1173. |

Der in der Summe ſich zeigende Zuwachs rührt im Weſentlichen von einer Vermehrung der Anzahl der Nebenlehrer her, läßt alſo darauf ſchließen, daß die den Gymnaſien empfohlenen aber nicht zur Pflicht gemachten Nebengegenſtände an einer größeren Zahl von Gymnaſien oder an einzelnen eine vollſtändigere Vertretung gefunden haben. Die Zahl der Lehrer für die obligaten Gegenſtände iſt trotz der Verringerung der Lehranſtalten unvermindert geblieben und die merkliche Veränderung in dem Verhältniſſe der Zahl der ordentlichen Lehrer zu der der Supplenten läßt ſich als ein ſicheres Zeichen der weiteren Conſolidirung der gegenwärtigen Gymnaſialeinrichtungen betrachten. Seit nämlich die Reform des Gymnaſialweſens in Ausführung gebracht wurde, iſt an keinem Gymnaſium ein Lehrer definitiv, d. h. als ordentlicher Lehrer, angeſtellt worden, wenn er nicht durch Beſtehen der Lehramtsprüfung nach dem proviſoriſchen Geſetze vom 30. Auguſt 1849 ſeine Qualification erwieſen hatte. Indem aber zugleich die unmittelbaren Bedürfniſſe des Unterrichtes gedeckt werden mußten, ſo ergab ſich die Nothwendigkeit, junge Männer, die ſich dem Lehrſtande widmen, zur Verwendung für den Gymnaſialunterricht vorläufig zuzulaſſen (d. h. ſie als Supplenten zu beſtellen), ſo jedoch, daß ſie eine Ausſicht auf definitive Anſtellung erſt durch das Beſtehen der Lehramtsprüfung erwerben. Die Abnahme in der Zahl der Supplenten und die gleichzeitige Zunahme in jener der ordentlicher Lehrer iſt daher ein Beweis, daß ein verhältnißmäßig bedeutenderer Theil des Gymnaſialunterrichtes nunmehr in die Hände wirklich qualificirter Lehrer gelegt iſt. Während im Schuljahre 1851/52 die Anzahl der Supplenten innerhalb des bezeichneten Gebietes 57 Procent der ordentlichen Lehrer betrug (den Director in die Zahl der ordentlichen Lehrer nicht eingerechnet), beträgt dieſelbe jetzt nur zwiſchen 51 und 52 Procent der ordentlichen Lehrer. Am ungünſtigſten ſtellt ſich auch jetzt noch dieſes Verhältniß in Galizien; in dieſem Kronlande betrug im Schuljahre 1851/52 die Anzahl der Supplenten 224 Procent von jener der ordentlichen Lehrer, im Schuljahr 1852/53 noch 214 Procent. Dieſes ungünſtige Verhältniß in Beſetzung der Lehrſtellen muß ſich auch in der ganzen Geſtaltung des Unterrichtes kundgeben; wir werden daher im weiteren Verlauf dieſer Bemerkungen noch ein paar Mal Anlaß haben, darauf zurückzuweiſen.

3. Die folgende Rubrik iſt der Schülerzahl gewidmet.

Fürs erſte iſt das verſchiedene Verhältniß beachtenswerth, welches zwiſchen der Anzahl der öffentlichen Schulen und der Privatiſten in den verſchiedenen Kronländern beſteht. Nur die öffentlichen Schüler ſind im vollen und eigentlichen Sinne Schüler der betreffenden Gymnaſien; die Privatiſten erhalten Unterricht von Privatlehrern, ſei es im elterlichen Hauſe, ſei es in einem Privatinſtitute, und durch das Gymnaſium, welchem ſie als Privatiſten angehören, gewinnen ſie nur eine Controle über dieſen Privatunterricht und ein Zeugniß über ihre Leiſtungen. Mit dem wachſenden Vertrauen zu den öffentlichen Lehranſtalten, mit dem ſtrengeren Verfahren bei der Prüfung der Privatiſten, mit dem Eintreten der Maturitätsprüfung, welche Privatiſten vereint mit den öffentlichen Schülern zu beſtehen haben, bei der Schwierigkeit endlich, tüchtige Lehrer für den Privatunterricht zu erhalten, da die beſten Kräfte vollſtändig für die öffentlichen Anſtalten in Anſpruch genommen werden; unter dem Zuſammenwirken aller dieſer Umſtände hat während der letzten Jahre in den deutſch-ſlaviſchen Erblanden die Gewohnheit des Privatſtudiums bedeutend abgenommen. Namentlich für die oberen

Gymnaſialclaſſen, in welchen ein mannigfaltiger gründlicher Unterricht erfordert wird, iſt die Anzahl der Privatiſten noch verhältnißmäßig um vieles kleiner als in den unteren Claſſen. Aehnliches gilt für Ungarn und die früher demſelben beigerechneten Länder, nur daß hier zu einer ſichern Vergleichung mit den vorherigen Verhältniſſen das erforderliche Material fehlt. — Ganz anders ſteht es in Lombardo-Venetien; in der Lombardie beträgt die Anzahl der geſammten Privatiſten mehr als ein Viertel, in Venedig ſogar mehr als ein Drittel von der Geſammtzahl der öffentlichen Schüler; an manchen einzelnen Gymnaſien kommt die Zahl der Privatſchüler nahe, ja in einzelnen Fällen überſteigt ſie ſogar jene der öffentlichen. Es iſt möglich, daß hierzu das Vorhandenſein mancher Privatanſtalten beiträgt, aber ſchwerlich kann dieß die alleinige Urſache ſein. Das vorliegende ſtatiſtiſche Material gibt über dieſe Frage keinen Aufſchluß; wir müſſen uns daher begnügen, dieſelbe angedeutet zu haben, und Aufklärung von anderen Seiten erwarten.

Blicken wir zweitens auf die Frequenz der einzelnen Claſſen des Gymnaſiums. Daß die Frequenz mit den aufſteigenden Claſſen im Allgemeinen abnimmt, liegt in der Natur der Sache; denn viele Schüler beſuchen das Gymnaſium nicht in der Abſicht, um ſich zu weiteren wiſſenſchaftlichen Studien zu befähigen, ſondern verfolgen einen praktiſchen Lebensweg, für den es genügt, einen Theil des am Gymnaſium dargebotenen Unterrichtes mit Erfolg benützt zu haben; manche werden auch, wenn ſie anfangs ein Facultätsſtudium beabſichtigten, im Verlaufe des Weges ſelbſt inne, daß ſie eine andere Wahl zu treffen haben. So zeigen die den aufſteigenden Claſſen angehörigen Zahlen meiſt ſchon bei den einzelnen Gymnaſien, noch deutlicher bei den ein größeres Gebiet zuſammenfaſſenden Summen, eine abſteigende Reihe. In welchem Grade ungefähr dieſe Abnahme ſtattfindet, läßt ſich aus der dritten Tabelle erſehen, indem dort für die einzelnen Kronländer und für den geſammten Staat die Geſammtzahlen der Schüler und die Anzahlen der Schüler der achten Claſſe neben einander geſtellt ſind; die letzte beträgt für den geſammten Kaiſerſtaat ungefähr ein Vierzehntel von der Geſammtzahl der Schüler. — Daß die Frequenz der einzelnen Claſſen einer Schulanſtalt ein beſtimmtes Maß nicht überſchreiten darf, wenn die Schule ihre Aufgabe ſoll erfüllen können, iſt bereits öfter in der Zeitſchrift für die öſterreichiſchen Gymnaſien erörtert worden (vgl. 1852, S. 178 ff., und Vorrede zu den vorjährigen ſtatiſtiſchen Tabellen, S. 6), daß es nicht nöthig iſt, dieſe Ueberzeugung nochmals zu begründen. Der Organiſationsentwurf hat es (§ 64) nur als wünſchenswerth und als das zu erſtrebende Ziel erklärt, daß die Anzahl der Schüler einer Claſſe nicht über 50 ſei, und verordnet, daß zunächſt das bisherige Maximum von 80 Schülern ſtrenge beachtet und allmälig durch Errichtung von Parallelclaſſen das richtige Verhältniß hergeſtellt werde. Dieſe allerdings ſchon die äußerſte Grenze bezeichnenden Zahl von 80 Schülern kommt manche Gymnaſialclaſſen in den größeren Städten nahe, doch wird ſie innerhalb der deutſch-ſlaviſchen Erblande nicht erreicht, überſchritten in Ungarn einmal, in der Lombardie ein paarmal. Ganz anders ſtellt ſich das Verhältniß bei den Realſchulen. An dieſen finden ſich verhältnißmäßig zahlreiche Fälle, in denen eine Claſſe über 80, ja weit über 100 Schüler zählt. Bei einer Realſchule, der zu Reichenberg, iſt von der Direction ausdrücklich bemerkt, daß die unterſte 148 Schüler zählende Claſſe in zwei parallele Abtheilungen geſchieden iſt; von den Directionen anderer Realſchulen liegen ſolche Notizen zwar nicht vor, doch iſt zu erwarten und zu hoffen, daß auch dort die entſprechenden Einrichtungen getroffen ſind. Sollten irgendwo äußere Schwierigkeiten die Ausführung derſelben bisher gehindert haben, ſo würde man bald inne werden, daß man um kleinlicher Erſparniſſe willen das Theuerſte, das Wohl der heranwachſenden

Jugend, preisgegeben hat. An 100, 120, 130, 150 Schülern und vollends, wo der Fall hoher Frequenz am häufigsten vorkommt, Schülern der unteren Classen, die Aufgabe des Unterrichtes und der Disciplin vollkommen zu erfüllen, jeden in steter Aufmerksamkeit zu erhalten und zur Selbstthätigkeit zu wecken, sich bei jedem zu versichern, daß er den Unterricht sich vollkommen angeeignet hat, die häuslichen Arbeiten eines jeden mit derjenigen Gewissenhaftigkeit zu verbessern, durch welche allein der häusliche Fleiß sicher zu regeln ist, über Fortschritte und sittliches Verhalten eines jeden ein sicheres Urtheil zu gewinnen; dieß alles zu erreichen, was die Eltern mit Recht von der Schule beanspruchen, ist bei solcher Frequenz keinem didaktischen Talente und keiner aufopfernden Thätigkeit auf die Dauer möglich. Es würden daher, wenn nicht solcher Ueberfüllung sogleich Abhülfe geschafft wird, die von den Gemeinden für die Realschulen bereitwilligst beigesteuerten Opfer nicht die Früchte tragen, welche sonst von ihnen zu erwarten sind, die angestrengteste Thätigkeit der Lehrer würde zum großen Theile verschwendet werden und das Vertrauen des Publicums, das sich diesen neuen Anstalten auf das lebhafteste zugewendet hat, würde bald eine empfindliche Erschütterung erleiden.

Eine Vergleichung der Gesammtfrequenz der Gymnasien im letzten Schuljahre mit der des nächst vorhergegangenen Jahres läßt sich vollkommen sicher nur für die deutsch-slavischen Erblande anstellen, indem nur für diese aus den betreffenden beiden Jahren die Data in erforderlicher Vollständigkeit vorliegen. Für dieses Gebiet nun ergibt sich aus Tabelle III, daß gegen die vorjährige Frequenz von 18,990 Schülern (. statist. Uebersicht von 1852, S. 7) die letztjährige von 18,436 eine Abnahme um nicht einmal 3 Procent zeigt. Diese Abnahme der Frequenz der Gymnasien wird schon nach den unvollständigen Daten, welche über die Realschulen derselben Ländergruppe vorliegen, durch die Zunahme der Frequenz an den Realschulen bei weitem überwogen. Es hat mithin in dem bezeichneten Gebiete die Anzahl derjenigen, welche überhaupt eine über das Bereich der Volksschule hinausgehende Bildung suchen, zugenommen; daß diese Zunahme nicht auf die Seite der Gymnasien fällt, sondern auf die Seite der Realschulen, ist in der Natur der Verhältnisse vollkommen begründet und in der That für ein Glück zu erachten.

Was endlich das Verhältniß der Anzahl der Gymnasialschüler in jedem einzelnen Kronlande zu der Gesammtzahl von dessen männlicher Bevölkerung betrifft, so ist dieß in Tabelle III unter der Rubrik „Relative Frequenz" bezeichnet; es sind dabei diejenigen Angaben über die Einwohnerzahl zu Grunde gelegt, welche sich in Jos. Hain's Handbuch der Statistik des österreichischen Kaiserstaates, I. S. 108 ff. finden. Der große Unterschied dieser Verhältnißzahlen, von dem Maximum 1 : 146 * in der Lombardie bis zu dem Minimum 1 : 1451 in der Militärgrenze, wird nicht verfehlen, ein Interesse auch in weiteren Kreisen zu wecken; insoweit aus diesen Verhältnißzahlen Folgerungen gezogen werden sollen, wird man nicht übersehen, daß jede derartige Verhältnißzahl, so unbestreitbar ihre Wahrheit und so unleugbar ihre Bedeutung ist, doch nur ein Moment zur geistigen Physiognomie eines Landes bildet. In diese Berechnung der Verhältnißzahlen die Realschüler miteinzubeziehen, ließ sich bei der Unvollständigkeit der darüber jetzt beim ersten Male vorliegenden Daten nicht wohl ausführen. Ebenso unterblieb die Berechnung der relativen Frequenz nach den Kategorieen der ver-

---

* Wahrscheinlich ist diese Zahl um etwas zu klein. Die Schüler der Privatgymnasien sind nämlich wahrscheinlich (worüber für dießmal Gewißheit nicht mehr verlangt werden konnte) zugleich als Privatisten an einem öffentlichen Gymnasium gezählt. Unter dieser Voraussetzung würde das Verhältniß 1 : 154 sein.

ſchiedenen Religionsbekenntniſſe und Mutterſprachen; da die fehlenden Anzahlen von Schülern hauptſächlich einer Confeſſion, der evangeliſchen, und überwiegend auch einer Mutterſprache, der magyariſchen, angehören, ſo würden die auf ſolcher Grundlage gefundenen Verhältnißzahlen etwas Unrichtiges haben enthalten müſſen.

4. In der Rubrik der Claſſification iſt durch die Procentberechnungen bei den einzelnen Lehranſtalten und bei der Zuſammenfaſſung der Kronländer die Ueberſicht bereits erleichtert. Beachten wir ſpecieller nur diejenige Gruppe von Ländern, in welchen die gegenwärtige Einrichtung ſchon am längſten in Ausführung gebracht iſt, die deutſch-ſlaviſchen Erblande, ſo zeigt ſich in Galizien ebenſo wie im vorigen Jahre das Verhältniß der Claſſification ungünſtiger als in den übrigen Kronländern, indem nur 67 Procent der öffentlichen Schüler (65 Procent der Privatiſten) reif zum Aufſteigen in die höheren Claſſen befunden wurden, 19 Procent der öffentlichen Schüler (7 Procent der Privatiſten) für unreif und 14 Procent der öffentlichen Schüler (38 Procent der Privatiſten) kein Zeugniß erhielten. Faßt man das Ergebniß der Claſſification für die geſammten deutſch-ſlaviſchen Erblande zuſammen, ſo ergibt ſich, daß von den öffentlichen Schülern 77 Procent für reif zum Aufſteigen erklärt wurden, 17 Procent für unreif, 6 Procent kein Zeugniß erhielten (von den Privatiſten 70 Procent reif, 12 Procent unreif, 18 Procent ohne Zeugniß). Unter der Kategorie „kein Zeugniß erhielten" ſind auch diejenigen befaßt, welchen die Erlaubniß gegeben wurde, die in einem Lehrgegenſtande noch vorhandenen Mängel durch Fleiß während der Ferien zu erſetzen und ſich dann einer Wiederholungsprüfung zu unterwerfen. Man darf daher mit großer Wahrſcheinlichkeit vorausſetzen, daß von den 6 Procenten, die am Schluſſe des Schuljahres ohne Zeugniß geblieben waren, wohl noch die Hälfte mit dem Beginne des neuen Schuljahres die Verſetzung in die höheren Claſſen erwirkt, ſo daß hiernach 80 Procent für reif, 17 Procent für unreif erklärt, 3 Procent aus irgend welchen Gründen, z. B. Krankheit, ohne Zeugniß geblieben ſein würden. Aus dieſen Verhältnißzahlen iſt unmittelbar weder über die Einrichtung des Gymnaſialunterrichtes noch über die Leiſtungen der Gymnaſien ein ſicherer Schluß zu ziehen; aber das ergibt ſich mit Sicherheit daraus, daß die von den Gymnaſien an ihre Schüler factiſch geſtellten Forderungen im Allgemeinen billig bemeſſen ſein müſſen; denn unter durchaus normalen Verhältniſſen der Einrichtung wie ihrer Ausführung läßt ſich nicht leicht mehr erwarten oder verlangen, als daß im Durchſchnitte vier Fünftel oder fünf Sechstel der Schüler jeder Claſſe in der bemeſſenen Zeit das Claſſenziel erreichen, ein Fünftel oder ein Sechstel aber hinter demſelben zurückbleibt. — Im Allgemeinen ungünſtiger ſtellt ſich die Claſſification bei den Realſchulen; ob dieß ſeinen Grund darin hat, daß bei der durchaus neuen Einrichtung dieſer Anſtalten und der mehr oder weniger disparaten Natur ihrer Lehrgegenſtände die richtige Praxis in Bemeſſung der Forderungen ſich noch nicht ausgebildet hat, oder ob die im Anfange ſehr ungleichmäßige Vorbildung der in dieſe Anſtalten eingetretenen in Verbindung mit der Ueberfüllung vieler Claſſen Urſache des minder günſtigen Erfolges iſt, wird ſich erſt aus aufmerkſamer Beobachtung der Daten von mehreren Jahren erkennen laſſen.

5. Die in den beiden folgenden Rubriken enthaltenen Angaben über die Mutterſprache der Schüler, die Unterrichtsſprache des Gymnaſiums und die lebenden Sprachen, welche an demſelben gelehrt werden, weiſen uns auf eine eigenthümliche Schwierigkeit hin, mit welcher das Gymnaſialweſen in Oeſterreich zu kämpfen hat. Nur innerhalb eines einzigen größeren Gebietes, nämlich in Lombardo-Venetien, gehört die Geſammtheit der Schüler derſelben Mutterſprache an, ſo daß die einzelnen davon abweichenden Fälle gar nicht in Betracht kommen; in allen übrigen Ländern findet ſich faſt innerhalb

eines jeden Gymnaſiums eine ſo merkliche Verſchiedenheit der Mutterſprache der Schüler, daß derſelben in der Einrichtung des Unterrichtes nothwendig muß Rechnung getragen werden. Zu dieſer einen Schwierigkeit tritt noch eine zweite hinzu; mehrere, ja die meiſten der innerhalb des öſterreichiſchen Staates im Gebrauche befindlichen Landesſprachen erfüllen nicht alle diejenigen Bedingungen, durch welche eine Sprache geeignet wird, Organ des Gymnaſialunterrichtes zu ſein. Hieraus erklärt ſich, wie es zugeht, daß nicht überall die Mutterſprache der Mehrzahl der Schüler zugleich Unterrichtsſprache oder ausſchließliche Unterrichtsſprache des Gymnaſiums iſt, obgleich doch durchaus keiner Landesſprache ein Hinderniß geſetzt wird, zugleich Unterrichtsſprache der Gymnaſien werden zu können. Denn offenbar kommen bei der Entſcheidung über die Unterrichtsſprache eines Gymnaſiums zweierlei Geſichtspuncte in Betracht, — nennen wir ſie der Kürze halber den nationalen und den didaktiſch-wiſſenſchaftlichen —, und die Entſcheidung wird gewiß verfehlt, wenn man einſeitig nur den einen Geſichtspunct im Auge behält. Einerſeits nämlich, daß diejenigen Knaben und Jünglinge, welche auf Gymnaſien eine höhere Bildung ſuchen oder ſich zu weiteren wiſſenſchaftlichen Studien vorbereiten, die Sprache ihres Landes, ihre eigene Mutterſprache gründlich betreiben, daß ſie dieſelbe für mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch ſicher beherrſchen lernen, mit ihren ſprachlichen Geſetzen und den bedeutendſten Erſcheinungen ihrer Litteratur ſich bekannt machen, iſt keineswegs eine Conceſſion an die natürliche und hochzuſchätzende Anhänglichkeit für die zum Herzen dringenden Klänge der Mutterſprache, es iſt eine Pflicht, welche der Staat in ſeinem eigenen Intereſſe an den Lehranſtalten und ihren Erfolgen erfüllt. Denn diejenigen, welche auf dem Gymnaſium ihre Bildung empfingen, werden einſt, zu Männern erwachſen, in den mannigfachſten Stellungen der Kirche und dem Staate dienen, und ihre Wirkſamkeit ſchon im gewöhnlichen Gange der Dinge, noch mehr aber in Zeiten, wo Energie des Charakters beſonders nöthig wird, iſt gelähmt, ſofern ſie ſich nicht in der Sprache des Landes mit aller Leichtigkeit als in einem ihnen anpaſſenden Kleide bewegen. Ferner diejenigen, welche als Jünglinge das Gymnaſium, dann die Univerſität beſuchten, werden einſt als Männer den gebildeteren Schichten der bürgerlichen Geſellſchaft angehören; iſt dieſen die Mutterſprache, die Sprache ihres Landes fremd und ſchon aus dieſem Grunde gleichgültig oder gar verachtet, ſo wird zwiſchen den gebildeteren Schichten und der Menge, welche über die Stufe der Volksſchulen hinauszugelangen nicht im Stande iſt, eine Kluft befeſtigt, bei der eine wahrhaft gedeihliche, innerlich geſunde und haltbare Volksentwicklung nie zu erwarten iſt. Es iſt daher als eine wahrhaft weiſe Maßregel in der gegenwärtigen Gymnaſialeinrichtung anzuerkennen, daß an allen Gymnaſien, welche in Gegenden gemiſchter Sprache beſtehen, die Landesſprachen Gegenſtand des Unterrichtes ſein müſſen, und wenn die Entſcheidung über die Theilnahme daran in einer großen Zahl von Fällen dem Ermeſſen der Eltern überlaſſen iſt, ſo ſteht zu erwarten, daß die Einſicht in das eigene Intereſſe mehr und mehr zu einer dankbaren und erfolgreichen Benützung des dargebotenen Unterrichtes führen wird. Aber aus dem ſoeben dargelegten Grunde folgt keineswegs, daß jede Landesſprache da, wo ihr die überwiegende Zahl der Gymnaſialſchüler angehört, Unterrichtsſprache des Gymnaſiums ſein müſſe oder ausſchließliche Unterrichtsſprache ſein könne. Das Gymnaſium hat in ſeiner oberen Hälfte ſeinen Schülern in einem weiten Gebiete von Gegenſtänden einen gründlichen, wiſſenſchaftlicher Behandlung ſich annähernden Unterricht zu ertheilen, und kann dieſe Aufgabe nicht erfüllen, wenn nicht zu dieſem Behufe in der Unterrichtsſprache eine tüchtige Schullitteratur vorhanden iſt, welche in natürlichem und geordnetem Gange der Entwicklung ſich nicht plötzlich durch Uebertragung herſtellen läßt, ſondern die Frucht einer gründlichen wiſſenſchaftlichen

Litteratur ſein muß. Die größere Mehrzahl der Gymnaſiaſten beabſichtigt, ſich nach Abſolvirung des Gymnaſiums wiſſenſchaftlichen Studien in einer Facultät zu widmen; es iſt alſo unerläßliche Pflicht des Gymnaſiums, ſeinen Schülern durch den Unterricht ſelbſt eine wiſſenſchaftliche Litteratur des betreffenden Gebietes vollkommen zugänglich zu machen. Dieſen Bedingungen, deren Nothwendigkeit ſich nicht in Zweifel ziehen läßt, entſprechen unter allen im öſterreichiſchen Staate üblichen Sprachen nur zwei, die deutſche und die italieniſche; wie hoch auch der Werth ſei, welchen die übrigen in linguiſtiſcher Hinſicht haben, welche Bedeutung man mit Recht der Nationallitteratur mehrerer derſelben zuzuerkennen hat, eine wiſſenſchaftliche Litteratur, welche dem zukünftigen Theologen, Philologen, Linguiſten, Hiſtoriker, Juriſten, Arzt, Naturforſcher, Mathematiker u. ſ. w. die Mittel zu einem eindringenden wiſſenſchaftlichen Studium darböte, hat keine der übrigen Landesſprachen Oeſterreichs aufzuweiſen. Es liegt daher in allen denjenigen Fällen, wo weder die deutſche noch die italieniſche Sprache ſich zur Unterrichtsſprache eignet, im wohlverſtandenen Intereſſe der Gymnaſien ſelbſt, ihren Schülern namentlich in den oberen Claſſen die deutſche Sprache vollkommen geläufig und dadurch für ihre ferneren Studien die deutſche wiſſenſchaftliche Litteratur ihnen vollkommen zugänglich zu machen. Durch bloße Ertheilung des Unterrichtes in der deutſchen Sprache als einem Unterrichtsgegenſtande wird dieß nicht erreicht, ſelbſt wenn man ihm eine reichliche Stundenzahl zumeſſen könnte; leichter und ohne beſonderen Zeitaufwand iſt dieß Ziel erreichbar, wenn nach der erforderlichen Vorbereitung durch deutſchen Sprachunterricht in den unteren Claſſen, dann in den mittleren und oberen ein und der andere Lehrgegenſtand, beſonders ſolche, bei denen die Benützung der deutſchen Schullitteratur vorzüglich wünſchenswerth iſt, in deutſcher Sprache behandelt wird. Dieſes Verfahren iſt in den Gymnaſien des weſtlichen Galiziens eingeſchlagen, — daher dort als Unterrichtsſprache „polniſch und deutſch“ oder „polniſch, einige Unterrichtsgegenſtände deutſch“ angegeben iſt —; die Motive und näheren Modalitäten dieſer Einrichtung wurden ſogleich bei ihrem Eintreten in der Zeitſchrift (für die öſterreich. Gymnaſien 1851, S. 172—176, 259—267) beſprochen und die Erfahrung hat unterdeſſen die Angemeſſenheit des eingeſchlagenen Weges beſtätigt. Eine ähnliche Einrichtung den ergangenen Weiſungen gemäß baldigſt in Ausführung zu bringen, ſollten ſich diejenigen Gymnaſien Ungarns beſtreben, an welchen die magyariſche Sprache noch immer alleinige Unterrichtsſprache iſt; ſie ſind ſonſt ſelbſt daran ſchuld, daß ihre Schüler in den oberen Claſſen von Benützung einer reichhaltigen und gediegenen Schullitteratur ausgeſchloſſen ſind, und daß ihnen auf der Univerſität der erfolgreiche Beſuch deutſcher Vorleſungen und das Studium deutſcher wiſſenſchaftlicher Bücher erſchwert wird, wofür die Kenntniß der Mutterſprache bei allem Werthe, der darauf zu legen iſt, keinen Erſatz bieten kann. Beſonders auffallend iſt es, wenn man an ein paar Gymnaſien Ungarns (ohne Oeffentlichkeitsrecht) in den unteren Claſſen magyariſche und deutſche Unterrichtsſprache neben einander, in den oberen Claſſen dagegen ausſchließlich magyariſche Unterrichtsſprache angewendet findet. Sollten wirklich den Schülern des Obergymnaſiums deutſche Schulbücher weniger wichtig ſein als denen des Untergymnaſiums, ſollte den aus dem Obergymnaſium zu den Facultätsſtudien übertretenden Jünglingen die Geläufigkeit in der deutſchen Sprache weniger wichtig ſein als den das Untergymnaſium verlaſſenden Knaben? Und wenn dieſe Fragen ſchwerlich jemand zu bejahen geſonnen ſein kann, ſo iſt es Intereſſe und Pflicht der betreffenden Gymnaſien ſelbſt, ihre Einrichtung den wiſſenſchaftlichen Zwecken ihrer Anſtalt anzupaſſen.

6. Die Einnahme vom Schulgelde und den Aufnahmstaxen bietet nur innerhalb

vormaligen deutsch-slavischen Erblande ein beachtenswerthes Resultat, indem zunächst für diese Kronländer der Ministerialerlaß vom 1. Januar 1852 in Kraft getreten welcher für das Schulgeld ein sehr billiges Ausmaß feststellt (für die Gymnasien in Hauptstädten der Kronländer 12 fl. jährlich, für die übrigen Gymnasien 8 fl. jährlich), zugleich die Befreiung vom Schulgelde mit größerer Strenge als es früher Brauch , auf die Fälle wirklicher Dürftigkeit und zugleich Würdigkeit der Schüler beschränkt. Folge dieses Erlasses ergab sich im Schuljahre 1852, obgleich derselbe erst für das ite Semester zur Anwendung kommen konnte, ein bedeutender Zuwachs der Einme; auch das Schuljahr 1853 zeigt einen solchen im Vergleich gegen das Schul- 1852. Im Schuljahr 1852 betrug nämlich innerhalb des bezeichneten Gebietes Einnahme vom Schulgelde 95,047 fl. 33 kr., im Schuljahre 1853 dagegen 119,580 fl. kr. Dieser Zuwachs erklärt sich daraus, daß der angeführte Erlaß während des en Schuljahres in beiden Semestern zur Anwendung kam, und daß er vollständig ) auf Tyrol angewendet wurde, was für das Schuljahr 1852 noch nicht der Fall . Daß die Ausführung des erwähnten Erlasses den Befreiungen noch immer hinglichen Raum gestattet, liegt in den Zahlen der Tabelle selbst klar vor; denn von 307 öffentlichen Schülern in dem bezeichneten Gebiete genossen im zweiten Semester Schuljahres 5685, also fast ein Drittel, die Befreiung; die verschiedene Vertheig der Befreiungen in den einzelnen Kronländern mag hauptsächlich in den verschieen Abstufungen des Wohlstandes ihren Grund haben. — Die Aufnahmstaxen, welche Vermehrung der Lehrmittel verwendet werden, betrugen innerhalb der deutschischen Erblande im Schuljahre 1852 11,405 fl. 19 kr., im letztverflossenen Schulre dagegen 12,158 fl. 8 kr — In den übrigen Kronländern herrscht, wie schon ein htiger Blick in die Tabellen zeigt, große Mannigfaltigkeit der Einrichtungen, so daß Zusammenstellung und Vergleichung der Summen keine Bedeutung haben würde.

7. Ueber die Ergebnisse der Maturitätsprüfungen ist in dem Vorberichte zu den jährigen statistischen Tabellen ausführlich gehandelt, und aus Zahlen, welche einen derspruch nicht gefunden haben und eine Widerlegung unmöglich machen, nachgewiesen, schon im Schuljahre 1851/52 ein größerer aliquoter Theil der Schüler der achten sse das Zeugniß der Reife durch die Maturitätsprüfung sich erworben hat als nach früheren Einrichtung durchschnittlich von den Hörern des (der achten Gymnasialse entsprechenden) zweiten philosophischen Jahrganges in der Schulprüfung zu den ultätsstudien zugelassen wurden. Dieß Resultat stellt sich für das letztvergangene uljahr noch auffallender heraus. Aus der Uebersichtstabelle Nr. III, S. 42 ist leicht berechnen, daß innerhalb der deutsch-slavischen Erblande (denn weder Ungarn noch nbardo-Venetien, wo diese Einrichtung begonnen hat, lassen sich mit in Rechnung en) 61 Procent der Schüler der achten Classe die Maturitätsprüfung bestanden en, und läßt man Galizien und die Bukowina außer Betracht, wo eigenthümliche wierigkeiten den Erfolg des Unterrichtes beeinträchtigen, sogar 65 Procent der üler der achten Classe. Ferner haben wir vorher gefunden, daß durchschnittlich fähr 80 Procent der Schüler jeder Classe je nach einem Jahre die Reife zum steigen in die höhere Classe erreichen. Daraus ergibt sich, daß gegenwärtig von in die siebente Classe eintretenden Schülern nach zwei Jahren durchschnittlich Procent ein Zeugniß der Reife durch die Maturitätsprüfung und demnach die lassung zu Facultätsstudien erreichen; diese Zahl würde noch größer sein, wenn n diejenigen einrechnen würde, welche durch bloßes Jahreszeugniß über gut absolte achte Classe zum Studium der Theologie zugelassen werden. Dagegen haben an r philosophischen Facultät in Wien in den Jahren 1845, 46, 47 durch regelmäßige,

nachträgliche und Reparationsprüfungen im Durchſchnitte 65 Procent der Hörer des zweiten Jahrganges die Zulaſſung zum Facultätsſtudium erworben, und in denſelben Jahren ſind durchſchnittlich 60 Procent der Hörer des erſten Jahrganges nach Verlauf des erſten Jahres unbehindert in den zweiten Curſus aufgeſtiegen. Es ſind alſo von den in die philoſophiſchen Curſe eingetretenen nach Verlauf von zwei Jahren im Durchſchnitte 42 Procent zum Facultätsſtudium zugelaſſen worden, diejenigen eingerechnet, welche in das theologiſche Studium eintraten. Da man gegen die Maturitätsprüfung nicht leicht die Klage erhebt, daß an die allgemeine Bildung der Abgehenden zu niedrige Forderungen geſtellt oder die geſetzlichen Forderungen nicht ſtreng genug zur Ausführung gebracht werden, wohl aber noch zuweilen ſich die Klage vernehmen läßt, daß die Maturitätsprüfung viele wohlbegabte Jünglinge von einer wiſſenſchaftlichen Laufbahn abhalte, ſo verdienen die eben erwähnten Zahlen, die gewiſſenhaft aus einer umfaſſenden Induction gewonnen ſind, noch immer die volle Beachtung. Sie geben den unwiderleglichen Beweis, daß durch die gegenwärtige Einrichtung der beiden oberſten Claſſen der Gymnaſien ein größerer Theil der Schüler ein reicheres Maß von Bildung wirklich erreicht, als es die vormalige Einrichtung bei einem kleineren Theile der Hörer ermöglichte.

Blicken wir endlich auf die verſchiedenen Berufswege, welche die vom Gymnaſium Abgehenden erwählten, ſo iſt über diejenigen, welche nicht zu einem Facultätsſtudium übergingen, ſchon in der Anmerkung zu S. 42 erforderliche Auskunft gegeben. In Betreff derer, welche ein Facultätsſtudium erwählten, beſchränken wir aus den ſchon angedeuteten Gründen die zuſammenfaſſende Ueberſicht auch dießmal noch auf das deutſch-ſlaviſchen Erblande. Innerhalb dieſes Gebietes ſind nach beſtandener Maturitätsprüfung zur Theologie übergetreten 267 (nämlich 48 Og., 219 Wg.), zur Jurisprudenz 377, zur Medicin 105, zu hiſtoriſch-philologiſchen Studien 45, zu mathematiſch-phyſikaliſchen 27; ohne Maturitätsprüfung ſind in das theologiſche Studium eingetreten 229. Es kommen alſo von allen denen, welche nach abſolvirtem Gymnaſium in ein Facultätsſtudium übertraten, auf die theologiſche Facultät 47 Procent, auf die juriſtiſche 36 Procent, auf die mediniſche 10 Procent, auf die philoſophiſche 7 Procent.

Zuſtand der holländiſchen lateiniſchen Schulen und Gymnaſien am 1. November 185

| | Zahl der Lehrer. | Zahl der Schüler in Abtheil. I. | II.* | im Ganzen |
|---|---|---|---|---|
| **I. Provinz Groningen.** Einwohner 195,264.** | | | | |
| Groningen. Rector, Conrector, erſter, zweiter und dritter Präceptor, Lehrer der Mathematik, Lehrer der hochdeutſchen Sprache und ein Lehrer der engliſchen Sprache | 8 | 46 | 2 | 48 |
| Winſchoten. Rector, zugleich Lehrer der hebräiſchen Sprache, Lehrer der neuern Sprachen und Lehrer der Mathematik | 3 | 11 | 23 | 34 |
| Appingadam. Rector und Lehrer der Mathematik | 2 | 4 | | 4 |
| Beendam. Rector | 1 | 2 | | 2 |
| | 15 | 63 | 25 | 88 |

* Die erſte Abtheilung iſt der humaniſtiſche und die zweite Abtheilung der realiſtiſche Theil des Gymnaſiums.

** Iſt die Bevölkerung vom 31. December 1852.

| | Zahl der Lehrer. | Zahl der Schüler in Abtheil. I. | II. | im Ganzen. |
|---|---|---|---|---|
| **II. Friesland.** Einwohner 255,915. | | | | |
| eeuwarden. Rector, Conrector, Präceptor, Lehrer der Mathematik und Lehrer der neuern Sprachen | 5 | 34 | | 34 |
| arlingen. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 19 | | 19 |
| neek. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik | 3 | 17 | | 17 |
| raneker. Rector, Lehrer der neuern Sprachen und der Mathematik | 2 | 11 | 5 | 16 |
| okkum. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 17 | | 17 |
| olsward. Rector | 1 | 6 | | 6 |
| oure. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 1 | | 1 |
| tavoren. Rector | 1 | 0 | | 0 |
| | 18 | 105 | 5 | 110 |
| **III. Drenthe.** Einwohner 86,735. | | | | |
| ſſen. Rector, Hülfslehrer der alten Sprachen, zwei Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der Mathematik und Lehrer der Phyſik | 6 | 18 | 26 | 44 |
| Reppel. Rector, Lehrer in der Mathematik, Lehrer in der Geſchichte und Geographie | 3 | 28 | | 28 |
| | 9 | 46 | 26 | 72 |
| **IV. Overyſſel.** Einwohner 224,773. | | | | |
| wolle. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik | 3 | 15 | | 15 |
| Deventer. Rector, Conrector, Docent der Geſchichte und niederdeutſchen Sprache, Docent der Mathematik, Docent der hochdeutſchen und hebräiſchen Sprache, Docent der franzöſiſchen Sprache und Docent in der Mathematik und Geographie | 7 | 24 | 16 | 40 |
| lampen. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der niederdeutſchen und franzöſiſchen Sprache, Lehrer der engliſchen und hochdeutſchen Sprache und Geographie, Lehrer der hebräiſchen Sprache | 6 | 15 | 9 | 24 |
| Oldenſaal. Rector, Conrector, Hülfslehrer der neuern Sprachen und Mathematik | 3 | 22 | 15 | 37 |
| nſchede. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 4 | 18 | 22 |
| lmelo. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 7 | 21 | 28 |
| Dotmarſum. Rector, Privatconrector, zwei Lehrer der Mathematik und der neuern Sprachen | 4 | 18 | 5 | 23 |
| | 27 | 105 | 84 | 189 |
| **V. Gelderland.** Einwohner 383,394. | | | | |
| rnheim. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der niederdeutſchen und franzöſiſchen Sprache, Lehrer der deutſchen und engliſchen Sprache, Lehrer der hebräiſchen Sprache | 6 | 21 | 17 | 38 |
| Rymegen. Rector, Conrector, Präceptor, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der hebräiſchen Sprache | 6 | 28 | 14 | 42 |

| | Zahl der Lehrer. | Zahl der Schüler in Abtheil. I. | II. | im Ganzen. |
|---|---|---|---|---|
| Zütphen. Rector, Conrector, zwei Lehrer der neuern Sprachen, welche abwechſelnd in der dritten Claſſe den Unterricht im Lateiniſchen und Griechiſchen zu ertheilen haben, Präceptor | 5 | 40 | 20 | 60 |
| Harderwyk. Rector, Conrector, Lehrer der niederdeutſchen und engliſchen Sprache, Lehrer der franzöſiſchen und hochdeutſchen Sprache | 4 | 14 | 8 | 22 |
| Tiel. Rector, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der hebräiſchen Sprache | 3 | 14 | | 14 |
| Doesborgh. Rector, Conrector, zugleich Lehrer der hebräiſchen Sprache, Lector der neuern Sprachen, Lector der Mathematik | 4 | 22 | | 22 |
| Elburg. Rector, Collaborator, zugleich Lehrer der deutſchen Sprache, Lector in der Mathematik und Phyſik, Lehrer der neuern Sprachen und des Rechnens | 4 | 10 | | 10 |
| Zalt-Bommel. Rector, Präceptor und Lehrer der Phyſik | 2 | 16 | | 16 |
| Lochem. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 3 | | 3 |
| Groenlo. Rector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen | 3 | 6 | | 6 |
| Doetinghem. Rector | 1 | 1 | | 1 |
| Wageningen. Rector, Collaborator, zugleich Lehrer der deutſchen Sprache, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der niederdeutſchen Sprache und vaterländiſchen Geſchichte | 5 | 17 | | 17 |
| Zevenaar. Rector | 1 | 8 | | 8 |
| Kuilenburg. Rector | 1 | 5 | | 5 |
| | 47 | 214 | 59 | 273 |

### VI. Utrecht. Einwohner 153,946.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Utrecht. Rector, zugleich Lehrer der hebräiſchen Sprache, Conrector, drei Präceptoren, Lehrer der Mathematik, Lehrer der franzöſiſchen und Lehrer der deutſchen Sprache | 8 | 64 | | 64 |
| Amersfoort. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik | 3 | 29 | | 29 |
| | 11 | 93 | | 93 |

### VII. Nordholland. Einwohner 506,006.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Amſterdam. Rector, zwei Präceptoren, zwei Lehrer der Mathematik, Lehrer der niederdeutſchen Sprache und vaterländiſchen Geſchichte, Lehrer der franzöſiſchen Sprache, Lehrer der deutſchen Sprache, Lehrer der engliſchen Sprache, Lehrer der hebräiſchen Sprache | 11 | 96 | 11 | 107 |
| Haarlem. Rector, Conrector, Präceptor, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der Mathematik, Lehrer der franzöſiſchen und deutſchen Sprache, Lehrer der engliſchen Sprache | 7 | 23 | 14 | 37 |

| | Zahl der Lehrer. | Zahl der Schüler in Abtheil. I. | II. | im Ganzen. |
|---|---|---|---|---|
| maar. Rector | 1 | 10 | | 10 |
| rn. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 10 | | 10 |
| huizen. Rector | 1 | 8 | | 8 |
| | 22 | 147 | 25 | 172 |

**VIII. Südholland.** Einwohner 584,693.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ravenhage. Rector, Conrector, zwei Präceptoren, zwei Lehrer der Mathematik, zwei Lehrer der franzöſiſchen Sprache, Lehrer der deutſchen und Lehrer der engliſchen Sprache | 10 | 87 | 38 | 125 |
| terdam. Rector, Conrector, zwei Präceptoren, zwei Lehrer der Mathematik, zwei Lehrer der franzöſiſchen Sprache, Lehrer der deutſchen und Lehrer der engliſchen Sprache, Lehrer der Handelswiſſenſchaften | 11 | 51 | 43 | 94 |
| den. Rector, Prorector, zwei Präceptoren, von denen der erſte zugleich die allgemeine Geſchichte und Geographie lehren muß, zwei Lehrer der Mathematik, Lehrer der franzöſiſchen Sprache, Lehrer der deutſchen Sprache, Lehrer der engliſchen Sprache, Lehrer der niederdeutſchen Sprache, Lehrer der hebräiſchen Sprache | 11 | 50 | 8 | 58 |
| drecht. Rector, Conrector, Präceptor | 3 | 12 | | 12 |
| ft. Rector, Prorector, Lehrer der hebräiſchen, javaniſchen und malaiſchen Sprachen, Lehrer der Mathematik, Lehrer der neuern Sprachen und Geographie | 6 | 23 | | 23 |
| da. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik, Lehrer der franzöſiſchen Sprache, Lehrer der deutſchen Sprache, Lehrer der engliſchen Sprache | 6 | 24 | 22 | 46 |
| edam. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 11 | | 11 |
| ingchem. Rector, Lehrer der Mathematik. | | | | |
| lle. Rector, Lehrer der neuern Sprachen, Lehrer der Mathematik | 3 | 5 | 19 | 24 |
| | 52 | 272 | 130 | 402 |

**IX. Zeeland.** Einwohner 163,318.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| delburg. Rector, Conrektor, Lehrer der Mathematik, Lehrer der deutſchen und franzöſiſchen Sprache, Lehrer der engliſchen Sprache | 5 | 23 | | 23 |
| ikzee. Rector, Conrector, Lehrer der franzöſiſchen und deutſchen Sprache, Lehrer der engliſchen Sprache | 4 | 7 | 11 | 18 |
| | 9 | 30 | 11 | 41 |

**X. Nordbraband.** Einwohner 403,687.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ogenbuſch. Rector, Conrector, Lehrer der niederdeutſchen und franzöſiſchen Sprache, Lehrer der Mathematik, der deutſchen und engliſchen Sprache | 4 | 8 | 11 | 19 |
| da. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik | 3 | 28 | | 28 |

| | Zahl der Lehrer. | Zahl der Schüler in Abtheil. I. | II. | im Ganzen. |
|---|---|---|---|---|
| Bergen op Zoom. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 9 | | 9 |
| Oosterhout. Rector, Präceptor | 2 | 5 | | 5 |
| Grave. Rector | 1 | 10 | | 10 |
| Boxmeer. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik | 3 | 15 | | 15 |
| Heusden. Rector, Lehrer der Mathematik | 2 | 5 | | 5 |
| Eindhoven. Rector, Präceptor | 2 | 20 | | 20 |
| Helmond. Rector, Conrector | 2 | 13 | | 13 |
| Gemert. Rector, Conrector | 2 | 26 | | 26 |
| Ravenstein. Rector, Conrector, Präceptor | 3 | 20 | | 20 |
| Megen. Rector, Conrector, Lehrer der Mathematik | 3 | 8 | | 8 |
| Uden. Rector, Conrector, Präceptor | 3 | 12 | | 12 |
| | 32 | 179 | 11 | 190 |

## XI. Limburg. Einwohner 210,275.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Mastricht. Rector der ersten Abtheilung, zugleich Ordinarius der ersten Classe, Ordinarien der zweiten, dritten, vierten, fünften und sechsten Classe, und ein Lehrer der griechischen Sprache; Rector der zweiten Abtheilung, zugleich Lehrer der Mathematik in den oberen Classen der beiden Abtheilungen, Lehrer der Physik und Chemie, Lehrer der Geschichte und niederdeutschen Sprache in den oberen Classen, Lehrer der deutschen Sprache, Handelswissenschaften und Naturgeschichte, Lehrer der französischen Sprache, Lehrer der englischen Sprache, Lehrer der Geschichte, Geographie und niederdeutschen Sprache in den unteren Classen, Lehrer der Mathematik in den unteren Classen, Zeichnenlehrer, der Vorsteher des mit dem Athenäum verbundenen Internates, der jedoch keinen Unterricht ertheilt | 17 | 70 | 80 | 150 |
| | 17 | 70 | 80 | 150 |

Aus diesen statistischen Angaben ergeben sich folgende Resultate:

Holland besaß im Jahre 1852 (am 1. Nov.) 67 Lehranstalten für den mittleren Unterricht, welche theils lateinische Schulen, theils Gymnasien genannt werden und wovon eine (in Mastricht) den Namen Athenäum trägt. Die Zahl der Lehrer beläuft sich auf 259 und die der Schüler im Ganzen auf 1792, von diesen gehörten 1336 zur ersten und 456 zur zweiten Abtheilung. Es kommen hiernach nicht ganz sieben Schüler auf einen Lehrer. Nehmen wir nun die Gesammteinwohnerzahl Hollands nach der Volkszählung vom 31. December 1852 auf 3,168,006 an, so vertheilt sich dieselbe im Verhältniß zu den Schülern, welche die Lehranstalten für die Mittelstufe des Unterrichts besuchen, in der Weise, daß auf 1768 Einwohner ein Schüler kommt; was dagegen die Zahl der Lehrer dieser Lehranstalten betrifft, so ergibt sich das Verhältniß wie 12,231 zu 1.

Karl Arenz.

## Ueber Schulen im Königreich Polen.

(Fortſetzung. *)

A Das Petrikauer Gymnaſium leitet der Director **Dr.** Schaffer, früher Lehrer im
uſe des Generals v. Okunneff, Curators des Warſchauer Lehrbezirks. Als nach dem
hre 1848 die höheren Claſſen der Warſchauer Gymnaſien caſſirt wurden, ſtrömten
jungen Leute nach Petrikau, und in kurzer Zeit ward das genannte Gymnaſium
s beſuchteſte des Landes. Nun hat zwar ſeit 1850 Warſchau die höheren Claſſen
rückerhalten; immer aber ſteht das Petrikauer Gymnaſium in hoher Blüthe, beſon-
s auch weil ein ſo tüchtiger Schulmann, wie Schaffer, dasſelbe dirigirt. In Warſchau
ehen nun außer dem ſogenannten Gubernialgymnaſium und der Realſchule noch drei
ologiſche Schulen mit je vier Claſſen. Von Sprachen werden hier die ruſſiſche, die
niſche, die lateiniſche und die deutſche gelehrt. Mit dem Lateiniſchen kommt man
dreizehn wöchentlichen Lehrſtunden für alle vier Claſſen nicht über Cäſar und Sallu-
us hinaus. Das Deutſche wird ſo betrieben wie auf den deutſchen Gymnaſien das
anzöſiſche. Es iſt immer anzuerkennen, daß die deutſche Sprache von der polniſchen
gend, die eine ſo hochmüthige Verachtung der Deutſchen überall zur Schau trägt,
rnt werden muß. Der Unterricht wird nach der polniſch-deutſchen Grammatik eines
oiſſen Lindar, früher Schulinſpector in Mariampol, ertheilt, — einem Buche, das
den in der polniſchen Sprache nicht bewanderten Deutſchen bei dem Unterrichte,
er in ſeiner Mutterſprache ertheilen ſoll, ſehr geeignet iſt. Erwähnung verdient
ner die lateiniſche Grammatik von Torjansky, wenn ſie auch nicht viel mehr als
e Nachbildung der Zumpt'ſchen iſt.

Die bekannteſte und beſuchteſte der Warſchauer Bildungsanſtalten iſt das ſeit etwa
fundzwanzig Jahren beſtehende Realgymnaſium mit ſieben Claſſen, deren jede etwa
fzig Schüler zählt. Die Gründung dieſer Anſtalt gehört in die Zeit, wo Dieſterweg
ien Krieg gegen die Univerſitäten begann; und es kann nicht geläugnet werden,
, während an eine **Universitas litterarum** für Polen nicht zu denken iſt, die Realien
der genannten Schule auf das glänzendſte vertreten ſind. Das chemiſche Laborato-
m ſteht unter Leitung des auch in Deutſchland rühmlich bekannten Zydowiecki. Zur
terhaltung des phyſikaliſchen Cabinets ſind eigene Fonds vorhanden, die ſelten ſo weit
ausgabt werden, daß nicht immer Zinſen zum Capital geſchlagen würden. Die vielen
liers der Anſtalt ſind täglich von Lehrenden und Lernenden gefüllt und werden dort
ſchätzbare Kenntniſſe erworben. Der frühere Director v. Ständer iſt kürzlich einem
ſe nach Petersburg gefolgt; wahrſcheinlich wird der bisherige Inſpector Lyszkowsky,
den Schülern nicht mit Unrecht der Vater der Anſtalt genannt, an ſeine Stelle
en.

Wir verlaſſen die höheren Schulen nicht, ohne des kürzlich zum Vicecurator des
rſchauer Lehrbezirks erhobenen Suminsky zu gedenken, — eines Mannes, auf den
polniſche Erziehungsrath ſtolz ſein darf. Er war bisher Präſes im Examinations-
ite. Sein Einfluß iſt bereits im Cenſurcomite und in andern Sectionen erkennbar,
kann ſeine Ernennung nicht genug gerühmt werden.

Für jeden Polizeidiſtrict beſteht in Warſchau eine männliche und eine weibliche
mentarſchule (**école primaire**). Im Polniſchen heißt ſie officielle Schule (**szkola
dowa**), weil in Betreff derſelben eine Art Schulzwang beſteht, indem jeder Bürger
Warſchau dafür zu ſorgen hat, daß ſeine Kinder eine dieſer Schulen beſuchen. Das

---

* Pädag. Revue **XXXV**, 357 ff.

Schulgeld nimmt ein Beamter im Rathhauſe in Empfang; die dort eingehändig Quittung geht an den Schulvorſteher, der die Inſcriptionen beſorgt. Der vorzüglich Unterrichtsgegenſtand iſt hier die ruſſiſche Sprache; neben ihr wird auch die polniſ gelehrt. In Warſchau wird nur die ruſſiſche Geſchichte und die Geometrie in ruſſiſ Sprache gelehrt; übrigens bleibt die polniſche als Medium des Unterrichts beſte Geometrie kommt nun in den Elementarſchulen gar nicht und ruſſiſche Geſchichte in der letzten Claſſe vor. Es wird ſonach die polniſche Sprache keineswegs ſo ſt mütterlich behandelt, wie die Zeitungen oft vorgeben. Daß die Eingaben an die hörden gewöhnlich in ruſſiſcher Sprache verfaßt werden, kommt daher, daß an Spitze dieſer Behörden Ruſſen zu ſtehen pflegen; verlangt wird es übrigens n ſondern es liegt in dem freien Willen des Briefſtellers, welcher Sprache er ſich b nen will.

Zu den Schulen zurückkehrend, möchte ich noch über die Uniformen der Sch etwas hinzufügen, die vor wenigen Jahren die Breslauer Zeitung ſo ſehr in Har brachten. Für die Elementarſchulen zuvörderſt beſteht gar keine Uniform; die Sch derſelben erſcheinen in Civilkleidern. Die vorgeſchriebene Tracht fängt erſt bei gelehrten und bei der höheren Realſchule an. Wer nun den Rock eines Schüler Cadettenſchule in Dresden kennt, der kennt auch die Uniform eines Gymnaſiaſten Königreich Polen. Der Degen fällt indeß auch für die oberſten Claſſen weg, feierlichen Gelegenheiten tritt der Frack an die Stelle des Rocks, und an dem e gibt es auch einen latus clavus, wenn ihn der Schüler durch Fleiß und gutes Be gewonnen hat. In Civilkleidung darf ſich kein Schüler auf der Straße betreten und ſeit einigen Jahren muß jeder Officier (früher nur jeder General) gegrüßt w Dem Kaiſer ſelbſt begegnete es, daß er, weil er in ſeinen Mantel gehüllt nicht zu erkennen war, von dem oder jenem Schüler nicht gegrüßt wurde. Bei ſeiner ver Anweſenheit in Warſchau ließ er zwei Schüler, die recht abſichtlich den Gruß laſſen hatten, auf die Hauptwache bringen und züchtigen. Da nun von der quenten als Entſchuldigung angeführt wurde, ſie haben Se. Majeſtät für ei wöhnlichen Officier gehalten, ſo iſt wahrſcheinlich daher die Maßregel zu erklär jetzt jedem Officier die Honneurs gemacht werden müſſen. Zur Ueberwach Schuljugend außer der Schule ſind ſeit einem Jahre an jeder Anſtalt zwei au Unterofficiere angeſtellt, der eine mit 200, der andere mit 100 Rthlr. Gehal während der Unterrichtszeit ſind dieſe in der Anſtalt gegenwärtig und bleiben in der Claſſe, um dort Ruhe und Ordnung aufrecht zu erhalten, bis der Leh tritt. Verläßt der Lehrer die Claſſe, ſo ſteht auch ſchon einer dieſer Zuchtleu da, um nach ihm hineinzugehen und dort ſo lange auf Ordnung zu ſehen. neue Lehrer erſcheint. Folge davon iſt eine ſeltene Ruhe in den Schulſtuben, au kein Lehrer darin iſt.

# III. Ueberſichten.

## E. Uebersicht der Schulschriften.

### Jahresbericht der Unterrichts- und Erziehungsanſtalt des Geh. Reg.Raths Dr. Eilers zu Freiimfelde bei Halle a. S. 1853.

[Herr Geh. Rath Dr. Eilers iſt den Leſern der Revue, wenn nicht von anderer Seite her ſo doch durch die Anzeige ſeiner Schrift: „Zur Beurtheilung des Miniſteriums Eichhorn, Berlin 1849“ in d. Bl. XXII, 321 — 337, bekannt. Er hat 1848 den Staatsdienſt quittirt und eine Erziehungsanſtalt bei Halle gegründet, aus deren Jahresbericht für 1853 wir hier einen Abſchnitt mittheilen. Dem hierzu ausgewählten geht ein anderer voran, der an anderer Stelle könnte beſprochen werden. Der unſern Leſern vorgelegte Abſchnitt behandelt Fragen, denen die Revue ununterbrochen ihre Aufmerkſamkeit gewidmet hat, und die namentlich im verfloſſenen Jahre in ihr diſcutirt ſind. Die Concentration der Gymnaſialbildung, das Ziel derſelben, wie es ſich in der Abiturienteninſtruction ausſpricht, die Vorbildung des Lehrſtandes, die Vermittelung des Zuſammenhanges zwiſchen Schule und Kirche durch den Lehrſtand für einen wie der andern, die erziehliche Aufgabe des Gymnaſiums; alle dieſe Probleme ſind nur ſcheinbar disparater Natur, und hängen vielmehr innerlich auf das engſte zuſammen. So faßt ſie auch Herr Dr. Eilers. Und daß wir unſere Anſichten hier ſo genau getroffen und ſo lebhaft vertheidigt finden, das freut uns nicht nur, ſondern wir verſprechen uns auch von ihrer Erörterung durch Herrn Dr. Eilers einen Gewinn für die Bereitwilligkeit, mit der man unſern eigenen Unterſuchungen fernerhin folgen werde.]

Indem ich den Entſchluß faßte, eine wiſſenſchaftliche Bildungsanſtalt zu gründen, ließ die Betrachtung der Zuſtände unſers gelehrten Schulweſens die bedenklichſten Abweichungen vom rechten Wege erkennen. Die Früchte lagen in den plötzlich offenbar gewordenen Krankheiten der Zeit in erſchreckendem Maße vor. Dieſes leidenſchaftliche und wüſte Zertreten aller heilſamen hergebrachten Lebensordnung, dieſe Umſturzfertigkeit von einem Syſteme in das andere, vom Könige zu den Herren von Stimmenmehrheit, dieſer Mangel an Pietät, Treue, Feſtigkeit des Charakters, dieſe feige Klugheit, ſich die Gunſt der einen Partei im Stillen zu erhalten und zu gleicher Zeit um die Gunſt der andern zu buhlen, bis der Sieg entſchieden ſei, wieſen nicht deutlich hin auf einen Verfall unſerer höheren Bildungsanſtalten, unſerer Literatur und unſerer Beamtendiſciplin? Es iſt ſicherlich eine der größeren Aufgaben unſerer Zeit, ſo großen Uebeln zu begegnen. Was mich betrifft, ſo hielt der Gedanke einer kleinen, im Stillen wirkenden Bildungsanſtalt, welche die alten erprobten Wege der Sitte und geiſtiger Zucht einſchlage, mich aufrecht in dem Kummer über jene geſetzlichen Erſcheinungen, an deren Möglichkeit ich in dem Maße nie geglaubt hatte. Abſichtlich der Ausführung glaubte ich den Grundgedanken unſerer Gymnaſialbildung zu halten, die mir wohl bekannten Uebertreibungen aber, welche unſerer Gymnaſialbildung, meiner Ueberzeugung nach, großen Schaden gebracht, vermeiden zu müſſen. Solche Uebertreibungen haben unſere Gymnaſien ſich von jeher vielfach zu Schulden kommen laſſen. Im 16. und 17. Jahrhundert waren alle Beſtrebungen auf Ciceroniſche Fertigkeit und Eleganz im Sprechen und Schreiben des Lateiniſchen gerichtet, die deutſche Sprache und damit alle nationalen Bildungselemente wurden förmlich verachtet, und wie es jetzt Stadträthe gibt, die nichts vom Lateiniſchen und

Griechiſchen hören wollen, ſo gab es deren damals, die alles deutſche Sprechen der Knaben, ſelbſt beim Spielen, als eine „ſchandbare Gewohnheit“ unter fühlbaren Strafen verboten. Von Geſchichte und Geographie war ſehr wenig die Rede und in der Mathematik kam man über die vier Species kaum auf den Univerſitäten hinaus. Bekanntlich war es Luthers gewaltiger Geiſt, der nebenbei nach und nach auch den Pedantismus austrieb und der ächten Humanität die Bahn brach. Indeſſen ging doch noch ein gutes Stück des alten Pedantismus, worüber Joh. Amos Comenius ſo bittere Klagen geführt hatte, in das 18. Jahrhundert über. Gegenwärtig haben wir mit anderen, vielleicht ſchlimmeren Uebertreibungen zu kämpfen. Die Entſtehung derſelben zeigt ein Rückblick auf die Schulgeſchichte der letzten vier Decennien. Die großen Philologen und Schulmänner des Jahrhunderts traten nach den Befreiungskriegen mit Schulplänen auf, welche das römiſche und griechiſche Alterthum wieder zum Mittelpunkt aller Schulbildung machten, und Staatsmänner wie W. v. Humboldt, Altenſtein, Süvern, die ſelbſt ihr geiſtiges Uebergewicht den klaſſiſchen Studien zu verdanken hatten, waren ſehr geneigt, ihre Rathſchläge zu Schulgeſetzen zu erheben. Meine Altersgenoſſen werden ſich noch der freudigen Zuſtimmung des ganzen gebildeten Theils der Nation und des Beifalls erinnern, den die Worte des Dichters fanden: das ächte Neue keimt nur aus dem Alten. Leider gebrach es an Maßhaltung. Männer von nicht gekinger wiſſenſchaftlicher Bedeutung traten hinzu und verlangten auch für ihre Wiſſenſchaften Theilnahme an der neuen Schulgeſetzgebung. Sie drangen durch und es kam das Unheil über unſere Gymnaſien, daß ſie mit 16 oder gar 17 verſchiedenen Unterrichtsgegenſtänden überladen wurden. Die Schüler ſollten in das römiſche und griechiſche Alterthum vollkommener als je vorher eingeführt werden, ſie ſollten Geſchichte und Geographie ſpecieller und umfangreicher lernen als je vorher, die deutſche Sprache ſollte nicht allein an den alten Sprachen geübt, ſondern aus den Fundamenten ihrer Geſchichte heraus zur wiſſenſchaftlichen Klarheit erhoben werden. Die Mathematiker ſetzten Forderungen durch, die weit über das Ziel einer vernünftigen Gymnaſialbildung hinausgehen. Unter dem unbeſtimmten Namen einer philoſophiſchen Propädeutik ſchob man einen neuen Lehrgegenſtand hinein, der gar bald den verderblichſten Einwirkungen auf die Jugend Thür und Thor öffnete. Was aber das Uebel in der Praxis auf den höchſten Grad ſteigerte, war der Umſtand, daß viele Fachlehrer ihr Fach für das wichtigſte hielten und nicht ſelten vor den Schülern verächtliche Seitenblicke auf andere Fächer warfen. Die Schüler ſelbſt fühlen es, daß man zu viel von ihnen fordert, und bieten daher alle Künſte der Schlauheit auf, um die Prüfungscommiſſionen zu täuſchen. Mir iſt einmal in Köln der Fall vorgekommen, daß ſämmtliche Abiturienten ſich ihre ſchriftlichen Prüfungsarbeiten in Bonn hatten anfertigen laſſen, nachdem es ihnen trotz der großen Vorſicht des würdigen und ſehr gewiſſenhaften Directors gelungen war, ſich die Themata zu verſchaffen. Jedem verſtändigen Beurtheiler werden hier zwei große Mißgriffe in die Augen ſpringen, von denen einer den andern noch ſchlimmer macht, als jeder an und für ſich ſchon iſt, zuerſt die Ueberladung mit zu viel Lehrgegenſtänden und dann, daß man für jede einzelne Diſciplin das Ziel zu hoch ſteckte. Wer der Sache näher auch in ſittlicher Beziehung nachdenkt, wird darin einen Erklärungsgrund für die vielen, höchſt unerfreulichen Erſcheinungen phyſiſcher und moraliſcher Schwächen und Krankheiten finden, welche ſeit 25 Jahren in ſteigendem Maße bei unſerer höheren Schuljugend hervortreten. Jedenfalls unterliegt es durchaus keinem Zweifel, daß man das natürliche Maß unbeachtet gelaſſen hat, welches die geiſtigen und ſittlichen Anlagen des Menſchen und die pſychologiſchen Entwickelungsgeſetze derſelben der Pädagogik und

Didaktik zur Beachtung aufstellen. Indem man zu viel erreichen wollte, hat man weniger erreicht als früher, und das Beste noch dazu verschüttet. Wir müssen daher zu der alten Regel: **non multa, sed multum** zurückkehren. Zur vollen Erklärung des traurigen Ergebnisses unserer Schulen bedarf es noch der Erwähnung eines anderen Mißgriffs, der sich meiner Ueberzeugung nach in seinen Wirkungen als der schlimmste und verderblichste von allen erwiesen hat. In früheren Zeiten wurden bekanntlich die Gymnasiallehrerstellen meistens mit Theologen besetzt, die, nachdem sie sich auf Schulen mit tüchtigen grammatischen Kenntnissen versehen und auch auf Universitäten philologische Collegia gehört hatten, vollkommen im Stande waren, allen Forderungen, die man an einen Gymnasiallehrer vernünftiger Weise machen kann, zu genügen. Nach einigen Dienstjahren wurde ihnen in Anerkennung ihrer Verdienste eine der einträglicheren Pfarrstellen gegeben, die weniger tüchtigen schieden so bald als möglich aus und mußten sich mit geringeren Pfarrstellen begnügen. Wer etwas specieller mit unserer Schul- und Culturgeschichte bekannt ist, weiß, daß gerade die Geistlichen, welche früher ein Schulamt mit Auszeichnung bekleidet hatten, später als Generalsuperintendenten, Scholarchen und Schulinspectoren vortrefflich und segensreich wirkten. Auf diese Weise geschah es, daß an den Gymnasien stets junge und frische Lehrkräfte wirksam waren, während in der Person des Rectors, der meistens auch Geistlicher war, eine gleichmäßige Tradition und Disciplin auf längere Zeit gesichert blieb. Es waren die großen Philologen, deren ich oben gedacht habe, welche das heilsame Band, wodurch die Kirche mit der Schule lebendig verbunden war, zerrissen. Von der Ansicht ausgehend, das Lehramt an den höheren Schulen sei für die Herausbildung der geistigen Kräfte der Nation von so hoher Wichtigkeit und erfordere so gediegene und umfassende Kenntnisse, daß der junge Mann, der sich zu demselben vorbereiten wolle, diesem Studium alle seine Zeit und alle seine Kräfte widmen, jedem anderen Studium, namentlich dem der Theologie, aber entsagen müsse, errichteten sie, begünstigt von den erwähnten Staatsmännern, besondere Philologenschulen. Es gelang ihnen um so leichter, Studirende der Theologie für ihre Schulen zu gewinnen, als bei der damals auf Universitäten vorherrschenden rationalistischen Theologie die pfarramtlichen Obliegenheiten dem Spott und der Verachtung preisgegeben wurden. Studiren Sie lieber Theologie, sagte im Anfange der zwanziger Jahre einer der bedeutenden Philologen zu einem jungen Mann, der ihm eine nicht genügende Arbeit geliefert hatte, und sprach dabei das Wort Theologie mit so verächtlicher Betonung und so spöttisch pietistischen Mienen aus, daß den theologischen Studien eine größere Schmach, dem jungen Manne eine stärkere Verletzung seines Ehrgefühls nicht hätte zugefügt werden können. In ähnlicher, wenn auch nicht so diabolischer, Weise haben es auch andere Vorsteher philologischer Seminare. So zerrissen sie das Band zwischen Schule und Kirche tiefer und nachhaltiger, als unsere mit neu erfundenen Methoden prahlenden Schuldemagogen es für sich allein auf dem Gebiete der Volksschulen je vermocht hätten. Die Früchte liegen seit Jahren zu Tage, und jeder besonnene Beurtheiler derselben wird zugeben müssen, daß diese Philologenschulen weder für die Wissenschaft, noch für die Kirche, noch auch für den Staat Ersprießliches gewirkt haben. Es muß anerkannt werden, daß aus ihnen viele tüchtige grammatische Lehrer hervorgegangen sind, besonders aus der Schule des Professors **Heinrich** in Bonn, der doch seinen Schülern auch zeigte, wie die lateinische Grammatik zu **lehren** sei. Neben den vielen guten Lehrern sind aus denselben Schulen aber auch viele und vielleicht noch mehr Lehrer hervorgegangen, die, wenn sie auch mit guten grammatischen Kenntnissen versehen sein mochten, doch des ächten pädagogischen und didaktischen

Geiſtes gänzlich ermangelten. Ich wage es, die Behauptung aufzuſtellen, daß die Philologenſchulen im Allgemeinen das Lehramt ſeiner höheren Weihe, ſeines evangeliſchen Charakters beraubt haben. Die Mehrzahl der aus ihnen hervorgegangenen Lehrer hat, ſelbſt entchriſtlicht, auch die Gymnaſien entchriſtlicht und ſomit der wahren Quelle aller guten Zucht und Sitte beraubt. Mit Recht nennt ein berühmter Schulmann aus dem ſechszehnten Jahrhundert Schulen ohne chriſtliche Zucht und Sitte „Mühlen ohne Waſſer". Es iſt in neuerer Zeit von verſchiedenen Seiten auf die Gefahr aufmerkſam gemacht worden, welche in der klaſſiſchen Litteratur für die chriſtliche Jugendbildung liege. Meines Erachtens liegt eine ſolche Gefahr nicht in den klaſſiſchen Schulſchriftſtellern, ſondern in der Art und Weiſe, wie ſie von Lehrern, die gegen den chriſtlichen Glauben philologiſch oder philoſophiſch eingenommen ſind, in den Schulen behandelt werden. Man gebe dieſen Lehrern ſtatt der Klaſſiker Kirchenväter in die Hände und ſie werden noch viel mehr Gelegenheit nehmen, das Chriſtenthum verächtlich zu machen oder doch als eine längſt überwundene Bildungsſtufe darzuſtellen. Uebrigens iſt mir die entſchuldigende Behauptung wohl bekannt, daß ja gerade durch jene theologiſchen Lehrer der früheren Zeit der Rationalismus in Kirche und Schule eingeführt worden, bevor noch F. A. Wolf den Katheder beſtiegen. Sie iſt nicht ohne Wahrheit; würde aber das Uebel ſo tief eingedrungen ſein, würde es die geſundere Entwickelung der Theologie neuerer Zeit überdauert haben, wenn das Band zwiſchen Theologie und Philologie nicht förmlich und faſt geſetzlich zerriſſen worden wäre? Jene philoſophiſche Richtung, welche recht eigentlich auf Vernichtung der Principien chriſtlicher Theologie ausging, hat kaum irgendwo entſchiedenere und kräftigere Vertreter gefunden als in Würtemberg, hat aber in keinem Lande weniger erreicht als dort, weil das lebendige Band zwiſchen Kirche und Schule erhalten wurde. Sollte es denn ſo ſchwer ſein, die alte Ordnung wieder herzuſtellen, die ſo gute Früchte getragen hat? Vor 1848 lag es der großen Zahl zum Theil bedeutender Männer gegenüber, die ſich unter der Proteſtfahne eingebildeten Lichts gegen eingebildetes Muckerthum geſchaart hatte, auf der Gränzlinie des Möglichen und Unmöglichen. Gegenwärtig bedürfte es wohl nur einer angemeſſenen Abänderung des Reglements für die Prüfung der Abiturienten, der Gymnaſiallehrer und der Theologen.* Es gibt unter der Geſammtzahl aller Gymnaſialdirectoren und Univerſitäts-Profeſſoren ſicherlich nur wenige, die ein einigermaßen ſtrenges Examen nach dem Prüfungsreglement für die Abiturienten würden beſtehen können, und doch giebt es ſehr viele unter ihnen, die in einzelnen Fächern Großes und Weltbekanntes geleiſtet haben. Vergleicht man das würtembergiſche Reglement für Profeſſorats- und Präceptoratsprüfungen mit unſerm Reglement für die Abiturientenprüfungen, ſo wird man finden, daß in jenem dem Wortlaute nach bedeutend weniger verlangt wird als in dieſem, und wer möchte behaupten, daß Würtemberg hinſichtlich der Wiſſenſchaftlichkeit gegen andere Länder zurückſtände? Zu den gerügten Uebertreibungen des Reglements geſellt ſich wie von ſelbſt der Uebelſtand, daß einige Gymnaſien in verſchiedener Weiſe mäßigen, andere mit Strenge auf Erfüllung der Vorſchrift halten, daß ein Schulrath auf dieſe, der andere auf jene Diſciplin ein beſonderes Gewicht legt, ein jeder gewöhnlich auf die Diſciplin, in welcher er ſelbſt examiniren kann.

Bei ſolchen Urtheilen über unſere wiſſenſchaftlichen Bildungsanſtalten, Urtheilen, die ich nicht geſucht, ſondern die ſich mir bei amtlichen Reviſionen einer nicht gerin-

* Ich habe oft die Bemerkung gehört, daß man dann auch katholiſche Theologen als Gymnaſiallehrer zulaſſen müſſe; aber eine genügende Antwort auf die Frage: warum denn nicht? habe ich noch nicht gehört.

en Zahl von Gymnaſien aufgedrängt hatten, war es natürlich, daß ich, im Begriffe lbſt den praktiſchen Boden wieder zu betreten, vor allem die Frage ins Auge faßte, ie eine Unterrichtsanſtalt einzurichten ſei, die, jene Mißgriffe und Uebertreibungen rmeidend, das bewährte Alte aufs neue erprobe. Ich gedachte der Schule, welcher h ſelbſt die Grundlage meiner Bildung verdanke, der Jever'ſchen. Dort beſtand as ganze Lehrerperſonal aus einem Rector, einem Conrector, einem Predigtamts- ndidaten, einem Cantor und einem Rechenmeiſter. Lateiniſch und Griechiſch waren ie Hauptlehrgegenſtände. Wenn der Cantor die Formenlehre beider Sprachen in rengſter Weiſe eingeprägt hatte, dann concentrirte ſich alle Kraft auf die Interpre- tion der Schriftſteller und die Uebung der Grammatik. Für die deutſche Sprache aren keine beſondern Stunden ausgeſetzt, deſto ſorgfältiger wurde dieſelbe beim Ueber- etzen der Schriftſteller und mittelſt deutſcher Aufſätze geübt. Der Mathematik wur- en nur wenig beſondere Stunden gewidmet, der Unterricht war aber klar und ründlich. Für die geſchichtliche Vorbildung begnügte man ſich mit der Geſchichte der riechen und Römer. In Abſicht der neuern Geſchichte ließ man es bei einer chro- ologiſchen Ueberſicht der Hauptbegebenheiten bewenden. Frägt man, was denn dieſe chule leiſtete, ſo brauche ich nur auf Männer wie Seetzen, Schloſſer, Mit- cherlich, die Tiarks hinzuweiſen, und wer ſich im Lande ſelbſt umſehen will, ird auch in dem ganzen Bildungsſtande der Bevölkerung eine genügende Antwort nden. Ferner gedachte ich einiger Progymnaſien am Rhein, die, ſo lange ſie bei hrer urſprünglichen, einfachen Aufgabe blieben, mit wenigen Kräften tüchtig geſchulte naben in die mittleren und höhern Klaſſen der Gymnaſien lieferten. Vorzüglich ber gedachte ich des Schulweſens im Würtembergiſchen, welches ich nicht lange vor- r an Ort und Stelle näher kennen zu lernen Gelegenheit hatte. Ich fand, daß das yceum in Eßlingen als Vorbereitungsanſtalt für höhere Gymnaſien oder für die ſo- nannten niedern Seminare, freilich unter der Leitung eines Mannes *, der zu den usgezeichnetſten Schulmännern gehört, die mir vorgekommen, mit verhältnißmäßig ringen Mitteln ein ſolideres Fundament für die höhern Studien legte, als die vier teren Claſſen unſerer Gymnaſien, bloß dadurch, daß man in dem Alter vom neunten bis erzehnten Jahre alle Kraft und Aufmerkſamkeit auf die grammatiſche Seite der alten prachen verwendet. Ich kann mir es nicht verſagen, bei dieſer Gelegenheit über das here Schulweſen im Königreich Würtemberg ** noch etwas hinzuzufügen. Meine eit erlaubte es mir nicht, die höheren Gymnaſien und ſogenannten niederen Semi- arien ſelbſt an Ort und Stelle näher kennen zu lernen; durch die offenen und ver- auensvollen Mittheilungen dortiger Schulmänner, namentlich eines Freundes aus iherer Zeit, des Oberconſiſtorialrathes Guſtav Schwab, gelang es mir indeſſen ch ein ziemlich klares Bild von denſelben zu gewinnen. Dieſes Bild iſt durch drei glinge der würtembergiſchen Gelehrtenſchulen, deren ich mich gegenwärtig als Mit- beiter an meiner Anſtalt zu erfreuen habe, zur deutlichen Anſchauung erhoben wor- n. Da Guſtav Schwab bei ſeinen Mittheilungen das Seminar zu Schönthal id den Ephorus dieſer Anſtalt, Oberſtudienrath von Roth, beſonders hervorhob id einer der genannten jüngern Männer, Dr. Jäger, Schüler dieſer Anſtalt war, werde ich am ſicherſten gehen, wenn ich zur ſpeciellen Charakteriſtik dieſer höheren nſtalten die Mittheilungen des Herrn Dr. Jäger benutze. Das Lehrerperſonal der nannten Anſtalt und der drei übrigen ſogenannten niederen Seminarien beſteht aus

---

* Herr Schmidt iſt jetzt Director des Gymnaſiums in Ulm.

** Vergl. Päd. Rev. XXXII, 221 ff. L.

einem Ephorus, 2 Profeſſoren und 2 Repetenten. In der Regel ſind alle Lehrer theologiſch gebildet. Der größte Theil des Unterrichts wird durch den Ephorus und die beiden Profeſſoren verſehen, die Repetenten ſind neben ihren Lectionen auf die Beaufſichtigung und Leitung der Arbeiten angewieſen, indem ſie zugleich ein vermittelndes Band zwiſchen Lehrern und Schülern bilden. Die Anſtalt empfängt ihre Schüler aus den Lyceen oder Progymnaſien oder auch aus Privatanſtalten. Vor der Aufnahme wird ſcharf geprüft, ob die ſich meldenden Schüler mit den gehörigen (beſonders grammatiſchen) Kenntniſſen ausgerüſtet ſind. Die Zahl der Zöglinge iſt höchſtens 40, der Curſus geht vom vierzehnten bis zum achtzehnten Jahre, die Anſtalt hat alſo 4 Jahre lang dieſelben Zöglinge. Nach Roths Grundſätzen, die ſich in Würtemberg mehr und mehr Geltung verſchaffen, iſt der Hauptgeſichtspunkt bei der Behandlung der Schriftſteller eine gute Ueberſetzung, und deren nothwendige Vorbedingung tüchtige Präparation. Es wird darauf geſehen, daß jedes einzelne Wort ſeinen entſprechenden deutſchen Ausdruck finde und daß bei den Erörterungen darüber eine möglichſt erſchöpfende Worterklärung auch der deutſchen Sprache gegeben werde. Bei der deutſchen Geſtaltung der ganzen griechiſchen oder lateiniſchen Periode wird auf Beſeitigung jeder undeutſchen Wendung mit Sorgfalt geſehen. Auf dieſe Weiſe erhält das Ueberſetzen für den Schüler das Intereſſe eines Ringkampfes mit der fremden Sprache und eben hierin liegt nach Roths Anſicht die wichtigſte Förderung der geiſtigen Kräfte, indem durch ſtetes Zuſammenhalten der deutſchen Sprache und Redeformen mit den lateiniſchen oder griechiſchen dem Schüler die Geſetze der Sprachbildung und der innere Zuſammenhang der Gedanken mit dem Ausdruck völlig klar wird und er in der denkenden Bewältigung der fremden Sprache allmälig die eigene denkend beherrſchen lernte. Es bedarf keiner Bemerkung, daß die Behandlung der Dichter in dieſer Weiſe reiche Hülfsmittel zur Bildung des Geſchmackes bietet. Denkt man ſich einen ſolchen Unterricht vier Jahre conſequent fortgeſetzt, ſo wird man begreiflich finden, daß dabei nicht bloß formelle Fertigkeiten und nützliche Kenntniſſe erworben werden, ſondern auch ein Einfluß auf die Charakterbildung gegeben wird, deſſen Wirkung ſich weit über die Schule hinaus tief in das Leben hinein erſtreckt. In dieſem Umſtande ſcheint mir überhaupt die Stärke der würtembergiſchen Seminarien zu liegen. Die ſtrenge Diſciplin und die Abgeſchloſſenheit nach außen würden es allein nicht thun, es wird aber durch ſolche Strenge und Abgeſchloſſenheit das wiſſenſchaftliche Streben ſelbſt begünſtigt. Hieraus dürfte auch klar werden, warum dieſe würtembergiſchen Anſtalten trotz ihres vorwiegend theologiſchen Charakters von jeher für die verſchiedenſten Fächer des menſchlichen Wiſſens und der menſchlichen Thätigkeit Männer von ſo eigenthümlicher Kraft und Tüchtigkeit zu liefern im Stande waren, wie ſie in der deutſchen Litteratur- und Staatengeſchichte glänzen. Auf den Gang der Lectüre und die Reihenfolge der Schriftſteller hier näher einzugehen, erlaubt der Raum nicht.

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Bayern.

### Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.

Seine Majestät der König haben auf den allerunterthänigsten Antrag des unterzeichneten Staatsministeriums allergnädigst zu gestatten geruht, daß in dem laufenden Studienjahre die vorschriftsmäßig treffende Studienlehramts-Concursprüfung abgehalten und auf den 3. November l. J. ausgeschrieben werde. — Nachdem jedoch die bezüglich dieser Prüfungen bestehenden Vorschriften dem beabsichtigten Zwecke nicht nur nicht entsprochen, sondern auch zu mehreren wesentlichen Mißständen geführt haben, so sind die zur Beseitigung derselben gemachten Vorschläge Seiner Majestät dem Könige mit dem Entwurfe der revidirten Schulordnung unterbreitet und solche von Allerhöchstdemselben nicht nur genehmigt, sondern es ist auch dem unterfertigten Staatsministerium die Ermächtigung ertheilt worden, die einzelnen Vorschriften dieser Vorschläge zur Nachachtung bekannt zu machen und solche schon jetzt bei der demnächst bevorstehenden Concursprüfung in Anwendung bringen zu lassen. — In Folge dieser allerhöchsten Ermächtigung wird demnach bekannt gemacht, beziehungsweise verordnet, was folgt:

**§ 1.** Alle diejenigen, welche als Professoren am Gymnasium oder als Lehrer an einer vollständigen oder unvollständigen lateinischen Schule, dann als Lehrer der Mathematik angestellt oder verwendet werden wollen, haben sich einer Prüfung zu unterziehen. — Die Zulassung zu derselben ist durch ein vierjähriges akademisches Studium und den Nachweis über den Betrieb allgemeiner, insbesondere aber der philologischen und beziehungsweise der mathematischen und physikalischen Studien bedingt.

**§ 2.** Diese Prüfung wird jährlich während der Herbstferien in der Haupt- und Residenzstadt München unter Leitung eines Ministerialcommissärs vollzogen, welche bezüglich des Lehramtes der Gymnasien und lateinischen Schulen aus je einem Professor der Philologie von den drei Landesuniversitäten und aus zwei Gymnasialprofessoren und bezüglich des Lehramtes der Mathematik und Physik aus zwei Universitätsprofessoren (einem der Mathematik und einem der Physik) und einem Gymnasialprofessor der Mathematik gebildet wird. — Die Prüfung ist bei beiden Prüfungskategorieen theils schriftlich, theils mündlich.

Zum Behufe der schriftlichen Prüfung für das Lehramt der Gymnasien und lateinischen Schulen wird gefordert:

A. Aus dem Lateinischen.

1. Uebersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische.
2. Uebersetzung aus einem der für das Gymnasium vorgeschriebenen prosaischen oder poetischen Autoren ins Deutsche.
3. Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in lateinischer Sprache.

B. Aus dem Griechischen.

1. Uebersetzung aus dem Deutschen in das Griechische.
2. Uebersetzung aus einem für das Gymnasium vorgeschriebenen prosaischen oder poetischen Autor ins Deutsche.

C. Die Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in deutscher Sprache.

D. Ferner die Beantwortung von Fragen aus

1. der Religionslehre, zum Nachweise, daß der Candidat die Grundwahrheiten des Christenthums nach der Lehre seiner Kirche vollständig inne habe;

2. aus der Pädagogik und Didaktik;
3. aus der griechiſchen und römiſchen Litteraturgeſchichte und den Alterthümern;
4. aus der Logik und Geſchichte der alten Philoſophie;
5. aus der gemeinen Arithmetik in dem Umfange, in welchem dieſelbe in der lateiniſchen Schule zu lehren iſt, dann
6. aus der Geſchichte und Geographie.

Die unter A, B und C aufgeführten Arbeiten ſind rückſichtlich der Richtigkeit und Angemeſſenheit des Ausdruckes mit beſonderer Genauigkeit zu würdigen und als Hauptarbeiten zu betrachten.

Bei der mündlichen Prüfung iſt an den Candidaten die Forderung zu ſtellen:

1. daß er mit den vorzüglichſten der im Gymnaſium zu erklärenden Autoren, namentlich mit Cicero, Horatius, Tacitus, Homer, Sophokles und Demoſthenes ſich gründlich beſchäftigt habe und darüber im Ganzen wie im Einzelnen Aufſchluß zu geben wiſſe;
2. daß er zugleich ſeine pädagogiſche und didaktiſche Befähigung zum Lehramte auch praktiſch nachweiſe. Zu dieſem Ende ſind einem jeden Candidaten mehrere Tage vor dem Beginne der mündlichen Prüfung einige Stellen aus den in der vierten Claſſe der lateiniſchen Schule und in der zweiten Claſſe des Gymnaſiums zur Behandlung kommenden römiſchen und griechiſchen Claſſiker zu bezeichnen, welche er mit einigen zur Prüfung beizuziehenden Schülern der genannten Claſſen genau durchzugehen und theils mittelſt Frageſtellung an die Schüler, theils mittelſt eigener Erklärung zum Verſtändniß der Schüler zu bringen hat.

§ 3. Die ſchriftliche Prüfung für das Lehramt der Mathematik umfaßt:

a. Elementarmathematik, nämlich: Arithmetik, Algebra, einſchlüſſig der unbeſtimmten Gleichungen vom erſten Grade, ebene und körperliche Geometrie, nebſt der beiden Trigonometricen;
b. Kenntniß der heuriſtiſchen Unterrichtsmethode in ihren Beziehungen zur ebenen Geometrie;
c. Phyſik;
d. Mathematik und phyſikaliſche Geographie;
e. höhere Mathematik, namentlich höhere Gleichungen, Reihenlehre, Differential und Integralrechnung;
f. ſphäriſche Aſtronomie;
g. Naturbeſchreibung.

Bei Beſtimmung der Noten für dieſe Lehrer iſt auf deren Befähigung in den Fächern a, b, c und d überwiegende Rückſicht zu nehmen.

Die mündliche Prüfung findet in ähnlicher Weiſe wie die für das Lehramt an Gymnaſien und der lateiniſchen Schulen vorgeſchriebene Prüfung ſtatt.

§ 4. Bei den ſchriftlichen Prüfungen iſt hauptſächlich auf Gründlichkeit der Kenntniſſe und auf klare und folgerichtige Entwicklung und Darſtellung der Gedanken zu ſehen. — Bei der mündlichen Prüfung für das Lehramt der Gymnaſien und der lateiniſchen Schulen iſt ein beſonderes Augenmerk darauf zu richten, ob der Candidat auch natürliche Anlage und natürliches Geſchick für das Lehramt zeige, durch zweckmäßige Behandlung der Claſſiker den Unterricht fruchtbar zu machen verſtehe, einen klaren, lebendigen und anziehenden Vortrag und ein gutes Sprachorgan habe, und ob er überhaupt nach ſeiner ganzen Haltung als Erzieher und Lehrer der Jugend ſich eigne. — Bei der mündlichen Prüfung für das Lehramt der Mathematik ſind vorſtehende Beſtimmungen gleichfalls in analoge Anwendung zu bringen.

§ 5. Nach dem Ergebniſſe der Prüfung erhalten die Candidaten folgende Noten:

1. ſehr gut befähigt für das Gymnaſiallehramt,
2. gut befähigt für das Gymnaſiallehramt,
3. befähigt für das Lehramt der lateiniſchen Schule.

Derjenige, welchem keine dieſer Noten ertheilt werden kann, iſt als unbefähigt zurückzuweiſen. — Um zu dem Lehramte in der Mathematik zugelaſſen zu werden, muß der Candidat eine der zwei erſten Noten erhalten haben.

§ 6. Ueber die Prüfung und Beſtimmung der Note wird ein Protokoll entworfen, in welchem der Gehalt und Umfang der Kenntniſſe jedes Candidaten mit Beſtimmtheit angegeben wird. — Dieſes Protokoll iſt von ſämmtlichen Mitgliedern der Commiſſion zu unterzeichnen und an das Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzuſenden, welches hienach die Prüfungsnoten ausfertigen läßt.

§ 7. Nach beſtandener Prüfung hat der Candidat ſeine praktiſche Befähigung entweder als Aſſiſtent bei einer Studienanſtalt oder durch Ertheilung von Privatunterricht zu vervollkommnen.

München, den 24. September 1853.

Auf Seiner Majeſtät des Königs allerhöchſten Befehl,
Dr. v. Aſchenbrenner.
Durch den Miniſter der Generalſecretär,
Miniſterialrath v. Bezold.

An die königl. Regierung von Mittelfranken,
Kammer des Innern.

## Frankreich.

### Rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes à l'empereur, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

(Suite. *)

IV.

Le décret du 10 avril 1852, en consacrant cet ensemble de mesures sagement réformatrices, manifesta hautement les vues libérales de Votre Majesté. Mais la réforme n'était encore décrétée qu'en principe; ce qui avait été conçu avec résolution voulait être exécuté avec prudence. L'opinion, saisie tout à coup d'un nouveau système, pouvait être frappée beaucoup plus du silence qu'on gardait sur les moyens d'appliquer des méthodes non encore éprouvées, que de la facilité avec laquelle elles s'adaptaient à tout ce qu'il était bon de conserver de l'ancien régime universitaire. Il ne suffisait pas d'expliquer aux familles, comme je crus devoir le faire par la circulaire du 12 mai, quelles étaient les intentions de l'administration. Il fallait découvrir une règle certaine d'après laquelle on pût préciser avec autorité la part qui devait être faite aux méthodes anciennes et aux méthodes nouvelles. Votre gouvernement trouva cette règle dans ses propres besoins.

En se proposant de former des hommes, l'Université négligeait trop de les rendre aptes aux principales fonctions de l'Etat. Les programmes des lycées ne

---

* Vergl. Päd. Rev. XXXVIII, S. 28—38.

répondaient pas aux programmes des concours d'admission aux écoles du gouvernement. Les candidats qui voulaient entrer dans ces écoles, et qui étaient destinés à commander les armées et les flottes, à diriger les travaux publics, à surveiller les intérêts les plus généraux de l'industrie et de l'agriculture, presque tous ceux enfin qui devaient mener un jour les grandes affaires de la société, allaient chercher dans des institutions particulières l'enseignement dont ils avaient besoin. L'industrie privée, qui seule avait pris à tâche de les préparer à l'examen spécial qu'ils devaient subir, ne s'occupait ni de développer les forces générales de leur esprit, ni de les assujettir à la discipline sévère regardée autrefois comme la partie principale de l'éducation. On amoindrissait ainsi à plaisir les natures auxquelles il importait cependant le plus de donner toute la vigueur dont l'intelligence humaine est capable.

Le remède pouvait sortir du mal lui-même. En ajoutant aux connaissances techniques dont ces candidats d'élite avaient besoin, ce qui était nécessaire pour mettre leur esprit et leur caractère à la hauteur des grandes situations de la vie, on pouvait être sûr de trouver le niveau le plus élevé qu'il convenait d'assigner à l'instruction secondaire.

Les directeurs des études des grandes écoles du gouvernement, juges éclairés des expériences qu'on y faisait depuis le commencement du siècle, pouvaient dire mieux que personne ce que la spécialité de chacun de ces établissements exigeait de connaissances particulières, et ce qu'il était à souhaiter que les élèves y apportassent de connaissances communes et indispensables à tous les hommes. Pour retoucher avec leur concours les programmes de l'enseignement officiel, il fallait établir entre l'administration de l'instruction publique et les ministères d'où dépendaient les écoles spéciales un accord qu'on n'avait jamais pu obtenir. Lorsque le décret du 10 avril 1852 eut rendu un accommodement possible, c'est M. le ministre de la guerre qui voulut bien le premier y souscrire: il accepta l'idée d'une commission mixte, chargée de reviser les programmes d'admission aux écoles du gouvernement, et d'établir entre ces programmes et ceux des lycées une concordance qui pût assurer la meilleure préparation des candidats. Cette proposition ayant été consentie par les départements de la marine et des finances, chaque ministère désigna un certain nombre de membres chargés de le représenter. L'École polytechnique, l'École de Saint-Cyr, l'École navale, l'École forestière, envoyèrent leurs députés à ce congrès, où le ministre de l'instruction publique voulut, de son côté, faire représenter non-seulement les intérêts généraux de l'enseignement national, mais les méthodes particulières de l'enseignement industriel trop longtemps négligé. La commission ainsi constituée se réunit au ministère de l'instruction publique dès les premiers jours de juin. Ses séances se prolongèrent sans interruption jusqu'à la fin du mois de juillet. Ses conférences, en jetant les bases du pacte qui intéresse aujourd'hui toutes les grandes administrations au règlement de l'enseignement public, ont posé les principes du plan d'études qui a fait pénétrer dans les derniers détails de l'instruction secondaire la réforme décidée par le décret du 10 avril.

Tous les membres de la commission arrivèrent disposés à seconder les vues du gouvernement par des concessions réciproques. Sans doute les représentants des écoles spéciales du gouvernement auraient été excusables de considérer surtout dans nos réformes l'intérêt particulier des grands services publics que

ces écoles doivent assurer; et si les savants illustres, qui étaient en majorité dans la commission, avaient cédé à la tentation de faire prédominer l'élément scientifique sur l'élément littéraire, on ne s'en fût peut-être pas trop étonné. Mais je puis attester à Votre Majesté, qu'il n'y a pas un des membres de la commission qui n'ait été pénétrée, au contraire, de la pensée de fonder un enseignement général à la hauteur des besoins vrais de la société tout entière. Toutes les dissidences s'effaçaient sous la parole convaincue du vénérable président de la commission, habile à communiquer à ses collègues l'esprit de conciliation dont il était animé. Lorsque j'ai dû intervenir moi-même pour concourir au règlement des points les plus contestés, je n'ai trouvé partout que la volonté ferme d'établir un système d'éducation digne de la France et de votre gouvernement.

Ce que l'intérêt commun conseillait, c'était, non pas de prolonger des débats stériles sur la prééminence des lettres ou des sciences, mais de mettre fin au divorce qui semblait exister entre elles. Pour cela, il fallait que, dans la division supérieure des lycées où ces rivales allaient se rencontrer, la section des sciences elle-même consacrât aux exercices littéraires un temps égal à celui, qu'elle donnerait aux études scientifiques. Pour qu'on fût assuré que ces exercices littéraires seraient sérieux et relevés, il était nécessaire que les élèves de la section des sciences les suivissent en commun avec les élèves dont l'esprit aurait été poli et le goût épuré par les études approfondies de la section des lettres. Il n'était pas moins indispensable que toutes les connaissances, celles des lettres aussi bien que celles des sciences, qui auraient été communiquées aux élèves de la section scientifique, trouvassent place dans l'examen qui devait les couronner; et que le baccalauréat ès sciences, constatation complète de toutes les études de la section, fût exigé des candidats à l'École polytechnique, à l'École de Saint-Cyr et à l'École forestière. Si ces conditions étaient consenties, on pouvait être sûr d'organiser un enseignement auquel ne manqueraient ni la juste proportion de l'utilité et de l'attrait, ni la force des exercices, ni la sévérité de la sanction.

Mais, à côté de l'intérêt commun, chaque école avait à faire prévaloir des intérêts particuliers. Par exemple, l'âge auquel les différentes écoles du gouvernement étaient obligées de prendre leurs candidats exigeait que le temps des études fût renfermé dans une limite précise. L'École navale, qui n'admet que de jeunes gens ayant plus de seize ans, demandait que ses candidats n'eussent pas plus de deux ans à passer dans la section des sciences, et pussent par conséquent y achever leurs études scientifiques avec la classe de seconde. L'École forestière, l'École de Saint-Cyr, l'École polytechnique, dont les candidats ne dépassent pas, en moyenne, l'âge de dix-huit ou de dix-neuf ans, et ont, pour la plupart, besoin de se présenter plusieurs fois à l'examen, réclamaient que les cours scientifiques de ces jeunes gens pussent être complétés dès la classe de rhétorique, et par conséquent que dans cette classe même un enseignement supplémentaire de logique pût leur être donné, si on jugeait utile qu'ils rendissent un compte philosophique des connaissances qu'ils avaient acquises. Ne fallait-il point cependant imposer, ou du moins ouvrir une quatrième année d'études à certaines séries de ces candidats? Ne trouverait-on point à occuper utilement, dans l'année de logique, les élèves de la section des sciences comme ceux de la section des lettres? N'importait-il point de prendre des mesures pour

les forcer à mûrir leur esprit dans les lycées, et pour les livrer au monde et aux écoles spéciales le plus tard et le plus formés qu'il serait possible? C'étaient de graves questions que les intérêts divers des écoles pouvaient résoudre dans des sens différents. Enfin, toutes les écoles avaient de certaines méthodes à recommander, soit pour l'éducation de tous leurs candidats réunis, soit pour les parties spéciales de l'enseignement de chaque catégorie.

Quand on pense à la difficulté d'accorder toutes ces exigences, on s'étonne qu'il ait été possible de la surmonter. Ce fut l'œuvre du dévouement et du patriotisme de la commission. Après les discussions les plus approfondies, elle prit à l'unanimité les résolutions suivantes, que je demande la permission de remettre sous les yeux de Votre Majesté, parce qu'elles contiennent les principes de la nouvelle organisation donnée par la libéralité de votre gouvernement à la partie supérieure de l'enseignement secondaire :

1° Il y aura dix classes par semaine seulement, de deux heures chacune le jeudi demeurant libre ;

2° Cinq d'entre elles seront réservées aux lettres ; les cinq autres aux sciences ;

3° Les études et les exercices des cinq classes réservées aux lettres seront communs aux élèves de la section littéraire et aux élèves de la section scientifique de la division supérieure des lycées ;

4° Tous les enseignements scientifiques seront divisés en trois temps, savoir : notions préliminaires, enseignement proprement dit, révision ;

5° Les études scientifiques nécessaires pour se présenter aux examens de l'École navale seront complètes à la fin de la classe de seconde ;

6° 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° 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° Sous le bénéfice de ces conditions, le baccalauréat ès sciences sera exigé pour toutes les écoles spéciales, l'École navale exceptée ;

9° Sous la réserve exprimée dans la première résolution, 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° A l'examen du baccalauréat ès sciences, les questions relatives à l'histoire porteront exclusivement sur l'histoire de France ;

11° Le cours complémentaire et distinct, consacré à l'enseignement des mathématiques spéciales, sera organisé 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° 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.

La commission présenta ces conclusions au ministre de l'instruction publique dans un rapport où M. Dumas avait mis l'habileté et l'éclat de son savant esprit. Il s'était attaché à faire de l'éducation classique de l'Université un éloge tout empreint du sentiment de ses meilleurs modèles ; il démontrait surabondamment que ni dans l'administration, ni parmi les hommes les plus versés dans les sciences physiques et mathématiques, personne n'avait pu songer à sacrifier ces nobles et fécondes études de la poésie et de l'éloquence, de l'histoire et de la philosophie, consacrées par la tradition et par le génie de nos pères.

En faisant aux sciences une part différente de celle qui leur avait été précédemment assignée, le rapporteur, au nom de la commission, leur prescrivait aussi des méthodes nouvelles. Cherchant à les débarrasser des ingénieuses minuties qu'on leur avait quelquefois imposées, il recommandait les procédés les plus usuels et les plus féconds, moins le raisonnement que l'expérience, moins la théorie abstraite que les notions positives et pratiques. La commission avait voulu écarter de l'enseignement des sciences les recherches trop subtiles et de pure curiosité. Elle y introduisait des applications et des exemples tirés des faits de la vie ordinaire. Partout elle avait marqué le dessein de servir l'intelligence sans l'accabler, de la développer sans la jeter hors de sa voie.

Pour que le pacte préparé par la commission mixte fût durable, il importait que les conditions en fussent écrites avec un soin scrupuleux, et fixées dans leurs plus petits détails, par les hommes mêmes qui les avaient concertées. Je leur demandai de tracer avec la plus exacte précision les programmes des études scientifiques dont ils avaient débattu le principe et déterminé les proportions ; je m'empressai moi-même de leur soumettre les programmes des notions littéraires qui devaient être communes aux classes mixtes. Nous nous apprêtions ainsi à régler, non-seulement les matières de l'enseignement, mais la manière dont on devait les présenter, et jusqu'au nombre et même à la distribution des heures de travail consacrées à chacune d'elles.

V.

Au moment où la commission mixte terminait ses travaux, le conseil supérieur de l'instruction publique, réuni pour la seconde fois, était appelé à les vérifier en examinant l'ensemble des règlements destinés à pourvoir à l'exécution du décret du 10 avril 1852. A ne considérer même que l'intérêt des établissements publics, il importait que l'année scolaire, qui touchait à sa fin, ne se rouvrît point avant que l'administration eût résolu toutes les questions qui tenaient les familles dans l'attente.

Je soumis au conseil supérieur, dans cette session mémorable, non-seulement les moyens que le gouvernement proposait pour mettre à exécution le système adopté dans la session précédente, mais le plan entier des études qu'on devrait désormais suivre dans les lycées.

La religion, dont l'article 4 du décret du 10 avril avait entièrement associé l'enseignement à celui des lettres et des sciences, fixa d'abord l'attention du conseil. On régla que les conférences religieuses seraient obligatoires pour tous les élèves internes et même pour ceux des élèves externes qui y auraient été admis au commencement de l'année sur la demande de leurs parents ; qu'elles seraient tenues régulièrement toutes les semaines par les aumôniers ; qu'elles donneraient lieu à des compositions périodiques et aux mêmes récompenses que les autres enseignements obligatoires ; que les mesures d'ordre seraient concertées entre le proviseur

et l'aumônier et soumises à l'approbation de l'autorité diocésaine; enfin, que l'inspection officielle de l'enseignement serait faite au nom de l'évêque et par ses délégués, en présence du délégué du ministre de l'instruction publique. Des mesures d'exécution analogues furent prescrites pour les élèves des cultes non catholiques reconnus.

Ce règlement très-simple, qui résolvait par un juste partage d'attributions des questions très-délicates, fut adopté, sans débat, sur l'avis des évêques qui siégaient au conseil. Promulgué par l'arrêté du 29 août 1852, il obtint une approbation universelle, non-seulement en France, mais à l'étranger, où l'on s'affligeait publiquement de ne pouvoir trancher si aisément les mêmes difficultés. Ce fut, en quelque sorte, la préface du plan d'études que je plaçai sous le patronage de ces sentiments pieux et de cet accord raisonné.

Pour dresser le plan d'études lui-même, il ne suffisait pas de faire adopter par le conseil supérieur les conclusions du rapport de la commission mixte, les douze résolutions qu'elle avait prises, les programmes qu'elle avait arrêtés; ces importantes mesures s'appliquaient exclusivement à la section des sciences, surtout aux candidats futurs des écoles du gouvernement. Il fallait compléter l'organisation de la division supérieure, et, à côté de la place faite aux études communes, marquer celle qui était réservée au perfectionnement des études classiques et au développement des vocations plus particulièrement littéraires. Il fallait, en outre, régler les détails du régime de la division de grammaire et de la division élémentaire, avec d'autant plus de soin qu'il était plus nécessaire de fortifier les racines littéraires de l'éducation au moment ou, sur l'une de ses branches supérieures, on greffait hardiment l'enseignement des sciences.

Le règlement de ces matières variées fut divisé en deux parties essentielles par les deux arrêtés fondamentaux du 30 août 1852. La première partie contient le plan d'études; la seconde renferme les programmes, qui sont le développement de chacune de ses parties.

Le plan d'études fixe les travaux exactement gradués auxquels les élèves des différentes classes seront soumis, en marquant pour chacune d'elles non-seulement la proportion des exercices, mais encore les livres classiques qui doivent en fournir soit le texte, soit l'exemple.

Les programmes déterminent comment chaque matière particulière sera traitée, le temps qu'il faut y consacrer, le point de vue sous lequel elle doit être présentée. Le professeur a sans doute besoin d'une certaine liberté pour animer et vivifier ses leçons; mais cette liberté doit être retenue et réglée, surtout quand il s'agit de l'application d'un système nouveau, dont le caprice des opinions et des pratiques individuelles dérangerait toute l'économie et compromettrait infailliblement le succès. Langues anciennes, langues vivantes, géographie, histoire, logique, sciences mathématiques, physiques et naturelles, toutes les parties de l'enseignement furent ramenées à un certain nombre de points au moyen desquels on put mesurer à l'avance et déterminer de la manière la plus exacte la tâche quotidienne de chaque professeur.

Le plan d'études et les programmes sont depuis un an dans les mains de tout le monde. Ils ont redoublé le dévouement des maîtres, l'ardeur des élèves, en donnant, pour chaque instant, aux premiers la vue claire de ce qu'ils doivent enseigner, aux seconds de ce qu'ils ont à apprendre. Ils ont ravivé la confiance des familles qui peuvent en quelque sorte suivre pas à pas leurs enfants dans la

arrière dont tous les accidents sont exactement dessinés. Ils ont inspiré, je puis e dire, non-seulement de l'étonnement, mais du respect aux adversaires que toute nnovation doit rencontrer, et qui, en critiquant même avec injustice le principe le la réforme de l'enseignement, n'ont pu douter du succès, lorsqu'ils l'ont vue éalisée ainsi à l'avance, en quelque sorte minute par minute, dans un vaste nsemble de prescriptions rigoureuses et enchaînées.

Tout a été prévu; en même temps tout a été rajeuni. Un souffle nouveau ranimé chaque partie de l'enseignement et renouvelé la physionomie de chacune es trois divisions qui embrassent dans nos lycées les trois phases de l'éducation e la jeunesse.

La division élémentaire, composée aujourd'hui de la huitième et de la septième lasse, comprenait précédemment d'autres classes annexes ou dédoublées, qui, en rolongeant démesurément la durée des études, avaient l'inconvénient d'inspirer ux enfants un invincible dégoût pour les langues anciennes qu'on leur enseignait op tôt. Non-seulement ces classes parasites furent supprimées, mais il fut décidé ue la division élémentaire, réduite à deux années, serait, pendant la première, onsacrée exclusivement à la lecture, à l'écriture, à la récitation intelligente, à la ratique du calcul et du dessin linéaire, aux principes de l'orthographe et de la rammaire française, et que l'enseignement du latin, rejeté à la seconde année, e bornerait à des exercices sur les premières règles de la syntaxe.

Par cette mesure, nous nous proposions principalement de rompre la funeste abitude, prise peu à peu par les familles françaises, de jeter de trop bonne heure urs enfants au milieu des difficultés quelquefois insurmontables des langues lassiques. Il faut y préparer les esprits par des exercices mieux appropriés aux ispositions de la première enfance. Au lieu de décourager ces jeunes intelligences les forçant trop tôt à combiner péniblement les mots d'une langue inconnue, ous avons voulu leur apprendre d'abord à manier l'instrument qui est à leur ortée. L'étude raisonnée de la langue maternelle, si négligée et cependant si conde, ouvrira la route et les progrès ne se ralentiront pas quand le point de épart aura été bien choisi. En dépit des préjugés d'une aveugle routine, les nfants doivent traverser rapidement la division élémentaire pour entrer plus tôt ns les classes supérieures, qui seules préparent vraiment des hommes à la ciété. Dix années étaient devenues nécessaires pour achever le cours entier des udes des lycées; désormais on pourra au besoin le compléter en sept années, mme la loi de l'an X l'avait réglé. Abréger le temps des études pour en aug-enter la solidité; en épargnant à l'enfance des ennuis énervants, raviver les rces et le savoir de l'adolescence, c'était assurément une entreprise digne de ute la sollicitude de l'administration.

La division de grammaire, où un enfant doit pouvoir débuter après une pré-ration légère, fut disposée de manière à imprimer vivement dans l'esprit de la unesse le caractère classique et importance graduée des langues française, latine grecque. A la différence des anciennes écoles, où le latin menait assez lente-ent le français à sa suite, comme un appendice auquel la pratique avait fait e place sans lui donner son rang, l'Université rajeunie assurera à la langue tionale sa juste prépondérance, tout en la tenant fortement attachée aux langues nt elle a emprunté l'énergie et la beauté. Dès la classe de sixième, l'enseigne-ent de la grammaire française est complet; celui de la grammaire latine s'avance sez pour pouvoir être achevé en cinquième; celui de la grammaire grecque

commence à peine, de façon à se continuer en cinquième et à ne se terminer qu'en quatrième. La récitation et l'explication des auteurs français priment, en l'accompagnant sans cesse, l'étude des anciens. Quatre ou cinq ouvrages, où la substance du génie français est présentée sous la forme la plus pure et la plus brève, sont placés entre les mains des enfants, en même temps que les chefs-d'œuvre de l'antiquité; et pour donner même à ces *commençants* une idée non-seulement du plus haut point que notre langue ait atteint, mais encore des variations successives qu'elle a subies, nous avons prescrit qu'on appropriât à leur âge et qu'on déposât dans leur souvenir, par la lecture au moins et par l'analyse, sinon par la récitation, un choix de morceaux de nos classiques. Nous avons aussi eu soin que, sans les priver, comme on avait paru le craindre, d'un aperçu des événements des sociétés antiques, mais sans les accabler sous les détails d'une civilisation qu'ils ne peuvent encore comprendre sainement, on appliquât dès l'abord leur esprit à l'histoire et à la géographie de la France. En outre, les opérations pratiques de calcul, mises en usage dans la division élémentaire, continuées dans les classes de sixième et de cinquième, viennent aboutir, pendant la quatrième, à un cours régulier consacré aux éléments d'arithmétique et à des notions préliminaires de géométrie. Ainsi, cette partie considérable de nos élèves qui fréquentent les lycées comme pour essayer leur vocation et qui en sortent après avoir parcouru les classes de grammaire, pourra du moins emporter dans le monde, où son activité sera sans doute plus employée que son intelligence, l'ébauche complète d'une éducation française et utile.

Cependant les jeunes gens qui veulent poursuivre jusqu'au bout des études sérieusement commencées, trouvent dans les mêmes classes tous les exercices qui forment la base de l'éducation classique la plus développée. On a même pourvu à ce que la langue grecque, abandonnée dans les classes supérieures par ceux qui, destinés plus spécialement aux sciences, auront pourtant recours si souvent à sa nomenclature, laissât, dès la division de grammaire, une trace ineffaçable dans les esprits, grâce à la récitation des décades des racines grecques, qui doit être partagée entre la classe de cinquième et celle de quatrième. Surtout, pour que les enfants s'élevassent peu à peu jusqu'à la perfection idéale poursuivie, à travers une série d'évolutions enchaînées, par les langues qui se sont transmis le dépôt des traditions du genre humain, il a été ordonné aux maîtres de la division de grammaire de marquer sans cesse l'analogie ou la différence des procédés, des formes, des mots même des trois idiomes, par des rapprochements que le professeur de quatrième est chargé de rappeler et de féconder dans une suite de leçons spécialement affectées à des notions élémentaires de grammaire comparée. Ce cours, dans lequel un de nos maîtres a déjà trouvé le sujet d'un livre remarqué, donnera leur sens véritable et un indispensable couronnement aux études grammaticales qui, en s'adressant jusqu'à ce jour à la mémoire plutôt qu'à l'esprit, perdaient en même temps leur utilité et leur attrait. Bien dirigées, elles peuvent devenir un des moyens les plus sûrs d'intéresser la jeunesse à ces pures beautés de l'intelligence, dont le goût est la source tout à la fois des nobles pensées et des bonnes mœurs.

Donner dans la division de grammaire un enseignement autant que possible complet en soi, c'était rendre plus utile encore l'examen que le décret du 10 avril avait placé à l'issue de ces classes. Le certificat d'aptitude délivré après cet examen pouvait devenir pour les élèves qui s'arrêtent à ce point une sorte de diplôme au niveau d'un assez grand nombre de carrières professionelles. Il devait surtout

nstater que ceux qui allaient passer dans la division supérieure des lycées, ient assez cultivés, soit pour prendre part à l'étude approfondie des lettres ıs en embarrasser le mouvement, soit pour se livrer à l'étude particulière des ences sans y laisser déchoir ces traditions de clarté et d'élégance qui sont comme patrimoine de l'esprit français.

La division supérieure fut fortifiée non-seulement par les accroissements mbreux dont elle s'enrichit, mais encore par la rénovation des études aux-elles elle était précédemment consacrée.

L'enseignement auquel les deux sections des lettres et des sciences devaient rticiper ensemble, fut placé au premier rang, pour rendre plus apparent le tronc mmun qui subsiste au delà même de la séparation des deux branches, et pour uvoir conserver plus aisément, au-dessus des exercices de tous les genres, les ciennes dénominations de classes de troisième, seconde, rhétorique et logique, ıles capables peut-être de faire entendre à une partie du public, égarée par le ıôme d'un divorce irréparable, que, sous la variété secondaire des applications, rsiste l'unité puissante de l'éducation et de l'intelligence nationales. Comme la mmission mixte l'avait admis, l'enseignement commun occupa un temps égal à ui qui était accordé à chacun des deux enseignements particuliers; il reçut en rtage les leçons du soir pour réserver aux enseignements particuliers les im-ssions plus fermes des classes du matin. Les leçons communes comprirent le nçais, le latin, l'histoire et la géographie, l'allemand et l'anglais, la logique.

Le français qui, dès les classes de grammaire, avait obtenu la prééminence, conserve dans l'enseignement commun de la division supérieure. Il fournit seul texte des récitations; il est l'objet d'exercices qui commencent en troisième par genres les plus simples, s'étendent en seconde à des genres variés, atteignent rhétorique à la composition du discours et à l'analyse littéraire, se terminent logique par la dissertation. Par l'explication des auteurs, par la version, le n garde son rang à côté de la langue nationale dans ces leçons communes, les élèves de la section des sciences rivalisent heureusement avec ceux de section des lettres, façonnés pourtant aux finesses de tous les autres exercices ssiques.

L'étude des langues vivantes, qui n'avait point une place assez importante ıs l'enseignement des lycées, est désormais imposée d'une manière régulière ous les élèves; ils peuvent choisir entre l'allemand et l'anglais mis hors de r par l'activité intellectuelle des nations qui les parlent et par nos rapports issants avec elles. L'enseignement de ces idiomes se développe dans les trois ses de troisième, de seconde et de rhétorique; mais il n'est assimilé à celui langues classiques ni par les méthodes qu'on y applique, ni par le temps on y consacre. Ce ne sont point des modèles accomplis qu'on propose à l'ad-ation des élèves, ce sont des instruments qu'on veut mettre à leur service, t un moyen d'échanger sa pensée avec des hommes savants, industrieux mis.

Les leçons d'histoire qui, dans la division de grammaire, ont été réservées récit des annales nationales, sont consacrées, dans les classes de troisième, seconde et de rhétorique, au tableau général de la civilisation pendant les ıs grandes périodes de l'antiquité, du moyen âge et de l'ère moderne. On a ouché la méthode comme le cadre de cet enseignement. La rédaction des leçons it pris autrefois des proportions si démesurées que les élèves non-seulement

ne trouvaient presque plus de temps pour les autres exercices, mais qu'en se livrant à celui-ci pour répéter ce qu'ils avaient entendu plus que pour se l'approprier, ils s'habituaient à violer toutes les règles du goût par la prolixité désordonnée de leurs réminiscences. Nous avons mis un terme à cette abondance stérile. Les professeurs d'histoire ont désormais une route frayée, qui côtoie celle des autres maîtres, sans risquer d'empiéter sur elle. Ils doivent dicter un résumé succinct de développements oraux qu'ils présentent ensuite, sur lesquels ils interrogent la réflexion plus encore que la mémoire des élèves, et dont ils prennent sujet pour les exercer à écrire, dans des limites précises, des récits, des descriptions, des portraits, des considérations propres à entretenir le goût de la composition littéraire autant qu'à fixer le souvenir des événements et des hommes du temps passé.

La logique obtint toute l'étendue normale de l'ancienne classe de philosophie, sous un nom nouveau qui avait l'avantage d'en fixer exactement les limites et la portée. Le plan auquel elle fut assujettie et qui, j'ose le dire, offre une précision assez rare en pareille matière, régla que le cours aurait pour objet, pendant le premier trimestre, l'étude de l'esprit humain et du langage; pendant le second, la méthode dans les divers ordres de connaissances; pendant le troisième, l'application des règles de la méthode à l'étude des principales vérités de l'ordre moral. On ne se contenta pas de prescrire aux professeurs de quels détails ils devaient composer ce tableau général des opérations de l'entendement; il leur fut ordonné d'instruire leurs élèves des secrets mouvements de la pensée, non plus comme autrefois, par de longues expositions qui pouvaient ne mettre en travail que l'esprit du professeur, mais, suivant l'exemple que quelques maîtres excellents ont renouvelé de Socrate, par des interrogations qui, à chaque instant, font participer l'intelligence des élèves à l'analyse, et, pour ainsi parler, à la découverte des lois de la raison.

Ces études forment le faisceau de l'enseignement commun à la section des lettres et à celle des sciences. En donnant à tous nos élèves de nouveaux instruments, elles suffisent, je ne crains pas de l'affirmer, pour perpétuer même chez les moins lettrés, les belles traditions chères à l'esprit français.

L'enseignement particulier à la section des lettres est distribué de telle façon que les élèves qui le reçoivent puissent non-seulement raviver, si c'est possible, par une application plus assidue le goût des études classiques, mais prendre aussi, aux progrès des sciences, un intérêt proportionné aux besoins de leur propre existence et à ceux de l'esprit général de la société moderne.

L'étude du latin, qu'ils pratiquent déjà dans l'enseignement commun aux deux sections, est pour eux le sujet d'exercices multipliés: la récitation grave dans ces jeunes esprits l'empreinte des plus beaux génies; le thème les habitue à s'en approprier la correction; la versification les initie aux formes de leur imagination réglée; la narration et le discours les invitent à imiter leur précision, leur gravité, leur véhémence; l'analyse littéraire, les forçant à porter le scalpel de la critique sur des modèles presque égaux à la pureté même de l'esprit humain, les façonne à leur inspiration réfléchie, à leur enthousiasme continu.

Le grec, qui semble négligé chez nous en proportion des efforts qu'on fait pour en généraliser l'étude, sera certainement mieux cultivé lorsqu'un goût décidé n'y conviera plus que des esprits préparés à la multiplicité de ses richesses et à la vivacité de son génie. Retranché du programme des classes mixtes, il trouve sa véritable place et l'occasion, je l'espère, d'une renaissance véritable dans celui

les classes purement littéraires. Suivies désormais par des élèves qu'un instinct aturel entraîne, les études classiques doivent prendre un élan que n'entravera plus a nonchalance des esprits sans vocation; et l'on verra recommencer entre des intelligences d'élite cette noble émulation que les lettres antiques inspiraient autrefois.

Afin qu'aucune des traces que l'éternelle beauté a laissées dans les langues umaines ne demeurât étrangère à ces disciples choisis des lettres, on ordonna e mettre entre leurs mains, conformément aux anciennes habitudes de l'enseignement, à côté des livres que les anciens ont écrits dans des idiomes parfaits avec e pressentiment d'une civilisation épurée par des croyances sublimes, les ouvrages ù, même dans un langage déformé par la décadence, la lumière de la vérité et énergie de la conscience retrempée du genre humain ont prêté un éclat surnaturel à la pensée des premiers chrétiens.

La même équité a présidé au choix des modèles offerts aux méditations des lèves de la section des lettres dans les leçons particulières qui développeront our eux le cours de logique. Si c'est le vrai caractère de la philosophie d'être tradition vivante de la raison humaine beaucoup plus que l'effort indépendant e la réflexion solitaire, il importe de confirmer les vérités qu'elle démontre et s méthodes qu'elle trace, par l'autorité des grands génies qui ont réglé la marche e l'intelligence. Prescrire l'étude officielle de ces auteurs et l'analyse de leurs uvres, c'était non-seulement présenter les plus parfaits exemples à la dissertaon latine, qu'on ne pouvait conserver qu'en la fortifiant, c'était principalement onner à nos élèves la juste mesure et de l'élévation où ils doivent s'efforcer 'atteindre et de la retenue qu'ils doivent s'imposer. Ces guides de la pensée, ui doivent être surtout ceux de l'enseignement national, ont été empruntés à utes les phases de la civilisation, de manière à montrer, entre les points culminants de toutes les grandes époques, non pas les oppositions que le scepticisme agère, mais cette correspondance continu esur laquelle repose la certitude de raison.

Comme l'enseignement des lettres devait développer l'imagination et entretenir goût des élèves de la section des sciences, on pensa que l'enseignement des iences était indispensable pour étendre l'observation et pour raffermir le jugement s élèves de la section des lettres. Mais, plus il parut utile que les sciences ne ur fussent étrangères dans aucune partie du cours de leurs études, plus on ercha à les leur communiquer par des méthodes qui ne troublassent point les ureuses impressions de leur éducation littéraire. En suivant l'ordre naturel du veloppement des facultés, en conduisant les enfants peu à peu de la contemplaon de l'univers à l'explication des lois qui le régissent, on estima qu'on pourrait lairer leur esprit sans le rebuter. Cependant, comme les sciences, faites à l'image la raison humaine plus encore qu'à celle de la nature, reposent sur un ensemble principes généraux qu'il faut connaître avant de pouvoir apprécier toutes les rités particulières qui n'en sont que des conséquences, on jugea nécessaire tablir, dès la classe de troisième, un cours d'introduction à l'étude des sciences, ns lequel on exposerait les notions générales de la géométrie et de la physique, éliminaires obligés de toutes les connaissances naturelles. Après ces premières tions qu'on recommandait de rendre sensibles par la pratique, plutôt encore 'évidentes par des démonstrations rigoureuses, on prescrivait, dans la classe seconde, de frapper l'imagination des élèves tour à tour par les grandeurs mirables que la cosmographie révèle dans le système des cieux, et par l'imper-

ceptible petitesse que la chimie poursuit dans la décomposition des corps. Passer avec Pascal de l'atome à l'immensité de l'univers, du tout au rien, du néant à l'infini, c'est, assurément, un exercice fait pour hâter l'essor de l'esprit. A son tour, l'histoire naturelle sera, pour la classe de rhétorique, un auxiliaire utile. A qui le tableau varié de la nature pourrait-il être offert avec plus d'à propos qu'aux jeunes gens qu'on applique à rechercher la vivacité du coloris et la pompe des images? N'est-ce pas dans le spectacle magnifique de la création que Pline a puisé l'éclat et Buffon la noblesse qui éterniseront leurs écrits? Mais lorsque l'adolescent passe de l'étude du langage à celle de la pensée elle-même, lorsque, entré dans la classe de logique, il commence à se rendre compte des opérations de l'esprit, et, sous les formes changeantes de la nature, à entrevoir le plan invisible et immuable de la divine sagesse, alors il est temps qu'il s'applique à la théorie abstraite des sciences, et qu'il connaisse, dans leur austère précision, les principes de l'arithmétique, les déductions de la géométrie, les lois de la physique. Dans leur allure même la plus sévère, ces sciences ont désormais pour lui un autre intérêt que celui des vérités qu'elles lui montrent avec certitude: ce sont des instruments dont la puissance double ses forces pour les luttes où doivent briller un jour la souplesse et la vigueur de son intelligence.

Ainsi les élèves de la section des lettres seront initiés à l'étude des sciences dans la mesure qui convient à leurs besoins et à leurs facultés; ils s'élèveront insensiblement de l'observation des faits à la démonstration des principes qui les dominent; ils passeront, comme le dit l'école, du concret à l'abstrait.

La méthode inverse conduit de l'abstrait au concret, et des principes immuables des mathématiques aux vérités variables des sciences naturelles, les jeunes gens qui suivent les cours de la section scientifique. Destinés à étendre le domaine des sciences et par elles le champ dans lequel s'exerce la puissance matérielle de l'homme, il importe que leur esprit, remarquable par la rigueur de son exactitude, possède les vérités scientifiques dans l'ordre de leur génération, et soit armé à la fois du principe et de l'instrument de toutes les découvertes utiles.

Pour que ces jeunes intelligences, suivant avec réflexion la marche indiquée par la nature, pussent successivement avoir une vue générale de chaque science, en étudier ensuite les détails, et se rappeler enfin l'enchaînement de ses principes, on régla, conformément au vœu de la commission mixte, que chaque partie de l'enseignement scientifique serait divisée en trois temps, savoir: notions préliminaires, enseignement proprement dit, révision. Autant que possible chacune de ces phases devait répondre à une année différente, de manière que l'instruction des élèves trouvât un puissant auxiliaire non-seulement dans leur réflexion volontaire, mais aussi dans cet involontaire et silencieux travail de l'entendement qui, par la seule durée des impressions, éclaire et développe toutes les connaissances.

Dans la classe de troisième, tandis que les professeurs achèvent l'enseignement de l'arithmétique et qu'ils ont commencé celui de la géométrie, tous deux ébauchés par les notions préliminaires de la classe de quatrième, ils donnent sur l'algèbre, sur la chimie, sur l'histoire naturelle, les idées générales qui doivent former l'indroduction des cours subséquents.

En seconde, l'enseignement de la géométrie se poursuit accompagné de ses applications pratiques déjà commencées avec les notions du levé des plans et de la projection des corps, auxquelles la trigonométrie vient s'ajouter. En même temps l'algèbre, la physique, la chimie reçoivent la plus grande partie de leurs développements.

En rhétorique, on revient à la fois sur l'arithmétique et sur l'algèbre par les exercices de révision; on termine l'étude de la géométrie, de ses applications, e ses dérivés, et on fait la révision générale de cet ensemble de connaissances. )n y ajoute la cosmographie; on complète la physique par la mécanique, la chimie ar la métallurgie et par des notions de chimie organique. On développe toutes es branches de l'histoire naturelle: la zoologie, la botanique, la géologie.

Pour se conformer à l'une des résolutions les plus importantes de la commission mixte, le cours des études scientifiques fut réduit à ces trois années. Ainsi l'exigeaient la nécessité qui pesait sur l'enseignement public de lutter avec es méthodes expéditives de l'enseignement libre, et la faculté que réclamaient es élèves de pouvoir se présenter plus d'une fois aux difficiles épreuves du accalauréat ès sciences et aux examens plus redoutés encore pour l'admission ux écoles spéciales du gouvernement. Mais si ces trois années devaient tout enfermer, il faillait aussi que le courage laborieux auquel elles n'avaient pas uffi trouvât, au delà, tous les secours nécessaires. Dans le conseil, comme dans commission mixte, on conjectura que la plus grande partie des élèves recourait à une quatrième année d'études dont on dessina le plan de manière qu'en y voyant tout ce qu'on avait précédemment étudié, chacun pût revenir, avec plus insistance, sur les parties de l'enseignement spécialement adaptées à la carrière u'il se proposerait d'embrasser. Ceux qui, n'ayant pas besoin de suivre ces cours écialisés, n'assisteraient point, durant la quatrième année, au cours commun e logique, devaient recevoir subsidiairement, pendant l'année de rhétorique, les çons nécessaires pour les initier aux lois de l'esprit humain, et pour leur donner l'occasion de vérifier le principe des méthodes qui auraient présidé à leur éducation.

Nous pûmes ne pas nous borner à répondre par ces délicates combinaisons tous les besoins variés de la jeunesse studieuse; grâce au soin avec lequel la mmission mixte avait fixé tous les détails des programmes de l'enseignement ientifique, la méthode même de chacune de ces parties fut renouvelée.

L'arithmétique dut être enseignée comme un art plus encore que comme ne science. Pour étudier les moyens les plus subtils d'expliquer le calcul, les èves avaient fini par négliger entièrement le calcul lui-même, d'autant plus habiles à faire une opération qu'ils étaient plus savants à la démontrer. Les ées qui expriment les rapports des grandeurs sont naturellement déposées dans s esprits, avant que l'enseignement vienne les préciser; il suffit de les montrer ns leur enchaînement et dans leur exactitude, pour que l'intelligence se rende mpte des opérations auxquelles elles conduisent, et qui doivent être l'objet prinpal des études et des exercices de l'élève.

L'arithmétique est l'instrument des sciences; c'est la géométrie qui en est philosophie, qui en saisit les vérités sous leur forme la plus haute, qui apprend en fixer les principes, à en déduire les conséquences, et qui, à ce titre, doit effet mettre en jeu toutes les forces spéculatives de l'entendement. Mais plus nt élevées les facultés de l'esprit auxquelles on s'adresse, plus doit être certaine direction qu'on leur donne, et discrète l'action qu'on leur imprime. Au lieu les énerver par une ivresse stérile, il faut leur donner le juste sentiment de ur puissance en leur montrant sans cesse les résultats utiles qu'elles ont produits, moyens qu'elles ont d'en produire de plus avantageux encore. Aussi est-ce ec un soin particulier que, dans chacune des trois années où la géométrie a é placée comme la substance de tout le reste de l'enseignement scientifique,

on a partout mis, à côté des éléments abstraits qu'elle combine, les œuvres pratiques qu'elle enfante. On a voulu que, même dans la science pure par excellence, l'application fécondât et en même temps contînt la théorie.

Toutes les autres sciences n'ont participé aux formes rigoureuses de la géométrie que du jour où elles se sont dégagées des nuages de la métaphysique naturelle pour mesurer exactement les phénomènes qu'elles prétendaient expliquer. Les spéculations d'où sont sorties la physique, la chimie et l'histoire naturelle sont encore trop près de nous pour qu'on puisse les renouveler avec quelque plaisir ou avec quelque succès. Néanmoins, les programmes de ces études furent rédigés de telle façon que les expériences y prissent toujours une part importante et donnassent aux élèves, non-seulement une idée abstraite de leur marche, mais un résultat positif de leur application; surtout cette partie de la mécanique qui, sous le nom de statique, avait souvent jeté de bons esprits hors de leur voie, en leur représentant le jeu des forces sans la considération du milieu dans lequel elles se produisent, reçut des améliorations importantes; elle fut ramenée aux notions plus réelles de la mécanique physique, qui n'envisage jamais les machines sans y mêler le calcul du chemin qu'elles ont à parcourir et des résistances qu'elles ont à vaincre.

Pour compléter cette étude pratique des sciences, on joignit à leur enseignement celui de la langue qui leur est propre, le dessin linéaire. On ne voulut pas seulement cultiver le goût des élèves en continuant à leur enseigner le dessin d'imitation d'après les modèles les plus propres à leur faire saisir le beau sous ses formes les plus simples; on ordonna de les habituer à tracer des ornements, à lever des plans et à les laver, à figurer les coupes et les élévations des bâtiments, à représenter les nivellements, à dresser des cartes, à dessiner des machines, pour qu'ils pussent toujours rendre rapidement et fixer avec certitude les conséquences qu'ils devaient se proposer de tirer de l'étude des sciences. C'est par tous ces soins combinés que nous espérons élever, sous votre gouvernement tutélaire, des enfants qui pourront perpétuer la suprématie du génie français dans la lutte féconde ouverte par les arts de la paix entre toutes les nations du globe.

Tel est l'imposant ensemble de connaissances qui forma le plan définitif des études des lycées. Des programmes transitoires indiquèrent dans quelle mesure il devait être appliqué aux diverses catégories d'élèves qui se trouvaient dans nos établissements, et comment, jusqu'au jour où ils auraient tous parcouru toutes les phases graduées de l'enseignement normal, il convenait de suppléer par un enseignement complémentaire à la préparation qui pouvait leur manquer pour subir l'examen du baccalauréat.

Une question, décidée par la commission mixte, remise en discussion dans le conseil impérial de l'instruction publique, conduisit à examiner si le double baccalauréat, placé à l'issue des deux sections de la division supérieure des lycées, ne devait pas marquer, pour l'ordre des sciences comme pour l'ordre des lettres, l'extrême limite de l'enseignement secondaire Les classes de mathématiques spéciales avaient toujours paru indispensables pour combler la lacune qu'on avait laissé subsister entre l'enseignement que les lycées étaient chargés de tenir au niveau de toutes les intelligences, et celui que l'école polytechnique et l'école normale donnaient aux esprits qui devaient aborder les méthodes les plus délicates et les vérités les plus élevées des sciences. On délibéra pour savoir si ces études intermédiaires ne seraient point retranchées de tous les lycées et transportées dans les écoles

péciales où elles pourraient former une sorte de division élémentaire. Le cadre es lycées y eût gagné en précision, et toutes les parties de l'enseignement s'y ıssent ainsi plus exactement pondérées. Mais le recrutement des écoles supéeures du gouvernement se fût peut-être trop abaissé, et eût pu descendre jusqu'à es candidats dont la vocation n'eût pas été constatée par des épreuves assez levées. On décida donc que la classe de mathématiques spéciales continuerait être superposée à la section scientifique de la division supérieure des lycées, et que s programmes de cette classe, conformes à ceux de l'examen d'admission pour école polytechnique et pour l'école normale, seraient, à l'avenir, concertés entre ministre de la guerre et le ministre de l'instruction publique. Pour suivre aussi mplétement que possible le plan que la commission mixte avait proposé, je iduisis considérablement le nombre des lycées où cet enseignement spécial devait re donné. La classe de mathématiques spéciales est une véritable école préparatoire ıi doit, en une année, compléter les études des candidats à l'école polytechnique à l'école normale. Mais, pour atteindre le but qui lui est assigné, elle veut re organisée avec une richesse de moyens, et pour un nombre d'élèves qu'on peut concentrer que sur quelques points. Dans l'intérêt même des candidats s départements, plus aptes peut-être par la simplicité de leur esprit à devenir s sujets d'élite pour les hautes sciences, on a voulu rendre plus rares et plus ficaces ces écoles provinciales destinées à faire une sérieuse concurrence à enseignement des institutions libres de Paris.

La portée de ces mesures sera d'autant plus considérable, que les ministères la guerre, de la marine, des finances et de l'instruction publique, plus directeent intéressés à une organisation forte et pratique des études secondaires, ont terminé d'un commun accord le plan d'études des candidats aux écoles spéciales gouvernement. Par une décision collective du 13 septembre 1852, les quatre inistres ont arrêté que les programmes proposés par la commission mixte, nctionnés par le conseil supérieur de l'instruction publique, formeraient la ıtière des examens d'admission à l'école polytechnique, à l'école normale, à l'école Saint-Cyr, à l'école forestière, à l'école navale. Aucune modification ne peut e apportée à ces programmes que du consentement mutuel des ministres qui ont réglé la concordance. Ainsi, le pacte conclu, au nom de l'intérêt général, tre toutes les grandes administrations publiques restitue à l'université le soin vié d'élever les esprits d'élite qui doivent diriger tous les services importants l'État.

## VI.

Multiplier les branches de l'enseignement et en régler les plus petits détails, iciser l'instruction au moment même où on l'étendait, c'était le but de la réforme nt votre gouvernement pouvait désormais présenter le système complet au jugeıt de l'opinion.

Mais pour que ce but fût en effet atteint, il fallait s'assurer pertinemment e les maîtres ne laisseraient sans l'expliquer aucune partie des programmes, e les écoliers n'en laisseraient aucune sans la comprendre. Dans cette chaîne connaissances rapprochées avec intention et symmétriquement appuyées les unes les autres, la rupture d'un seul anneau pouvait tout compromettre. Je pris ux mesures qui permettent de vérifier à tout instant l'avancement des élèves l'exactitude des professeurs.

L'enseignement que le maître répand du haut de la chaire peut n'être pas ffisant même pour des jeunes gens distingués. Il est peu de familles qui n'aient

éprouvé le besoin de faire donner, hors des classes, à leurs enfants, un enseignement accessoire qui, dans bien des cas, décuplait les frais de l'enseignement. Je voulus généraliser et à la fois rendre accessible à tout le monde cette instruction supplémentaire que les institutions privées, il faut le reconnaître, avaient singulièrement perfectionnée. J'ordonnai aux proviseurs de l'organiser dans tous les lycées, gratuitement pour les pensionnaires, à peu de frais pour les externes, au moyen de trois exercices différents: les conférences, qui, outre le mérite de rapprocher le professeur des élèves par la familiarité de l'entretien, ont l'avantage de pouvoir résumer par intervalles les principes posés et les progrès accomplis; les répétitions qui aident au contraire au travail de chaque jour en suivant pas à pas les jeunes gens divisés en petites séries d'après leur force; les examens qui aguerrissent les enfants, et les forment pour les épreuves où ils auront à produire d'eux-mêmes les fruits de l'instruction reçue. Pour accréditer ces exercices, je prescrivis qu'ils seraient faits autant que possible par les professeurs mêmes du lycée.

D'autre part, pour obliger les professeurs à remplir, dans la classe, toutes les conditions de leur programme particulier, sans l'étendre ni le restreindre, sans en altérer ni l'économie, ni l'esprit, je leur demandai de tenir avec exactitude le journal de leur enseignement. Sur ces registres, que le proviseur et les inspecteurs ont l'ordre de vérifier avec soin, et qui seront les plus précieux documents de nos archives scolaires, chaque jour, le maître indique, par quelques traits rapides, les questions du programme qui ont fait le sujet de la leçon, et les exercices par lesquels il les a développées. Ainsi il a été possible de régler l'allure de tous les cours, d'empêcher que la négligence ne précipitât ou ne ralentît leur marche et que le caprice des opinions personnelles n'altérât l'unité de l'enseignement national.

## VII.

Le concours général, qui, en admettant chaque année à une lutte commune les élèves des lycées de Paris et de Versailles, influait par l'émulation des maîtres eux-mêmes non-seulement sur le niveau, mais sur la direction des études, devait être mis en harmonie avec leur distribution nouvelle.

Cette fête séculaire de la jeunesse avait été l'objet de beaucoup de critiques et présentait en effet quelques inconvénients. Il est plus utile encore que périlleux de donner par son éclat aux jeunes gens une haute idée de l'intérêt que l'État lui-même attache à leurs succès. Mais si on doit permettre à leur amour-propre cette excitation un peu précoce, il faut imposer un terme aux spéculations dont elle peut être le prétexte.

On avait vu certains chefs d'établissements fonder la prospérité de leur maisons sur la renommée de quelques élèves, recrutés à grands frais, qu'ils retenaient pendant plusieurs années dans la même classe, qu'ils présentaient même parfois dans les classes inférieures, ou qu'ils obligeaient à cultiver tel ou tel genre d'exercice, à l'exclusion de tous les autres, celui-ci la version, celui-là le thème, un autre l'histoire, afin de leur assurer une supériorité factice, gage présumé de triomphes toujours achetés trop cher. Cette recherche excessive du succès pouvait surtout avoir de fâcheuses conséquences pour les premières études, à l'âge où une direction fausse et exclusive peut compromettre l'avenir tout entier de l'enfant.

L'arrêté du 14 septembre 1852, rendu sur l'avis du conseil supérieur de l'instruction publique, tout en consacrant une institution chère à l'université, en

sparaître les abus qui s'y étaient introduits. Le concours général, maintenu ur les élèves de la division supérieure, fut aboli pour ceux de la division de ammaire. L'âge fut abaissée, pour ne plus laisser de place à l'usurpation des éparations artificielles. Le concours fut interdit aux élèves qui, dans la même isse, avaient obtenu une nomination l'année précédente et à ceux qui, couron- s dans leurs colléges particuliers, étaient néanmoins descendus à dessein d'une isse.

L'utile sévérité de ce règlement, fondé sur la plus exacte justice, n'a point apêché la vive jeunesse qui prend part au concours d'en fêter le retour avec ie et avec un ordre admirable qu'on n'avait pas vu depuis longtemps.

VIII.

Le baccalauréat ès lettres et le baccalauréat ès sciences, dont le décret du avril 1852 avait modifié et tout à la fois assimilé les conditions générales, uvaient désormais se modeler avec facilité sur les deux voies tracées à l'en- ignement des lycées.

La réforme du baccalauréat ès lettres, objet d'unanimes réclamations, avait trefois échoué contre des difficultés inextricables; désormais elle découlait turellement de la réforme même des études qu'il ne s'agissait plus que de nstater régulièrement par des épreuves exactes.

Mais faillait-il, suivant l'usage des dernières années, arrêter, pour les épreuves ales, des programmes détaillés dans lesquels le sort indiquerait les questions i devraient être posées à chaque candidat? Ou bien suffisait-il de rappeler te disposition du décret de 1808: »Les candidats au baccalauréat devront pondre sur tout ce qu'on enseigne dans les hautes classes des lycées«? En se rnant à cette simple énonciation, on favorisait le travail sérieux et on fermait s retour les officines des préparateurs; mais en même temps on livrait tout tamen à l'arbitraire des professeurs, dont la responsabilité se trouvait engagée ne manière peut-être excessive.

L'arrêté du 5 septembre 1852, sanctionné par les suffrages du conseil supé- ure, adopta un moyen terme. Les programmes furent maintenus mais simplifiés. groupa les matières qui étaient autrefois divisées: le nombre des questions trouva réduit des deux tiers, de manière à guider l'esprit des interrogateurs des élèves en décourageant une pernicieuse industrie.

Ce qui devait achever de donner au baccalauréat ès lettres sa véritable valeur, ait la seconde épreuve écrite que le décret du 10 avril avait prescrit d'ajouter elle de la version latine. Si on décidait que cette seconde épreuve devait con- er en une composition latine, on prêtait à l'enseignement du latin le plus utile ui, et à la classe de rhétorique la consécration la plus efficace qu'on pût leur order; mais on risquait de provoquer de trop vives réclamations de la part familles en imposant à leurs enfants des épreuves hors de proportion avec conditions antérieures des examens. Si au contraire on adoptait exclusivement composition française, on relevait trop peu le niveau des épreuves nouvelles. modération qui a présidé à toutes nos réformes se fit encore voir dans celle-ci. régla que le sort déciderait si les candidats devaient faire une composition içaise ou une composition latine. Cette mesure, si tempérée qu'elle peut ne ibler que transitoire, est cependant, les juges des examens ne l'oublieront , une de celles qui doivent le plus contribuer à la restauration des bonnes ies.

Le baccalauréat ès sciences, qui semblait ne devoir servir qu'à constater les études scientifiques des lycées, nous donna un des moyens les plus éclatants de témoigner de la sollicitude du gouvernement pour les littératures classiques. Une version latine, l'explication des auteurs latins, français, allemands ou anglais, des questions d'histoire, de géographie et de logique, représentent dans cet examen les études littéraires que les candidats ont faites en commun avec les candidats au baccalauréat ès lettres. Un professeur de la faculté des lettres siége pour ces épreuves dans le jury scientifique, comme un professeur de la faculté des sciences participe au baccalauréat ès lettres pour juger les épreuves scientifiques qui y ont été maintenues. Ainsi l'association, par laquelle on a quelquefois prétendu que nous avons diminué le domaine des lettres, nous a permis de leur ménager des conquêtes nouvelles.

La partie scientifique de ce nouveau baccalauréat dut consister en une composition sur un sujet de mathématiques ou de physique, suivant que le sort en déciderait, et en trois sériés d'interrogations sur les mathématiques pures et appliquées sur les sciences physiques, sur les sciences naturelles. Le caractère général de l'éducation scientifique des lycées était ainsi maintenu, et on reportait au grade de la licence les examens spéciaux destinés à constater la culture particulière de chacune des grandes branches de la science humaine.

(Fortſetzung folgt.)

---

## Druckfehler.

XXXIV, S. 249, Z. 17 von unten: löcken.
XXXV, S. 339, Z. 17 von oben: erarbeiten.
S. 351, Z. 19 von unten: zukunftreich.
XXXVI, S. 162, Z. 2 von oben: Hanſchmann.
S. 220, Z. 15 von oben: als im Gebet.
Z. 18 von oben: Der.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 5. u. 6. Mai u. Juni. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Aus den Sitzungen der Kammern intereſſiren uns hier zwei rhandlungen; die eine über eine Petition auf Wiederherſtellung der Steuerfreiheit der iſtlichen, Schullehrer und Kirchendiener, die keinen Erfolg gehabt hat; die andere, wenigſtens nicht ganz fruchtlos geblieben iſt, auf Ertheilung von Religionsunterricht den Gewerbſchulen. Was letztere betrifft, ſo haben wir uns ſchon früher dahin aus- prochen, daß wir das Fehlen aller ethiſchen Unterrichtsgegenſtände in dieſen vom ndelsminiſterium eingerichteten und reſſortirenden Anſtalten für einen weſentlichen ngel halten. Vgl. Päd. Rev. XXVI, 357.

a. Zweite Kammer. Sitzung vom 17. März. Bericht der Commiſſion über Petition einer größeren Anzahl von Kreisſynoden in der Rheinprovinz auf Wieder- ſtellung der Steuerfreiheit der Geiſtlichen, Schullehrer und Kirchendiener. Sie erblicken der ohne Entſchädigung erfolgten Aufhebung der früheren Steuerfreiheit der Geiſt- en und Schullehrer eine der Verfaſſungsurkunde, welche das Eigenthum für unver- lich erklärt, zuwiderlaufende Verletzung des alten, durch Receſſe der früheren Landes- ren verbrieften, bei der Beſitznahme von der Krone Preußen beſtätigten Rechts der che und Schule; ſie berufen ſich auf die Unzulänglichkeit des Einkommens der iſtlichen und Schullehrer im allgemeinen, welche eine weitere Schmälerung durch aatsſteuern nicht zulaſſe, und die Kreisſynode Jülich insbeſondere macht die den iſtlichen vorzugsweiſe nach ihrem Amte obliegende Ausübung der Wohlthätigkeit eine ſchon vorhandene eigenthümliche, und daher weitere Exemtionen rechtfertigende uerlaſt geltend. Sie glauben nicht zu irren, wenn ſie den tiefern Grund der neuern ſetze, deren Abänderung ſie wünſchen, in einem der chriſtlichen Kirche und dem iſtenthum ſelbſt feindſeligen Geiſte ſuchen, und ſchöpfen die Hoffnung, daß jetzt anderer Geiſt der mächtigere geworden ſei, aus den auf verſchiedenen Provinzial- btagen gepflogenen Verhandlungen über die Befreiung der Geiſtlichen und Schullehrer den Communalabgaben. Sie bitten: die Kammer wolle an die königliche Staats- erung den Antrag richten, baldigſt ein Geſetz einzubringen, durch welches die uerfreiheiten, wie ſie vor Erlaß der Verfaſſungsurkunde von 1848 den Geiſtlichen Schullehrern zugeſtanden, wiederhergeſtellt, reſp. die entgegenſtehenden geſetzlichen timmungen aufgehoben werden.

Die Commiſſion hat Abweiſung der Petition durch Uebergang zur Tagesordnung fohlen; der Abgeordnete Rahn (Paſtor aus Schleſien) empfiehlt dagegen Ueberweiſung Petition an die Regierung.

Abgeordneter von Gerlach: Nicht allein der Charakter der Petenten, — einer Anzahl rheiniſcher Kreisſynoden, — ſondern auch der hochwichtige Gegenſtand dieſer Petition ſollte Ihre Aufmerkſamkeit mehr als ſonſt bei Petitionen gewöhnlich in Anſpruch nehmen. Ich habe mich dabei der mir jetzt ſo äußerſt ſelten gewährten Uebereinſtimmung mit meinem alten Freunde, Herrn von Bethmann-Hollweg, zu erfreuen, der unſeren Antrag auf Ueberweiſung der Petition an die Regierung mit unterſchrieben hat, und ich werde die Gelegenheit haben, die Einigkeit mit meinem andern Freunde Stahl neu zu bewähren, nachdem das Mitglied für Geldern (Reichensperger) ſeinen Speer neulich ſehr geſchickt in die Stelle hineingebohrt hat, wo in dem Panzer unſerer Freundſchaft ein Gelenk ſich befindet. — Stahl nennt (in ſeiner Rede vom 7. Februar 1852 in der Erſten Kammer) die Verletzung der kirchlichen Immunitäten „einen der tiefſten Schäden unſeres gegenwärtigen Rechtszuſtandes“. Dieſe Immunitäten ſind ſeit länger als einem Jahrtauſend — wiewohl unter mannigfachen Modificationen — das Recht der geſammten Chriſtenheit. Auch bei uns ſind ſie, obwohl neuerlich oft verletzt, doch im Princip immer wieder anerkannt worden. Sie ſind ein integrirender Theil der Dotation der Kirche, die gerade jetzt, wie der vorige Redner (Rahn) ſchon ausgeführt hat, ohnehin vielfach gefährdet und geſchmälert iſt. Die Schullehrer haben bekanntlich, ſtatt aller ihnen gemachten Hoffnungen, als einzige Errungenſchaft des Jahres 1848 die Claſſenſteuer davon getragen. „Unſere Generation“ — ſagt Stahl — „hat die reiche Dotation der Kirche als eine Segensquelle für das Land ererbt. Was thut ſie, ſie zu vermehren? Sollen wir ausjäten, was die Vorfahren geſäet, zerſtreuen, was ſie geſammelt haben?“ — Aber dieſe Freiheiten enthalten auch eine Anerkennung der Kirche von Seiten des Staats, eine ihr, als der höheren, über dem Staate ſchwebenden Einheit, dargebrachte Huldigung. Die Kirche iſt keine Staatseinrichtung. Zu keiner Zeit iſt ſie in die jetzt beſtehenden Staaten aufgenommen, — recipirt — worden, und unſer in der Aufklärungsperiode entſtandenes Landrecht ſtreitet wider die Geſchichte und wider die Wirklichkeit, wenn es ihr eine ſolche Stellung anweiſt und die Diener der Kirche als mittelbare Staatsdiener behandelt. Eher könnte man die heutigen Staaten als kirchliche Stiftungen anſehen. Denn der ganze Beſtand unſerer Staaten iſt aus dem Schooße der chriſtlichen Kirche hervorgegangen. Sie iſt auch in dieſer Beziehung unſere Mutter. — Beizutragen haben allerdings auch die Geiſtlichen zu den Staatslaſten. Aber ſie tragen auch dazu bei, durch Lehre, Ermahnung und Fürbitte und durch die Opfer der Kirche. Nicht jedes Glied hat in gleicher Weiſe beizutragen; ſonſt müßten die Geiſtlichen auch militärpflichtig ſein. Der Staat iſt ein Leib, von deſſen Gliedern jedes ſein beſonderes Geſchäft hat. Der Fuß iſt nicht zum Greifen, die Hand nicht zum Gehen, das Ohr nicht zum Sehen, das Auge nicht zum Hören. Der mechaniſche Liberalismus kennt nur Köpfe, oder, wenn er conſervativ ſein will, außerdem noch Thaler als Baſis des Staats. Ihm ſind daher die Geiſtlichen nur Urwähler oder Staatsbürger, allenfalls mittelbare Staatsdiener. — Dieſe Freiheiten ſind nicht anzuſehen als etwas, was die Geiſtlichen auf Koſten der Gemeinen oder des Staats genöſſen, ſondern ſie ſind ſelbſt ein Beſitzthum, ein Schatz der Gemeinden und des Staates, ein Fideicommiß, welches ſie für die Gemeinden und für den Staat verwalten. Stahl ſagt in der ſchon angeführten Rede: „Wir haben neulich die Herſtellung der Fideicommiſſe gegen die Revolution beſchloſſen. Dieſer Beſchluß traf zunächſt das Intereſſe der reichſten Claſſe. Heute handelt es ſich um das Fideicommiß der Armen.“ — Es iſt keine Erniedrigung für die Wohnhäuſer, daß ihre Schornſteine nicht ſo hoch ſind wie der Kirchthurm. Wohl aber iſt es eine Erniedrigung für den Kirchthurm, wenn er nicht höher iſt als die Schornſteine. — Es verhält ſich mit dieſen Steuerfreiheiten wie

mit denen des königlichen Hauſes. Bloß finanziell betrachtet, ließen ſich ganz wohl auch die Revenüen des Kronfideicommiſſes, die Apanagen der Prinzen u. ſ. w. beſteuern. Aber dennoch haben wir mit Beſeitigung des Gleichheitsprincips einſtimmig dieſe Freiheiten votirt, weil ſie die wahre Stellung des königlichen Hauſes bezeichnen und ihr gemäß ſind. — Nicht finanzielle Bedürfniſſe, ſondern eine nivellirende Politik hat die Steuerfreiheiten der Kirche beſeitigt. Die Revolution hat unſere Mutter aus dem Hauſe gewieſen, oder ihr höchſtens ein beſcheidenes Oberſtübchen als Altentheil zwiſchen Himmel und Erde belaſſen. Der allmächtige Gott ſollte nur noch als Privatmeinung geduldet werden. Aber dieſe Satzungen haben wir überwunden. Unſre jetzige Verfaſſungsurkunde erkennt — im Gegenſatze zu dem viel unkirchlicheren Landrechte — die Rechte und Freiheiten der Kirche und ihren maßgebenden Einfluß auf den Staat ausdrücklich an. Sie ſehen, meine Herren, daß ich die Vorzüge dieſer Urkunde wohl zu ſchätzen weiß. — Ebenſo ſind in allen neueren Vorlagen, welche die Gemeindeordnung betreffen, und von allen Provinziallandtagen die communalen Immunitäten der Kirche neuerdings anerkannt worden. Aber die Kirche ſteht in dem von mir bezeichneten Verhältniſſe nicht bloß zu den einzelnen Gemeinden, ſondern auch zum Staate im Großen und Ganzen. — Alles Obige bezieht ſich, wie ſich von ſelbſt verſteht, gleichmäßig auf die römiſch-katholiſche wie auf die evangeliſche Kirche. Aber mit dieſer ſteht doch Preußen noch in einer beſondern Verbindung. Schon ſein äußerer Beſtand iſt großentheils aus der Reformation hervorgegangen und aus ſeculariſirtem geiſtlichen Gute zuſammengeſetzt. Selbſt den Namen Preußen verdanken wir der Seculariſation eines Ordenslandes. Dieſe Seculariſationen haben uns eigenthümliche Pflichten auferlegt, Pflichten, deren Baſis die allgemeine Pflicht iſt, die evangeliſche Kirche als eine heilige Stiftung über dem Staate anzuerkennen. Verleugnen wir dieſe Pflicht, ſo verwandeln wir jene Seculariſation in gemeinen Kirchenraub. — Die römiſch-katholiſche Kirche bedarf jener Immunitäten nicht in gleichem Maße. Sie iſt ſelbſtändiger. Sie hat den Mittelpunct ihres Regiments außerhalb des Staats. Der Cölibat überhebt ſie vieler Bedürfniſſe. — Aber überhaupt mache ich meine Ausführung weit mehr im Intereſſe des Staats als in dem der Kirche. Denn der Staat bedarf der Kirche mehr als die Kirche des Staates. — Laſſen Sie uns auch auf dieſem Gebiete den Bruch mit der Revolution vollends vollziehen. „Das wäre“ — ſagt wiederum Stahl — „nicht gebrochen mit der Revolution, wenn die Staatsregierung die Einkünfte, welche die Revolution ihr überwieſen, fortwährend behielte.“ — Es gibt Nothſtände, welche auch die Beſteuerung der Kirche rechtfertigen. Das ganze Mittelalter hindurch ſind, mit Bewilligung der Päpſte oder Landesconcilien, unter ſolchen Umſtänden Steuern von der Geiſtlichkeit erhoben worden. **Exceptio firmat regulam.** Aber mit dieſem Falle haben wir es hier nicht zu thun, ſondern mit Steuern, welche man nicht gedrängt von der Noth, ſondern getrieben von der liberal-revolutionären Strömung auferlegt hat. — Wie die Petition zur Verfaſſungsurkunde ſich verhält, darauf kommt es heute, — wo nur von der Ueberweiſung der Petition an die Regierung die Rede iſt, — nicht an. Ich bin, wie Sie wiſſen, für die ſtrengere Auslegung dieſer Urkunde. Jede auch nur ſcheinbare Verletzung derſelben zu vermeiden, halte ich für eine wichtige Aufgabe der Regierung und der Kammern. Denn unſer auf die Verfaſſung, ſo auch auf dieſe Urkunde, als einen Theil derſelben, geleiſteter Eid und unſer Gewiſſen iſt dabei intereſſirt. Aber gerade in dieſer Materie ſind Regierung und Kammern zu laxeren Auslegung gefolgt und haben ohne Bedenken Claſſen- und Einkommenſteuerfreiheiten beſchloſſen für die Prinzen des königlichen Hauſes, für das Haus Hohenzollern und für das Militär vom Unteroffizier abwärts, obſchon ich auf deren Unvereinbarkeit mit der Verfaſſungsurkunde aufmerkſam machte, ohne die — übrigens auch

bei Herſtellung der kirchlichen Immunitäten leicht zu bewirkende — Wiederholung des Votums nach 21 Tagen eintreten zu laſſen. — 1851 haben die Steuern, auf deren Aufhebung die Petition zunächſt gerichtet iſt, 170,000 bis 180,000 Thaler eingebracht, alſo weniger als die zweite Kammer jährlich koſtet. Jetzt ſind ſie, nachdem die Einkommenſteuer hinzugetreten iſt, vielleicht auf 200,000 Thaler anzuſchlagen. Kann dieſe Summe nicht ſofort entbehrt werden, ſo würde ſchon die Anerkennung des Princips der Immunitäten mich zufrieden ſtellen. In dieſem Sinne, — das Princip nicht beſtreitend, aber das finanzielle Bedürfniß hervorhebend — haben ſich die Herren Miniſter des Cultus und der Finanzen 1852 in der erſten Kammer, als Dr. Klee die Herſtellung der kirchlichen Immunitäten beantragt hatte, ausgeſprochen. — Schließlich erwähne ich noch, daß die Schullehrer, welche die Petition mit betrifft, inſofern unter dieſelbe Beurtheilung fallen, als die Schulen, was bei deren Mehrzahl der Fall iſt, kirchliche Stiftungen ſind. — Ich empfehle Ihnen nach allem dieſem als eine wichtige Angelegenheit dringendſt die Annahme des Amendements des Abgeordneten Rahn auf Ueberweiſung der Petition an die Regierung.

Ebenſo befürwortet das Geſuch der Abgeordnete von Bethmann-Hollweg, während der Abgeordnete Reichensperger II. es für verfaſſungswidrig erklärt, ein Geſetz zu beantragen, das die in der Verfaſſungsurkunde ausgeſprochene Aufhebung aller Exemtionen umſtoßen würde.

Die Kammer ſtimmt dem Antrag der Commiſſion auf Uebergang zur Tagesordnung bei.

b. Sitzung vom 8. März. Berathung des Etats für Handel, Gewerbe und Bauweſen. In der Form des Etats iſt gegen voriges Jahr nichts verändert. Die einzelnen Poſitionen erregen keinen Widerſpruch; nur bei dem Titel: „Zur Förderung des Handels und der Gewerbe“ hat ſich ſchon in der Commiſſion eine ausführliche Debatte über die Frage erhoben, ob und wie mit dem Unterrichte auf den Gewerbeſchulen ein Religionsunterricht zu verbinden ſei. Während von einer Seite die Nothwendigkeit einer ſolchen Verbindung hervorgehoben wurde, läugneten andere Mitglieder der Commiſſion die Pflicht des Staats und das Bedürfniß, von Seiten desſelben für den Religionsunterricht auf ſolchen Schulen, und namentlich auf den Gewerbeſchulen, zu ſorgen, deren Zöglinge in die Kategorie der Lehrlinge zu rechnen ſeien. Schließlich wurde von der Majorität beſchloſſen, den Antrag bei der hohen Kammer zu ſtellen: der Staatsregierung zu empfehlen, ſo weit thunlich, eine Einrichtung dahin zu treffen, daß den Gewerbeſchülern die Theilnahme an einem anderweit ertheilten Religionsunterrichte möglich gemacht werde.

Abgeordneter Thiſſen (katholiſcher Pfarrer) nimmt aus dieſem Antrage Veranlaſſung, über das Verhältniß des Religionsunterrichts in den Schulen zu ſprechen. Mit großer Wärme führt er aus, daß der Unterricht in der Religion mindeſtens eben ſo wichtig ſei wie der in den Naturwiſſenſchaften.

Der Handelsminiſter pflichtet ihm darin vollſtändig bei, macht jedoch darauf aufmerkſam, daß dieſe wenn auch noch ſo vortrefflichen Erörterungen nicht zur Berathung über den Etat des Handelsminiſteriums gehörten. In dieſen rein techniſchen Schulen ſolle nichts gelehrt werden als rein Techniſches.

Nach einigen Einwendungen des Abgeordneten Biunde wird der Commiſſionsantrag angenommen.

— Stettin. Fr.-W.-Schule. Programm 1854. Notizen zur innern Geſchichte der Anſtalt. Ein gewagtes Unternehmen könnte es erſcheinen, vor dem gar nahe betheiligten Publicum die innere Geſchichte der jüngſten Zeit einer Anſtalt darzulegen.

a das Beſſern oder auch ſchon das Aendern in und an ihr nachweisbare Mängel orausſetzt, bei deren Aufdeckung die Gefahr nahe liegt, daß Schäden bloßgelegt erden müſſen, welche vielleicht beſſer verſchwiegen geblieben wären, und daß man ſo in Mißtrauen weckt, wo aus Nichtkenntniß der Schwächen das Vertrauen keinen rgwohn gehabt hätte. Da jedoch die betheiligte Schulgemeinde mehr Intereſſe an der nnern Entwickelung der Anſtalt als an ſtatiſtiſchen Notizen über Schüleranzahl nd angeſchaffte Lehrmittel haben dürfte, da bis dahin ſolche Enthüllungen das Ver=tauen zu der Anſtalt nicht erſchüttert zu haben ſcheinen, da alles Gutſein nur im Beſſerwerden beſtehen kann, da überall ſchon Stillſtand eingetreten und der Rückſchritt egonnen iſt, wo es nichts mehr zu beſſern gibt: ſo möge getroſt der in frühern Pro=ammen angefangene Vortrag über die innere Geſchichte der Fr.=W.=Schule in der offnung fortgeführt werden, daß ſelbiger mindeſtens ein Zeugniß unſerer ernſten emühung ſei um das, was uns anvertraut iſt.

Die große Menge der Lehrgegenſtände, von denen keiner als Zier= oder Beiwerk ehandelt werden darf, wirkte zerſtreuend durch den Wechſel in der Schule und zer=reuend durch die Mannigfaltigkeit der häuslichen Aufgaben. Dieſe Erwägung führte u der Einrichtung: 1. daß das Maß der Schülerarbeiten für jeden Tag durch die anze Anſtalt hindurch bemeſſen und ſo für jeden Tag vertheilt wurde; 2. daß wir ür jeden Tag nur drei Aufgaben zuließen; 3. daß die vielen kleinen Lern= und chreibaufgaben, auch wenn ſie demſelben Gegenſtande und derſelben Lehrſtunde gal=n, nach Möglichkeit ganz vermieden und ſtatt deren umfangreichere, aber der Zahl ach geringere Aufgaben gegeben werden.

Die ſchwerfälligen und ungeübten Sprachorgane vieler unſerer Schüler, die Un=ewandtheit im Sprechen und auch wohl die große Armuth an Vorſtellungen, deren rſachen hier nicht entwickelt werden können, führten uns zu Unterrichtsformen, welche en Schüler zu längern Antworten in zuſammenhängenden Sätzen nöthigen mußten, a ohne Ueberwindung und Beſeitigung jener Uebel kein Fortſchritt erzielt werden nn. Dahin gehören das zuſammenhängende freie Wiedererzählen des Geleſenen, orerzählten, Erlebten (im Erfahrungsunterrichte), das Wiederholen und Zuſammen=ſſen deſſen, was der Unterrichtsgang vereinzelt in der Stunde gebracht hat, freie orträge nach gegebenem und in den obern Claſſen nach ſelbſtgearbeitetem Stoffe, nhaltsangaben des in den fremden Sprachen zur Präparation Aufgegebenen. Solche ebungen, die ein Knabe nicht für ſich allein vornehmen kann, nehmen in der Schul=unde viel Raum weg, und da ihre Frucht nicht in einem Examen abgefragt werden nn, ſo könnte man nach der hergebrachten Anſicht vom Schulunterrichte ſagen, ſie engen und beſchränken die Zeit des Unterrichtens. Doch es hat die Erwägung einer lchen Anſicht uns nicht beſtimmen können, um eines abfragbaren Schulwiſſens illen die höhere Aufgabe, unſern Schülern zum Gebrauche ihrer Mutterſprache zu rhelfen, bei Seite zu legen oder auch nur zu beſchränken.

Konnten wir uns nicht entſchließen, etwa den hierdurch herbeigeführten Ausfall rch die geſteigerten Anſprüche an die häusliche Thätigkeit der Schüler erſetzen zu ollen; und mußten wir aus Theorie und Erfahrung das Auswendiglernen in der lutterſprache gerade ebenſo wie in den fremden Sprachen für ein wenig geeignetes ittel erkennen, den Schülern zum Gebrauche einer Sprache zu verhelfen, ſo ward an die Arbeit der Lehrer in den Lehrſtunden eine nach und nach immer angeſtrengtere. n der Schulſtunde ſollte das Meiſte eingeprägt werden, in ihr ſollten die oben be=hrten Uebelſtände gehoben, den Schwächen abgeholfen werden. Wohl half nun ebung neben methodiſcher Durcharbeitung der Lehrgegenſtände für unſere beſonderen

Zwecke und für die in der Fr.-W.-Schule vorliegenden Verhältniſſe uns nach und nach zu einer gewiſſen Fertigkeit in der Handhabung ſolches Unterrichtes; aber hatten wir es den Schülern nach Möglichkeit leicht zu machen geſucht, ſo ſchienen ſie es noch leichter haben zu wollen. Dazu kommt, daß die Leichtigkeit, mit der ſchon unſere Tertianer in verſchiedenen Lebensgebieten ein Unterkommen zu finden ſcheinen *, auch die äußern Beweggründe zu einem ernſten und eindringenden Fleiße für viele wegnimmt, ja daß diejenigen, welche ſich von Hauſe aus den Einſegnungstermin zugleich als den Schlußtermin ihrer Schulbildung ſetzen, auch von Hauſe aus nicht mit der Energie an ein Schullernen gehen, welche das Erreichen der höhern Claſſen unbedingt fordern muß, und daher durch ihr mattes Arbeiten den Lehrfortſchritt gar ſehr hemmen und uns immer mehr nöthigten, den Fortſchritt der Schüler durch unſere Lehrthätigkeit in den Stunden zu erwirken.

Alle dieſe Bemühungen hatten ſchließlich dahin gewirkt, den Unterricht nach und nach einen rationalen Charakter gewinnen zu laſſen, der entſchieden zurückgedrängt werden mußte. Wir waren überall genöthigt worden, mit möglichſt wenigem Materiale des Wiſſens die möglichſt mannigfaltigen geiſtigen Uebungen vornehmen zu laſſen, und ſo hatte es nicht ausbleiben können, daß man ſich hie und da wohl auch auf Gebiete verloren hatte, deren Betreten erſt dem reiferen Geiſte wahre Frucht bringt. Es ſoll auch nicht geläugnet werden, daß die immer und immer gegen die höhern Bürgerſchulen wiederholten Vorwürfe von materiellem Wiſſen und banauſiſchem Treiben uns vom Beginn der Schule als eine Mahnung gegolten hatten, in allen Lehrgegenſtänden die höchſt mögliche geiſtige Uebung zu ſuchen und den Ruhm, mit unſern Schülern gute Examina zu machen, durchaus zu verſchmähen. Doch durfte das etwa glücklich Vermiedene der Scylla uns nicht in die Charybdis führen.

Eine Reviſion alles Thuns in allen Lehrgegenſtänden zeigte, daß unſere Schüler wohl befähigt worden waren, an der Hand des führenden Lehrers auch ſchwierigere Partieen des Unterrichtes durchzumachen und im Gebiete des ſogenannten Denkens unter der Leitung des Lehrers eine befriedigende Kraft zu bekunden; doch durfte die Belobigung und Anerkennung der Männer, welche unſer Thun wie die gewonnenen Reſultate in Augenſchein nahmen, es durfte die erſichtlich friſche und auch wohl fröhliche Thätigkeit in den Lehrſtunden, es durfte der befriedigende Erfolg das Auge nicht vor dem Uebel verſchließen, welches wir in der ſogenannten Intelligenz entſchieden bekämpfen zu müſſen glauben. Nachweisbar lag es bei näherer Beſichtigung darin vor uns, daß unſere Schüler Mangel an Luſt und damit auch wie immer an Kraft zum eigentlichen Auswendiglernen ſpüren ließen, und daß die aus den oben berührten Urſachen nach und nach immer mehr beſchränkte häusliche Thätigkeit der Schüler die eigentlichen Gedächtnißübungen hatten gar ſehr verringern laſſen.

Freilich erſcheint die Sache leicht, den Schülern etwas zum Lernen aufzugeben, denn es gibt überall des Schönen und des Lernenswerthen ſo viel und der Jugendtiſch iſt ſo ſchön gedeckt und ſo reichlich beſetzt, daß man nur zugreifen darf; aber unſer Unglaube an die Wirkung eines Stoffes, und wenn er der beſte und edelſte iſt, und unſer Wiſſen von der Schwächung der Gedächtnißkraft durch Viel-lernen und Viel-vergeſſen laſſen, machte die Sache für uns zu einer ſehr ſchwierigen, und wir geſtehen gerne, daß der vorgenommene Wechſel mancher Schulbücher, die Vergrößerung des

---

* Es muß ausdrücklich bemerkt werden, daß mit der Tertia kaum der halbe Schulcurſus vollendet iſt, ja daß nach der Tertia eigentlich erſt der eigenthümlich unterſcheidende Charakter einer höhern Bürgerſchule heraustritt.

poſitiven Materials mancher Claſſenpenſen, die Aufnahme dieſer und jener Lernauf-
gaben uns noch nicht vollkommen genügt, weil wir eben die iſolirten Vorſtellungen
und Vorſtellungsmaſſen als ein rothes todt Liegendes anſehen müſſen, wenn von
geiſtiger Bildung die Rede iſt. Die vom Lehrercollegio beſprochenen und zum Theil
begonnenen Arbeiten werden hoffentlich uns dem Ziele näher führen und die hier
beregte Klippe umſchiffen helfen. Doch hierher gehören nur Thatſachen und nicht
Projecte, Ergebniſſe und nicht Anbahnungen.

Einen andern Uebelſtand gab es noch zu bekämpfen, der manchem ſehr kleinlich
ausſehen mag und der doch von großer Bedeutung iſt und auch eine entſchieden tiefere
Quelle hat. Es war der Mangel an Leſefertigkeit. Er trat hervor, wenn es an das
Bibelleſen und an das Lernen der lateiniſchen Sprache ging. Der Grund iſt in Schule
und Haus zu ſuchen. Die gar verſtändlichen Kinderbücher, die ſich ganz in der Vor-
ſtellungswelt der Kinder bewegen — die Kinder ſollen nur leſen, was ſie verſtehen —
bringen in Verbindung mit der guten Unterrichtsmethode in einer überraſchend kurzen
Zeit ein ſogenanntes Leſenkönnen zuwege, ſo daß nach wenigen Jahren des Unter-
richtes das Leſen *lernen* aufhört. Wie viel die Kinder *errathen*, wie ſie gar nicht
mehr die einzelnen Buchſtaben des Wortes ſehen, ſondern nur noch das Wort, wie ſie
dadurch ſich von einem genauen Auffaſſen jedes Buchſtabens und ſo jeder Sylbe nach
und nach entwöhnen, das merken diejenigen nicht, welche nur immer von Kindern das
Verſtandene leſen laſſen. Wenn nun aber ein Name, an dem noch nichts zu verſtehen
iſt, ein fremdartiges oder gar ein lateiniſches Wort geleſen werden ſoll, dann tritt
die verhüllte Oberflächlichkeit hervor, und es beginnt für das Kind eine Noth des
Leſenlernens, die man ihm hätte in der Zeit erſparen ſollen, wo noch das mechaniſche
Leſen oder auch noch das ſcharfe Auffaſſen jedes Buchſtabens volle Befriedigung ge-
währte. Wie ſehr aber durch dieſe Unfertigkeit im Leſen der Unterricht gehemmt wird,
das braucht hier nicht erſt näher erörtert zu werden. Aber es hängt damit noch
mehreres zuſammen. Da die Kinder bei ihrem verſtändigen Leſen nur immer ſich in
einem kleinen und geläufigen Kreiſe von Wörtern bewegen, ſo werden die Sprach-
organe gar nicht ſo geübt, wie ſie durch das Leſen ſchwerer und fremdartiger Wörter
geübt werden müſſen, wenn ein höherer Unterricht folgen ſoll. Wie nun ſchon die
Leſebücher, ſo ſind noch mehr die Lernbücher für unſere Kinderwelt gar verſtändlich
für die Kinder, und da ja nicht ein Kind ein Unverſtandenes lernen ſoll, ſo wird
durch alles Lernen (ſ. oben) dem Geiſte des Kindes keine *neue* Vorſtellung, kein
*neues* Wort und mit ihm der Begriff zugeführt, ſondern das Kind bewegt ſich in
*einer* Welt von Vorſtellungen und lernt bei allem Lernen wirklich wenig zu. Es
iſt hier nicht der Ort, gegen dieſe Richtung in Schule und Haus anzukämpfen; aber
wohl muß hier ausgeſprochen werden, daß die ſo verſtändig gelehrten Kinder ſich gar
unverſtändig geberden, wenn es Lateiniſches und Franzöſiſches und ſonſt noch fremd-
artige Klänge zu lernen gibt, an denen nichts zu verſtehen iſt, und daß in dieſer
leichen Kindern bald widerwärtig gewordenen Arbeit viele gar früh erlahmen, und
als weitere Fortſchreiten ſich nur noch abzwingen laſſen. Es gilt hier in der That
ein Beſſern, um nicht an unrechter Stelle und zur Unzeit eine Arbeit zu haben, welche
früher ihre rechte Stelle hatte. Der Elementarunterricht nach allen Seiten hin dürfte
wer ſeine glänzenden und raſchen Erfolge, womit er Kinder- und Elternherzen ge-
winnt, ſich ſagen müſſen, daß er das vorhandene Capital zwar flüſſig gemacht, aber
nur wenig gemehrt und dadurch zur geiſtigen Verarmung auch mit beigetragen hat.
Dieſe Andeutungen waren hier unerläßlich, um die Wege, welche die Fr.-W.-Schule

zur Vermeidung und Hebung ſolcher Uebel einſchlagen dürfte, auch für diejenigen anzudeuten, die aufmerkſamer ihren Entwickelungsgang begleiten.

Schon im Jahr 1844 (ſ. Progr. S. 54) war die Fr.-W.-Schule auf die ſchwierige Frage geſtoßen, wie man gut die ältern Schüler und die neu Hineinverſetzten neben einander beſchäftigen könne. Eine Löſung iſt darin dargeboten, daß man nur jährliche Aufnahmen und ſo auch jährliche Claſſenpenſen hat. An einem Orte aber, wo eine Schule jährlich 120 Schüler recipirt, iſt dieſe Einrichtung faſt gar nicht durchzuführen. Dieß Mittel war demnach uns verſagt. Die freie Unterrichtsform, welche ein zweites Mittel wäre, kann nur erſt in den obern Claſſen zur rechten Anwendung kommen, wo dieſe Schwierigkeit überhaupt geringer iſt, und bricht ſich außerdem an den vollen Claſſen und der nicht ausreichenden Arbeitskraft der Lehrer. Das dritte Mittel: die Lehrgegenſtände von Halbjahr zu Halbjahr wechſeln zu laſſen, was auch noch vielen andern Uebelſtänden abhelfen würde, verſagt uns die herkömmliche Schulordnung, welche alle Lehrgegenſtände durch alle Zeiten des Schulunterrichts hindurch zieht, gegen welche uſuelle Ordnung aufzutreten der Fr.-W.-Schule wohl nicht geſtattet worden wäre, wie ſehr ſie ſich auch überzeugt hält von der Heilſamkeit ſolch eines Verfahrens. Die kleinen Hausmittelchen, den ältern Schülern mehr aufzugeben, von ihnen die Präparationen umfaſſender oder eingehender zu fordern, ihnen beſondere Seiten an der Aufgabe aufzutragen ꝛc., waren eben Hausmittel, welche das Uebel und ſeine Wehen milderten, aber immer noch nicht hoben. So ſchienen uns denn die Doppelcoeten einen Ausweg zu bieten, und zwar in der Art, daß der eine Coetus ſeinen Jahrescurſus zu Oſtern, der andere zu Michael beginnt, daß alſo die aus der nächſt niedern Claſſe hinaufgerückten Schüler nun ein ganzes Jahr unter denſelben Ordinarien und Hauptlehrern zuſammen bleiben und in ihrem Fortgange durch keine neu hinzuverſetzten geſtört werden. Hiermit erreichten wir zunächſt Jahrescurſen, hatten im Weſentlichen gleich weit vorgeſchrittene Schüler und dieſe unter denſelben Lehrern ein Jahr lang bei einander. Wir gewannen aber auch noch einen andern Vortheil für unſere Jugend. Die Jahrescurſen mit ſtrenger jährlicher Verſetzung haben für die Schüler, welche durch Nachläſſigkeit oder Mangel an geiſtiger Fähigkeit, oder Krankheiten und anderweitige Verſäumniſſe die volle Reife für die nächſt höhere Claſſe nicht erreichen, die unabweisbare Folge, daß man ſie bisweilen zu ſchwach verſetzen muß oder ſie noch auf ein ganzes Jahr zurückſtellt. Bei der von uns getroffenen Einrichtung wird der Schüler nur immer auf ein halbes Jahr zurückgeſtellt, für welches halbe Jahr er freilich öfters mehrere neue Lehrer und immer einen neuen Ordinarius bekommt. Der Erfolg dieſer Einrichtung iſt der, daß die Lehrer einſtimmig den Unterricht erleichtert und den Fortſchritt der Claſſen geſicherter erkennen, daß eine gleichmäßigere Betheiligung aller Schüler derſelben Claſſe an allen Partieen des Unterrichts ſichtbar geworden, daß die Zahl der Zurückbleibenden, welche den Fortſchritt einer Claſſe ſo ſehr hemmen, ſich weſentlich vermindert, und daß ſich hierdurch eine freudigere Thätigkeit beim Unterricht entwickelt hat. Ein äußeres Merkzeichen liegt mindeſtens darin, daß von den 50 Schülern, welche ſo einen Jahrescurſus beginnen, etwa 6 bis 8 ſchon im erſten Semeſter zurückbleiben und etwa 8 bis 10 im zweiten Semeſter. Es würden die Reſultate entſchieden noch vortheilhafter ſein, wenn nicht von Seiten mancher Eltern geglaubt würde, daß eine Stunde, ein Tag, eine Woche Schulverſäumniß nichts ausmache; wenn ſie erwögen, daß bei einem ſtetigen Fortſchreiten für den, der einen Schritt nicht mitmacht, nothwendig ein Zurückbleiben entſteht, und daß ein ſolcher Schüler, wenn öfters ſolches Nichtfortſchreiten eintritt, aus der Reihe der

ſich fortbewegenden mit Nothwendigkeit ausſcheidet, und ſo um vieles mehr zurückbleibt, als man aus der wenigen verſäumten Zeit heraus rechnen kann. Ein Schüler, der eine Woche fehlt, kann die meiſten Arbeiten der folgenden Woche, die eben in jener eingeleitet und vorbereitet ſind, auch nicht mitmachen, und alles, was ſich im Unterrichte an ſolche Arbeiten knüpft, und das iſt ſehr viel, iſt für ihn auch verloren. Nachholen iſt für einen Knaben eine ſchwere Sache und in vielen Gegenſtänden eine unmögliche. Wenn es ſein könnte, dann möchte es ja wohl ſolcher Anſtrengung nicht in den Lehrſtunden bedürfen.

Theils um dem ſtörenden Abgehen mitten in den Semeſtern und namentlich in der Oberſecunda zu wehren, theils und vornehmlich um die zum Abgehen beſtimmten Schüler nicht ihr beſtes und wohl eigentlich fruchtbarſtes Schuljahr in dem Gedanken an den Abgang verlieren und vergeuden zu laſſen, theils um in dieſer Claſſe zu dem Abſchluſſe derjenigen Bildung zu gelangen, der für die meiſten Kreiſe des bürgerlichen Lebens als ein ausreichender angeſehen zu werden ſcheint, theils um für das Zeugniß der Reife für Prima behufs des einjährigen Militärdienſtes einen Belag in Händen zu haben, vornehmlich aber, um dem Publicum eine Bildungsſtufe merkbar zu machen, bis zu welcher die Schüler füglich kommen könnten und ſollten, und auch gelangen würden, wenn ſie nicht durch ein ſtetes Entſchuldigen und Rechtfertigen von Verſäumniſſen aller Art ſchon als Kinder und Knaben aus dem Geiſte der Schule und ſo aus ihrem Einfluſſe emancipirt würden, welche Emancipation dann damit noch nicht aufhört, wenn das Entſchuldigen aufhört: ſo haben wir in Oberſecunda ein Verſetzungsexamen nach Art des Abiturientenexamens angeordnet, und niemand erhält ferner jenes oben gedachte Zeugniß, der nicht dieß Examen beſtanden hat. Als Forderung haben wir aufgeſtellt: 1. Im Deutſchen die orthographiſch und ſprachlich richtige Bearbeitung eines Thema, für welches der Gedankengang angedeutet wird; 2. im Lateiniſchen ein Exercitium ohne grobe grammatiſche Fehler und eine gewiſſe Fertigkeit im Ueberſetzen des Julius Cäſar; 3. und 4. im Franzöſiſchen und Engliſchen ein orthographiſch und auch in der Hauptſache ſyntaktiſch richtiges Exercitium, eine Fertigkeit in der Lectüre der hiſtoriſchen Proſa und einige Fähigkeit im mündlichen Ausdrucke; 5. in der Geſchichte die Kenntniß der deutſchen Geſchichte; 6. in der Mathematik die Planimetrie, ebne Trigonometrie (ohne Rückſicht auf Rechnen mit Logarithmen), die ſieben Rechnungsoperationen auch für negative und Bruchexponenten, die Gleichungen des erſten Grades mit mehreren Unbekannten; 7. in der Phyſik alle Zweige der Experimentalphyſik, ſo weit dafür die mathematiſchen Kenntniſſe ausreichend ſind; 8. im Rechnen Sicherheit in der Behandlung jeglicher Art von Aufgaben im bürgerlichen Leben.

Die Prüfung kann jeder mitmachen, welcher ein Jahr in Oberſecunda geweſen und in dieſer Zeit den gehörigen Fleiß bewieſen hat. Sie zerfällt in eine ſchriftliche, welche mit der Zeit der ſchriftlichen Arbeiten der Abiturienten zuſammenfällt, und in eine mündliche, bei der alle Lehrer von Oberſecunda zugegen ſind.

Um den Schülern die Meinung zu nehmen, als ob ihre Verſetzung von dem Ja oder Nein eines einzelnen Lehrers in dieſem oder jenem Lehrgegenſtande abhinge, und ihnen auch durch äußere Inſtitutionen bemerklich zu machen, daß die Schule und nicht der einzelne Lehrer und auch nicht etwa der Director verſetzt, und um ſo den Schülern die für ſie vergeblichen und für uns gar unangenehmen Gänge und Bitten zu erſparen, haben wir den ſogenannten Verſetzungsexaminibus einen Charakter gegeben, der hoffentlich ſie überzeugen wird, daß die Schule nicht darum dieſe Prüfungen vornimmt, damit dadurch ein Urtheil über die Reife des Schülers für die Verſetzung von

dem Lehrer gewonnen werden ſoll, ſondern daß ſolche Schulprüfungen einen viel tiefer gehenden Zweck haben. Wohl könnten ſich ſchon Kinder ſagen, daß ein Lehrer, der Jahre lang wöchentlich 4 bis 6 Stunden ſie in einem Gegenſtande unterrichtet hat, nicht ſich erſt ein Urtheil kann bilden wollen nach einer Arbeit und nach einer Prüfung von höchſtens einer Stunde, in welcher jeder Schüler nur einige Fragen und mancher wohl gar keine erhält; indeſſen ſie ſubſtituiren gar leicht den ihnen nahe liegenden und verſtändlichen Zweck mit dem ferner liegenden und höheren. Sie werden nun daraus, daß die ſchriftliche Prüfung nicht mehr in den Händen des betreffenden Lehrers liegt, ſondern auch in ganz beſtimmten Stunden unter der Aufſicht eines beliebigen Lehrers ſtatthat, mindeſtens entnehmen können, daß ſolcherlei Prüfungen Acte der Schule ſind.

Abhandlung: Ueber die Uebung des Anſchauungsvermögens durch den geographiſchen Unterricht. Von Oberlehrer Dr. Gribel.

— Düſſeldorf. Aus dem letzten Programm der Realſchule möge folgende Notiz hier eine Stelle finden:

Die unterzeichneten Kaufleute und Fabrikanten haben ſich vereinbaret, für diejenigen jungen Leute, welche von der hieſigen Realſchule nach Abſolvirung der Prima mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen ſind, die bei ihnen übliche Lehrzeit um ein Jahr zu verkürzen.

Düſſeldorf, 2. Auguſt 1853.

Neunzehn Unterſchriften.

**Freie Städte.** Bremen, 22. Februar. Unterm 17. d. M. hat die Schuldeputation ihren Jahresbericht über den gegenwärtigen Stand des ſtädtiſchen Schulweſens mit Ausnahme der Kirchſpielſchulen erſtattet. Wir beſchränken uns darauf, aus dem zehn Druckbogen umfaſſenden Actenſtück, welches neben einer reichen Statiſtik der ſämmtlichen Staats- und Privatſchulanſtalten in der Stadt zugleich eine ſehr ausführliche Darſtellung der Entſtehung der Hauptſchule und der zu verſchiedenen Zeiten in ihrer Einrichtung vorgenommenen Veränderungen enthält, diejenigen Puncte hervorzuheben, welche ſich nach den Schlußworten des Berichtes als beſtimmte Anträge an Senat und Bürgerſchaft darſtellen:

1. Die Deputation muß hinſichtlich der Hauptſchule die Anſicht wiederholt geltend machen, daß es im Intereſſe der einheitlichen Leitung der ganzen Anſtalt und einer harmoniſchen Verbindung der vorbereitenden Abtheilung mit den ihr folgenden beiden höheren Abtheilungen liegen dürfte, an die Spitze des Inſtituts einen für eine ſolche Stelle geeigneten Mann als Oberdirector zu ſtellen. Die früher ſchon hervortretende Schwierigkeit, einen für ſolches Amt vollkommen tüchtigen Mann zu finden, ſei freilich — das verkenne ſie nicht — bis heute noch dieſelbe geblieben. Die Deputation hält deßhalb dafür, daß dieſe Aufgabe zwar im Auge zu behalten ſei, dabei jedoch ſich dringend empfehle, die gegenwärtigen Verhältniſſe zu ſchonen und demjenigen, welchem ſpäter einmal jenes hochwichtige Amt anvertraut werden ſolle, vorab einen offenen Weg für ſeine Wirkſamkeit anzubahnen. Sie würde daher für jetzt nur dazu rathen, bei etwaigen Vacanzen in den beſtehenden Vorſteherſtellen, möchten auch ſpäter dieſe Stellen in einem gewiſſen Maße nicht zu entbehren ſein, dem angeregten Plane die erforderliche Berückſichtigung zu gewähren.

2. Nach Anſicht der Deputation würde es ſich empfehlen, bei künftigen Anſtellungen von ordentlichen Lehrern der Hauptſchule nicht auszuſprechen, für welche Abtheilung der Ernannte berufen ſei, damit nicht die Verfügung über die Lehrkräfte beſchränkt, und dem immerhin grundloſen Zweifel, ob der ordentliche Lehrer der einen

btheilung demjenigen der andern an Anſpruch auf Rang und Emolumente gleich-
ehe, Raum gegönnt werde.

3. Hinſichtlich der Vertretung der Lehrer bei vorkommenden Krankheitsfällen habe
bisher an gewiſſen Normen gefehlt, und die Deputation hält es für zweckmäßig,
i künftigen Anſtellungen den Ernannten für ſolche Fälle die unentgeltliche Ueber-
ahme von höchſtens vier Stunden wöchentlich zur Pflicht zu machen, ſo jedoch, daß
ne ſolche Verpflichtung nicht länger als vier Wochen daure. Dabei könnte es auch
ehülfslehrern freigeſtellt ſein, ſich im voraus zur unentgeltlichen Uebernahme ſolcher
er Subſtitutionsſtunden bereit zu erklären, wogegen ihnen dann im Falle der Er-
ankung ebenfalls dieſelbe Vertretung zugute kommen würde. Nach dem Ablaufe der
dachten vierwöchentlichen Friſt würden jene ordentlichen wie dieſe Gehülfslehrer,
fern alsdann noch ihre Aushülfe in Anſpruch genommen werden ſollte, dafür das
bliche Honorar aus der Schulcaſſe erhalten.

4. Wie ſchon bisher darauf gehalten, daß ein ordentlicher Lehrer ohne ſpecielle
rlaubniß des Scholarchats Unterricht außer der Hauptſchule nicht ertheile, ſo ſoll
ach Antrag der Deputation nicht nur bei künftigen Anſtellungen ein Verbot in dieſer
eziehung dem Ernannten ertheilt, ſondern auch die Erlaubniß künftig nur in einem
hr beſchränkten Maße, insbeſondere den Lehrern erſter Claſſe nur in ſeltenen Aus-
ahmsfällen und den Lehrern mit höchſtem Gehalt wie den Vorſtehern überall nicht
währt werden.

5. Zur Beſeitigung des Uebelſtandes, daß die Schüler der Handelsſchule in vielen
ällen zu früh abgehen, macht die Deputation folgenden Vorſchlag: »Es könnte den
eſchäftsherren im Intereſſe des hohen Zweckes der Schule angeſonnen und vorge-
rieben werden, daß ſie nur ſolche als Lehrlinge in ihr Geſchäft nehmen, welche
nen zuvor durch ein Zeugniß des Vorſtehers der Schulanſtalt nachgewieſen haben,
ß ſie bis zum vollendeten ſechszehnten Lebensjahre eine hieſige oder auswärtige Schul-
ſtalt beſuchten, wobei für diejenigen, welche überhaupt nicht, oder nicht bis zu dem
dachten Lebensalter eine Schulanſtalt beſuchten, auf Nachweiſung einer genügenden
chulbildung eine Dispenſation eintreten dürfte.« W.-Z.

— — 8. Jan. [Auch ein Katechismus.] Dulon iſt abgetreten vom Schauplatz
chriſtlichen Unfugs — mit ihm iſt der Geiſt des Unfugs noch nicht aus dem alten Bremen
wichen und findet noch ſein Fürwort auf der Kirchenkanzel der St.Remberti-Gemeinde.
ulon arbeitete für den Unglauben des Radicalismus — er war vom geiſtlichen Mini-
rium nur einfach auf die Bibel verpflichtet; Paſtor Nagel zu St.Remberti arbeitet für
n Unglauben mit philoſophirendem Aberwitz; er iſt auf die Bekenntnißſchriften der
emiſchen Kirche, die **confessio Augustana** und den Heidelberger Katechismus ver-
lichtet worden. Der Schaden iſt alt — er währt länger als fünfzehn Jahre. Schon
mals wollte das geiſtliche Miniſterium Herrn Nagel ſeiner antichriſtlichen Lehren
gen entfernen. Die weltliche Behörde blieb anderen Sinnes, ſie zwang das Mini-
rium, denſelben wieder aufzunehmen, und das Miniſterium ließ ſich zwingen. Die
ſe Sache hat in fünfzehn Jahren böſe Früchte getragen. Der ſo von weltlicher Seite
otegirte Paſtor zu St.Remberti hat neuerdings eine Schrift in die Welt geſchickt,
: im Styl den Pamphlets ſeines »Amtsbruders im Antichriſt« Dulon nachſteht, in
verholener Thorheit jene aber überbietet. Das Schriftchen führt den Titel: »In-
griff des Chriſtenthums in ſeiner Ausbildung zur abſoluten Religion. Grundlage
r den Confirmandenunterricht«. Sie können zwiſchen den Zeilen leſen, wohin das
naus will. Ein aus Spinoza und Hegel zuſammengebautes Syſtem ſoll den jugend-
hen Gemüthern durch die Zuthat von Logik des Herrn Nagel ſchmackhaft gemacht

werden. Ich gebe Ihnen ſchlichte Citate. Sie reden deutlicher, als meine Worte es vermöchten. Hören Sie folgende Sätze, Vorbilder der Unverſtändlichkeit: »Gott iſt innerweltlicher Geiſt. — — Gott und Menſch ſind concentriſche Kreiſe. — Der Religionsunterricht muß zu einer der claſſiſchen in ihren Stoën und Akademieen analogen Erſcheinung werden.« Die armen Confirmanden, die ſich Herr Nagel wohl von der Hochſchule verſchreiben müßte, um ſich in der Entzifferung dieſes Unverſtandes den Doctorhut zu verdienen! Darum hält er es auch für praktiſch, die Confirmation erſt nach vollendetem achtzehnten Lebensjahre für zuträglich zu halten. Der Katechismus verſichert: »in ſeinem Unterricht komme nichts von Vertröſtungen vor«. Das iſt ein unwillkürliches Selbſtbekenntniß. Kann es etwas Troſtloſeres geben als die philoſophiſche Deduction des Herrn Nagel: es gebe keine Vorſehung, ſondern nur eine unabänderliche Nothwendigkeit, eben ſo wenig eine Weltregierung, denn ſie ſei die ewige Nothwendigkeit der Dinge. Die Sterbenden hätten nur den »Begriff« des Todes zu überwinden, das Zurückgehen »des Einzelnen« aus ſeiner »Beſonderung« in das »Allgemeine« müſſe ihnen genügen. Die Glaubenslehren des Chriſtenthums heißt er »Vorſtellungen«, die Evangeliengeſchichten »Mythen«, keine andere Offenbarung Gottes haltbar als die, daß der Menſch den Gott in ihm begreifen lerne. »Gott« iſt dieſem Katechismus die ewige Weltordnung, die Epitheten Schöpfer, Erhalter, Vater — was anders als Euphemismen! Für ihn exiſtirt nur die »Form« des Gebetes, ſeinen Worten nach das Bewußtſein, »daß der Einzelwille in dem allgemeinen Willen untergehen müſſe«. Der Menſch betet alſo zu dem Stück Weltordnung in ihm. Wahrlich, die St.Remberti-Gemeinde kann ſtolz ſein auf die Emancipation ihres Seelſorgers und deſſen Falſchmünzerei des göttlichen Wortes, denn die Bezeichnungen und Namen für das Höchſte und Heiligſte behält Herr Nagel klüglich bei zu Gunſten ſeiner unheiligen Philoſopheme. »Wie der Menſch, ſo ſein Gott!« äußert der Katechismus an einer anderen Stelle. Jeſus iſt auch ihm der Sohn Gottes in dem Sinne, »daß Jeſus Chriſtus der erſte Menſch war, in welchem die Vernunft bis dahin entwickelt geweſen, daß er ſich der Einheit ſeines Weſens mit dem Weſen Gottes bewußt war, oder, anſchaulich ausgedrückt, als den Sohn Gottes wußte! Dieſe Einheit kommt aber allen Menſchen zu!« Verſöhnung gilt ihm als eine Operation des Denkvermögens, daß der Menſch ſich ſelbſt als Gottmenſchen erfaſſen lernt. Im Uebrigen ſind ja nach Herrn Nagel's Meinung »Gott, Chriſtus und heiliger Geiſt nur verſchiedene Ausdrucksweiſen für das Weſentliche im Menſchen«. Ja wohl, wenn der Menſch, wie ihn Herr Nagel modellirt, nur über den »Begriff« des Todes hinweggekommen, ſo iſt ihm Troſt geworden.

Ich theile Ihnen noch die letzten Worte des Katechismus mit, an welchem ſich die Confirmanden der St.Remberti-Gemeinde erbauen ſollen. Sie lauten: »Aus dem ewigen Leben ſteigen die einzelnen Geſtalten auf und gehen in dasſelbe zurück.« Das heißt mit anderen Worten — ſo ſchreibt die »Reformirte Kirchenzeitung« — ich komme im Tode in denſelben Zuſtand zurück, worin ich vor meiner Geburt, ehe ich als einzelne Geſtalt aus dem ewigen Leben aufſtieg, geweſen bin. War ich aber vor meiner Geburt nicht (und dieß iſt doch wohl über allen Zweifel erhaben), ſo werde ich auch nach meinem Tode nicht ſein, und dieſes Nichts unterſteht ſich der Katechismus ewiges Leben zu nennen. O ſelige Seligkeit des Nichtſeins, und in dieſem Nichtſein ſoll der Nichtmenſch ſich gleichwohl »als Individuum zuſammenſchließen«!

Der böſe Feind iſt noch ungefeſſelt in Bremen, das ſich Dulon's nicht um ſeines religiöſen Unglaubens, ſondern um ſeiner politiſchen Rebellion willen entledigte. Herr Nagel iſt fein genug, dieſe Klippe zu vermeiden, darum erfährt er auch Wohlwollen

und gute Dinge, damit Bremen reich werde an achtzehnjährigen Hegelianern. O über dieſe zahlungsfähigen Tugenden! R. P. Z.

**Baiern.** München, 18. März. Neue Schulordnung. In Folge der vielfachen Klagen über die ungenügenden Leiſtungen der lateiniſchen Schulen und Gymnaſien iſt eine Reviſion der Schulordnung vom 13. März 1830 angeordnet und als deren Ergebniß eine vom Könige am 24. v. M. genehmigte revidirte Ordnung der lateiniſchen Schulen und Gymnaſien aufgeſtellt. Dasſelbe ſtellt den betreffenden Lehranſtalten die Aufgabe, daß der Jugend nicht allein ein beſtimmtes Maß von Kenntniſſen eingeprägt, ſondern dieſelbe auch wirklich erzogen und auf die religiöſe und göttliche Bildung eben ſo ſehr wie auf die geiſtige hingearbeitet werde. Das Recht der Erziehung und die Handhabung einer ſtrengen Zucht und Ordnung wird ausſchließlich in die Hände der Schulbehörden und des Lehrperſonals gelegt. Der Unterricht an den Gymnaſien iſt in allen Lehrzweigen ſo einzurichten, daß bei der Jugend Freude und Begeiſterung für geiſtige und wiſſenſchaftliche Beſchäftigung rege gemacht, leerer Mechanismus und Formalismus, und vornehmlich alles geiſtloſe Memoriren ferne gehalten, daß namentlich bei Erklärung der alten Claſſiker von der formell-linguiſtiſchen Behandlungsweiſe abgegangen und mehr die ſachliche, den Inhalt und den Geiſt der Autoren ins Auge faſſende Erklärung zur Anwendung gebracht werde. Die neue Schulordnung hat ſogleich in Kraft zu treten, mit Ausnahme derjenigen Anordnungen, welche die Zahl und Eintheilung der Unterrichtsſtunden, dann die Einführung des Unterrichts in der franzöſiſchen Sprache und in der Phyſik beſprechen, da dieſelben erſt mit dem Anfang des Schuljahrs 1854/55 in Wirkſamkeit zu ſetzen ſind. W. Z.

— — Der neue Schulplan iſt bereits mit der betreffenden Weiſung den Rectoraten zugekommen und wird demnächſt auch im Regierungsblatte veröffentlicht werden. Der Unterricht in der Naturgeſchichte hat ſchon in den unteren Claſſen des Gymnaſiums zu beginnen, dem ſich dann weiterhin Vorträge über Phyſik in den oberen Claſſen anreihen. Zugleich wird mehr Zeit auf den mathematiſchen Unterricht verwendet und dafür die allzu große Zahl der Unterrichtsſtunden in den claſſiſchen Sprachen ermäßigt werden. Auf dieſe Art werden die Schüler, die nach einigen Jahren aus dieſen neu organiſirten Gymnaſien hervorgehen, dieſelbe Reife für die polytechniſche Schule wie für die Univerſität erlangt haben. Schw. M.

[Vorläufig dieſe Zeitungsnotiz. Vielleicht gelingt es uns, die neue Schulordnung unter IV. im nächſten Heft folgen zu laſſen.]

— — Statiſtiſches über die Gymnaſien in München aus 1853. Am Ludwigsgymnaſium und dem damit verbundenen »königlichen Erziehungsinſtitut für Studirende«, beide Anſtalten von Benedictinern geleitet, wurden im abgelaufenen Studienjahr 164 Gymnaſiaſten und 336 Lateinſchüler inſcribirt; am Wilhelmsgymnaſium unter Leitung des Rectors J. B. Hutter 171 Gymnaſiaſten und 225 Lateinſchüler, und am Maximiliangymnaſium unter Leitung des Rectors C. Halm 34 Gymnaſiaſten und 248 Lateinſchüler, ſomit im Ganzen 469 Gymnaſial- und 809 Lateinſchüler, von welchen indeß am Schluß des Jahres nur mehr 428 an den Gymnaſien und 730 in den Vorbereitungsclaſſen, im Ganzen 1158 Studirende ſich vorfanden. Die fehlenden 120 waren im Laufe des Studienjahrs theils freiwillig, theils unfreiwillig ausgetreten, und 5 davon geſtorben. Ordentliche Lehrer zählen alle drei Anſtalten zur Zeit 47, ſo daß auf nur 24 Schüler durchſchnittlich 1 Lehrer kam, und außerordentliche für hebräiſche, italieniſche, franzöſiſche und engliſche Sprache, für Zeichnen, Malen, Geſang, Inſtrumentalmuſik und körperliche Uebungen 44.

Preiſe erhielten am Schluß des Studienjahrs 332, ſomit durchſchnittlich jeder 4 bis 5 Thaler.

**Holland.** Maſtricht. Program des königlichen Athenäums in Maſtricht. Schuljahr 1853—1854.

Erſte Abtheilung. *

Sechste Claſſe.

Lateiniſche Sprache. Lateiniſche Sprachlehre von Madvig, in gedrängter Kürze bearbeitet von Dr. Boot. Zum Ueberſetzen ins Lateiniſche: Themata von Weytingh. Zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen: das lateiniſche Leſebuch von Jacobs und Döring und das Leſebuch von Bröder.

Griechiſche Sprache. Im Sommerhalbjahre Uebung im Leſen und Schreiben.

Holländiſche Sprache. Kurzgefaßte holländiſche Sprachlehre von G. C. Mülder. Leſebuch: Geſchichte der Griechen, überſetzt von Anslyn.

Franzöſiſche Sprache. **Grammaire réduite à sa plus simple expression, par Bonneau.** Zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche: »**Gemakkelyke Opstellen**« of »**Allereerste Oefeningen in de Fransche taal**«. Leſebuch: **Fables de Fénélon.** Regeln über die Ausſprache.

Geſchichte. Vaterländiſche Geſchichte nach dem von der »**Maatschappy der schoone Kunsten**« herausgegebenen Werkchen.

Geographie. Ueberſicht der Geographie von De Graaf.

Rechnen. Grundzüge der Rechenkunſt nach Weys bis und mit den gewöhnlichen Brüchen.

Fünfte Claſſe.

Lateiniſche Sprache. Syntax von Madvig, im Auszuge herausgegeben von Dr. Boot. Zum Ueberſetzen ins Lateiniſche: Leſebuch von Jacobs und Döring; Fabeln des Phädrus; einige Biographieen aus Nepos.

Griechiſche Sprache. Sprachlehre von Dr. Pluygers. Zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen: Leſebuch von Jacobs, I.

Holländiſche Sprache. Holländiſche Sprachlehre von G. C. Mülder. Orthographiſche Uebungen. Lehrbuch: das erſte Leſebuch von Meyer.

Franzöſiſche Sprache. **Grammaire réduite à sa plus simple expression par Bonneau.** Regeln über die Ausſprache und die Proſodie. Zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche: der vierte Theil der obengenannten »**Opstellen**«. Leſebuch: **Abrégé des Leçons de littérature et de morale par Noël et Delaplace.**

Geſchichte. Geſchichte der orientaliſchen Völker nach dem Handbuche von Dern Seiffen.

Geographie. Ueberſicht der alten Geographie der orientaliſchen Völker. Neue Geographie von Aſien und Nordafrika nach den »**Geographische Oefeningen**« von Prinſen.

Griechiſche und römiſche Mythologie. Nach dem Handbuche von De Gelder.

Rechnen. Fortſetzung der Rechenkunſt von Weys.

---

* Die erſte Abtheilung, die humaniſtiſche, hat den Zweck der wiſſenſchaftlichen Bildung, welche als Vorbereitung zu den akademiſchen Studien erforderlich iſt.

Die zweite Abtheilung, die Real- oder Gewerbeſchule, umfaßt den Unterricht in den Wiſſenſchaften und Sprachen, welche den höheren bürgerlichen Berufsarten, wofür keine akademiſche Bildung erforderlich iſt, zur Baſis dienen.

Vierte Claſſe.

Lateiniſche Sprache. Lateiniſche Syntax nach der Sprachlehre von Madvig, earbeitet von Dr. Boot. Zum Ueberſetzen ins Lateiniſche: Themata aus den Uebungs- ücken für geübtere Schüler von Döring. Uebungsſtücke von A. J. J. Bake. Zum eberſetzen aus dem Lateiniſchen: einige Biographieen aus Nepos; einige Elegieen aus Ovid's Tristia; ausgewählte Briefe des Cicero.

Griechiſche Sprache. Sprachlehre von Pluygers. Zum Ueberſetzen aus dem riechiſchen: Leſebuch von Gedike. Zum Ueberſetzen ins Griechiſche: Uebungsſtücke I on Bosſcha.

Holländiſche Sprache. Holländiſche Sprachlehre von G. J. Mülder. Aufſätze. eſebuch: holländiſche Chreſtomathie von De Keyzer.

Franzöſiſche Sprache. Sprachlehre: La véritable grammaire selon l'Aca- émie par B. Delasalle. Leſebuch: Abrégé des leçons de littérature et de morale ar Noël et Delaplace.

Deutſche Sprache. Handbuch für den erſten Unterricht der deutſchen Sprache on Van Jaarsveld. Leſebuch: deutſche Muſterleſe von Arenz und Clümper.

Geſchichte. Geſchichte der Griechen nach dem Handbuche von Dorn Seiffen.

Geographie. Geographie von Altgriechenland, Macedonien, Thracien, Illyrien, en griechiſchen Inſeln und einem Theile von Kleinaſien, nach dem Handbuche von A. orbiger, bearbeitet von E. Mehler. Geographie von Neugriechenland, der Türkei und legypten, nach Prinſen.

Griechiſche und römiſche Mythologie. Nach dem genannten Handbuche on De Gelder.

Mathematik. Algebra, nach Heis' Sammlung von Beiſpielen und Aufgaben us der allgemeinen Arithmetik und Algebra.

Dritte Claſſe.

Lateiniſche Sprache. Wiederholung der Syntax nach Madvig. Proſodie von lvares. Zum Ueberſetzen ins Lateiniſche: Themata von Weytingh. Zum Ueberſetzen us dem Lateiniſchen: Cæsaris comm. de bello gallico; Sallustii bellum Jugurthi- um; Selecta e Metamorphosibus Ovidii.

Griechiſche Sprache. Sprachlehre von De Gaay Fortman. Zum Ueberſetzen s Griechiſche: Themata II. von De Keyzer. Zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen: enophontis Anabasis loci selecti; Homeri Odysseæ lib. VII.

Holländiſche Sprache. Fortſetzung der Sprachlehre nach G. J. Mülder. ufſätze. Leſebuch: holländiſche Chreſtomatie von De Keyzer.

Franzöſiſche Sprache. Grammatik von Delaſalle. Aufſätze. Leſebuch: Abrégé s leçons françaises de littérature et de morale par Noël et Delaplace.

Deutſche Sprache. Sprachlehre von Van Jaarsveldt. Deutſche Muſterleſe von renz und Clümper.

Geſchichte. Geſchichte der Römer nach Dorn Seiffen.

Geographie. Alte Geographie des römiſchen Reiches mit Ausnahme des orien- liſchen Theiles. Neue Geographie desſelben Reiches, nebſt der von Deutſchland, der chweiz, Scandinavien, Rußland, Amerika und Auſtralien, nach Prinſen.

Mathematik. Fortſetzung der Algebra nach Heis' Sammlung u. ſ. w. Anfangs- ründe der Geometrie.

Zweite Claſſe.

Lateiniſche Sprache. Wiederholung der Proſodie. Verſchiedene Metra, beſon- rs die horatianiſchen nach dem Leitfaden von Clümper. Metriſche Uebungen; Aufſätze.

Zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen: **Virgilii Aeneis lib. II. Horatii Odæ selectæ; Horatii Epistolæ lib. I. 15—20; Terentii Phormio. Ciceronis Orat. pro Sexto Roscio Amerino; Ciceronis liber de Senectute.**

Römiſche Antiquitäten. Nach dem Handbuche von Boſſe.

Griechiſche Sprache. Kurzgefaßte Syntax der griechiſchen Sprache nach der Syntax von Madvig, bearbeitet von Pluygers. Zum Ueberſetzen ins Griechiſche: Themata von De Keyzer, zweites und drittes Stück. Zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen ins Lateiniſche: **Homeri Ilias lib. II. Xenophontis Cyropædia lib. II.**

Holländiſche Sprache. Uebungen und Aufſätze in verſchiedenen Gattungen des Styls.

Franzöſiſche Sprache. **Histoire de la poésie française comparée avec la poésie grecque et romaine. Règles de la versification française.** Aufſätze.

Deutſche Sprache. Litteraturgeſchichte nach Van Kampen. Deutſche Muſterleſe von Arenz und Clümper.

Allgemeine Geſchichte. Geſchichte des Mittelalters nach Dorn Seiffen.

Vaterländiſche Geſchichte der gräflichen Regierung.

Mathematik. Fortſetzung der Algebra nach Heis' Sammlung. **Tables des logarithmes avec sept décimales par Lalande.** Fortſetzung der Geometrie.

Phyſik. Allgemeine Eigenſchaften der Körper, Gleichgewicht und Bewegung, Schwerkraft, Klang, nach Müller's Grundriß der Phyſik und Meteorologie.

### Erſte Claſſe.

Lateiniſche Sprache. **Præcepta Rhetorica. Historia litteraria. Horatii Epistola ad Pisones; Taciti vita Agricolæ; Ciceronis Oratio pro Lege Manilia.**

Römiſche Antiquitäten. Mit der zweiten Claſſe gemeinſchaftlich.

Griechiſche Sprache. **Musarum Herodoti lib. I. Selectæ eclogæ Theocriti, Bionis et Moschi; Demosthenis Oratio de Pace. Iliad. lib. I. Xenophontis Memorabil. Socratis loci selecti.** Kurzgefaßte griechiſche Syntax von Pluygers.

Griechiſche Antiquitäten. Nach dem Handbuche von Haacke.

Holländiſche Sprache und Litteratur. Aufſätze und Stylübungen. Ueberſicht der holländiſchen Litteratur nach dem chronologiſchen Leitfaden, erſchienen in Deventer 1843.

Franzöſiſche Sprache und Litteratur. Mit der zweiten Claſſe gemeinſchaftlich.

Deutſche Sprache und Litteratur. Mit der zweiten Claſſe gemeinſchaftlich.

Geſchichte. Allgemeine neue Geſchichte nach dem Handbuche von Dorn Seiffen. Vaterländiſche Geſchichte nach demſelben Handbuche.

Mathematik. Fortſetzung der Algebra nach Heis. **Tables des logarithmes avec sept décimales par Lalande.** Fortſetzung der Geometrie.

Phyſik. Klang, Elektricität und Galvanismus; Wärme, Licht nach Müller's Grundriß der Phyſik und Meteorologie.

## Zweite Abtheilung.

### Vierte Claſſe.

Holländiſche Sprache. Brügsma, holländiſche Sprachlehre, Uebungen im Analyſiren der Sätze. Mülder, kurzgefaßte holländiſche Sprachlehre. **Ouwersloot en Lastdrager, Bloemen van Nederlandsche dichtkunst,** vierte Auflage.

Franzöſiſche Sprache. **La véritable grammaire selon l'académie, par Delasalle.** Uebungsſtücke zum Ueberſetzen ins Franzöſiſche. **Fables de Fénélon.**

Deutſche Sprache. J. van Jaarsveldt, vergleichende deutſche Sprachlehre, zweite flage. Muſterleſe von Arenz und Clümper.

Geſchichte. Bosſcha, Ueberſicht der allgemeinen und der vaterländiſchen Ge- chte.

Geographie. Schröder-Steinmetz, erſte Anfangsgründe der Geographie, als ßzug bearbeitet von Voormeulen van Boekeren.

Mathematik. Weys, Rechenkunſt. Heis, Sammlung.

Naturgeſchichte. Bau und Gliederung des Thier- und Pflanzenkörpers. Ohne ıdbuch. Anſchauungsunterricht.

Zeichnen. Nach der Methode der Brüder Dupuis.

Schönſchreiben.

Dritte Claſſe.

Holländiſche Sprache. Mülder, holländiſche Sprachlehre. Ouwersloot en ldrager etc.

Franzöſiſche Sprache. **La véritable grammaire par Delesalle. Abrégé des ons françaises de littérature et de morale par Noël et Delaplace.**

Deutſche Sprache. Van Jaarsveldt, vergleichende Grammatik. Deutſche Muſter- von Arenz und Clümper.

Engliſche Sprache. Lindley Murray, engliſche Sprachlehre. Van der Pyl, - und Ueberſetzungsbüchlein erſtes und zweites Heft.

Geſchichte. Bosſcha, Ueberſicht der allgemeinen und vaterländiſchen Geſchichte.

Geographie. Schröder-Steinmetz ꝛc.

Mathematik. Heis, Sammlung ꝛc. Lacroix, Anfangsgründe der Geometrie. ootman, geometriſche Aufgaben.

Naturgeſchichte. Im Winter Zoologie und im Sommer Botanik. Beſchreibung Thierreiches nach Cuvier und des Pflanzenreiches nach Linné und Juſſieu. Ohne dbuch. Kurze Dictate. Anſchauungsunterricht.

Zeichnen. Nach der Dupuis'ſchen Methode.

Zweite Claſſe.

Holländiſche Sprache. Mülder, holländiſche Sprachlehre. De Keyzer, neue indiſche Chreſtomathie. Van der Palm, Denkſchrift auf Hollands Wiederherſtellung.

Franzöſiſche Sprache. **La véritable grammaire par Delesalle. Abrégé des ns françaises par Noël et Delaplace.**

Deutſche Sprache. Vergleichende Sprachlehre von Van Jaarsveldt. Deutſche lerleſe von Arenz und Clümper.

Engliſche Sprache. Lindley Murray, engliſche Sprachlehre. **Veth, Specimens he English litterature.**

Geſchichte. Bosſcha, Ueberſicht der allgemeinen und vaterländiſchen Geſchichte.

Geographie. Schröder-Steinmetz ꝛc.

Mathematik. Heis, Sammlung ꝛc. Lacroix, Anfangsgründe der Geometrie. otman, geometriſche Aufgaben. Lobatto, Lehrbuch der ebenen und ſphäriſchen Tri- metrie. **Lalande, Tables de logarithmes, étendues à 7 décimales.**

Mechanik. **Delaunay, Cours élémentaire de mécanique.**

Phyſik. Müller, Grundriß der Phyſik und Meteorologie.

Chemie. Regnault, kurzgefaßtes Lehrbuch der Chemie.

Handelswiſſenſchaft. Buchhalten. Lehre vom Wechſel und den anderen kauf- niſchen Papieren.

Zeichnen. Nach der Dupuis'ſchen Methode.

### Erſte Claſſe.

Holländiſche Sprache. Handbuch der holländiſchen Sprache und Litteratur von G. Kuyper.

Franzöſiſche Sprache. Barrau, Méthode de composition et de style. Abrégé des leçons françaises par Noël et Delaplace.

Deutſche Sprache. Deutſche Muſterleſe von Arenz und Clümper; Geſchichte der deutſchen Litteratur nach Weber.

Engliſche Sprache. Wie in der zweiten Claſſe.

Geſchichte. Bosſcha ꝛc.

Geographie. Ohne Handbuch.

Mathematik. Heis, Sammlung. Lacroix, Anfangsgründe der Geometrie. Lobatto, Lehrbuch der Trigonometrie. Pel, kurzgefaßter Leitfaden der angewandten Geometrie. Lalande, Tables de logarithmes, étendues à 7 décimales.

Mechanik. Delaunay, Cours élémentaire de mécanique.

Aſtronomie. Ohne Handbuch.

Phyſik. Müller, Grundriß der Phyſik und Meteorologie.

Chemie. Regnault, Cours élémentaire, 3r u. 4r Theil.

Praktiſche Chemie. Freſenius, Anleitung zur qualitativen chemiſchen Analyſe, ſiebente Auflage.

Landwirthſchaftliche Chemie. Johnston, Manuel de chimie agricole.

Handelswiſſenſchaften. Doppelte Buchhaltung. Lehre vom Handel mit Beziehung auf die Geſetzgebung. Waarenkunde.

---

Für den Unterricht in der Mechanik, Feldmeßkunde, Aſtronomie und Phyſik ſind hinreichende Sammlungen der erforderlichen Inſtrumente und Geräthſchaften vorhanden und für den Unterricht in der Zoologie und Waarenkunde beſteht ein reichhaltiges Muſeum von Thierſkeletten und Waarenproben, und für die praktiſche Chemie iſt ein Laboratorium eingerichtet, worin zwölf Schüler arbeiten können. Außerdem iſt noch ein botaniſcher Garten angelegt worden.

### Zahl der Lehrſtunden für die verſchiedenen Diſciplinen in den einzelnen Claſſen.

#### Erſte Abtheilung.

| | In Claſſe | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | Im Ganzen |
| Lateiniſche Sprache | 9 | 10 | 6 | 6 | 6 | 8 | 40 |
| Römiſche Antiquitäten | 2 | 2 | | | | | 2 |
| Griechiſche Sprache | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | | 25 |
| Griechiſche Antiquitäten | 1 | | | | | | 1 |
| Griechiſche und römiſche Mythologie | | | | 1 | 1 | | 2 |
| Holländiſche Sprache | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 16 |
| Franzöſiſche Sprache | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 14 |
| Deutſche Sprache | 1 | 1 | 2 | 3 | | | 6 |
| Allgemeine Geſchichte | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 18 |
| Vaterländiſche Geſchichte | 2 | 1 | | | | | 3 |
| Geographie | | | 2 | 1 | | 3 | 6 |
| Rechnen | | | | | 3 | 3 | 6 |

| | In Classe I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | Im Ganzen. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Algebra | 2 | 2 | 2 | 3 | | | 9 |
| Geometrie | 1 | 1 | 1 | | | | 3 |
| Physik | 2 | 2 | | | | | 4 |
| Wöchentliche Lehrstunden in jeder Classe | 31 | 31 | 27 | 27 | 24 | 25 | |

## Zweite Abtheilung.

| | In Classe I. | II. | III. | IV. | Im Ganzen. |
|---|---|---|---|---|---|
| Holländische Sprache | 2 | 3 | 4 | 5 | 14 |
| Französische Sprache | 2 | 3 | 3 | 3 | 11 |
| Deutsche Sprache | 2 | 2 | 3 | 4 | 11 |
| Englische Sprache | 2 | 2 | 3 | | 7 |
| Geschichte | 2 | 3 | 4 | 3 | 12 |
| Geographie | 1 | 2 | 3 | 4 | 10 |
| Rechnen | | | | 3 | 3 |
| Algebra | 1 | 2 | 3 | 3 | 9 |
| Geometrie | 1 | 3 | 3 | | 7 |
| Mechanik | 2 | 2 | | | 4 |
| Feldmeßkunde | 1 | | | | 1 |
| Astronomie | 1 | | | | 1 |
| Physik | 2 | 2 | | | 4 |
| Chemie | 3 | 3 | | | 6 |
| Praktische Chemie | 4 | | | | 4 |
| Landwirthschaftliche Chemie | 2 | | | | 2 |
| Naturgeschichte | | | 2 | 1 | 3 |
| Buchhalten | 2 | 1 | | | 3 |
| Handelswissenschaft | 1 | 1 | | | 2 |
| Waarenkunde | 1 | | | | 1 |
| Lehre vom Wechsel | | 1 | | | 1 |
| Zeichnen | 4 | 4 | 4 | 4 | 8 |
| Schönschreiben | | | | 2 | 2 |
| Wöchentliche Lehrstunden in jeder Classe | 36 | 34 | 32 | 32 | |

In der folgenden Uebersicht ist der Antheil der Lehrstunden angegeben, welcher jedem der Docenten in den einzelnen Disciplinen und den verschiedenen Classen zugewiesen worden ist. Das * links vor dem Namen bezeichnet die Lehrer, welche durch akademische Studien sich auf das Lehramt vorbereitet haben. Dagegen bedeutet das †, welches dem Namen einiger Docenten beigefügt ist, daß diese zugleich an der ersten und an der zweiten Abtheilung beschäftigt sind.

## Erſte Abtheilung.

**Rector: Profeſſor Kerzmann.**

| | Lat. Sprache. | Gr. Sprache. | Gr. Antiquit. | Röm. Antiquit. | Röm. u. griech. Mythologie. | Holländ. Spr. | Franzöſ. Spr. | Deutſche Spr. | Allgem. Geſch. | Vaterl. Geſch. | Geographie. | Rechnen. | Algebra. | Geometrie. | Phyſik. | Wöchentliche Stundenzahl f. jed. Docenten. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| * H. Kerzmann, Ord. d. I. | 9 | 3 | 1 | | | | 2 | 1 | 2 | 3 | | | | | | 21 |
| * C. Th. Clümper, Ord. d. II. | 10 | 5 | | 2 | | | | 2 | 3 | | | | | | | 22 |
| * P. J. Uylenbroek | | 17 | | | | 3 | | | | | | | | | | 20 |
| G. Gülikers, Ord. d. III. | 11 | | | | | 5 | | | 3 | | 2 | | | | | 21 |
| * J. Graaf, Ord. d. IV. | 11 | | | | | | | | 10 | | | | | | | 21 |
| * J. Marres, Ord. d. V. | 11 | | | | 2 | 3 | | | | | 6 | | | | | 22 |
| J. Brüls, Ord. d. VI. | 15 | | | | | 4 | | 3 | | | | | | | | 22 |
| * Steyn-Parvé † | | | | | | | | | | | | | 6 | 3 | | |
| * Verver † | | | | | | | | | | | | | | | 4 | |
| * Fr. Alard † | | | | | | | 12 | | | | | | | | | |
| Dümoulin † | | | | | | | | | | | | 6 | 3 | | | |

## Zweite Abtheilung.

**Rector: Profeſſor Steyn-Parvé.**

| | Holländ. Spr. | Franzöſ. Spr. | Deutſche Spr. | Engl. Sprache. | Geſchichte. | Geographie. | Rechnen. | Algebra. | Geom. u. Fldmk. | Mechanik. | Aſtronomie. | Phyſik. | Chemie. | Naturgeſchichte. | Buchh. u. Hdlsw. | Waarenkunde. | Zeichnen. | Schönſchreiben. | Wöchentliche Stundenzahl für jeden Docenten. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| * Steyn-Parvé | | | | | | | | 3 | 5 | 4 | 1 | | | | | | | | 13+9=22 |
| * Verver | | | | | | | | | | | | 4 | 12 | | | | | | 16+4=20 |
| L. J. Steyns, Ordin. d. I. | 5 | | | | 9 | 3 | | | | | | | | | | | | | 17 |
| * K. Arenz, Ord. d. II. | | | 11 | | | | | | | | | | | 3 | 6 | 1 | | | 21 |
| * Fr. Alard | | 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | 11+12=23 |
| J. A. Müller, Ordin. d. IV. | 9 | | | | 3 | 7 | | | | | | | | | | | | 2 | 21 |
| T. Dümoulin, Ord. d. III. | | | | | | | 3 | 6 | 3 | | | | | | | | | | 12+9=21 |
| Van Dam | | | | 7 | | | | | | | | | | | | | | | 7* |
| G. W. Pytak. | | | | | | | | | | | | | | | | | 8 | | 8 |

# E. Personalchronik.

**Preußen.** Dr. Graſer, Dir. des G. zu Guben, zum Dir. des G. in Torgau.
Dr. Peter, Dir. des G. in Anclam, zum Dir. des G. in Stettin.
Dr. Dietrich, Prof. in Schulpforta, zum Dir. des ev. Gymn. in Hirſchberg.
Dr. Schütt, Gymn.Rector in Schleswig, zum Dir. des G. in Görlitz.

Dr. Lange, Prof. d. Theol. in Zürich, zum o. Prof. d. Univ. Bonn.
Dr. Wichelhaus, Privatdoc., zum a. o. Prof. der Theol. in Halle.
Dr. Junkmann, Privatdoc. a. d. Akad. in Münſter, zum a. o. Prof. beim c. Hos. in Braunsberg.
Reuß, Pred. in Köpenik, zum a. o. Prof. d. Theol. in Breslau.
Dr. Cornelius, Privatdoc., zum a. o. Prof. der Geſch. in Breslau.
Weymann, Sem.Dir. in Cöslin, zum Sem.Dir. in Neuzelle.
Dr. Gröning, o. L. am G. in Dortmund, zum O.L.
Lieſegang, Hülfsl. am G. in Weſel, zum 4. o. L. am G. in Bielefeld.
Dr. Hamacher, o. L. am G. in Trier, zum Prof.
Münch, o. L. am G. in Düſſeldorf, zum O.L.
Dr. Hincke, O.L. am G. in Halberſtadt, zum Prof.
Dr. Daniel, Inſp.Adj. am Pädag. in Halle, zum Prof.
Kerſt, Cand., zum 6. o. L. am G. in Aachen.
Berwinski, zum o. L. am G. in Trzemeszno.
Weyrauch, Cand., zum 5. o. L. am G. in Schweidnitz.
Dr. Clauſen, O.L. am G. in Elberfeld, zum Prof.
Mühlhöfer, o. L. am G. in Eſſen, Dr. Probſt, o. L. am F.W.G. in Cöln, O.L.
Dr. Scheele, Prof. am G. in Greifswald, zum Pror. des G. in Stargard in P.
Zelle, L. am Blochm. Inſt. in Dresden, zum Collab. am G. in Greiffenberg a. R.
Dr. Hofmann, o. L. am G. z. gr. Kl. in Berlin, zum O.L.
Dr. Dub, Collab. daſ., zum 12. o. L.
Neugebauer, L. in Köln, zum Hülfsl. a. d. h. B. in Münſter.
Hawlitſchka, Cand., zum Collab. an d. h. B. in Neiſſe.
Dr. Schacht, Cand., zum 2. O.L. an der h. B. in Brandenburg.
Bergemann, Zarnikow, zu o. L. a. d. Fr.W.Sch. in Stettin.
Dr. Neumann, Cand., zum 4. O.L. a. d. h. B. in Wehlau.
Battig, L. in Bolkenhain, zum 2. L. am kath. Sem. in Breslau.
Dagott, Hülfsl., zum o. L. am Sem. in Marienburg.
Lettau, zum Hülfsl. am Sem. in Pr. Eylau.
Schorn, Cand. min., zum 2. L. am Sem. in Königsberg in P.
Menzel, Hülfsl., zum o. L. am Sem. in Köpenik.

---

# I. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

## Die Schulen der buddhiſtiſchen Mönche auf der Inſel Ceylon.

s einem Aufſatze der Revue des deux mondes vom 1. Januar, überſetzt von Dr. Kleinpaul.

ach den gelehrten Werken des Rev. Spencer Hardy, der ſich zwanzig Jahre lang auf Ceylon aufgehalten: »Eastern Monarchism, an account of the origine, laws, discipline, rites and ceremonies of Mendicants founded by Gotama Budhe«, und »A Manual of Budhisme in its modern development.« London.

Die Araber, die ſeit dem achten Jahrhundert mit China auf dem Seewege Handel iben, ließen ſich zeitig auf der Inſel Ceylon nieder. Im Jahre 1505 hatten ſi

gut daſelbſt Fuß gefaßt, daß der König von Kandy den Portugieſen einen Tribut zu zahlen verſprach, wenn ſie ihm bei der Vertreibung dieſer läſtigen Fremden beiſtänden. 150 Jahre ſpäter gelang es den Holländern, die Portugieſen, nachdem ſie einen langen Kampf um die Herrſchaft mit ihnen geführt hatten, zu verjagen; ſie blieben die Herren der Seeprovinzen von Ceylon bis 1796, wo England ſie für immer derſelben beraubte. Aus der Niederlaſſung der Araber auf Ceylons Küſten, aus der mehr oder weniger vollſtändigen Eroberung der Inſel durch die Portugieſen und die Holländer, aus der ausſchließlichen Herrſchaft der Engländer endlich iſt das Reſultat hervorgegangen, daß in den Städten und in den dem Meere benachbarten Diſtricten der Islam und mehr noch das Chriſtenthum ſchließlich die Oberhand über die einheimiſche Religion gewonnen haben. Nicht alſo in Colombo, noch in Point-de-Galles, noch in Trincomali darf man die buddhiſtiſchen Mönche ſuchen. In dieſen befeſtigten, eingenommenen, zerſtörten und durch Europäer wieder aufgebauten Städten findet man nur eine gemiſchte Bevölkerung; die von der Halbinſel herübergekommenen Malabaren, die Meſtizen, Abkömmlinge der Portugieſen und Holländer, die fremden Kaufleute, die halb chriſtlichen, halb heidniſchen getauften Fiſcher nehmen dort mehr Platz ein als die Singhaleſen der alten Race. Begeben wir uns in das Innere der Inſel, in die Gebirgsgegenden des alten Königreichs Kandy. Die Natur hat hier alles gethan, um das Land vor äußern Einflüſſen zu ſichern. Man denke ſich eine ununterbrochene Folge von ſteilen Höhen und von tief eingeſchnittenen Thälern, ſo bedeckt mit Wäldern und ſo überflüſſig benetzt durch die Regengüſſe der Paſſatwinde, daß die Nebel durch die Wirkſamkeit einer heißen Sonne kaum zerſtreut werden. Die Ungeſundigkeit dieſer feuchten und ſumpfigen Thäler iſt ſprichwörtlich; um dort leben zu können, muß man in dem Lande geboren ſein. Man ſieht da keine Städte, aber mehr oder weniger beträchtliche Dörfer, bewohnt von Landleuten, die ſich mit dem Anbau des Reiſes beſchäftigen. Die, welche Muße haben, kennen keinen angenehmeren Zeitvertreib, als ſich fabelhafte Legenden in Proſa oder in Verſen erzählen zu laſſen, in denen Geſchichte mit religiöſen Ueberlieferungen bis zur Unkenntlichkeit vermiſcht iſt. In dieſer mittleren Gegend von Ceylon hat der Buddhismus ſeine Anhänger behalten. Eingeſchloſſen in die Grenzen eines beſchränkten Horizonts, von den Malabaren, ihren Nachbarn, durch einen Meeresarm und noch mehr durch den Religionsunterſchied getrennt, bilden die Singhaleſen ein beſonderes Volk, ſie haben den allen Inſulanern eigenen Inſtinct der Individualität. Außerhalb ihrer Inſel würden ſie nicht dieſe buddhiſtiſchen Klöſter wiederfinden, wo unter dem Joche einer regelmäßigen Diſciplin die Empfänger der Lehre, die ihren Geiſt zeitlebens gebunden hält, gemeinſam leben. Die von Gautama-Buddha begründete Religion hat durch die Verwerfung eines höchſten Gottes mit demſelben Schlage das Opfer und den Prieſter unterdrückt, ſie hat keine andere Geiſtlichkeit als die Mönche, die Bewohner dieſer Klöſter. Die Mönche ſind in den Thälern des alten Königreichs Kandy ſehr zahlreich; ihr Einfluß auf die Bevölkerung der Städte und des Landes iſt um ſo viel größer, als ſie ſich aus allen Ständen der Geſellſchaft ohne Caſtenunterſchied recrutiren. Anſtatt wie die Brahmanen Indiens eine religiöſe Ariſtokratie zu bilden, gehen ſie aus der Mitte des Volkes hervor, deſſen Unterricht ſie leiten. Bei jedem Kloſter befindet ſich eine Schule, wo die Kinder leſen und ſchreiben und die Elemente der buddhiſtiſchen Religion erlernen. Bleiben wir hier vor dieſer an den Seiten ſich öffnenden Gallerie ſtehen, die eine Schaar von jungen Schülern in Reihen geordnet birgt. Dieſe zeichnen im Sande mit den Fingern die ſehr verwickelten Schriftzeichen des ſingbaleſiſchen Alphabets; jene leſen gebückt auf ihre aus Palmblättern zuſammengeſetzten Hefte mit leiſer Stimme und mit einem dem Bienengeſumm ähnlichen Gemurmel eine Stelle

er heiligen Bücher. In gewiſſen Augenblicken ſchnellen ſie mit voller Lunge laute Sylben hervor, wie die Ruderer auf ihren Bänken ſich aufrichtend ihre Anſtrengungen erdoppeln. Der Lehrer läßt ruhige und befriedigte Blicke über ſie hingehen; er hat as Bewußtſein der achtungsvollen Scheu, welche er einflößt. Von dieſen ihre Lauf- ahn beginnenden Studenten wird mehr als einer ſein Leben in dem Kloſter zubringen, n welches er kam, um ſich in die erſten Begriffe der Wiſſenſchaft einweihen zu laſſen. indem wir ihm Schritt vor Schritt in den verſchiedenen Abſchnitten der ihm vorge- eichneten Exiſtenz folgen, werden wir in die Geheimniſſe ſinghaleſiſchen Kloſterlebens indringen und erfahren, wie man in Ceylon Mönch wird.

Sobald das Kind leſen kann, gibt man ihm die die buddhiſtiſche Lehre behandeln- en Bücher und vorzüglich diejenigen in die Hände, welche das Leben Gautama's, des aters dieſer ſonderbaren Religion, erzählen. Welches Leben iſt reicher an Wundern? Gautama, Sohn des Sudhodhana, Königs von Kapilavaſtu", ſo ſagt der Mönch zu inen Schülern, „kam in die Welt, um die Menſchen die Befreiung von des Lebens ebeln zu lehren. Als er geboren wurde, rief er: Ich bin das Erhabenſte in der Welt; eſe Geburt iſt die letzte für mich; ich werde nicht wieder zu einem neuen Leben ver- theilt werden. Fünf Jahre alt hielt er ſich während eines zu Ehren des Ackerbaues feierten Feſtes aufrecht mitten in der Luft." Die jungen Zuhörer richten die Augen por in die Luft, als ob ſie daſelbſt Gautama zehn Fuß über dem Boden ſchwe- nd ſehen wollten, und der Lehrer fährt fort: „Als er ſechszehn Jahre alt war, ver- irathete man ihn. Sein Vater, dem man geſagt hatte, der junge Prinz werde ſich r Einſamkeit widmen, wenn er den Anblick des verkommenden Alters, der Krankheit d des Todes hätte, gab ſich alle Mühe, dieſe traurigen Bilder von ihm entfernt zu lten; der Sohn fand aber bald, was der Vater um jeden Preis ſeinem Blicke ent- hen wollte, indem er ſich in den Garten begab, wo er gewöhnlich ſein Vergnügen tte. Er bemerkte einen Greis mit zitternden Gliedern, geſtützt auf einen Stab; her- ch eine ausſatzartige Bedeckung von Schwären, endlich einen verweſenden und von ürmern benagten Leichnam".... Jeden Tag, wenn er aus der Schule kommt, wie- holt der Schüler im Geiſte dieſe ſchrecklichen Legenden, die ſeine Einbildungskraft flammen und ihm Ekel an dieſem Leben einflößen oder vielmehr nach dem Syſteme ner Lehrer Ekel an dieſer Reihe von Exiſtenzen, aus denen der Menſch den dreifachen mmer des Greiſenalters, des Leidens und des Todes nicht bannen kann. Es gibt och ein Mittel, um ſich der Nothwendigkeit des ewigen Zurückkehrens auf dieſe Erde l Schmerzen zu entziehen. Gautama hat es die Sterblichen gelehrt; es bildet den wich- ſten Punct der Lehre, welche der Mönch gleich im Anfange den Schülern vorträgt. autama, entſchloſſen, nicht wieder ſich gebären zu laſſen, fing an, ſich der rauheſten härtung zu widmen, um die Sünde in ſich zu zerſtören. Sechs Jahre hindurch lebte in dem Walde Uruvilva, die Nahrung ſo weit einſchränkend, daß er endlich erſchöpft derfiel. Aus dieſem Walde begab er ſich an einen noch einſameren Ort und ver- lte ſich unter einem Feigenbaum ſo in Nachdenken, daß er zu dem höchſten Zuſtande Buddha, d. h. zu dem endlichen Aufgehen in das Nichts gelangte. Aber bevor er ein Geſtirn, das ſeinen Lauf vollendet hat, verlöſchte, predigte Gautama ſeine re zu Benares, zu Radjagriha, im ganzen Indien bis nach Ceylon, wo er die ur ſeines Fußes zurückließ. Mit einer wunderbaren Macht begabt, vollendete er r ſo viel Wunder, als Sandkörner an den Küſten des Meeres ſind." Dieſe Wunder i, dargeſtellt in einer Reihe von Geſchichten, die bald heiter ſind und das Gepräge er ſanften Moralität tragen wie die Feenmährchen, bald grauſig und drohend wie Geſichte eines aufgeregten Gehirns, bilden den hauptſächlichſten Gegenſtand der

geſpannten Aufmerkſamkeit des jungen Zuhörers. Nach und nach fliegt ſein Geiſt über den ſeinen Blick beſchränkenden Horizont hinweg. Man hat ihm nichts geſagt von dem praktiſchen Leben; im Gegentheil, man hat ihm das Leben nur als ein Uebel vorgeſtellt, gegen das man durch Enthaltung von Werken, durch Selbſtverläugnung, durch Abziehung des Geiſtes zu kämpfen habe. Die Menſchen ſind in ſeinen Augen nicht Brüder und von höherer Beſtimmung; ſie ſind nur Weſen von derſelben Natur wie die Thiere und Pflanzen, fortlebend durch unzählige Geburten hindurch, ſich fortbewegend in einem unermeßlichen Kreiſe ſchmerzlicher Exiſtenzen. Das Kind, durch ſolche Lehren genährt und durch Lehrer, die ſie ſelbſt praktiſch bethätigen, erzogen, ſtrebt bald nach dem Nichts; und wo wird es das Bild davon beſſer finden als in dieſen Klöſtern, wo die Mönche ihre müßigen Tage in einer Unthätigkeit hinbringen ähnlich den Fiſchen, die zuweilen an der Oberfläche des Waſſers nach Luft ſchnappen?

Der Beſuch eines Kloſters, die Fertigkeit der darin angeeigneten Gewohnheiten entſcheidet oft mehr über den Beruf eines jungen Studenten als die Ueberlegung. Mit dem Alter von acht Jahren kann ein Kind zum Noviziat zugelaſſen werden, vorausgeſetzt, daß es die Zuſtimmung ſeiner Eltern habe, denn die väterliche Autorität verliert in Indien nirgends etwas von ihren Rechten; aber nicht vor dem zwanzigſten Jahre wird es zur Ablegung des Verſprechens zugelaſſen. Die Wahl des Ortes, wo er ſein Leben zubringen will, iſt eine wichtige Sache für den Novizen. Die buddhiſtiſchen Abhandlungen über die Diſciplin zählen die achtzehn Unannehmlichkeiten auf, die ein Kloſter haben kann. In einem zu großen, wo es viele Leute gibt, ſpricht man viel; es findet ein zu großer Zuſammenlauf an den Thoren der benachbarten Häuſer ſtatt, die man des Almoſenbittens wegen beſuchen muß; die Stimme der jungen Schüler, die ihre Aufgaben herſagen, verurſacht Zerſtreuung. In einem neuen Kloſter iſt noch viel zu thun, um das Gebäude den Bedürfniſſen des religiöſen Dienſtes entſprechend zu machen; in einem alten iſt zu viel auszubeſſern. Liegt das Kloſter an einer großen Straße, ſo muß man jeden Augenblick die gewohnte Ordnung verlaſſen, um vorbeiziehende Mönche aufzunehmen. Liegt es zu nahe an einem grasreichen Orte, ſo kommen zu viele Frauen dahin, um ihre Heerden zu weiden, und ſingen thörichte Lieder. Eben ſo wenig ſollen in der Umgebung zu viel wohlriechende Blumen ſein, denn deren Duft ſtört die Vernunft gleich den Frauenſtimmen. Ferner muß das Kloſter vor der Berührung mit Fremden, vor Streitigkeiten, die ſich bei Gelegenheit eines durch Thiere zerbrochenen Zauns erheben, geſchützt, es muß entfernt ſein von Geſchrei, von weltlicher Unterhaltung, von allem dem, was die Geiſter der Mönche beunruhigen, ſie zwingen kann, auch nur im Vorbeigehen irgend welche Kleinigkeiten des menſchlichen Lebens leicht zu berühren. Auch iſt es gut, wenn der geweihete Ort der Einſamkeit nicht zu ſehr ausgeſetzt iſt dem Winde, der Sonne, den Fliegen, den Moskitos, den Schlangen, den Inſecten, welche man unverſehens tödten könnte, und ſolchen, welche ſchaden können. Wenn endlich das Kloſter auf der Grenze zweier Königreiche liegt, ſo werden ſich die Fürſten der beiden Länder während des Kriegs desſelben bemächtigen, und die Mönche werden von beiden Parteien des Spionirens angeklagt werden.

Wenn der Novize nach reiflicher Ueberlegung ein Kloſter nach ſeinen Wünſchen gefunden hat, ſo erklärt er dem Oberen der Mönche ſeine Abſicht, der Welt zu entſagen; hernach wiederholt er die ſacramentale Formel: „Ich flüchte mich zu Buddha; ich flüchte mich in die Wahrheit; ich flüchte mich in die Gemeinſchaft der Mönche.“ Durch lautes Herſagen der zehn Gebote verſpricht er: niemals ein lebendes Weſen zu tödten, nichts zu nehmen, was nicht als Almoſen gegeben iſt, keinen Verkehr mit

den Frauen zu haben, niemals gegen die Wahrheit zu reden, niemals berauſchende Getränke zu genießen, Nachmittags keine Nahrung zu nehmen, allen Arten von (weltlichen) Feſten, Schauſpielen und Vergnügungen zu entſagen, ſich niemals mit Blumen zu ſchmücken und keine wohlriechenden Stoffe zu gebrauchen, ſich niemals auf die erſten Plätze noch auf weiche Sitze zu ſetzen, niemals weder Gold noch Silber anzunehmen.

Der Novize hat nicht allein der Welt und deren Freuden entſagt, er hat ſich auch die Pflicht aufgelegt, den Mönchen, die ſeine Lehrer ſind, zu gehorchen. Vor dem Anbruch der Morgenröthe muß er auf den Beinen ſein; wie der Schüler des Brahmanen im Hauſe ſeines Meiſters muß er die Zellen, den Hof, die Eingänge des Kloſters kehren; er muß Waſſer holen und es filtriren, um zu verhindern, daß die in der Flüſſigkeit enthaltenen unſichtbaren Thierchen, währenddem ſie durch den Schlund gehen, getödtet werden. Wenn dieß vollendet, verſenkt ſich der Novize eine halbe Stunde in Nachdenken und hält ſeine Gewiſſensprüfung. Sobald die Glocke geſchlagen, bringt er den Reliquien Buddha's Blumen dar, die er unter einer kleinen Kuppel niedergelegt hat; er denkt noch ferner nach über die Vollkommenheiten dieſer heiligen Perſon und bittet ſie um Verzeihung wegen ſeiner Fehler, indem er ſie anbetet; hernach belehrt er ſich aus dem Kalender, wie man die Stunde aus der Länge des Schattens erkennt, und berechnet, wie viel Tage ſeit dem Eingange des höchſtſeligen Buddha in das Nichts verfloſſen ſind. Doch muß er nun auch an das Einnehmen von Nahrung denken; und ſo geht der Novize, ſeinem geiſtlichen Lehrer folgend und in der Hand die runde Schüſſel haltend, in welche die Almoſen gelegt werden ſollen, aus dem Kloſter heraus ohne Eile, mit einer ruhigen und frömmelnden Miene. Wenn er ſich einem Dorfe nähert, ſo muß er mitten auf der Straße einen kleinen Platz rein kehren, um ohne Beſorgniß der Beſchmutzung den gelben Rock ſeines Meiſters entfalten und reinlich auf deſſen Rücken legen zu können; welches Kleid dieſen dem Reſpecte der Laien bezeichnet. Daß Buddha ihm die Gnade erzeige, daß er auf ſeinem Wege keine Frauen, keine Elephanten, keine Pferde, keine Wagen und keine Soldaten treffe. Er iſt dem Cölibate geweiht, und alles, was an Krieg erinnert, alles, was durch ſein Gewicht, durch ſeinen ſchweren oder ſchnellen Lauf den Tod von lebenden Weſen, Menſchen oder Inſecten, verurſacht, verwundet ſeine Empfindlichkeit. Nach der Zurückkunft legt er reinlich den gelben Rock zuſammen, wäſcht er die Füße ſeines Lehrers, ſpült er die Almoſenſchüſſel aus und läßt ſie an der Sonne trocknen. Der Nachmittag wird mit Leſen, Vorleſen und Nachdenken zugebracht bis zu der Stunde, wo es dem Novizen erlaubt iſt, ſich auf ſein Lager zu begeben. Hat der junge Mönch Zweifel, ſo eilt er, ſie dem Lehrer anzuvertrauen, der ſie durch eine gelehrte Auseinanderſetzung aus ſeinem Geiſte entfernt; hat er Fehler begangen, ſo ſucht er ebenſo ſeinen Lehrer auf und macht ihm ſein Bekenntniß. Er darf nichts in ſeinem Gemüthe laſſen, das die Heiterkeit desſelben ſtören könnte. Hat er nicht gelernt, daß die vier Urſachen des Verderbens für das menſchliche Geſchlecht ſind: das böſe Gelüſt, der Zorn, die Furcht und die Unwiſſenheit?

(Altonaer Ztg.)

# Frankreich.

## Rapport du ministre de l'instruction publique et des cultes à l'empereur, sur la situation de l'instruction publique depuis le 2 décembre 1851.

(Suite. *)

### IX.

C'était l'école normale supérieure, où se recrutent les professeurs des lycées, qui devait surtout décider du succès de la réforme des études. Déjà le décret du 10 avril 1852, modifiant le principe de cette institution, lui avait assigné pour but, non plus de former hâtivement des intelligences inexpérimentées à disputer dans les luttes de l'agrégation sur les questions les plus réservées, mais de préparer des jeunes gens sérieux à devenir des professeurs véritables. Deux arrêtés du 15 septembre, adoptés par le conseil supérieur de l'instruction publique, sur le rapport de M. Nisard, appliquèrent cette salutaire pensée à tout le détail des études et de la discipline intérieure de l'école.

Le goût de l'érudition, cette passion des peuples vieillis qui réfèrent à l'étude de l'immuable vérité la recherche des formes changeantes qu'elle prend aux diverses époques de l'histoire, avait peu à peu envahi et dénaturé l'école normale. L'enseignement, au lieu de s'y proposer une doctrine forte et féconde, y avait insensiblement dégénéré en un vaste répertoire de souvenirs et de contestations; par suite, il s'était fractionné en plusieurs espèces de nomenclatures qui demeuraient étrangères les unes aux autres. Suivant qu'ils se destinaient à enregistrer les vicissitudes du goût, des opinions ou des mœurs, les élèves, dans le langage officiel, s'appelaient eux-mêmes des littérateurs, des philosophes ou des historiens. Les trois années passées à l'école normale étaient employées, la première à chercher quelle partie de l'érudition on cultiverait, la seconde à devenir un érudit, la dernière à devenir un agrégé. La curiosité et la dispute étaient le fond de toute cette éducation et le but de tous ces efforts: à faire des instituteurs de la jeunesse, à leur imposer une méthode régulière et commune, on y songeait trop peu.

C'est au contraire la fin que le nouveau règlement s'est proposée. Désormais, la première année passée à l'école normale sera consacrée à une révision approfondie des études des lycées, la seconde à la préparation spéciale de l'examen de licence, la troisième à l'apprentissage particulier du professorat. Cette marche est commune aux deux sections distinctes des lettres et des sciences; pour l'une comme pour l'autre, les connaissances humaines étudiées en elles-mêmes, plutôt que dans les accidents de leur histoire, sont un sujet d'enseignement et non point un objet en discussion; la vérité démontrée par ses principes, fécondée par ses applications, a pris la place de l'érudition surchargée de ses curiosités et de ses doutes; l'étude approfondie et comparée des langues classiques a succédé à la poursuite des particularités de l'histoire littéraire; l'art de rendre sensibles les conséquences des vérités scientifiques a été substitué à l'art d'en rendre les définitions plus subtiles; tout tend à rétablir dans les esprits la discipline virile qui a fait la gloire des âges précédents.

---

* Vergl. Päd. Rev. XXXVIII, S. 28—38 und 157—174.

Dans une matière si délicate, on ne pourrait, sans une impardonnable pré-
ımption, se flatter d'avoir rencontré du premier coup les meilleures méthodes.
ons nous estimerons heureux si nous avons nettement indiqué le but : nous ne
ous interdirons point de rechercher sans cesse les moyens les plus sûrs de
ıtteindre. Dans l'organisation des deux sections de l'école normale, nous avons
ouvé des principes différents dont l'expérience a montré les résultats, et dont
temps seul pourra permettre de faire une application suffisamment raisonnée.
a section scientifique, rattachée, depuis plusieurs années, d'une manière intime
la faculté des sciences, dont elle suit les cours et dont elle répète l'enseigne-
ent, a le double avantage de déterminer avec plus de précision le cadre des
çons de la faculté, et en s'appropriant les lumières qu'elle doit répandre à son
ur parmi la jeunesse des lycées, de maintenir dans l'enseignement scientifique,
tous ses degrés, une heureuse conformité de doctrine, de méthodes et d'efforts.
a section littéraire, précédemment soumise à un régime différent, renfermée
ns l'enseignement intérieur de l'école, avait été exposée au soupçon de former
ıe sorte d'association close, préférant à la culture des solides études qui avaient
it l'orgueil de notre pays, celle de certaines opinions particulières perpétuées
ns l'ombre, à l'insu et au détriment de la société; et, dans le même temps,
faculté des lettres, n'ayant ni élèves réguliers ni programmes concertés, isolée
quelque sorte au sommet de l'enseignement dont elle n'avait aucun moyen
transmettre ni les résultats ni les principes aux degrés inférieurs de la hiérarchie,
rcourait, au gré du talent ou de la commodité privée de ses maîtres, un
amp sans limite dont personne ne pouvait recueillir la moisson. Nous nous
oposâmes de rétablir, entre la faculté des lettres et la section littéraire de l'école
rmale, des rapports propres à régulariser les deux institutions l'une par l'autre,
à faire circuler, dans tous les organes différents de l'enseignement, une même
, des principes uniformes, placés sous un contrôle public. C'est à la sollicitude
fatigable de l'administration qu'il appartient de faciliter le développement d'un
stème qui, bien que contraire aux habitudes prises, est une des conditions
sentielles de la prospérité du corps enseignant et du repos de la société.

Ce dessein, si relevé qu'il soit, ne suffira point à notre ambition. Apprendre
ces jeunes maîtres l'art de parler aux élèves, de les diriger et de les instruire,
ttre leurs études dans une exacte proportion avec les fonctions qu'ils doivent
mplir, entretenir par eux, dans tous les rangs de l'université, un même esprit
i soit l'expression fidèle et, au besoin, le gardien vigilant de l'esprit de la
ance, c'est sans doute une noble tâche; il y en a une plus haut peut-être,
non moins nécessaire, à laquelle l'administration ne fera point défaut: c'est
fortifier l'âme en même temps que la raison de ces jeunes gens, espérance
l'enseignement public, et de leur inspirer sans cesse ce sentiment du devoir,
respect inaltérable de la règle, ces mœurs austères et sérieuses par lesquelles
professeur s'honore et devient une leçon vivante pour ses élèves. Afin qu'on
s'assurer à chaque instant qu'aucun de ces avantages ne leur manque, deux
pecteurs généraux du haut enseignement, l'un, pour l'ordre des lettres, l'autre,
ır celui des sciences, furent, par un arrêté du 7 décembre 1852, investis de
haute surveillance de l'école normale, et chargés de rendre compte au ministre,
e fois au moins par semaine, soit verbalement, soit par écrit, des résultats de
ır mission. Par eux, votre gouvernement est dans des relations constantes avec une
ole dont je suis heureux de pouvoir me porter le garant auprès de Votre Majesté.

X.

Le rétablissement de l'empire, proclamé le 2 décembre 1852, au moment même où un esprit nouveau ranimait les écoles de l'État, devait donner aux réformes, dont nous faisions le premier essai, une impulsion plus vive. L'université, heureuse de voir relever le gouvernement auquel elle devait sa naissance et qui assurait son avenir, était admirablement préparée, par la sécurité que retrouvaient tous les travaux de la paix, à réaliser le plan d'études qui lui avait été prescrit, et dont la sagesse du conseil impérial de l'instruction publique n'avait plus qu'à développer quelques parties accessoires.

Le baccalauréat ès lettres, grâce aux modifications importantes qu'il avait subies, s'était sensiblement rapproché de la licence ès lettres, grade excellent dont les épreuves décisives, habilement combinées, avaient produit les plus heureux résultats et ne réclamaient pas de changement.

Au contraire, le nouveau baccalauréat ès sciences ayant dû, pour se mettre au niveau des études des lycées, rejeter les parties trop relevées des deux anciens baccalauréats ès sciences mathématiques et ès sciences physiques qu'il avait remplacés, il fallut rapprocher de ce grade, en comblant la lacune ouverte, les trois licences ès sciences mathématiques, ès sciences physiques et ès sciences naturelles qui demeuraient distinctes.

Une révision complète des épreuves et des programmes de la licence ès sciences fut opérée avec le concours du conseil impérial de l'instruction publique, par l'arrêté du 20 avril 1853. Ce n'était pas une œuvre de peu d'importance. L'examen de licence étant la constatation des études faites auprès des facultés, comme le baccalauréat est le résumé de l'éducation du lycée, dresser les programmes des trois licences scientifiques, c'était régler l'enseignement même des facultés des sciences. L'administration ne recula point devant les difficultés de cette tâche laborieuse. Particulièrement assistée par les savants illustres qui siégent dans l'inspection générale et dans le conseil impérial, elle fut en mesure de publier sur l'enseignement des sciences mathématiques, physiques et naturelles, trois programmes que nous avons pu représenter avec confiance au jugement de l'Europe, et qui sont en quelque sorte l'encyclopédie des questions que la nature a posées au genre humain et que le genre humain a pu résoudre.

L'administration ne s'est pas bornée à dresser avec une minutieuse exactitude cette vaste table du savoir de notre âge: elle a voulu que les matières en fussent enseignées suivant l'esprit qui a présidé à toutes ses réformes, se proposant d'une part d'élever l'enseignement scientifique à toute la hauteur des spéculations qui lui sont propres, d'autre part d'y rattacher toutes les applications pratiques qui peuvent hâter les progrès de nos arts et assurer la prééminence de notre industrie.

Pour fortifier l'union que la commission mixte avait cimentée entre toutes les écoles de l'État, je désirai que l'examen de la licence, résumé de l'enseignement de la faculté des sciences et de la section scientifique de l'école normale supérieure, répondît aussi par toutes ses épreuves à l'enseignement de l'école polytechnique. Il était temps, sans doute, de généraliser les méthodes dont cette institution célèbre avait fourni les modèles, et de montrer l'université entrant en rivalité avec elle pour donner au pays non-seulement des savants éminents, mais des citoyens utiles. C'est dans cette intention, à laquelle le conseil impérial de l'instruction publique s'associa, que des épreuves pratiques furent, en même

emps que les épreuves écrites, ajoutées aux épreuves orales dont l'examen se omposait autrefois.

Désormais les candidats à la licence ès sciences mathématiques ne seront pas ispensés de prouver qu'ils savent faire un calcul un peu compliqué; qu'ils ont habitude de manier les tables de logarithmes; qu'ils peuvent tracer une épure t résoudre un problème de géométrie descriptive. Ils auront à opérer un levé ur le terrain, à tracer le croquis d'une machine mise entre leurs mains; ils evront ainsi prouver que le maniement des instruments leur est familier.

Les candidats à la licence ès sciences physiques auront à traiter une ques on de physique et à faire des expériences de physique, de chimie générale, 'analyse chimique et de déterminations minéralogiques. Par la manière dont les sont combinées, ces épreuves exigent qu'ils aient accompli toutes les mani- ulations que les élèves de l'école polytechnique effectuent pendant les deux nées de leurs études.

Enfin, les candidats pour la licence ès sciences naturelles devront traiter par rit une question de physiologie, et montrer qu'ils sont en état de faire une réparation anatomique sur une plante ou sur un animal, de se servir du micro- ope pour étudier la structure d'un tissu, de déterminer une roche, de recon- aître un fossile.

Mais en même temps qu'on étendait le cercle des épreuves, on les rendait la fois plus abordables et plus sérieuses en permettant aux candidats de subir deux interrogations différentes, séparées par l'intervalle de deux sessions, la rtie de l'examen qui a pour objet la démonstration des théories les plus élevées s sciences. Ainsi, dans ces luttes, tournées vers l'utilité générale, on s'efforçait, r tous les moyens, de diminuer la part du hasard et d'accroître celle du vrai mérite.

## XI.

L'agrégation, qui confère aux licenciés le titre définitif de professeurs, avait ssé, par suite du décret du 10 avril 1852, d'être une lutte ouverte dont les nes gens formés par l'école normale à des parties diverses de l'érudition aient chargés de marquer le niveau; elle devait devenir un examen propre à cider si, après cinq ans d'expérience faite dans les classes, les maîtres des ées avaient une aptitude certaine aux fonctions générales de l'enseignement, it des lettres, soit des sciences. L'arrêté du 21 février 1853, adopté par le nseil impérial de l'instruction publique, régla, à la satisfaction unanime, les nditions nouvelles de cette épreuve, sanction dernière de la réforme des études.

Réduire toutes les anciennes agrégations spéciales de mathématiques, de ysique, de philosophie, d'histoire, de littérature, de grammaire, aux deux régations générales des sciences et des lettres, c'était un moyen sûr non- ulement de préserver les candidats du faux entêtement des idées particulières, ais encore de préposer aux études des maîtres capables de mesurer avec justesse mportance et la proportion de leurs différentes parties. Cependant l'immense antage de généraliser le savoir des professeurs ne devait pas faire perdre de e la culture attentive due à chacune des branches de l'instruction. Comment ncilier le besoin de former des esprits propres à embrasser tout l'ensemble s connaissances, et la nécessité de pourvoir au bon enseignement de chaque ence en particulier?

Le nouveau règlement répondit à cette double nécessité en combinant les reuves de telle manière que les unes, obligatoires pour tous les candidats de

l'ordre des sciences ou de l'ordre des lettres, pussent attester leur supériorité dans les parties générales de l'instruction scientifiqne ou littéraire, et que les autres, facultatives pour les différentes catégories de maîtres, fissent juger de leur vocation spéciale pour les branches subdivisées des deux enseignements.

Outre les diverses épreuves écrites ou orales, destinées à constater ainsi tout à la fois l'étendue et la spécialité des connaissances acquises, on eut soin d'en introduire d'autres plus nouvelles encore pour vérifier l'habileté à communiquer aux enfants l'instruction reçue. D'une part, on exigea que les aspirants à l'agrégation des lettres fissent, en séance publique, la correction de deux devoirs choisis parmi les compositions de leurs concurrents, et que les aspirants à l'agrégation scientifique, au lieu de cette correction qui aurait offert pour eux peu d'utilité, fussent soumis à l'épreuve plus pratique encore des manipulations et des expériences. D'autre part, on voulut que tous les candidats fussent astreints à présenter, après les leçons faites par leurs émules, une appréciation raisonnée des principes qui en avaient inspiré les développements et de la méthode qui en avait réglé la marche. L'argumentation passionnée que les concours avaient empruntée aux anciennes luttes scolastiques, et qu'on avait accusée de fausser les idées et d'altérer les sentiments des champions, était ainsi remplacée par un jugement improvisé qui avait l'avantage d'entretenir, sans l'exagérer, ce sage esprit de critique, don heureux et particulier de nos écoles.

En réglant les conditions de l'admission au professorat, nous nous proposâmes non-seulement de consacrer les anciennes études de l'université, mais encore d'enraciner fortement les études nouvelles qui venaient d'être officiellement introduites. Il importait, par exemple, au bon enseignement des langues vivantes, qu'elles ne fussent pas plus longtemps isolées des autres objets de l'instruction secondaire. Aussi figurent-elles parmi les matières obligatoires des examens de l'agrégation des lettres. Tous les candidats sont tenus de les avoir étudiées, comme ils sont tenus de savoir le grec et le latin, l'histoire et la philosophie. Cette disposition, dont l'application, à cause de sa nouveauté même, a dû être ajournée à un temps déterminé, garantit que l'étude des langues étrangères se répandra probablement dans nos lycées par des méthodes qui ne feront courir aucun danger au goût de notre nation. Parfois les maîtres spéciaux, qui enseignent les langues à nos enfants, leur transmettent même involontairement des habitudes d'esprit qu'un séjour prolongé parmi nous n'a pu corriger. Un maître français qui, après avoir fait preuve d'une forte instruction classique, aura dans une leçon spéciale montré une connaissance approfondie d'une langue étrangère et son aptitude particulière pour l'enseigner, n'aura-t-il pas plus d'autorité dans sa classe? Ne maintiendra-t-il pas beaucoup mieux la prééminence de nos traditions, tout en nous initiant à celles des peuples étrangers?

## XII.

Après toutes ces mesures qui avaient pour but de pourvoir à l'exécution du décret du 10 avril 1852, il ne restait guère, pour compléter la réforme intérieure de l'instruction secondaire, qu'à régler les attributions et le rang que devaient obtenir, dans l'université régénérée, les humbles fonctionnaires cachés sous le nom vieilli de maîtres d'étude. Par votre décret du 17 août 1853, changeant le nom d'une fonction que vous avez profondément renouvelée, vous avez substitué des maîtres répétiteurs aux maîtres d'étude des lycées.

Je ne crains pas de dire que cette institution est un des plus grands services que votre gouvernement ait rendu à l'éducation nationale. Personne n'a jamais contesté à l'université la supériorité de son enseignement; mais on lui a reproché, peut-être avec quelque raison, de s'en remettre pour la direction et pour la surveillance habituelles de ses pensionnaires à des maîtres qui n'offraient pas, sous le rapport de la dignité du caractère et de l'autorité morale, toutes les garanties désirables. Les maîtres d'étude ont été, en effet, trop longtemps pour les administrateurs des lycées une source de difficultés et d'embarras, pour les enfants un prétexte de récriminations, pour les familles un motif de défiance. Comme ils n'avaient point d'avenir et qu'une fois engagés dans une carrière sans issue, ils perdaient jusqu'à l'espérance d'en sortir honorablement, il n'était pas rare de les voir prendre en dégoût leurs fonctions et ne s'en acquitter que comme d'une tâche importune. Séparés des professeurs par un intervalle pour ainsi dire infranchissable, ils étaient condamnés à languir éternellement dans leur infériorité et à devenir pour leurs propres élèves un objet de pitié sinon d'aversion. De l'avis du conseil impérial de l'instruction publique, Votre Majesté a supprimé cette organisation vicieuse. Par la nature essentiellement temporaire de leurs fonctions les maîtres répétiteurs se rapprocheront peu à peu des professeurs jusqu'au moment où ils pourront mériter l'honneur de leur succéder.

A mesure que le nombre des lycées s'étendra, on comprendra mieux que l'école normale est plus faite encore pour maintenir un certain niveau dans les études que pour suffire au recrutement des maîtres. Si l'école de Saint-Cyr n'est pas chargée seule de fournir à l'armée tous ses officiers, et si des rangs des sous-officiers les plus distingués sortent également des sous-lieutenants dignes de leurs devanciers, il n'est pas moins utile qu'à côté de l'école normale supérieure se forment, par un noviciat pratique, des candidats au professorat. L'école normale, avec ses théories élevées, ses méthodes choisies et ses traditions irréprochables, soutiendra l'éclat de l'enseignement; c'est encore une noble tâche qu'elle accomplira, je n'en doute pas, grâce à la forte organisation où elle a été retrempée. Mais il faut que les rangs du professorat puissent s'ouvrir aussi aux maîtres répétiteurs des lycées qui auront fait preuve d'une aptitude réelle et d'une vocation décidée. Ce sont les sous-officiers du corps enseignant. Pourquoi perdraient-ils l'espérance de conquérir à leur tour le grade qui leur assurera un avenir honorable?

Le seul désir de l'obtenir leur fera trouver moins pénibles les débuts de la carrière. Relevés à leurs propres yeux par une participation habituelle aux études des élèves, ils verront leur autorité s'affermir sans effort, parce que les enfants ont sous ce rapport un instinct infaillible et qu'ils sont disposés à respecter les esprits cultivés. Mettre les répétiteurs en mesure de fortifier leur instruction, c'est ajouter à leur considération, c'est ennoblir leurs modestes fonctions; c'est en faire des guides sûrs pour les jeunes gens dont ils auront intérêt à gouverner les dispositions, à redresser les écarts, à conquérir les cœurs, puisqu'ils devront passer leur vie au milieu d'eux, comme auxiliaires des professeurs d'abord, comme professeurs ensuite.

Ce système que je me propose de poursuivre dans toutes ses conséquences, pour obéir à l'esprit qui a dicté votre décret du 17 août, écartera des lycées une classe d'hommes qui ne s'y réfugiaient qu'en désespoir de cause et qui, n'apportant à leurs délicates fonctions ni dévouement ni intelligence, laissaient

se propager le désordre des esprits à l'ombre d'un faux semblant d'ordre matériel. La discipline offrira désormais de plus solides garanties, parce qu'elle s'appuiera sur des maîtres pénétrés de la loi du devoir; et dans nos lycées multipliés par votre sage prévoyance, l'éducation se relèvera bientôt au niveau de l'enseignement.

## XIII.

D'autres améliorations, d'un ordre en apparence secondaire, mais dont l'influence devait se faire sentir, quoique à des degrés divers, sur les études elles-mêmes, préoccupaient l'administration de l'instruction publique.

Les bibliothèques, et surtout les collections scientifiques des lycées, avaient besoin d'être mises en rapport avec le nouvel enseignement. Le dessin linéaire et les maîtres de travaux graphiques ne pouvaient entrer dans nos établissements sans un cortége dispendieux d'instruments, de cartes et de modèles. Les applications nouvelles de la géométrie réclamaient ces auxiliaires indispensables. Le développement des cours de physique, de chimie, d'histoire naturelle, menait nécessairement à l'extension des cabinets et des laboratoires, où l'on s'était beaucoup plus attaché par le passé aux curiosités des sciences qu'à leurs applications utiles. Cent cinquante mille francs furent prélevés sur le budget particulier des lycées pour satisfaire à ces besoins.

Les bâtiments mêmes des lycées devaient recevoir des distributions nouvelles, et parfois des accroissements considérables; il fallait des classes où tour à tour l'on pût rassembler des élèves qui ne s'étaient jamais trouvés réunis, et donner simultanément des enseignements différents. Les édifices que la munificence du premier consul avait affectés au rétablissement des études, ceux que l'empereur avait donnés à son université, n'avaient jamais été complétement appropriés à leur destination nouvelle; c'était dans les ruines de quelques colléges privés, de quelques cloîtres abandonnés, que les lycées s'étaient installés hâtivement et presque au hasard. Lors même que les villes qui demandaient à participer au bienfait de l'enseignement de l'État avaient consacré des sommes considérables à élever des constructions nouvelles, jamais les ressources de l'art n'avaient été employées à réaliser un plan d'études ou un système général d'éducation dont l'architecture eût pu méditer les programmes. Profitant de l'organisation nouvelle que Votre Majesté m'avait permis de donner à la surveillance des édifices religieux, je chargeai les inspecteurs généraux des travaux diocésains, hommes versés dans l'art d'approprier les bâtiments à des destinations précises, de visiter les lycées de Paris, de proposer les améliorations dont ils étaient susceptibles, et de préparer le plan d'un lycée modèle qui répondrait à tous les besoins de l'enseignement nouveau. En même temps j'affectai environ quatre cent mille francs à commencer, dans tous les lycées de France, les réparations les plus urgentes.

L'hygiène des élèves réclamait des soins qui devaient accroître encore nos dépenses. Il est impossible d'avoir été mêlé aux jeux de ces enfants, sans avoir pensé à se servir de leurs récréations mêmes non-seulement pour fortifier leur santé, mais pour préparer leur corps aux exercices et aux fatigues de la vie. Il fallut commencer par améliorer leur régime alimentaire, dont la frugalité ne doit pas dégénérer en parcimonie, et qui doit être proportionné au service que l'esprit demande à des organes délicats et imparfaits. La sage économie, qui, pendant des années heureuses, a fondé la fortune privée de ces établissements

vait fini par réduire la dépense de la nourriture à des limites que je n'ose pas valuer exactement, et que je dus changer par l'arrêté du 1er septembre courant.

Enfin, en modifiant la condition matérielle des enfants, ne convenait-il pas 'améliorer aussi celle de leurs maîtres? Quoique leurs traitements se trouvasent réduits par la diminution qui s'était précédemment faite dans la population es lycées, nous n'avions pas craint de leur demander de nouveaux sacrifices our soutenir l'épreuve de nos réformes. La fatigue des classes avait été aggravée; es répétitions laborieuses étaient venues s'y joindre; des habitudes anciennes t respectables avaient été contrariées par les détails nombreux des nouveaux èglements. Décidés à reconquérir la confiance des familles par des miracles de èle et de résignation, les anciens maîtres avaient accepté avec un admirable évouement les charges inattendues qu'on faisait peser sur eux. Mais pouvaient-ils 's supporter longtemps sans compensation? D'ailleurs il fallait rétribuer les prosseurs dont nous venions de créer les chaires dans les lycées. Le jour où la ouvelle organisation de nos établissements serait complétée, prés de deux cents aîtres nouveaux devaient prendre rang dans les cadres agrandis du professorat. ès la première année, soixante y avaient été introduits.

Comment faire face à toutes ces dépenses que la concurrence des établisments libres rendait plus impérieuses encore? Fallait-il faire un appel nouveau budget de l'État? Fallait-il demander aux familles de rétribuer plus chèrement nstruction plus complète et mieux surveillée que nous offrions à leurs enfants?

C'est ainsi que nous fûmes conduits à toucher au régime financier des ées, et à compléter par cette réforme toutes celles dont l'instruction secondire avait été l'objet.

## XIV.

Aucun des gouvernements qui se sont succédés en France depuis soixante s n'a admis en principe que l'instruction secondaire dût être donnée gratuitent à la jeunesse. Avec une générosité, il est vrai, peu coûteuse, la convention le Directoire ont pu projeter de mettre à la charge de l'État les dépenses de struction primaire, qui alors était nulle, et qui s'adresse, en général, à la tie la moins aisée de la population; mais il a toujours paru naturel que les illes, qui veulent faire instruire leurs enfants dans les sciences et dans les res, supportent elles-mêmes les frais de cette éducation.

Aussi, dès 1795, lors de la fondation des écoles centrales, les élèves furent ujettis à payer une rétribution annuelle destinée à compléter le traitement des fesseurs. Le pays était si pauvre et si épuisé, que la quotité de cette rétrition ne fut fixée qu'à 25 francs. Sept ans s'écoulèrent; le gouvernement répaur du premier consul donna une nouvelle organisation à l'instruction publique; écoles centrales disparurent et firent place aux lycées; la rétribution scolaire alors élevée à 60 francs; on fixa en même temps le prix du pensionnat à 00 francs dans les lycées de Paris, à 800 francs dans les lycées de première se, à 750 francs dans ceux de seconde classe, à 650 francs dans ceux de sième classe. Le décret de 1808, qui organisa l'université impériale, ne mo point ces bases; mais il frappa un impôt d'éducation évalué au vingtième prix de pension payé par les élèves de chaque établissement public ou parlier. Cet impôt produisait annullement 1,500,000 francs, qui étaient versés la caisse de l'université pourvue d'ailleurs d'une dotation spéciale.

Grâce à ces revenus, prélevés sur les familles assez riches pour donner à leurs fils une éducation libérale, l'instruction secondaire ne grevait pas le pays. Mais d'autres idées ont amené d'autres institutions. L'organisation financière que l'empire avait donnée à l'université a disparu. Le budget de ses dépenses et de ses recettes a été réuni au budget de l'État. L'impôt universitaire a été aboli par la loi du 4 août 1844. En même temps les connaissances humaines ont pris un immense développement qui a imposé à l'enseignement public de nouveaux devoirs. Quelle était la situation des lycées il y a trente ans? Qu'est-elle aujourd'hui? Combien d'enseignements, sans parler de ceux que nous avons introduits, sont venus étendre le cercle des études, l'histoire, les langues vivantes, l'histoire naturelle, la chimie? Si nos pères pensaient, il y a soixante ans, que la charge de l'instruction secondaire doit peser sur les familles qui en profitent, le gouvernement actuel, gardien vigilant des intérêts généraux, doit à plus forte raison appliquer les mêmes principes à la rémunération de l'enseignement perfectionné qu'il a organisé. Le prix d'un service doit être proportionné à son importance et à la dépense qu'il entraîne. Qui pourrait soutenir que la modique rétribution fixée en 1802, même avec l'augmentation légère qu'elle avait subie depuis quelques années, représentait la valeur de ces enseignements si variés qui conduisent la jeunesse des lycées à l'entrée de toutes les carrières libérales, de toutes les fonctions de la société? Bizarre anomalie! il en coûtait moitié plus aux familles pour faire suivre à leurs enfants la classe d'une école primaire que pour leur ouvrir l'entrée du lycée! Aussi la force des études, le nombre des élèves n'étaient pas toujours un signe certain de la prospérité financière des colléges. Pour soutenir les lycées de Paris qui semblaient réunir toutes les conditions de la richesse, il fallait prélever chaque année environ 265,000 fr. sur la subvention fournie par l'État à l'instruction secondaire.

La disproportion était surtout frappante, lorsqu'on établissait la comparaison entre la part contributive d'un élève interne et celle d'un élève externe dans les dépenses générales des établissements. Le prix de l'externat dans les lycées de Paris avait été porté à 100 fr.; le prix de pension était resté fixé à 1,000 fr.

Or, au lycée Louis-le-Grand, l'élève interne avait coûté en 1851, 1,013 fr. 69 c., ou 13 fr. 69 c. de plus qu'il n'avait payé.

L'élève externe, 181 fr. 67 c., ou 81 fr. 67 c. de plus qu'il n'avait payé.

Au lycée Napoléon, l'élève interne avait coûté, 1,097 fr. 25 c., ou 97 fr. 25 c de plus qu'il n'avait payé.

L'élève externe, 265 fr. 91 c., ou 165 fr. 91 c. de plus qu'il n'avait payé.

Des faits analogues s'étaient produits dans tous les établissements publics. Ils prouvaient surabondamment que non-seulement les rétributions payées par les familles n'étaient nulle part en rapport avec les dépenses des lycées, mais qu'il existait surtout une inégalité choquante entre la part contributive des externes et des internes dans la rémunération du bienfait égal de l'enseignement. C'était donc sur les externes que devait principalement porter l'accroissement des sacrifices demandés aux familles par l'État pour améliorer les conditions des études.

Mais cette mesure ne pouvait être appliquée d'une manière uniforme à tous les lycées. Il fallait distinguer entre les établissements situés dans les villes populeuses, commerçantes et riches, et ceux qui appartiennent à des localités plus pauvres. Les rétributions pouvaient être plus facilement élevées dans les pre-

niers; la justice et l'intérêt bien entendu des établissements commandaient, au ontraire, de les abaisser dans les seconds. Là où les établissements libres luttent ar la modicité de leurs prix autant que par les efforts de leur enseignement, l fallait que l'État, chargé de marquer et de maintenir partout le niveau de 'éducation nationale, pût soutenir au besoin cette concurrence par les moyens nême qui l'avaient créée.

Votre Majesté me permit d'élaborer d'après ces vues un projet qui modifiait érieusement les anciens tarifs de l'enseignement secondaire. Pour tous les établis- ements, le prix de l'externat était élevé dans une proportion assez considérable. e prix de la pension subissait aussi pour quelques-uns une augmentation légère ompensée par une réduction en faveur de vingt-sept lycées situés dans les villes es moins riches. Les prix variaient suivant les divisions, plus faibles dans la ivision inférieure et dans la division de grammaire, plus élevés dens la division upérieure et pour la classe de mathématiques spéciales. Il résultait des calculs e l'administration que les nouveaux tarifs devaient procurer un accroissement e recettes de 800,000 fr. environ. Le gouvernement en réservait une partie our la création de nouveaux lycées. Il en consacrait une autre à améliorer la ondition des professeurs. La division des lycées en plusieurs ordres disparaissait; onnant tous le même enseignement, ils formaient tous une même classe. Dé- rmais un fonctionnaire dévoué à ses devoirs, que l'amour du sol natal, des ens de famille, les soins d'un modeste patrimoine retenaient dans une localité; ouvait y attendre et y recevoir les justes récompenses du gouvernement. L'avan- ment était soumis à des règles fixes; l'échelle des traitements était établie après la valeur et la durée des services et non d'après la fonction. Enfin, mme la moitié des rétributions payées par les externes et près de la dixième rtie du prix de pension devaient être affectées aux professeurs, il en résultait accroissement considérable dans les traitements. En échange de ces avantages, projet imposait aux fonctionnaires l'obligation de se consacrer exclusivement leurs fonctions; toutes classes, conférences ou répétitions dans les établisse- nts particuliers d'instruction secondaire leur étaient interdites.

Ce projet ne rencontra d'opposition que parmi les chefs d'institution de Paris i, recevant des familles de larges rétributions pour élever leurs enfants, trou- ient commode de se décharger à peu de frais de ce soin lucratif sur l'université pauvrie. Le conflit élevé entre quelques intérêts privés et l'intérêt général fut gulièrement vidé. Le conseil impérial ne s'arrêta pas devant les réclamations nt le ministre lui-même l'avait saisi, et il donna son assentiment au projet du uvernement. Appelé à l'examiner à son tour, le conseil d'État, après une étude entive, émettait un avis favorable. La réforme du régime financier des lycées péra donc avec le suffrage des deux corps dont l'expérience et la sagesse peu- nt être consultées par l'administration de l'instruction publique. Ces adhésions icieuses étaient la garantie du succès que la prévoyante sollicitude de Votre jesté avait préparé et qui nous permettait, sans imposer de nouvelles charges trésor, de placer partout des ressources assurées au service des lycées de tat et des réformes décrétées par votre haute raison.

## XV.

Pendant que l'administration de l'instruction publique réalisait une suite rai- nnée d'améliorations dans le système de l'éducation secondaire, objet, depuis

vingt ans, d'une polémique passionnée, elle ne négligeait point les autres parties du vaste domaine confié à ses soins.

Dans le cercle de l'instruction primaire, elle surveillait assidûment l'application de la loi du 15 mars 1850; elle faisait une enquête minutieuse sur les résultats qui se produisaient peu à peu, sur les lacunes qui pouvaient présenter quelques dispositions demeurées douteuses ou incomplètes. Déjà, elle y suppléait par l'arrêté du 15 février 1853, pour régulariser la délivrance des brevets de capacité. Non contente de maintenir la discipline des écoles, elle s'occupait d'en rendre l'enseignement de plus en plus profitable aux classes qui n'en recevaient pas d'autre; et des écoles professionelles, où la pratique des métiers s'unit aux éléments des sciences, étaient, sous ses auspices, proposées, comme d'utiles modèles, à des régions diverses de l'empire.

C'est surtout vers le haut enseignement que la réforme de l'enseignement secondaire ramenait directement notre attention. Les facultés, par la collation des grades, demeurent juges de l'éducation des lycées; elles en tiennent dans les mains le niveau régulateur: aussi le décret du 10 avril 1852 avait-il voulu les rattacher à l'administration par des liens plus étroits et mieux définis.

Lorsque ce décret eut donné aux facultés des lettres un auditoire obligé, en assujettissant les élèves en droit à suivre deux de leurs cours, les professeurs ne tardèrent pas à comprendre que leur responsabilité venait de s'accroître avec l'influence de leur parole, et que de nouveaux devoirs leur étaient imposés envers les familles et envers l'État. L'enseignement supérieur ne pouvait désormais se borner à offrir à l'oisiveté l'attrait frivole d'un passetemps; il devait chercher son principal succès dans sa solidité, viser moins à divertir qu'à instruire. Mais comment pouvait-il être solide et instructif s'il n'était pas ordonné et réglé? Naguère encore le titre un peu vague des chaires en déterminait seul l'objet, et les leçons du professeur pouvaient à son choix se concentrer sur des questions particulières d'un intérêt contestable, ou s'étendre infiniment avec une matière immense, comme la philosophie, la littérature et l'histoire. L'arrêté du 7 mars 1853, approuvé par le conseil impérial de l'instruction publique, détermina avec précision le cadre des différentes parties de l'enseignement.

Comme le cours de droit pour les étudiants qui se préparent à la licence comprend trois années, il parut naturel de renfermer les cours de la faculté des lettres dans une période d'égale durée pendant laquelle leurs auditeurs assidus recevraient une instruction littéraire qui devrait désormais s'étendre à toutes les parties principales du sujet de l'enseignement. Nous ne pouvions avoir la pensée d'imposer aux professeurs l'obligation de présenter un catalogue aride, périodiquement reproduit, de faits abrégés et de notions générales et sommaires. Le but de l'enseignement des lettres est de développer le sentiment du beau et du bien, d'en étendre et d'en rectifier l'idée dans les esprits, d'en affermir le principe dans les âmes. Ce serait méconnaître sa mission et l'abaisser d'une manière déplorable que de le réduire à la répétition périodique des mêmes leçons que de simples lectures suppléeraient bientôt avec avantage. Mais on conçoit que le professeur, en prenant pour base les monuments classiques de la littérature, les notions fondamentales de l'histoire et de la philosophie, puisse en rattacher l'étude à une idée qui varie tous les trois ans et qui, dans chacune de ces périodes triennales, lui permet de parcourir, avec un point de vue nouveau, toutes les divisions de l'enseignement. Comme le texte des réglements l'exige, comme l'in

érêt de la jeunesse le demande, le cours forme ainsi un ensemble complet ; et
ependant, la liberté, les goûts, l'aptitude spéciale des maîtres sont respectés,
uisqu'ils peuvent choisir librement le sujet principal de leurs cours. C'est à ces
onditions, profitables aux maîtres autant qu'aux élèves, que le gouvernement
établit la régularité et l'unité dans l'enseignement des facultés des lettres.

En même temps Votre Majesté étendait les limites du haut enseignement.
lle fonda, à la satisfaction de l'Europe savante tout entière, une chaire pour
étude particulière des œuvres originales de notre vieille littérature française.
e collége de France possédait deux chaires distinctes pour les littératures du
ord et pour les littératures du midi de l'Europe : ces deux chaires furent réunies
n une seule, qui eut pour objet la comparaison des langues et des littératures
e l'Europe moderne. La chaire, demeurée libre par cette réunion, fut consacrée
l'étude des origines de notre langue et de ses premiers monuments ; la chaire,
nciennement affectée à la littérature française, fut réservée à l'analyse des chefs-
œuvre des deux derniers siècles. Cette combinaison permettait d'offrir aux mé-
tations de la jeunesse, dans des cadres différents, les principaux sujets d'investi-
ation de l'érudition moderne. D'une part, en consacrant deux enseignements
stincts aux essais naïfs et aux modèles accomplis de notre littérature, on don-
ait satisfaction tout ensemble à la curiosité si justifiée que notre âge a ressentie
our le siècle de Saint-Louis et à l'admiration qu'il n'a pas cessé de professer
our le siècle de Louis XIV ; d'autre part, en réunissant dans un seul enseigne-
ent l'étude des littératures étrangères, on ajoutait encore à l'intérêt qu'elles
ıt inspiré. En effet, si les idiomes de notre continent ont des origines diverses
ıi se reflèteront à jamais dans leurs productions, on ne saurait méconnaître que
s littératures se sont toutes développées sous l'inspiration chrétienne, et qu'il
est résulté entre elles une communauté ineffaçable de pensées et de traditions.
ıssi est-il difficile de les connaître avec profondeur, si on les examine isolé-
ent ; rien, au contraire, ne contribue mieux à faire apprécier le génie de cha-
ne d'elles que la comparaison de leurs origines et de leurs beautés.

La nouvelle direction donnée à l'enseignement des littératures se rattachait,
illeurs, dans la pensée de votre gouvernement à des vues plus étendues sur
philologie et sur la grammaire. Dans un temps où les études orientales ve-
ient de mettre à découvert la racine commune des dialectes de l'Occident, il
us semblait que le moment était arrivé d'ouvrir une carrière nouvelle aux hom-
s laborieux qui cherchent dans les langues, dans leurs rapports, dans leur
ation, le secret des caractères divers des peuples et le dépôt même du génie
l'humanité. Déjà le plan des études secondaires comprenait des notions élé-
ntaires de grammaire comparée des trois langues française, latine et grecque,
i devaient être données aux élèves de la classe de quatrième. Cette disposition,
ite dans les règlements, serait demeurée stérile si les maîtres formés par
cole normale n'avaient pas été préparés au nouvel enseignement qui leur était
nandé. Aussi je n'avais point hésité à rétablir dans le sein de l'école un cours
écial de grammaire supprimé depuis plusieurs années, après avoir été floris-
ıt et suivi à l'origine. Toutefois, cette première garantie donnée aux études
ımmaticales eût été insuffisante, si on n'avait aussi marqué leur place dans le
ut enseignement, afin d'offrir à tous les professeurs les exemples et la direction
nt ils avaient besoin. La chaire d'histoire de la philosophie ancienne venait
devenir vacante par la retraite de M. Cousin : en perdant le professeur dont

le renom l'avait illustrée, elle avait perdu sa principale raison d'être. Votre Majesté la réunit à la chaire d'histoire de la philosophie moderne, et institua à sa place une chaire de grammaire comparée. La carrière qui s'ouvrait au professeur était aussi vaste que difficile à parcourir. Heureusement, au milieu des pertes si regrettables que l'érudition française a faites depuis quelques années, elle avait conservé le savant éminent qui, par la profondeur et la variété de ses connaissances, était le plus capable de rendre à la fois imposant et utile le nouvel enseignement. La chaire de grammaire comparée fut confiée à M. Hase. Les doctrines, que l'autorité d'un tel maître consacrera, ne tarderont pas à se répandre. Elles pénétreront peu à peu dans l'esprit des professeurs, et finiront par arriver sous une forme pratique et élémentaire jusqu'aux enfants qui peuplent nos colléges.

Votre Majesté trouva une autre occasion de revendiquer pour la France un enseignement dont elle était le berceau, et qui, adopté avec empressement par toutes les nations de l'Occident, n'avait pas encore reçu chez nous sa consécration officielle. La paléontologie, que Cuvier avait créée, dont le génie de notre époque s'était emparé pour pénétrer dans l'histoire de la nature, au delà même des temps où commence l'histoire de l'homme, a pris enfin son rang, grâce à vous, dans le muséum d'histoire naturelle, dont elle a couronné les découvertes, dont elle complète l'enseignement. Un illustre savant, dont le nom, par un privilége particulier au Jardin des plantes, résume les progrès accomplis depuis plus d'un siècle dans l'histoire naturelle, laissait vacante, par une mort prématurée, une des chaires que la botanique possédait au muséum, et que répétaient d'ailleurs les chaires des autres établissements de la capitale. En prescrivant à tous les professeurs du même ordre de suppléer les excursions scientifiques auxquelles M. de Jussieu s'était seul employé jusqu'alors, votre gouvernement put, sans porter atteinte à une science importante, et sans imposer des charges nouvelles au trésor, donner un gage de sa protection à un genre de travaux et de découvertes où s'est signalée l'activité intellectuelle de notre âge.

Ainsi, par vos ordres, l'administration s'efforçait de développer les fortes études, le savoir austère et fécond. L'enseignement public, détourné des sujets frivoles ou périlleux, était ramené dans des voies où il pouvait allier la précision et la mesure à la profondeur, la solidité pratique à l'éclat.

L'étude du droit, particulièrement chère à notre pays, et à laquelle l'immortel fondateur de votre dynastie a communiqué une si puissante impulsion et prêté lui-même de si vives lumières, devint, à son tour, l'objet de votre haute sollicitude. Lorsque, sous le consulat, les écoles de droit furent rétablies, la loi qui les instituait plaça en première ligne, parmi leurs chaires, une chaire de droit romain. La législation romaine, qui a mérité d'être appelée la raison écrite, n'offre pas seulement aux générations nouvelles les modèles les plus dignes de leur admiration et de leur étude; elle est la base principale et le plus utile commentaire des lois et de la jurisprudence françaises. La science dont elle est l'objet, grâce à des découvertes inespérées et à de patientes recherches, a accompli depuis quarante ans des progrès considérables; et, cependant, elle n'avait pas obtenu, dans le sein de nos écoles, les développements et l'influence que sa marche si rapide au dehors paraissait justifier. Dans les facultés des départements, elle n'était enseignée que pendant une seule année, la première du cours, que le professeur employait à donner une analyse rapide des quatre livres des

*stitutes* de Justinien, complétée, à l'aide de Gaius, par quelques leçons sup-émentaires sur les actions et sur la procédure romaine. A Paris, l'enseignement ait moins incomplet depuis la création d'une chaire spéciale, qui avait pour )jet l'explication des Pandectes; mais, cette chaire étant destinée aux élèves de iatrième année, qui aspiraient au doctorat, le plus grand nombre des étudiants rait peu de profit du cours, bien qu'ils fussent astreints eux-mêmes à le suivre, )ur se préparer aux examens dont le droit romain est l'objet. Cet état de choses vait depuis longtemps excité de justes plaintes de la part de tous les hommes ui n'étaient pas indifférents à la bonne organisation des études juridiques. Votre lajesté en jugea la réforme utile et s'empressa de la décréter. Il y avait à la iculté de droit de Paris une chaire de droit constitutionel, dont la création re-iontait à l'année 1837, que l'enseignement de M. Rossi avait honorée, et qui lait ensuite restée longtemps inoccupée. Les services que cette chaire pouvait endre étaient très-contestables: les matières qu'on devait y enseigner, apparte-aient, suivant qu'elles seraient traitées, soit à l'histoire comparée des institutions olitiques, qu'il convient peu de transporter au sein des écoles, soit à l'exposi-on du droit public et administratif, qui est fait par un professeur spécial dans outes les facultés. A la place de ce cours, j'eus l'honneur de proposer à Votre lajesté d'instituer, dans la faculté de Paris, une seconde chaire d'Institutes de ustinien, dont l'arrêté du 4 février 1853, sanctionné par les délibérations u conseil impérial de l'instruction publique, généralisa l'enseignement et le ienfait.

Par ce règlement, l'enseignement normal du droit romain fut définitivement )artagé en deux années; il fut consacré à l'explication des Institutes de Justinien, léveloppées et complétées par des textes choisis dans le Digeste, le Code et es Novelles. Le cours de Pandectes, qui n'existait qu'à Paris, était remplacé )ar des conférences obligatoires dans lesquelles les licenciés en droit, candidats u grade de docteur, devaient s'habituer, sous la direction d'un professeur de roit romain, à l'intelligence des textes d'Ulpien et de Paul, qui ont les plus ntimement uni la philosophie au droit. Les épreuves publiques pour le doctorat, nodifiées et étendues d'après les mêmes principes, devaient comprendre désor-nais une dissertation sur un sujet de droit romain. Sous l'inspiration des éminents urisconsultes qu'il avait l'honneur de compter parmi ses membres, le conseil mpérial décida, en outre, que l'histoire des institutions et des principes du droit ublic et privé, auxquels se rapportent les textes, précéderait l'explication de haque titre des Institutes, de manière à fortifier, dans l'enseignement public, l'alliance de la littérature, de l'histoire et de la philosophie.

Les ressources nouvelles que l'administration mettait à la disposition des tudiants, leur imposait de nouveaux devoirs. Afin d'être assurée qu'ils les rem-pliraient, elle voulut associer continuellement à la surveillance des maîtres celle des familles qui, on le croirait à peine, n'avaient aucun moyen officiel de con-trôler l'exactitude de leurs enfants. Dès le 20 avril 1852, j'avais prescrit que la situation scolaire de ces jeunes gens fût notifiée à leurs parents tous les six mois par un bulletin régulier. Ainsi l'autorité paternelle pourra toujours venir en aide à la discipline universitaire et empêcher que les bienfaits d'une éducation libérale ne demeurent stériles.

Ces améliorations considérables, dont les hautes études ne tarderont pas à éprouver la salutaire influence, furent complétées par l'organisation nouvelle que

vous me prescrivîtes de donner aux comités institués auprès du ministère de l'instruction publique pour recueillir les monuments inédits de l'histoire de France. Les comités, dont la création remontait à 1835, avaient habilement dirigé les publications importantes par lesquelles le département de l'instruction publique a jeté des lumières inattendues sur les parties obscures de nos annales. Toutefois, l'institution n'avait peut-être pas donné tous les fruits que le gouvernement était en droit d'espérer. Deux comités, sans lien entre eux, se partageaient les recherches; l'un compulsait les archives de l'histoire civile, religieuse et littéraire; l'autre étudiait les anciens monuments de l'art national dispersés sur le sol de la France; et, comme ce double travail d'investigation avait lieu isolément, que les résultats n'en étaient ni inspectés ni contrôlés, sinon par ceux-là même qui avaient contribué à les préparer, il en résultait que, tantôt la passion de l'archéologie, tantôt une recherche trop curieuse de vieux textes inédits, entraînait le gouvernement à des publications volumineuses, dont la dépense n'était pas toujours justifiée par l'utilité. Afin de donner une direction plus réfléchie aux investigations et d'assurer un meilleur emploi des ressources annuelles, dues à la munificence de l'État, il importait de mettre en présence tous les genres d'études, archéologie, histoire, linguistique, et de les appeler à se contrôler réciproquement par une déliberation commune. L'arrêté du 12 septembre 1852 transforma les anciens comités en trois sections, la section de philologie, la section d'histoire et la section d'archéologie réunies, sous le nom de Comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France. Chacune des sections conserve sa part déterminée d'attributions et tient des séances particulières; mais les trois sections se rassemblent à des époques fixes dans une assemblée générale, où elles délibèrent en commun, de sorte que les propositions que chacune a préparées ne sont soumises au ministre qu'après avoir été adoptées par tout le comité réuni. Les garanties que le gouvernement cherchait naissent ainsi du concert qui s'établit entre toutes les sections, et qui n'exclut pour aucune la spécialité du travail.

Parmi les projets dont la réalisation attestera l'activité et le caractère tout ensemble patriotique et littéraire, qui ont été communiqués au nouveau comité, Votre Majesté me permettra de mentionner le recueil des chants populaires de la France que votre décret du 13 septembre 1852 m'ordonna de préparer. Encourager les recherches qui, en reportant les esprits vers les anciennes et glorieuses traditions de la patrie, contribuent a relever le sentiment national, c'était un but digne de la sollicitude d'un prince dont le pays tout entier venait d'édifier le pouvoir par ses unanimes suffrages. Le comité, par ses travaux ingénieux et déjà avancés, m'a mis en mesure de rendre bientôt un public hommage à ce poétique génie du peuple de France, sur lequel votre gouvernement a fondé le rétablissement durable de l'ordre public.

## XVI.

Si, au terme de cet exposé, Votre Majesté, reportant ses regards en arrière, daigne mesurer la distance qui a été parcourue, elle reconnaîtra, j'en ai la confiance, que la vive impulsion, imprimée au pays par sa volonté puissante, n'a été nulle part plus rapide ni plus féconde que dans l'instruction publique.

Gênée dans ses choix et dans son action par les formalités d'une procédure qui pouvait convenir à une corporation, mais dont l'État ne saurait s'accommo-

ier, l'administration supérieure était dépouillée de ses prérogatives les plus essentielles; elle les a recouvrées.

Le conseil, placé par la loi au sommet de la hiérarchie, offrait, par le mode de nomination de ses membres, et par quelques-unes de leurs attributions, des inconvénients que leur sagesse personelle ne pouvait atténuer que pour un temps; sa constitution a été modifiée conformément à l'esprit du gouvernement que le pays s'est donné; auxiliaire tout puissant par ses lumières, il laisse la responsabilité et l'action à qui elles doivent appartenir.

L'inspection générale, organisée sur des bases nouvelles, a accru sa légitime influence par un échange plus direct et plus fréquent de communications avec l'autorité supérieure.

L'école normale, ce séminaire de l'enseignement public, trop longtemps distraite du but véritable de son institution, a été ramenée dans sa voie où la suivront la confiance des familles et la haute protection de Votre Majesté.

L'agrégation qui conduit aux chaires des lycées, devenue étrangère aux disputes vaines et aux curiosités oiseuses, sera désormais le prix d'épreuves pratiques empruntées aux fonctions mêmes du professorat.

Le plan des études secondaires est approprié aux besoins de la société moderne, sans s'écarter des traditions qui font le juste orgueil de la France. L'élève qui se sent de la vocation pour les lettres, et celui qui est destiné au commerce ou à l'industrie, trouvent aujourd'hui, l'un et l'autre, dans les lycées de l'État, une instruction qui a le double objet de développer leurs facultés générales et de les préparer à la carrière qu'ils se proposent de suivre.

La réforme du système des études a entraîné celle des méthodes et des programmes. Grammaire, histoire, philosophie, belles-lettres, sciences mathématiques, sciences physiques, histoire naturelle, langues vivantes, il n'est pas une partie de l'enseignement des lycées qui n'ait été retouchée et mise en harmonie avec le but mieux défini de l'éducation publique.

Le régime financier a été modifiée en même temps que le régime scolaire. Le remaniement des tarifs, en permettant de maintenir partout le même niveau d'enseignement et d'abaisser ou de relever le taux des rétributions, suivant qu'on avait besoin de lutter contre la concurrence des institutions libres par l'énergie dispendieuse de puissants moyens d'action, ou par l'attrait du bon marché, a rendu facile l'accroissement du nombre des lycées et l'amélioration de toutes leurs conditions matérielles.

Par suite des mêmes mesures, les professeurs, rangés suivant leur mérite, pourront être rémunérés en proportion de leurs services. La classe discréditée des maîtres d'étude a disparu; leur fonction, mise à la hauteur des exigences d'une éducation perfectionnée, est confiée à des maîtres répétiteurs.

Le baccalauréat ès lettres dégénéré avait cessé d'être la sanction des études secondaires; désormais il en marquera le niveau et en constatera la réguralité.

Le baccalauréat ès sciences, naguère délaissé, parce qu'il ne répondait pas à une vocation générale, et que l'examen était embarrassée de questions trop élevées, est devenu le couronnement des études scientifiques des lycées; il mène à la fois aux facultés de médecine et des sciences et aux écoles spéciales du gouvernement.

Les cours des facultés des lettres sont soumis à des règles précises, égale-

ment salutaires pour le professeur qu'elles dirigent, et pour l'élève à qui elles assurent un enseignement régulier et solide.

Les hautes études ont été vivifiées dans toutes les directions par la création de chaires nouvelles qui, non plus que toutes les autres modifications apportées à l'enseignement secondaire, n'ont amené aucun surcroît de dépense pour le trésor.

Dans toutes les carrières ouvertes par l'enseignement au génie de l'homme, Votre Majesté imprimait aux esprits, désabusés des vaines espérances, un essor dont la génération qui s'élève pourra mesurer un jour toute la durée.

Voilà le résumé des changements que votre gouvernement a pu réaliser dans l'instruction publique ; voici le calcul positif des résultats qu'ils ont produits dans l'expérience d'une première année.

Le nombre des élèves de nos lycées, qui s'était élevé en 1847 jusqu'à 23,207, était, par suite de la décadence de ces établissements, au 1er novembre 1851, tombé au chiffre de 19,476. Au moment même de l'application de nos réformes, au 1er novembre 1852, il remontait déjà au chiffre de 19,673; deux mois après, au 1er janvier 1853, il était parvenu au chiffre de 20,372. On peut l'affirmer, le mouvement de décroissance qui affectait la population de nos lycées est arrêté. La confiance des familles s'est affermie à mesure que le nouveau plan d'études s'est fait connaître.

La répartition des élèves entre les différentes divisions des lycées est plus importante encore à considérer que l'accroissement de leur nombre.

La division élémentaire que tous nos règlements avaient tendu à amoindrir, d'abord par la suppression de l'une de ses classes, ensuite par l'atténuation même du programme des deux classes conservées, loin de perdre des élèves, en a gagné; elle s'est élevée du chiffre de 2,366, d'abord à celui de 2,389, et bientôt à celui de 2,667; au mois de juillet dernier, elle se composait de 2,704 élèves. Qu'en réduisant le nombre des classes et l'importance des exercices de cette division, nous soyons arrivés à y attirer plus d'élèves que nous n'en admettions autrefois dans des cadres plus larges et pour des études plus relevées, c'est assurément le gage le plus assuré de la confiance renaissante des familles et de la prospérité future de nos établissements.

La division de grammaire qui comptait 5,819 élèves au 1er novembre 1851, en avait reçu 6,049, au 1er novembre 1852, et s'apprêtait par conséquent à livrer une population plus nombreuse à la division supérieure sur laquelle ont porté nos réformes les plus considérables.

La division supérieure se composait, au 1er novembre 1851, de 6,339 élèves qui suivaient le cours complet de l'enseignement littéraire, et de 1,970 élèves qui suivaient les cours des sciences, sans y associer d'une manière régulière ces études classiques dont la culture passe justement pour un des titres d'honneur de l'esprit français. Lorsque la division supérieure fut composée de deux sections, l'une plus particulièrement littéraire, l'autre plus spécialement scientifique, mais participant toutes deux en même temps à l'enseignement classique, le partage des élèves se fit presque également entre les deux sections, au 1er novembre 1852, 4,023 élèves approfondissaient, dans la section des lettres, l'étude des littératures anciennes; 4,560 acquéraient dans la section des sciences toutes les connaissances mathématiques, physiques et naturelles, instruments de l'activité et de la prééminence des sociétés modernes; mais tous ces

élèves, ceux de la section des sciences aussi bien que ceux de la section des lettres, c'est-à-dire 8,583 jeunes gens, au lieu de 6,339, recevaient, dans des cours réguliers et communs, les leçons de latin, de français, de langues étrangères, d'histoire et de géographie, qui composent le fond d'une éducation vraiment libérale.

Ainsi nous avions diminué le domaine de l'ignorance, en étendant tout à la fois la connaissance des sciences à un plus grand nombre d'esprits, et l'empire des lettres sur toutes les intelligences. Près de deux mille jeunes gens qui, dans nos seuls établissements, n'avaient presque aucun commerce avec les lettres, ont éprouvé leur bienfaisante influence. Deux mille autres enfants qui retardaient, sans avantage pour eux-mêmes, le mouvement des classes consacrées non plus seulement à l'étude, mais à l'imitation des littératures antiques, ont rétrouvé le jeu naturel et l'emploi profitable de leurs facultés, en s'appliquant à des études distribuées de manière à faire d'eux des citoyens utiles en même temps que des hommes polis. Tel est le résultat déjà imposant que nous avons obtenu, et que les chiffres certains mettent, dès la première année, au-dessus des disputes et les préventions des partis.

La statistique des deux baccalauréats ès lettres et ès sciences confirme toutes les inductions que nous avons tirées du tableau de la population de nos lycées.

Dans les diverses sessions de l'année 1851, toutes les facultés des lettres réunies avaient procédé à 9,455 examens, dont 3,041 avaient été suivis de l'admission des candidats, et 6,414 de leur rejet. En 1852, il y avait eu, pour toute la France, 9,637 examens, 3,105 admissions, 6,532 ajournements. En 1853, les examens ayant commencé à se faire sous l'empire du réglement du 5 septembre 1852, il y a eu, pour les deux premières sessions, dans la France entière, d'après des calculs, il est vrai, encore incomplets, environ 3,444 inscriptions, 1,235 admissions, 2,209 ajournements. La dernière session, qui aura lieu du 1er au 15 décembre, ne suffira pas pour qu'on s'approche, même à une assez grande distance, du chiffre des examens des années précédentes. Il est probable qu'il y aura cette année près de quatre mille examens, et près de mille bacheliers de moins que l'année dernière. On en peut juger assez sûrement par la session du mois d'août, qui est naturellement la plus importante; en 1852, elle présente 4,088 candidats pours la France entière; en 1853, elle n'en présente plus que 2,696. Ce résultat était prévue, et les amis des études classiques sont loin de s'en plaindre. Outre que l'ancien système conviait tout le monde à prendre le grade de bachelier ès lettres, et en faisait par conséquent un titre plus alarmant par les prétentions qu'il autorisait qu'utile par les services qu'il promettait à la société, les anciens programmes, laissant au hasard des chances trop faciles et trop nombreuses, encourageaient les candidatures les plus illégitimes, et l'examen, institué pour sanctionner l'éducation des lycées, la menaçait d'une ruine prochaine et inévitable. Aujourd'hui, le baccalauréat n'aura guère d'autres candidats que ceux qui voudront entrer vraiment préparés dans les carrières libérales; et ceux-là, sachant que les méthodes abréviatives et la fraude ne sont plus des moyens de succès, n'auront pas la témérité de se présenter à une épreuve qu'ils ne pourraient pas honorablement affronter.

L'examen du baccalauréat ès sciences attire, comme la section scientifique de nos lycées, beaucoup plus de jeunes gens que par le passé: 1,500 candidats à peine se présentaient les années précédentes à l'examen du baccalauréat ès

sciences. Il s'en est présenté, pour la seule session d'août 1853, plus de 3,000, parce que ce grade ouvre désormais l'entrée des facultés de médecine, des écoles de pharmacie, des grandes écoles spéciales du gouvernement, et que ceux qui en sont pourvus sont aptes désormais au commerce et à la haute industrie. Je me fais un devoir de répéter ici que les lettres ont une grande part dans l'examen du baccalauréat ès sciences. Les jurys, pénétrés, comme l'administration supérieure, de l'utilité morale de l'alliance récemment conclue entre les sciences et les lettres, ne manqueront pas de tenir un compte sérieux des connaissances littéraires des candidats plus particulièrement voués aux carrières scientifiques; et tous les rapports officiels constatent que la version, qui témoigne de la culture classique des candidats, est peut-être encore l'épreuve la plus sérieuse de cet examen.

Les examens de la double agrégation des sciences et des lettres ont eux-mêmes commencé pour la première fois le 22 août 1853; ils se sont continués au milieu de l'émulation soutenus des aspirants. Quoique, parmi les candidats qui se présentent, ceux qui ont échoué dans les anciens concours soient en grand nombre, et qu'il ne puisse encore y avoir place pour des esprits formés aux nouvelles méthodes, on peut assurer que le but de constater l'aptitude générale des professeurs, sans décourager les vocations particulières, est utilement atteint par ces épreuves. 108 candidats se sont fait inscrire pour l'agrégation des lettres, 39 pour celle des sciences. La supériorité numérique que les lettres ont conservée ici montre mieux que toutes les paroles ne pourraient faire, quel rôle considérable les lettres ont conservé, même dans l'éducation des jeunes gens destinés aux carrières scientifiques.

Le travail des maîtres, celui des élèves ont pris une activité qu'on n'avait pas vue depuis longtemps. Un de ces vétérans de l'Université qui ont assisté à ses premiers labeurs, et qui sont si heureux d'être les instruments de sa renaissance, m'a rendu le témoignage, confirmé par l'inspection générale, qu'il y avait trente ans qu'on n'avait travaillé dans nos lycées avec l'application, avec l'ardeur dont l'année écoulée a fourni les preuves. Je puis faire remonter jusqu'au trône cette assurance, gage des œuvres qui honoreront la fécondité de votre règne. Depuis trop longtemps, la jeunesse avait désappris les travaux virils et utiles, seuls faits pour piquer la vivacité de l'esprit. Le travail ranimé dans nos colléges par la distribution nouvelle des études, la curiosité réveillée par des rapprochements inattendus entre des connaissances diverses, mais également nobles, voilà les germes d'une littérature nouvelle, à la fois sérieuse et brillante qui, un jour, exprimera dignement à Votre Majesté la reconnaissance et l'affection de la France. Nos élèves savent qu'ils trouveront certainement leur place dans cette société que vous avez sauvée par votre courage, que vous avez régénérée par votre raison. Voyant devant eux un but clairement indiqué, ils marchent résolument à la conquête pacifique des connaissances qui doivent leur ouvrir toutes les carrières, et qui leur permettront, j'en ai la ferme assurance, de se signaler par l'éclat de leur esprit autant que par l'utilité de leurs services.

Les avantages incontestables qu'offre aux familles la nouvelle organisation des études, ont rendu aux lycées leur vieille popularité. Il n'y a pas de ville de quelque importance qui ne veuille avoir le sien, et qui ne se montre disposée à tous les sacrifices pour obtenir cette faveur. Votre Majesté vient de décréter l'établissement de six nouveaux lycées, à Carcassonne, à Troyes, à

Saint-Quentin, à Châteauroux, à Coutances, à Tarbes. Les trois derniers seront ouverts dans quelques jours. Celui de Tarbes admettra des externes seulement. Jusqu'à présent, il n'existait de lycées d'externes qu'à Paris, où cependant il est plus difficile aux familles de surveiller directement l'éducation de leurs enfants. Dans votre haute sollicitude, vous avez voulu que les départements ne fussent pas privés plus longtemps d'une institution qui réunit les avantages de l'éducation domestique et de l'éducation publique, et vous avez décidé qu'un essai de ce genre serait tenté au centre même du pays où le souvenir d'externats autrefois florissants n'est pas encore effacé. Nous attendons les effets de cette expérience pour répondre aux nombreuses demandes que les villes adressent à l'administration de l'instruction publique.

Les facultés ont éprouvé aussi le salutaire effet du renouvellement des études. Les facultés des lettres, qui n'avaient eu jusqu'à ce jour que des auditeurs, ont enfin reçu des élèves. Tenus d'en suivre les cours, les étudiants en droit y ont témoigné de leur présence par des inscriptions d'un prix modique. Ils comprendront de plus en plus l'utilité de leçons, dont tous les programmes me sont adressés, et sont soigneusement revus pour que l'alliance des études littéraires et des études juridiques soit réellement féconde. Déjà quelques professeurs des facultés des lettres ont spontanément organisé des conférences pour réunir à certaines heures les étudiants d'élite, et préparer ainsi les éléments d'un concours sérieux entre de jeunes talents dont la récompense ajoutera un nouvel éclat à la séance solennelle de la rentrée des facultés.

Les facultés de droit ont rivalisé de zèle avec les facultés des lettres pour développer le savoir des étudiants confiés désormais en commun à leurs soins réunis. Partout le cours de droit romain ont été réorganisés aux applaudissements des maîtres et des élèves. L'enseignement de la jurisprudence romaine, impérissable modèle de nos lois, est devenu un auxiliaire puissant de leur interprétation; et les jeunes docteurs à qui nous avons imposé cette charge, pour ne point faire peser sur le trésor celle de la création de douze chaires nouvelles, l'ont accomplie avec un dévouement désintéressé, avec une rare aptitude qui méritent d'être signalés à Votre Majesté. L'attrait qu'on a pu rendre par ces nouveaux développements à une étude, ingrate jusqu'ici parce qu'elle était trop resserrée, a suggéré, sinon imposé, aux professeurs de l'une de ces facultés le projet d'établir, dès la première année, des conférences sur le droit romain, comme il en a été prescrit pour les candidats au doctorat.

Tels sont les résultats des bienfaits que votre gouvernement s'est plu jusqu'ici à prodiguer particulièrement, au delà même de nos lycées, à ceux des jeunes gens qui en avaient suivi les études littéraires. Les facultés des sciences qui, avec les facultés de médecine, concourent à donner le haut enseignement à ceux qui ont suivi les cours de la section scientifique, vivifiées par la nouvelle organisation de leurs grades, n'attendent plus de votre sollicitude que la faveur de pouvoir mettre des instruments de travail plus nombreux et plus parfaits au service de leurs auditoires renouvelés.

Pour accomplir la tâche que je me suis imposée, sans y mêler de trop longues considérations sur les résultats de la loi du 15 mars 1850, qui seront l'objet d'un autre rapport, il ne me reste qu'à essayer de faire rapidement entrevoir à Votre Majesté les effets qu'ont déjà pu produire sur l'enseignement libre les réformes introduites dans l'enseignement de l'État.

Dans la sphère de l'instruction primaire, où l'impulsion donnée par la loi de 1833 ne se fait pas moins vivement sentir que l'action de la loi de 1850, les écoles libres de garçons et de filles continuent à se transformer assez rapidement en écoles publiques. Ainsi, depuis le commencement de l'année 1849, 1,404 écoles libres ont disparu, et 3,488 écoles communales ont été ouvertes. Parmi les écoles libres qui ont cessé d'exister, 1,286 étaient tenues par des laïques, 118 par des congrégations religieuses; parmi les écoles communales qui se sont établies, 2,789 appartiennent à l'enseignement laïque, 699 à l'enseignement des congrégations. L'enseignement des congrégations a proportionnellement moins perdu d'écoles libres et plus formé d'écoles communales que l'enseignement laïque, qui a fait toutefois de très-notables conquêtes.

Un principe entièrement différent conduit à des conséquences à peu près semblables les écoles d'instruction secondaire. Dans cet ordre d'enseignement, ce sont, au contraire, les établissements publics qui tendent à se transformer en établissements libres; mais ici encore c'est l'influence de l'enseignement ecclésiastique qui a eu le pas sur l'action de l'enseignement laïque.

Des 58 colléges communaux qui ont disparu, et dont 6 seulement ont pu être érigés en lycées, 28 ont été transformés en écoles libres placées directement sous le patronage des évêques; 9 en écoles libres dirigées par des ecclésiastiques sans l'intervention de l'autorité diocésaine; 9 ont été convertis en écoles libres dirigées par des laïques; 6 ont été fermés sans qu'aucune destination nouvelle leur ait encore été assignée.

Mais ce n'est pas seulement en s'établissant sur les ruines des colléges communaux que l'enseignement libre a accru ses forces. Il a en somme formé 190 établissements nouveaux, puisque avant la promulgation de la loi du 15 mars 1850, il comptait 914 maisons, et qu'il en a 1,104 aujourd'hui. Sur ce nombre total, les ecclésiastiques en dirigent 158, dont 62 ont été ouvertes depuis le 15 mars 1850. Ces 158 maisons cléricales reçoivent environ 17,000 élèves. Les petits séminaires, qui ne sont pas compris dans ce nombre, et qui, d'ailleurs, ne peuvent être accrus sans l'autorisation expresse de l'État, entretiennent environ 19,000 élèves. Les écoles libres d'instruction secondaire tenues par des laïques, en comptent 43,000, et dépassent ainsi par leur seule force numérique la population des établissements ecclésiastiques de tous les ordres.

Les 254 colléges communaux subsistants qui reçoivent environ 30,000 élèves, et les 57 lycées qui en comptent 20,000, achèvent de donner une prépondérance marquée à l'enseignement laïque, quoiqu'il soit nécessaire de faire observer qu'une partie des externes admis dans ces deux genres d'établissements publics sont empruntés aux écoles libres secondaires dirigées par des laïques.

Ce que je veux faire aujourd'hui remarquer à Votre Majesté, c'est que les réformes accomplies dans les écoles de l'État, à une date cependant bien récente, ont déjà étendu leur influence à tous les degrés et à tous les genres de l'enseignement. C'est l'honneur de nos lycées, pourtant en si petit nombre et contenant une population qui est à peine le sixième de la population totale des établissements d'instruction secondaire d'imposer, même sous la liberté d'enseignement, et par la seule contrainte de l'exemple, leurs méthodes et, quoi qu'on dise, leurs principes à presque tous les autres colléges. En ce moment, partout on fait effort pour modeler l'enseignement libre sur les programmes de l'enseignement officiel. Presque tous les établissements laïques cherchent à s'en

approcher, autant du moins que le leur permet un personnel restreint. Les plus importants, surtout à Paris, n'ont jamais cessé de suivre l'enseignement les lycées et ont, par conséquent, pleinement adopté le nouveau plan d'études lont ils favorisent le développement par des conférences intérieures organisées à l'instar de celles que les lycées offrent à leurs élèves pensionnaires. Dans un esprit de sage libéralité, les lycées eux-mêmes vont admettre à leurs conférences ntérieures les élèves des institutions particulières qui voudront en profiter et qui seraient peut-être privés de ces secours, à cause de la médiocre importance les établissements dont ils font partie.

Nous en convenons volontiers, les écoles ecclésiastiques n'ont pas toutes nontré le même empressement. Quelques-unes annoncent la volonté de n'apporter aucun changement à leur ancien système d'enseignement. Les chefs l'établissement qui appartiennent à des congrégations semblent disposés à adopter ce parti; mais, ailleurs, on ne montre pas pour les habitudes du passé un respect aussi opiniâtre. L'épiscopat français ne veut point demeurer étranger à nos progrès, et il a donné des exemples qui certainement trouveront encore les imitateurs. Dans onze écoles exclusivement consacrées au recrutement du sacerdoce, le nouveau plan d'études est pratiqué ou le sera dès la rentrée des classes: ce sont les petits séminaires de Valence, de Grenoble, de Nantes, l'Angers, de Coutances, de Reims, du Mans, de Paris, de Limoges, de Marseille et de Narbonne. Trente écoles ecclésiastiques libres des plus importantes ont déjà modifié ou cherchent à modifier leur enseignement dans le sens des réformes lont la forte organisation des lycées de l'empire montre depuis un an les avantages incontestables.

En présence d'une concurrence, pour ainsi dire sans limites, je crois, sire, que votre gouvernement a pris le seul parti qui pouvait fortifier les établissements le l'État et les rendre capables de servir encore la cause de la civilisation. Il es a maintenus au premier rang, et ce ne sera désormais qu'en les imitant qu'on pourra rivaliser avec eux.

Ainsi inauguré par la réforme de l'éducation nationale, le nouvel empire ne sera pas infidèle à ses débuts. Il continuera de regarder comme un de ses plus beaux titres à la reconnaissance du pays la protection des intérêts moraux, le développement régulier et fécond des connaissances humaines et de ces hautes études de science et de littérature, glorieux héritage de nos pères. L'administration de l'instruction publique s'honore d'être associée à ce travail de rénovation sociale et de progrès intellectuel. Elle dépose avec confiance entre les mains de Votre Majesté le tableau de ses actes. Elle croirait avoir obtenu la récompense de tous ses efforts, si vous trouviez, sire, dans ce rapport fidèle, la preuve de son dévouement aux intérêts de votre règne, qui sont à jamais confondus avec ceux de la patrie.

Paris, le 19 septembre 1853.

Je suis avec le plus profond respect, sire, de Votre Majesté, le très humble et très-obéissant serviteur.

*Le ministre de l'instruction publique et des cultes,*

H. Fortoul.

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. B. R. J. M., Die erſte Erziehung durch die Mutter. Nach Fr. Fröbels Grundſätzen. Leipzig, G. Mayer. 32 S.

Fr. Körner in Halle, Unſer Vaterland. Land und Leute, geſchildert für Schule und Haus. Im Verein mit mehrern Schriftſtellern herausgegeben. 1. Bd. 1. Heft. Leipzig, Mendelsſohn, 48 S. à Heft 5 Ngr.

Teuſcher, Kirchenr., und Hanſchmann, Seminarinſp., Kirchen und Schulblatt in Verbindung. Heft 4—18. 1853. Weimar, Hofbuchdr. 320 S.

Dr. H. Wachenhuſen, Norddeutſcher Jugendfreund. Unter Mitwirkung von Bechſtein, Berndt ꝛc. 1 Bd. Heft 1—2. Berlin, Moeſer. 80 S.

A. Härtel, Illuſtrirte Kindererzählungen für Sonntage und Winterabende. Aus dem Engliſchen. Heft 1—4. à 4 Ngr. à 48 S. Leipzig, Händel.

— Papas und Mamas Erzählungen für die lieben Kleinen. Aus dem Engliſchen. Leipzig, Händel. 148 S. 16 Sgr.

C. I. Dr. F. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums für Gymnaſien. 2. Abth. Leipzig, Teubner. S. 225—448.

A. Lüben, Wörterbuch zu der Nibelunge Not. Oldenburg, Stalling. 159 S. 25 Ngr.

Callin, Director der Mittelſchule in Hannover, Elementarbuch der engliſchen Sprache. 1r Gang. 6te Aufl. 183 S. 2ter Gang. 4te Aufl. Hannover, Hahn. 190 S. à 20 Sgr.

Dr. Herrig, Prof., Aufgaben zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Engliſche. Nebſt einer Anltg. zu freien ſchriftl. Arbeiten, 3te Aufl. Iſerlohn, Bädeker. 370 S. 25 Sgr.

De Caſtres, Franzöſiſche Anmerkungen zu Herrigs Aufgaben zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen. Iſerlohn, Bädeker. 39 S. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

C. II. *Bibliotheca script. Gr. et Rom. Teubneriana.*

1. *Babrii* fabulæ Aesopeæ edidit F. G. Schneidewin. Lips. Teubner. XX u. 66 S. 6 Ngr.
2. Corpus poetarum epicorum Graecorum consilio et studio Arm. *Kœchly* editum Vol. X. *Quinti Smyrnæi* Posthomerica relegit Arm. *Kœchly*. Lips. Teubner. XXXII u. 320 S. 12 Sgr.
3. *Euripidis* tragœdiæ superstites et deperd. fragm. ex rec. Aug. *Nauckii*. Vol. I. XL u. 462 S. Vol. II, XXXII u. 456 S. 27 Sgr.
4. *Diodori Siculi* Bibliotheca historica. ex recogn. Imm. *Bekkeri*. Tom. I. VIII u. 555 S. Vol. II, XIV u. 540 S. Vol. III, VIII u. 571 S. 2 Rthlr. 12 Sgr.
5. *Plutarchi* Vitæ parallelæ. Recogn. Car. *Sintenis*. Vol. III, VIII u. 432 S. Vol. IV, VIII u. 428 S. I—IV 1 Rthlr. 27 Sgr. (Auch in 16 kl. Abth.)
6. *Pausaniæ* Descriptio Græciæ. Recogn. J. H. Ch. Schubart. Vol. I. XXVI u. 486 S. 15 Sgr.
7. *Platonis* Dialogi. Ex recogn. C. Fr. *Hermanni*. Vol. VI. XXXVIII u. 434 S. (I—II 2 Rthlr. 27 Sgr. Auch in 15 kl. Abth.)
8. M. *Tullii Ciceronis* script. quæ mans. omnia. Recogn. R. *Klotz*. Partis III, Vol. I. Continens M. T. Cic. ep. ad fam. libr. XVI, ad Quint. fratrem libr. III, Q. Cic. de petitione consulatus ad M. fratrem librum, ejusd. versus quosd. de signis XII et epigramma de amore fem. XXXVIII u. 512 S. [Part. I, Vol. I: 12 Sgr., vol. 2: 18 Sgr.; part. II, vol. 1—3 à 18 Sgr. part. III, vol. 1: 18 Sgr.] (Auch in 23 Abth.)
9. A. *Gellii* Noctium Atticarum libri XX. Ex recogn. Martini *Hertz*. Vol. I. XVIII u. 254 S. Vol. II, X u. 324 S. 24 Sgr.
10. *Juli Flori* epit. de Tit. Liv. libri II. Recogn. C. *Halm*. XX u. 126 S. *Lucii Ampelii* liber memorialis. Recogn. Ed. Wœlfflin. XII u. 40 S. 9 Sgr.

Dr. E. Eyth, Sophokles, König Oedipus nach neuen Grundſätzen der Proſodie bearbeitet (überſetzt). 2e neu durchgeſehene Ausg. Heidelberg, Winter, XVI u. 80 S.

Dr. Mühlmann, Livii T. P. Hist. libri I—IV. Mit erkl. Anm. von Crusius. 2te, gänzlich umgearbeitete Aufl. 1. Heft Lib. I. 106 S. 10 Sgr. Hannover, Hahn.

Dr. J. Siebelis P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schulen
t erkl. Anm. u. e. mythol. geogr. Register. 2. Heft Buch X—XV u. das Register.
pzig, Teubner. S. 206—431. Heft 1 u. 2. 24 Sgr.

C. II. Dr. R. Kühner, Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in das
einische nebst Wörterbuch. 2te Abth. für mittl. Gymn.Cl., enth. Stilübungen.
nnover, Hahn. 27½ Sgr.

Dr. R. Holzapfel, Dir. der h. B. in Magdeburg, Auswahl französischer Ge-
te zum Schulgebrauch. Magdeburg, Heinrichshofen. 16 Bogen.

Herzog, Dir. u. Consistorialrath, Stoff zu stylistischen Uebungen in der Mutter-
ache für obere Classen. In ausführl. Dispositionen und kürzeren Andeutungen.
verb. Aufl. Braunschweig, Schwetschke. 412 S.

A. Lüben und C. Racke, Musterstücke für den Sprachunterricht erläutert und
Litteraturbildern zusammengestellt. Zugl. als Commentar zu dem Lesebuch für Bürger-
len von dens. Verf. 1. Bd. 2te Lief. Leipzig, Brandstetter.

Sammlung deutscher Gedichte zum Auswendiglernen und Declamiren. 1. Theil
Kinder. 9te, verb. Aufl. Wismar, Hinstorff. 98 S. 3 gGr.

Th. Colshorn, des Mägdleins Dichterwald. Stufenmäßig geordnete Auswahl
scher Gedichte für Mädchen. 2te, verm. Aufl. Hannover, Rümpler. 636 S.

Fr. Harder, Poetische Blumenlese zur Belebung des Anschauungsunterrichts.
na, Hammerich. 278 S. 12 gGr.

Callin, Dir. in Hannover, Englisches Lesebuch zum Gebrauch bei dem 2ten
g des engl. Elementarbuchs. 4te, verm. Aufl. Hannover, Hahn. 312 S. 20 Sgr.

C. III. Dr. E. Eyth, Prof. am Sem. in Schönthal, Ueberblick der Weltgeschichte
christlichen Standpunkt. Heidelberg, Winter. 250 S.

Dr. E. Große, Lehrer an der h. B. in Aschersleben, Bilder aus den Jahren
—1815. Aschersleben, Beyer. 289 S. 18 Sgr.

Dr. A. Keber, Oberl. an d. h. B. in Aschersleben, Leitfaden beim Geschichts-
richt nach einer neuen Methode. 3te Aufl. Aschersleben, Beyer. 183 S. 10 Sgr.

C. IV. Dr. J. Püllenberg, Prof. in Paderborn, Kurze Darstellung des Haupt-
tes der Logik mit vielen prakt. Beisp. für Gymnasialschüler. 2te, verm. Aufl.
nz, Hergt. 96 S. 9 Sgr.

C. V. Dr. Zehme, Dir. der Prov.Gewerbsch. in Hagen, Elementare und ana-
e Behandlung der verschiedenen Cycloiden, ihrer Tg., Norm., Krümmungskreise,
bes Rücks. f. d. harmonischen Beziehungen dieser Curven zu ihren Evoluten für
Schulen u. zum Selbstunterr. Iserlohn, Bädeker. 58 S. 15 Sgr.

Ch. Harms, L. an d. h. B. in Oldenburg, die erste Stufe des mathematischen
richts in e. Reihenfolge meth. geordn. arithm. u. geom. Aufg. 2. Heft. Geom.
Oldenburg, Stalling. 102 S. 12½ Sgr.

. Fresenius in Eisenach, die Raumlehre eine Grammatik der Natur. Entwurf
er genetischen Schulmethode der Elementargeometrie. Frankfurt a. M. Brönner.

. Rogner, Prof. in Gratz, Materialien zum Gebrauch bei u. nach dem Unter-
ius der höhern Analysis. Mit bes. Rücks. auf die Bedürfn. von techn. Lehran-
als Hülfsbuch für Lehrer und Lernende. Gratz, Hesse. 463 S.

Derselbe, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Zum
uch in Oberrealschulen, in Gymn. ꝛc. Wien, Gerold. 264 S.

raun, Rector zu Montabaur, Algebr. Aufgaben für Schulen und zum Selbst-
cht mit vollst. Ansätzen, Aufl. u. Proben. III. Abth. Quadr. Glchgn. Coblenz,
r. 160 S.

aß, Oberl. in Altona, Proportionen und Kettenbrüche. Aufgaben ꝛc. Altona,
r. 44 S.

r. Friedleben, L. a. d. Mittelsch. in Frankf. a. M., Hülfsbuch zum systema-
Unterricht in den Elementen der Rechenkunst f. d. Schule u. den Privatgebr.
Gebr. im Kopfrechnen. 4te Aufl. Frankfurt a. M., Sauerländer. 168. S.

Knoke, L. a. d. Handelsch. in Hannover, Handbuch zum Gebr. bei Berech-
ner Exempel des Kranckeschen Rechenbuchs für Volksschulen nebst Zusätzen über
lbrüche und Zerstreuungsrechnungen. Hannover, Hahn. 19 Bgn. 22½ Sgr.

aß, Oberl. in Altona, Uebungsbuch im kaufm. Rechnen. 2te, neu bearb. Aufl.
il. Gold-, Silber-, Geld-, Wechsel-, Staatspapier- u. Actienrechnungen. Altona,
r. 244 S.

Derſ., Reſultate zum 1. Theil des Uebungsbuches ꝛc. 50 S.

C. VII. Scherer, Benedictiner von Fincht, Faßlicher Unterricht in der G graphie für Schulen ꝛc. Mit vorzugsw. Berückſ. von Oeſterr. u. Deutſchl. 4te A Insbruck, Pfaundler. 130 S. 36 kr.

A. Bernſtein, Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. Ein Buch für Jedermann aus dem Volke. Berlin, Duncker. 167 S.

C. VIII. Dr. Timm, Oberl. in Parchim, Liederbuch für Turner. 4te, verb. A a mit, b. ohne Melod. Wismar, Hinſtorff. — 165 u. 56. S. a. 1/6 Thlr. b. 1/4 T

W. Meyer, Liederbuch für Schul- u. Volksgeſang in Worten u. Weiſen. 2. A 70 Lieder u. 10 Canons. Hannover, Hahn. 48 S. 2½ Sgr.

Neuer Liederhain. Sammlung mehrſtimmiger Lieder für Schule u. Haus. 1. H Knabenlieder für Sopran und Alt. 2-, 3- u. 4ſtimmig. Hannover, Hahn. 32 S. 5 S

J. Pokorny, L. a. d. Oberrealſch. in Brünn, Elementarunterricht im Sch u. Schnellſchreiben nach einem neuen Lehrgang. Mit Rückſicht für die Tactirmethode Engl. Schrift. 5 Hfte. Deutſche Schrift 9 Hfte. pr. Bogen 1 kr. Leipzig, Gebhardt.

C. IX. H. Müller, Prof. d. Theol., Lehrbuch der Katechetik mit beſ. Hinſ auf den katechetiſchen Religionsunterricht. 3te Aufl. Altona, Hammerich 144 S. 20 S

D. I. Wrage, L. in Flensburg, Denzel's Entwurf des Anſchauungsunterr in katechetiſcher Gedankenfolge; praktiſch ausgeführt. 7te Aufl. 1. Curſus. Altona Hammerich. 214 S.

D. II. Budich, Dir. in Dresden, Erſtes Lernbuch des Kindes, enth. die er Uebgn. im Zeichnen, Schreiben, Rechnen, Leſen, Rechtſchrbg., Sprachlehre, Auswe lernen, nach der Jacotot'ſchen Methode verbunden mit der Schreibleſemeth. Dres Litt. Bur. 146 S. 8 Ngr.

Derſ. Kurze Anwſg. zur Leitung der erſten ernſteren Beſchäftigungen des Kn beſ. zum Gebrauch des „Erſten Lernbuches". ibid. 70 S. 6 Ngr.

Sprachdenklehre. Ein Handb. für Elementarlehrer. Theor. u. prakt. bearbeitet einem Lehrer. Coblenz, Hölſcher. 312 S.

Aufſatzlehre. Handbuch für Elementarlehrer. Theor. u. prakt. bearbeitet von e Lehrer. Coblenz, Hölſcher. 240 S.

Der Sprachſchüler. Ein Uebungsbuch für die 3te Claſſe einer Elementarſch Bearbeitet von einem Lehrer. 1. Curſus, 24 S. 2. Curſus, 88 S. 3. Curſus. 14 Coblenz, Hölſcher.

D. IV. Dr. Curtmann, Dir. in Friedberg, u. Sommerlad, Hauptl Offenbach, Naturwiſſenſchaftlicher Anſchauungsunterricht. Mit 80 eingedr. Abb. Du ſtadt, Diehl. 292 S.

Baumann, Naturgeſchichte für Volksſchulen. Durchgeſehen von Curtma 4e Aufl. Mit 120 eingedr. neuen Abb. Frankf. a. M. Sauerländer.

E. J. W. Schmitz, die Religion und die Naturforſchung. Köln. Verlag Verf. 64 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Zu der Frage über die Privatlectüre und das Privatſtudium der Schüler in den Gymnaſien haben wir ſchon wiederholt in dem Programm des Gymnaſiums zu Mühlhauſen einige praktiſche Belege ihrer Löslichkeit gefunden und davon in der Revue Notiz genommen. Wir werden dieß auch in dieſem Jahre nicht verſäumen. Die Schüler dieſer von Herrn Dr. Haun geleiteten Anſtalt haben geleſen

in Prima: Griechiſch: 2 St. *Sophocles* Oedipus Coloneus und Philoctetes. Dir. Dr. Haun. — 3 St. Schul- und Privatlectüre in enger Verbindung: Wiederholung von *Hom.* Ilias; *Hesiod.* scut. Herc., Opp.; *Quint. Smyrn.* I—X; *Aeschyl.* Pers., Sept. c. Theb., Prometh., Eumenid.; *Euripid.* Hecuba, Phœniss., Medea, Hippolyt., Alcestis. *Demosthen.* Oratt. Olynth. I, II, III, Philipp. I, II, III, de pace, de Halonn., de Cherson., ad Phil. epist., pro Rhod. libert., pro Megalopol., de fœdere Alex., de corona. Hierzu kommt, worauf wir namentlich aufmerkſam machen: Sct. *Basilii* M. orat. ad adolesc., homil. contra feneratores. Sct. Joann. *Chrysostomi* in Flav. redit., homil. in Eutrop. eunuch. Prof. Dr. Ameis. Lateiniſch: 2 St. Horat. Od. I, II, III, 1—6. Satir. et Epp. select., Epist. ad Pison. 2 St. Cic. de finib. bonor. et malor. I u. II. Tacit. Histor. I. 2 St. Dir. Haun. 1 St. lat. ſchriftliche und mündliche Interpretationsübungen über ſchwierige Abſchnitte aus alten Dichtern; abwechſelnd mit zuſammenhängender lat. Erzählung von Seiten der Schüler, zu welchem Zweck privatim geleſen wurde: Livii Hist. XXVII—XL. Virg. Aen. Terent. Andria, Adelph., Phorm., Heautontim. Sallust. Cat. et Jugurth. 1 St. Exercitien und Versübungen über folgende Themen: 1. Andromachæ dolor de morte Hectoris (nach der Ilias). 2. In Alaricum, Gothorum regem. 3. Pugna ad Salamina commissa describatur duce Aesch. in Pers. v. 432—432. 4. Quædam pro cujusque arbitrio eligantur ex pugna ad murum commissa quam Homerus in Iliad. XII. descripsit. 5. In moribundum Darium Codomannum. 6. Umbra Polydori secundum Euripid. Hecub. 1—58. 7. Elisabetha, Anglorum regina, et timore et spe afficitur Armada appropinquante. 8. Fridericus Wilhelmus magnus Elector meditabundus ante pugnam Fehrbellinensem. 9. In Phædræ amorem et mortem secundum Euripid. Hippolytum. Die erſten 5 Aufgaben in Diſtichen, die übrigen in ſapphiſchen oder alcäiſchen Strophen. Den lateiniſchen Verſen war jedes Mal ein deutſches Gedicht über denſelben Stoff hinzuzufügen. Prof. Dr. Ameis.

In Secunda: Griechiſch. 4 St. Schul- und Privatlectüre: Homeri Ilias. Herodot. III—VIII. Prof. Dr. Ameis. Lateiniſch. 4 St. (wie oben) Ovid. Metam. VI—XV mit einzelnen Auslaſſungen. Cæsar bell. gall. et civ. Cicero de senectute, de amic., oratt. IV. in Catil. Sallust. bell. Cat. et Jug. Cic. orat. pro Archia poeta. Prof. Dr. Ameis. 2 St. Virg. Aen. VI—X curſoriſch und Georg. I und einige Eclogen ſtatariſch. Dr. Mühlberg, ſpäter Dr. Haun. Virg. Aen. II. 2 St. Liv. hist. XXI—XXV. Meinshauſen.

So wie einige Stücke aus griechiſchen Kirchenvätern in Prima haben geleſen werden können, werden gewiß, wenn nicht neben ihnen, doch in einem andern Jahre mit ihnen wechſelnd, einige Stücke aus Auguſtin und Lactantius geleſen werden können. Das kann unbedingt geſchehen, nachdem die Schüler erſt im alten Stil genügend geübt ſind. Dann iſt ſolche Lectüre auch fruchtbar. Freilich kann wohl bei ſolcher ernſten und umfänglichen Arbeit für das Griechiſche und Lateiniſche das Gymnaſium nicht in die höhere Bürgerſchule hineinpfuſchen. Der häusliche Fleiß wird gewiß hievon und zwar mit Recht vollſtändig in Anſpruch genommen.

Die dem Programm beigegebene Abh. von Recke beſpricht einige Spracheigenthümlichkeiten Juſtins.

Putbus. Pädagogium. Abh. von Dr. Bournot: Platonica Aristotelis opuscula. Dir. Gottſchick.

Stralſund. Dir. Dr. Nizze. Abh. von Prof. Cramer: Dissertationis de græcis medii ævi studiis pars altera: de græcis per occidentem studiis inde a Carolo M. usque ad expeditiones in terram sanctam susceptas. — Aus der Chronik bemerken wir, daß Herr Prof. Cramer einen Geſangverein der Primaner leitet.

Höhere Bürgerſchulen. Poſen. Realſchule. Dir. Brennecke. Dieſe neue Anſtalt iſt am 15. Oct. 1853 eröffnet. Das Collegium beſteht außer dem Dir. aus 6 Oberlehrern, von denen der vierte ein Jude iſt, 8 ord Lehrern und 5 Hülfslehrern, dazu als 6ter Hülfslehrer der Religionslehrer für die jüdiſchen Schüler. Schüler zählt die Anſtalt in VI polniſcher Coetus: 37, deutſcher Coetus: 60. V polniſch: 20, deutſch 66 + 43. IV polniſch: 15, deutſch: 63. III polniſch: 22, deutſch: 41. II: 71. I: 43. Während des Semeſters: 179 evangeliſche, 148 katholiſche, 172 jüdiſche Schüler. In den deutſchen Coeten ſcheint die Zahl der Juden faſt überwiegend zu ſein. — Muß ein curioſer Zuſtand ſein!

Frauſtadt. Realſchule. Dir. Krüger. Neue Anſtalt. Schüler in VI 48, V 39, IV 23, III 8, II 5. Aus der Chronik iſt zu bemerken, daß der Kirchengemeinderath einen beſondern Raum für die Schüler in der Kirche angewieſen und eingerichtet hat, und ſomit die Schule eingepfarrt iſt. Die Abh. von Oberlehrer Dr. Sidler: das claſſiſche Alterthum in der Realſchule, eine Aufgabe des deutſchen Unterrichts, ſoll in der I. Abth. beſprochen werden.

Treptow a. R. Realſchule. Dir. Dr. Hornig. Abh. vom Director: Dritte grammatiſche Studie zu Hartmann von Aue: die Wörter »der diu daz« in ihrem Gebrauch als Pronomen demonſtr., relat. und determin. — Die Schule iſt auf 8 Claſſen erweitert. 223 Schüler.

Stolp. Realſchule. Dir. Schulz. Abh. von Conr. Berndt: Ob Realſchule? Ob Gymnaſium? Eine Localfrage. — Es rumort nämlich in der Stadt der Plan, aus der h. B. ein Gymn. zu machen. Herr B. greift ihn an, mit Gründen, wie ſie die Rev. vielfach darbietet. 277 Schüler.

Graudenz. Rector Jacobi. Abh. von Jänicke: Observations sur Hamlet. 286 Schüler.

Trier. 1853. Dir. Viehoff. Abh. vom Religionslehrer Dr. Ramers: Churfürſt Albero (1131—1152), eine hiſtoriſche Skizze.

Elberfeld. Dir. Wackernagel. Abh. von Cornelius: Beiträge zur nähern Kenntniß von Periplaneta (Blatta) orient. Linn. (Küchenſchabe). 243 Schüler.

Köln. Dir. Eſchweiler. Abh. von Weyden: Etudes étymologiques. 272 Schüler. Aus den »Nachrichten« notiren wir die Mittheilung des Herrn Oberpräſidenten der Rheinprovinz d. d. Coblenz 5. Aug. 1853, wonach die Kön. Departements-Erſatzcommiſſionen zur Prüfung der einjährigen Freiwilligen von dem Kön. Generalcommando und dem Kön. Oberpräſidium angewieſen worden ſind, von der in § 13 der Inſtruction vom 21. Jan. 1822 ausgeſprochenen Befugniß, ſich den Umſtänden nach von der Richtigkeit der Schulatteſte durch eine mündliche Prüfung der Freiwilligen näher zu überzeugen, einen ausgedehntern Gebrauch zu machen.

Solche Verfügungen ſind Illuſtrationen zu den Abhandlungen der Päd. Revue über den Conflict des Cultusminiſteriums mit den andern Miniſterien (1849) und über die Examina (1854).

Aachen. Dir. Dr. Kribben. Abh. vom Dir. Die Beziehungen der verſchiedenen Auflöſungsweiſen geometriſcher Aufgaben zu einander und die Behandlung geometriſcher Aufgaben durch Rechnung und Trigonometrie von einer eigenthümlichen bis dahin nicht genug beachteten Seite. 199 Schüler.

Landeshut. Rector Kayſer. Abh. zur Geſchichte der milden Stiftungen bei der h. B. von Landeshut.

Berlin. Louiſenſt. Realſchule. Dir. Grohnert. Abh. von Dr. Berduſchek: Graf Albrecht von Zollern-Hohenberg und ſein Verhältniß zu K. Rudolf I. und K. Albrecht I. aus dem Hauſe Habsburg. Collegium außer dem Director 3 Oberlehrer, 3 ord. Lehrer, dazu 8 Hülfslehrer.

— Dorotheenſt. Realſchule. Dir. Krech. Abh. von Prof. Herrig: De Druidibus. Collegium außer dem Director: 4 Oberlehrer, 6 ord. Lehrer, dazu 19 Hülfslehrer.

— Königſt. Realſchule. Dir. Dielitz. Abh. von Dr. Heinrichs: Quæstiones Demosthenicæ. — Bei den ältern Schülern hat die Theilnahme an den Leibesübungen auf eine bedauerliche Weiſe abgenommen. Die jüngern Schüler turnen nach Spieß. — Collegium außer dem Director: 5 Oberlehrer, 6 ord. Lehrer, 13 Hülfslehrer. — Der Zuſtand dieſer Berliner h. Bürgerſchulen, daß die Zahl der Hülfslehrer die der feſtangeſtellten übertrifft, mag nicht ſehr erfreulich ſein.

Frankfurt a. O. Dir. Wiecke. Abh. von Richter: Trigonometrie und Polygonometrie auf der h. B. 521 Schüler.

**Bürgerſchulen.** Fürſtenwalde. Rector Schauer. In der Einleitung ſpricht Herr Schauer über den Ehrtrieb als Zuchtmittel in der Schule:

„1. Mehrfach iſt es gelegentlich ausgeſprochen, daß die Schule den Hauptwerth nicht auf das Quantum des Wiſſens, welches vom Schüler während der Schulzeit eingeerntet wird, legt, noch legen darf, ſo wie daß die Weckung des Ehrgeizes im Schüler, um den letzteren zu ſcheinbar größerem Fleiße anzuſpornen, unſtatthaft ſei. Freilich wird mit ſolchen Forderungen gegen manches Herkommen, gegen Gewohnheiten und Anſichten, die ſonſt wohl als gäng und gäbe und als unumſtößlich gelten, verſtoßen und dadurch für den Augenblick gehindert, mit unbefangenen Augen zu ſehen. Doch kann hierdurch die Schule nicht verhindert werden, aus allen Kräften darnach zu ringen, nach jeder Beziehung hin das Beſſere zu erreichen. Sie hat unwandelbar die

Ueberzeugung, daß von innen her, vom Quell an, der die Durſtenden nähren ſoll, die Umwandlung beginne.

„Im Gegenſatz hierzu fordern Eltern, und zwar ſolche, die ein Intereſſe für die Schule hegen, den Ehrgeiz der Kinder zu beleben; ja ſie beklagen ſich auch wohl über den Mangel an „Ambition“ der letzteren. Dabei ſtellt ſich eine Begriffsverwirrung heraus, inſofern ſie das eine meinen und das andere fordern. Denn nicht den in ſeinen Folgen verderblichen und früher oder ſpäter zum Schiffbruch führenden Ehrgeiz, ſondern den ſittlichen Trieb wollen ſie im Kinde entwickelt ſehen. Sie können auch nichts anderes fordern wollen, wenn ihnen das Glück ihrer Kinder am Herzen liegt; oder ſie ſind mit ſich und der Religion zerfallen.

„Die Schule verwirft den Ehrgeiz als Erziehungsmittel; und wenn Schule und Familie verlangen, daß das Kind richtig erzogen werde, ſo ſind beide zwar im Ziele einig, uneinig aber ſind ſie über die Wahl der Mittel. Da dieſelbe indeſſen nicht gleichgültig iſt, ſo ſcheint es am Bewußtſein von der Art der Wirkſamkeit dieſes Mittels zu fehlen. So geſchieht es, daß man von a ausgeht, in der guten Abſicht, um nach b zu gelangen, in der That aber nach c kommt. Man erreicht das Ziel nicht.

„2. Verſtehen wir unter Ehrgeiz das Geizen oder die Sucht nach Ehre, ſo fragen wir zunächſt, wie kommt ſo etwas in die Schule? Durch die Schüler? Sie werden uns mit dem ſechsten Jahre überliefert, und ſind uns um ſo lieber, wenn ſie gar keine Kenntniſſe mitbringen. In einem ſechsjährigen Kinde kann der Ehrgeiz nicht entwickelt ſein, oder dieß findet ſich nur in ſo ſeltenen Fällen, daß dieſelben als Ausnahme gelten.

„Man wende nicht von vorn herein dagegen ein, daß die Anfachung des Ehrgeizes nicht von geſtern erſt in der Schule ſei, noch auch, daß in vielen Schulen der Ehrgeiz befördert werde; denn weder daraus, daß dieſe Handhabe beim Unterrichte alt ſei, noch daraus, daß ſie vielfach gebraucht werde, wird man die Zweckmäßigkeit derſelben ableiten wollen. Vielmehr iſt es nicht unbekannt, daß gerade Anfänger im Lehramte zu jenem Hülfsmittel greifen (weil ſie ſelber es in ihrer Schülerzeit haben gebrauchen ſehen) und dasſelbe gewöhnlich ſo lange anwenden, als ihnen die erziehende Macht, welche im Lehrobjecte ruht, verborgen iſt. Wenn aber die Stimmen Aelterer ſich zu Gunſten der Benutzung des Ehrgeizes erheben, ſo mag nicht vergeſſen werden, daß man lange Anfänger bleiben kann, wenn man ſich auch Geſell oder Meiſter nennen läßt. Auch wolle man nicht überſehen, daß, was in die Seele der Jugend gepflanzt wird, zuvor in der eigenen Bruſt leben und ſich darin regen muß.

„Warum aber gerade jüngere Lehrer zu dieſem Zuchtmittel greifen? Weil ſie von der leichteren Stufe zur ſchwierigeren meiſt zu haſtig fortſchreiten, in der Meinung, daß das im Lehrplane vorgeſchriebene Penſum unter allen Umſtänden erreicht und ſo dieſe eherne Mauer, die nach dem Wiſſensquantum beſtimmt iſt, erſtiegen werden müßte. So kommt es, daß ſie nur die befähigteren Köpfe mit ſich ziehen, während ſie durch Anwendung und Einſchiebung von Zwiſchenübungen mit ähnlichen Schwierigkeiten auch die ſchwachen und die langſamen Köpfe, die mit großem Unrecht für unfähig gehalten werden, mit ſich vorwärts ziehen könnten. Dann auch, weil man es unterläßt, ſelber der wichtigen Spur nachzuforſchen: wie kommt der Schüler zu dieſem oder jenem Fehler? ſo wie weil man zu leicht geneigt iſt, den Grund des gemachten Fehlers der Unfähigkeit des Schülers beizumeſſen, anſtatt die Quelle auch einmal in der Art aufzuſuchen, wie der Gegenſtand behandelt wird. Denn in dieſem Falle würde mancher veranlaßt werden, gewiſſe Uebungen auf das zweite, dritte und vierte Vierteljahr hin zu verſchieben, anſtatt ſie gleich im erſten mit vorzunehmen, er würde alſo veranlaßt

den Lehrſtoff zu ſichten und dabei auch manche angeprieſene Waare als Ballaſt über Bord zu werfen.

„Wenn dieſe Geſichtspuncte nicht berückſichtigt werden, ſo geht's an ein Holpern und Stolpern im Unterrichte das ganze Jahr hindurch, was ein fühlbares Mißbehagen des Lehrers erregt. Um dieſem Uebel zu entgehen, glaubt er durch Anfachung des Ehrgeizes eine größere Aufmerkſamkeit des Schülers erregen zu können, und überſieht dabei ſowohl, daß dieß nicht nöthig wäre, als auch, daß an Stelle des einen Uebels ein noch größeres herbeigezogen wird. Dabei ſpielt ihm die Haſtigkeit abermals einen Streich, indem er von Anfang an bei allen Schülern die Fertigkeit in der Anwendung des Gelernten bemerken möchte, die doch nur erſt nach vollſtändiger Ueberwindung der Schwierigkeit, welche für den Schüler im Objecte ſteckt, zur Erſcheinung kommen kann. Und ob dem Schüler die Beſiegung derſelben gelungen, erſieht der Lehrer ſtets aus der Richtigkeit, keineswegs bloß aus der Schnelligkeit, womit die Antwort erfolgt. Langſame Köpfe antworten nach Ueberwindung jener Schwierigkeit richtig und langſam; leichtſinnige ſtets ſchnell und meiſt ſchief; und die Wurzel dieſes Uebels iſt nicht im Verſtande, ſondern im ſittlichen Zuſtande des Leichtſinnigen zu ſuchen. Es kann darum nicht genug empfohlen werden: keinen Sprung, ſondern kleine Schritte; Verknüpfung einer neuen Schwierigkeit mit bereits Geläufigem; wenn dieß letztere längere Zeit geruht, ſo daß ein Vergeſſen desſelben eingetreten iſt, dann komme eine zeitgemäße Wiederholung des ehemals Geläufigen, ſobald eine neue Schwierigkeit damit verknüpft werden ſoll; erſt geſchehe die Frage, ehe der Name des Schülers genannt wird, der ſie beantworten ſoll; man gewähre nach der Frage eine Pauſe, innerhalb deren er die ganze Antwort finden kann, beſonders bei Denkfragen; jeder Schüler muß gewärtig ſein, zur Beantwortung derſelben aufgerufen zu werden, damit nicht einer bloß für die ganze Claſſe denke, u. ſ. w. Dieſe Fingerzeige ſind nicht überflüſſige Kleinigkeiten, wie ſo mancher leider glauben mag, ſondern ſie beruhen auf pſychologiſchen Geſetzen. Dergleichen muß aber von allen Lehrern einer Anſtalt, in allen Stunden und bei allen Lehrobjecten beobachtet werden, ſonſt geht jeder ſeinen Weg in ſeiner Weiſe und zerreißt damit einen weſentlichen einigenden Faden.

„3. Der Ehrgeiz tritt alſo da ein, wo ganz andere Mächte wirkſam ſein ſollten, und iſt obenein noch ein ſchlechter Erſatz für dieſelben. Man frage ſich doch nur, in welcher Stimmung iſt die Seele des Ehrgeizigen? Doch wahrlich nicht in der, in welcher ſie auf der Linie der Demuth, des Gehorſams, der Pflichttreue bleibt, ſondern wodurch ſie vielmehr darüber hinausgeht, und zugleich noch die Thür für andere Geſchwiſter öffnet (Hochmuth, Dünkel, Eitelkeit, Verſtellung u. ſ. w.), die, wenn ſie in die junge Seele eingepflanzt ſind, mit der Zeit erſtarken, bis ſie die Herrſchaft über dieſelbe auszuüben beginnen. Aber wie viel Augen ſind denn in unſerer materiellen Zeit für die Wahrnehmung pſychologiſcher Erſcheinungen offen? Und wenn dieſe auch als vorhanden erkannt werden, wer erkennt ſie zugleich als wirkende Urſachen an und denkt an die daraus entſpringenden Folgen? Wer denkt daran, daß die Arbeitskraft des Schülers von dem Zuſtande ſeines Herzens abhängig iſt? Und umgekehrt, wer ſucht die Springfedern des letzteren für die erſtere in Bewegung zu ſetzen? „Bemächtige dich des Gemüthes der Schüler, und du kannſt aus ihnen alles machen“, — das iſt ein Fingerzeig für manchen ſonſt unbegreiflichen Weg, welchen die Schule zu wandeln hat.

„Doch das geben Schule und Familie zu, daß die Uebung im Gehorſam und in der Pflichttreue für den Schüler unerläßlich ſind. Leiſtet der Schüler aber Gehorſam, ſo iſt er eben ſo fern von Ehrgeiz, wie er es iſt, wenn derſelbe ſeiner Pflicht getreu

bleibt. Aber Pflichttreue aus Ehrgeiz und Gehorſam aus Ehrgeiz ſind keine Tugenden mehr, ſondern raffinirte Berechnung; ſoll dieſe etwa das Motiv für das Thun und Treiben des Schülers ſein?

„Wenigſtens acht Jahre, wenn nicht länger, gehört ein Schüler der Schule an, und eben ſo lange wird von allen Seiten her auf die Weckung und Erſtarkung ſeines Ehrgeizes eingewirkt. Damit wird kein Band zwiſchen Schüler und Schule geknüpft, ſondern es wird zerriſſen. Man geſteht ihm ein Recht zu, das Recht, ſich einſeitig geltend zu machen; und doch hat der Schule gegenüber der Schüler ein ſolches Recht nicht. Wäre dieß aber der Fall, ſo würde damit dem Ungehorſam und ſeinen Geſchwiſtern (Widerſpruch, Trotz, Halsſtarrigkeit u. ſ. w.) die Thür geöffnet, und um dieſe Untugenden zu brechen, müßte entweder zu nachdrücklichen Zuchtmitteln gegriffen oder der Ehrgeiz müßte, da er das Urſprüngliche war, durch eine neue Anregung geſättigt werden, um ſo den Folgen desſelben vorzubeugen. So würde nach der einen Seite hin das Uebel nicht geheilt, nach der andern nur verſchlimmert.

„Meiſt während der Schulzeit ſchon treten die Folgen davon hervor, daß der Ehrgeiz des Schülers geweckt worden iſt, beſonders wenn der letztere über das ſchulpflichtige Alter hinaus in der Schule bleibt. In Elementarſchulen kann in Bezug auf dieſe Bedingung wohl kaum eine Beobachtung gemacht werden, doch iſt darum das Factum ſelbſt noch nicht wegzuleugnen. Mitunter ſchlummern die Ehrgeizregungen unbemerkt lange fort und treten erſt kurze Zeit vor dem Abgange des Schülers oder bald nach demſelben bei günſtiger Gelegenheit hervor. Was folgt hieraus? Etwa daß dieß den Lehrer nichts angeht? Iſt nicht durch ihn gerade jenes ſich Gebahren des ehemaligen Schülers gepflegt worden? Oder folgt vielmehr, daß der Lehrer in demſelben Grade verpflichtet iſt, auf die Lebenszeit ſeines Zöglings nach deſſen Abgang von der Schule die Rückſicht zu nehmen, welche er während der eigentlichen Schulzeit nehmen ſoll?

„4. Weil dieß nicht immer gewürdigt wird, machen ſich die Folgen der jahrelangen Anfriſchung des Ehrgeizes nach der Schulzeit in allen Lebensverhältniſſen ſichtbar, bis erſt allerlei und oft ſchwere Prüfungen den Zögling zur Erkenntniß ſeines Zuſtandes führen und ſeine ſittliche Geneſung möglich machen. Und doch iſt er, bis er den rechten Wegweiſer auf des Lebens labyrinthiſchen Wegen findet, ſchädlich in den Kreiſen, die er berührt. Denn nach dem Abgange von der Schule tritt er in das wirkliche Leben, das ſeiner innern Natur nicht entſpricht; er fängt an, ſich ſeines Standes, ſeiner Angehörigen u. ſ. w. zu ſchämen; will etwas Beſſeres werden als die ſind, welche ihn bis dahin ernährt haben; will in einen „vornehmern“ Stand als der iſt, worin die Seinigen leben, eintreten; will kein Gewerbe erlernen, denn dazu dünkt ſich ein ſolches Söhnchen zu ſchade, das doch nicht einmal im Stande iſt, den Werth eines Handwerks zu beurtheilen und den ſittlichen Grund desſelben zu erkennen. So iſt mit dem Ehrgeize geiſtige Beſchränktheit, Eitelkeit, Dünkel u. ſ. w. gepaart.

„Leider ſind auch Erwachſene unvorſichtig genug, ihn in ſolchem Dünkel zu beſtärken. Wenn aber ein Schüler gewöhnt worden iſt, die Verhältniſſe der Welt, in welcher er acht Jahre und länger lebt, mit ehrgeizigen Augen zu betrachten, ſo fängt er ſchließlich an zu glauben, daß die Befriedigung des Ehrgeizes eine Lebensbedingung iſt; ſein Blick wird eben für andere Lebensverhältniſſe ein ſchiefer, und wenn der Trieb nach Sättigung des — oft lange ſeiner ſelbſt unbewußten — Ehrgeizes nicht geſtillt wird, ſo iſt der Zwieſpalt und die Unzufriedenheit mit den beſtehenden Lebensverhältniſſen fertig. Wer Augen hat zu ſehen, der ſieht. Sind die Klagen des Lehrherrn über den Lehrling, der ſich ſeiner Pflichten als zu „deſpectirlich“ ſchämt, doch nicht aus der

Luſt gegriffen, ſo wenig wie die des Hausherrn über dergleichen Dienſtleute. Arbeitsunluſt, Scheu vor der Arbeit, jämmerliches Herabſehen auf den Arbeiter, welcher ſittlich höher ſteht, als der Ehrgeiz ahnt, und andere damit verwandte Erſcheinungen, die dann in den Familien forterben (der Apfel fällt meiſt nicht weit vom Stamm) — ſie ſind meiſt gepaart mit dem Streben, ſtets haben, mehr ſein, mehr werden zu wollen, und wenn der Boden, worauf der Ehrgeizige ſteht, zu wanken beginnt, ſo iſt der letztere in der Wahl der Mittel zur Befriedigung ſeiner Wünſche nicht verlegen. Oder will man Verſtellung, Heuchelei, Lüge u. ſ. w. zu den Tugenden zählen? ſo wenig wie man leugnen wird, daß der Ehrgeizige die ſittliche Schranke der Geſetze, beſonders wenn er ſich unbeachtet wähnt, zu achten willens iſt.

„5. Man hat eingewandt, daß der Ehrgeiz als ſolcher durchaus nicht gefördert werden ſolle, es werde nur gewünſcht, daß er ein Mittel zur größern Erregung der im Schüler wohnenden Kraft ſein möge. Was wird denn hiermit eigentlich geſagt? Man gibt zu, daß alſo doch urſprünglich dem Schüler eine gewiſſe Kraft innewohne, die nur noch ſchlummere und deßhalb geweckt werden ſolle. Wenn es auf die Erweckung und Steigerung dieſer Kraft ankommt und man die Wahl zwiſchen guten und ſchlechten Mitteln hat, warum ſoll denn der Bock zum Gärtner gemacht werden? Iſt der Ehrgeiz etwas Unſittliches, hat er unſittliche Geſchwiſter, unſittliche Nachkommen, warum ſoll er gerade zur Erregung jener Kraft verwendet werden, da man doch dieſelbe Erregung durch andere und paſſende Mittel ebenfalls erreicht und obenein den Vortheil hat, beſſere, weil ſittliche Frucht zu erzielen?

„Eben ſo wenig ſtichhaltig iſt das Urtheil derjenigen, die da wohlmeinend vorſchlagen, der Ehrgeiz der Schüler müſſe geleitet und gezügelt werden. Geben ſie damit nicht zu, daß derſelbe eigentlich doch ſtatthaft ſei, und daß nur etwa ein Uebermaß daran vermieden werden müßte? Wir fragen: iſt es nicht zum mindeſten ein Leichtſinn, wenn die Schule das Uebel, das ſie vermeiden kann, erſt heraufbeſchwört und ſich dann mit Leitung und Zügelung desſelben abmühen muß, ohne daß ſie Gewähr hat, dasſelbe wirklich zügeln und unſchädlich machen zu können? Kann ſie die hierauf verwendete Zeit nicht zweckmäßiger ausbeuten?

„Einwendungen ſolcher Art geben zu erkennen, daß der Beobachter das Syſtem der ſein verſchlungenen Wurzeln des Ehrgeizes nicht ſorgfältig betrachtet, noch erkannt hat, woraus derſelbe ſeine Nahrung ſaugt, noch auch weiß, welcher Art dieſer Nahrungsſaft iſt, und auch nicht ſieht, daß dadurch der ſittliche, ganze Organismus zerreſſen wird. Allerdings iſt eine jahrelange Routine im Lehrfach allein nicht ausreichend, um den pſychiſchen Urſachen und Wirkungen nachzuſpüren und um alle ſchönen Redensarten vom „ſittlichen Ehrgeiz“ der Schüler als ein Unding zu erkennen. Gewiß verdienen alle Veranſtaltungen und alle Hülfsmittelchen, die darauf hinzielen, denſelben bewußt oder unbewußt zu kräftigen, begründeten Tadel und einen rechtmäßigen Platz in der pädagogiſchen Polterkammer. Zu jenen Mitteln ſind zu rechnen ſtündlich certiren, noviren u. ſ. w. (womit manche Minute verloren wird), Lob und Tadel und Striche im Claſſenbuche und auf den Cenſuren; Jagdmachen auf den erſten Platz u. ſ. w., wobei das Klappern mit Mappen, Tafel und Kantel, und Poltern während des Plätzewechſelns noch eine angenehme Zugabe iſt.

„6. Wie es alſo einerſeits verworfen wird, durch ſolche Mittel das Intereſſe der Schüler zu wecken, ſo wird andererſeits gebilligt werden, die dem Schüler innewohnende Kraft von einer ſittlichen Quelle her zu nähren und jenes Intereſſe aus dem Lehrgegenſtande ſelber herzuleiten. Hierin beruht Kunſt und Geſchick, und hierin zeigt ſich Umſicht und Eingehen des Lehrers in die rechten Anforderungen an die Schüler.

„Die neuere Schule hat überall angeſtrebt, das chriſtliche Element zur Grundlage zu machen und hieraus allein Normen zu ziehen und Einrichtungen zu treffen. Darum verwirft ſie, was dieſe Grundlage zu erſchüttern dienen könnte. Sie kann bei dieſem Streben wohl verkannt und ſchief beurtheilt werden, aber ſie iſt ſich auch bewußt, was für ein Bewenden es mit einem ſchiefen Urtheil hat. Sie geizt nicht darnach, ſich das Lob der Menge zu erwerben, ſie fühlt ſich frei von Ehrgeiz und bekämpft ihn, weil derſelbe unſittlich und unchriſtlich iſt. Nirgends lehrt unſer Vorbild: Entflamme den Ehrgeiz, begünſtige den Dünkel, befördere den Hochmuth, und du wirſt dem Vater wohlgefällige Kinder erziehen. Wohl aber lehrt der Meiſter: Ich nehme nicht Ehre von Menſchen. Wie könnt ihr glauben, die ihr Ehre von einander nehmt? Und die Ehre, die von Gott allein iſt, ſuchet ihr nicht.

„Wenn ſittenloſe Saat geſäet wird, ſo geht ſittenloſe Frucht hervor, und wenn Ehrgeiz das richtige Motiv für das Thun und Treiben des Schülers iſt, ſo muß unſere ganze Sittenlehre auf Ehrgeiz und Egoismus, nicht aber auf Chriſtenthum gebaut werden. Schließt nicht vielmehr das letztere die erſteren von ſich aus und bekämpft ſie abſolut? Woraus muß alſo die Schule ihre ganze Geſetzgebung ſchöpfen, und wonach muß ſie ihre inneren Einrichtungen treffen? *

„Es gibt ſich demnach von ſelbſt die Antwort auf die Fragen: Iſt die Anfachung und Begünſtigung des Ehrgeizes der Schüler zu billigen oder zu verwerfen? Sind die Handhaben (cectiren, lociren, Lobe im Tagebuch, Prämien u. ſ. w.), wodurch derſelbe offen oder verſteckt begünſtigt wird, beizubehalten? Muß das Thun und Treiben des Schülers aus einer ſittlichen Quelle entſpringen? Soll die dem Schüler innewohnende Kraft durch geſunde pädagogiſche Mittel erregt werden? Sind Gehorſam und Pflichttreue ohne Färbung in und von der Schule zu übende Tugenden? Iſt es zuläſſig, daß das ſittliche Princip anſcheinend auch nur kleine Schäden erleide?

„Gewöhnlich wird Gerechtigkeit mit Ehrgefühl verwechſelt. Die Ehre gehört in das Gebiet des Lohnſyſtems. Ein Ehrgefühl als ein ſubjectives Anerkennen des eigenen Werthes und Beanſpruchen dieſer Anerkennung bei andern iſt und bleibt ein unchriſtliches und ſündliches, ſelbſt auch dann noch, wenn es mit dem Dankgefühl gegen Gott als dem Geber alles Guten, alſo auch des perſönlichen Werthes (der Phariſäer und Zöllner) frommlich überdeckt wird. Familien-, Standes-, Volks- und Vaterlandsehre ſind von dem Ehrgefühl des Subjectes ganz different. In dieſen Verhältniſſen iſt die Ehre einerſeits ein Lohn und andererſeits iſt ſie Anerkennung und ein Rechtsſchutz, der außer dem geſchriebenen Geſetze als ein höheres menſchliches Geſetz ſich gebildet hat; und ſie iſt die der Familie, dem Stande, dem Volke, dem Vaterlande im gemeinſamen Bewußtſein zuerkannte moraliſche Perſönlichkeit. Daß endlich doch einmal dieſ Capitel vom Ehrgefühle und ſeiner Verletzung der gottloſen Zuchtloſigkeit, die hierin liegt, ein Ende machte! Unſere Federſtriche ſind bisher nicht grob genug geweſen, um den Zionswächtern über die Erziehung auch nur die Augen zu öffnen. Es gibt nur eine Ehre, und das iſt die bei Gott."

Mühlhauſen. Ueber das wohlgegliederte Bürger- und Elementarſchulweſen der Stadt berichten die Rectoren. Folgendes iſt die Einleitung zu dem Bericht über die Mädchenbürgerſchule von deren Rector Hermann:

---

* Man vergegenwärtige ſich hier die obige Erinnerung, daß wir es hier mit dem Schulleben zu thun haben. Wenn der Staat Ehre verleiht und Ehren gewährt, ſo gibt er ſie als Belohnung, dann befinden wir uns aber auch auf einem Gebiete außerhalb der Schule. Ein Schüler kann Belohnung nicht beanſpruchen, weil er Gehorſam und Pflicht zu üben hat.

„Die bisherigen Berichte haben neben Mittheilungen über den Unterricht auch Gedanken über Erziehung gebracht. Die letztern sind nicht als willkürlich eingeschobene, der Schule fremde, sondern als solche zu betrachten, die in gleicher Weise dieser nahe liegen und darum bei ihrer Beachtung eben so tief in das Leben der Schule eingreifen wie die in jenen ausgesprochenen Grundsätze für den Unterricht. Die Berechtigung, sich mit solchen Gedanken zu beschäftigen und sie in der Praxis geltend zu machen, findet die Schule in ihrer Aufgabe, die ihr zwar den Unterricht zunächst zuweist, sie aber zur Theilnahme an der Erziehung zugleich auch mit verpflichtet. Es liegt freilich die Zeit noch nicht in weiter Ferne hinter uns, in der nicht allein ein klügeres, sondern auch ein besseres Geschlecht von der Ertheilung eines zweckmäßigen Unterrichts allein erwartet wurde, und in der man daher bei Beurtheilung der Schulen den Umfang des Wissens zum alleinigen Maßstabe ihres Werthes machte. Die sich mehrenden Verbrechen, welche Zuchthäuser und Tageblätter in Uebereinstimmung auf eine wahrhaft erschreckende Weise nachweisen, lehren jedoch nur zu deutlich, daß der wohl unterrichtete Mensch noch nicht ohne Weiteres auch schon der gut erzogene sei. Die Schulen werden daher den ihnen schon oft gemachten Vorwurf, daß sie die Erziehung zu wenig beachteten und der Wirkung des Unterrichts zu viel vertrauten, in jenen traurigen Erscheinungen der Zeit als einen gegründeten erkennen müssen und ihn nicht länger unberücksichtigt lassen dürfen.

„In diesen wenigen Worten möge eine Rechtfertigung dafür gefunden werden, daß diese Blätter fortfahren, nicht bloß über Unterricht, sondern zugleich auch über Erziehung, so weit die Schule an dieser Theil zu nehmen hat, Mittheilungen zu machen.

„Der Bericht vom vorigen Jahre begann seine Mittheilungen mit dem apostolischen Ausspruche: „„Gehorchet euern Lehrern und folget ihnen, denn sie wachen über euere Seelen, als die da Rechenschaft dafür geben sollen““, und legte die Gedanken dar, welche wir Lehrer aus den Worten: „„Sie wachen über euere Seelen““, für unser Wirken herzuleiten haben. Der gegenwärtige Bericht möge Rechenschaft davon ablegen, in welchem Sinne das Wort: „„Gehorchet euern Lehrern und folget ihnen!““ von uns verstanden und aufgefaßt wird und in der Schule Beachtung findet.

„Wir unterschätzen die Bedeutsamkeit eines guten Unterrichts durchaus nicht, dürfen uns auch wohl das Zeugniß geben, daß wir den gerechten Anforderungen, welche an die Schule als Unterrichtsanstalt gemacht werden, nach Kräften zu entsprechen suchen. Auch verkennen wir nicht, daß der Unterricht zur Erziehung nothwendig ist und erziehend wirkt, und zwar desto mehr, je mehr sich das Herz des Lehrers daran betheiligt und je mehr er das Gemüth des Schülers in seiner Tiefe erfaßt. Daß wir aber nicht zu denen gehören, welche den Unterricht allein schon für ausreichend halten und darum die eigentliche Erziehung in der Schule in den Hintergrund gestellt wissen wollen, geht aus unsern bisherigen Mittheilungen und den obigen Andeutungen von selbst hervor. Aber auch die Einwendung, die oft gemacht und oft gehört wird, daß sich in der Schule nur wenig Gelegenheit zum Erziehen finde, weisen wir als eine ungegründete zurück. Um das Unhaltbare jener Behauptung nachzuweisen, kommt es zunächst darauf an, sich über die Aufgabe und das Ziel der Erziehung wenigstens im Allgemeinen zu verständigen.

„Die Erziehung nimmt das Wollen und Thun in Anspruch, wie der Unterricht vorzugsweise das Denken und Erkennen. Daß der Mensch das Gute wolle und thue, das ist das Ziel, welches durch die Erziehung erreicht werden soll. Gut aber ist, was Gott will; denn „„niemand ist gut, denn der einige Gott““. Nun wird freilich von einer Seite her als leitender Grundsatz für die Erziehung geltend gemacht, „„das Gute

ſei urſprünglich und vor aller Erziehung ſchon vorher in allen menſchlichen Kindern da, die zur Welt geboren werden"", und es wird in Uebereinſtimmung damit von anderer Seite hieraus gefolgert, „„gut handeln ſei nichts anderes, als nach den Geſetzen ſeiner eigenen Natur handeln"". Wäre dem ſo, ſo wäre eine Erziehung zum Guten freilich nicht nöthig, wäre ein offenbarer Widerſpruch; denn es wäre das Gute ja ſchon da, ehe die Erziehung noch anfinge. Dann hätte höchſtens die Erziehung nur die Aufgabe, den an ſich guten Willen in Bewegung zu ſetzen und dafür zu ſorgen, daß er Gelegenheit finde, ſich in Thaten äußern zu können.

„Doch die Erfahrung lehrt, daß das Gute bei dem Menſchen von ſelbſt nicht kommt, ſondern daß vielmehr darauf hingewirkt werden muß, damit es entſtehe. Da aber der Menſch durch Einwirkung dazu beſtimmt werden muß, zu wollen, was Gott will, ſo muß ein andrer Wille im Menſchen dem Willen Gottes widerſprechend und feindlich entgegen ſtehen. Dieſer dem Willen Gottes entgegen ſtehende und widerſtrebende Wille iſt, wie jedes Kind in ſeiner früheſten Entwickelung ſchon zeigt, auch wirklich da; es iſt der Eigenwille des natürlichen Menſchen oder der Wille unſers Fleiſches. Der Erzieher ſoll nun Stellvertreter Gottes bei dem Kinde ſein und ſoll als ſolcher dahin wirken, daß jener Widerſpruch aufgehoben und Gottes Wille an die Stelle des Eigenwillens trete und zum eignen Willen werde.

„Es kann nicht Abſicht ſein, hier alles das anführen zu wollen, was die Erziehung vom Anfange an und auf den verſchiedenen Stufen der Entwicklung zu thun habe, um den Zögling dem Ziele, das ſie ſich zu ſetzen hat, entgegen zu führen. Wir haben es hier zunächſt nur mit dem zu thun, was der Schule nahe liegt und was darum Pflicht iſt, von ihr beachtet zu werden.

„So viel geht aus dem bisher Geſagten unzweifelhaft hervor, daß, wenn das Kind von Jugend auf ganz ſich ſelbſt überlaſſen bliebe, dasſelbe bei ſeinem Thun ſich nur nach ſeinem Eigenwillen richten würde. So lange die Erziehung noch nicht vollendet oder ſo lange der Menſch noch nicht zu der Freiheit gelangt iſt, die in der völligen Uebereinſtimmung des Willens Gottes mit dem eignen Willen beſteht, ſo lange wird der Eigenwille in dem Verhalten immer hervorzutreten und ſich geltend zu machen ſuchen. Wir haben es aber in der Schule mit noch unerzogenen, d. h. mit ſolchen Kindern zu thun, die von Natur eben noch geneigt ſind, dem eigenen Willen zu folgen. Es kann darum in dem Schulleben auch gar nicht an Erſcheinungen fehlen, die ein in Gottes Namen und Auftrage von uns geſprochenes „„Das ſollſt du!"" oder „„Das ſollſt du nicht!"" durchaus erfordern. Und an ſolchen Erſcheinungen fehlt es auch in Wahrheit nicht. Nur kommen uns viele derſelben oft zu unbedeutend und geringfügig vor, als daß wir es der Mühe für werth erachten ſollten, bei ihnen zu verweilen und gegen ſie einzuſchreiten. Der große Fehler liegt hierbei darin, daß man gar oft nicht auf den Grund zurückgeht, dem die Erſcheinungen entſpringen, und nicht an die weitern Folgen denkt, die ſie, wenn ſie nicht bekämpft werden, für das Kind nothwendiger Weiſe haben müſſen. Das Kind folgt, um beſtimmte Fälle ins Auge zu faſſen, eben ſo gut ſeinem Eigenwillen, wenn es nachläſſig, träge, unverträglich ꝛc. als wenn es trotzig, eigenſinnig, widerſpenſtig u. ſ. w. iſt. Der Unterſchied iſt allein der, daß im letztern Falle der Eigenwille ſchon zu einer ſolchen Energie gekommen iſt, daß er in offenem Widerſtande ſich Geltung zu verſchaffen ſucht, eine Folge davon, daß die Erziehung ſeiner Entwickelung nicht zur rechten Zeit entgegen getreten iſt. In beiden Fällen iſt es daher unſere Pflicht, dem Eigenwillen entgegen zu wirken und das Kind zu ſeiner Unterwerfung unter einen höhern Willen zu nöthigen. Freilich wird die Art und Weiſe, wie das geſchieht, in beiden Fällen eine gar ſehr verſchiedene

in. Eben ſo wenig aber, als alle Fälle hier Erwähnung finden können, in welchen er Lehrer als Erzieher einzuwirken hat, eben ſo wenig iſt hier der Ort dazu, einzelne jälle nach ihrer Behandlung einer ausführlichen Beſprechung zu unterziehen. Nur das löge erwähnt werden, daß, wenn das Kind dahin kommen ſoll, ſeinen Willen einem öhern Willen unterzuordnen und zu unterwerfen, oder wenn es lernen ſoll, zu ge- orchen, der Erzieher dann nothwendiger Weiſe befehlen muß.

„Nun wird man zwar den Schulen nicht leicht den Vorwurf machen können, daß n ihnen zu wenig befohlen werde. Es iſt aber hierbei wohl zu erwägen, daß durch as Befehlen an ſich das noch nicht erreicht wird, was erzielt werden ſoll. Zunächſt ommt es darauf an, daß das Rechte befohlen werde. Was das Rechte aber iſt, ergibt ch aus dem, was über die Stellung des Erziehers zu dem Zöglinge und über ſeine lufgabe oben geſagt worden iſt, ganz von ſelbſt. Wenn der Erzieher Stellvertreter Gottes bei dem Zöglinge ſein ſoll, ſo kann der Inhalt ſeiner Befehle kein anderer ein als die Gebote Gottes, angewendet auf die Verhältniſſe, in welchen ſich das eben des Schülers bewegt. Betrachtet man nun die Schule als eine Gemeinſchaft, on der alle Zugehörige Glieder ſind, ſo ergibt ſich daraus eine ſolche Mannigfaltigkeit er Beziehungen, daß die Gebote Gottes in dem engen Kreiſe der Schule eine allſeitige Anwendung ſchon finden. Durch das Geſagte iſt jede Willkür ausgeſchloſſen, die bald as Eine, bald das Gegentheil, die heute viel und morgen gar nicht befiehlt, weil die ugenblickliche Stimmung bald zu dieſem, bald zu jenem aufgelegt macht.

„Mit dem Inhalte der Befehle ſteht in Verbindung der Geiſt, in welchem befohlen erden ſoll. Das Heilige erfordert eine ſeinem Weſen entſprechende Stimmung, und s iſt dasſelbe nur erſt dann bei Andern von Wirkung, wenn es der Ausdruck einer olchen Seelenſtimmung bei uns iſt. Wenn daher unſere Befehle von Erfolg ſein ſollen, o muß das kindliche Herz es herausfühlen, daß wir uns des Inhalts bewußt und on demſelben in unſerm innerſten Weſen ſelbſt ergriffen ſind. Erſt nachdem Gottes eiliger Wille uns ergriffen hat, können wir mit demſelben auch Andere ergreifen ollen. An einer ſolchen Betheiligung unſers innerſten Weſens wird es aber nicht ehlen, ſobald wir unſerer Stellung und Aufgabe ſtets eingedenk ſind. Weiß ſich der ehrer als einen Mitarbeiter Gottes, hat er ihn, den er bei den ihm anvertrauten indern zu vertreten berufen iſt, vor Augen, und ſeine Gebote nicht bloß im Ge- ächtniſſe, ſondern auch im Herzen, ſo legt ſich in ſein Wort und Weſen ein ſo heiliger rnſt, daß dieſem nicht leicht ein Herz, ſelbſt das verſtockteſte nicht, zu widerſtehen ermag. Mit ſeinem Worte zugleich gebietet und erzieht dann ſein ganzes Weſen.

„Hat nun aber der Lehrer in dem bezeichneten Sinne und Geiſte befohlen, dann irke er aber auch mit der ganzen Macht ſeiner Liebe durch Ermahnungen, Vor- ellungen ꝛc. darauf hin, daß das Kind gehorche. Die ſo eben von dem Lehrer gefor- erte Liebe ſchließt die Strenge nicht aus, auch die nicht, welche, wenn es nöthig iſt, ch fühlbar macht. Niemand kann ſo lieben, wie Gott liebt, und doch züchtigt er uns, a züchtigt uns oft recht nachdrücklich, eben weil er uns ſo ſehr liebt. Es iſt von ancher Seite als ein zeitgemäßer Fortſchritt betrachtet worden, daß Pädagogen die örperliche Züchtigung als des Menſchen unwürdig bei der Erziehung ganz verbannt iſſen wollen. Es kann das nicht befremden, wenn man nicht unberückſichtigt läßt, u welcher Bedeutung das Fleiſch oder die ſinnliche Natur des Menſchen gekommen ſt und mit welchem Eifer ſeine Intereſſen in gegenwärtiger Zeit wahrgenommen erden. Nicht nur, daß viele die Befriedigung jeglicher Luſt als zur Tagesordnung ehörig betrachten, ſondern es tritt ſogar das Streben zu Tage, das Fleiſch mit ſeinen üſten und Begierden grundſätzlich zur völligen Herrſchaft zu bringe[illegible]

emancipiren. Ja es geht die Gottloſigkeit — denn darin hat dieſe Verirrung allein nur ihren Grund! — ſo weit, daß in dieſer Richtung hin gewiſſe Zweige der Wiſſenſchaft in dem Menſchen gar nichts weiter erkennen lehren als eben nur Fleiſch, indem ſie den Geiſt nur für eine bloße Summe von Wirkungen und Erfolgen an dem Leibe anſehen, welche zugleich mit ihm entſtehen und mit ihm zu Grunde gehen. Mögen immerhin ſolche Erſcheinungen nur noch vereinzelte ſein: als Beweiſe für das Vorhandenſein der bezeichneten Richtung und als Zeugniſſe für die Höhe, welche jener grobe Materialismus bereits erreicht hat, wird man ſie gelten laſſen müſſen. Die Erziehung aber, welche dem Fleiſche nicht wehe thun will und grundſätzlich jede körperliche Strafe verpönt, dient dieſer Richtung. Es iſt zu beklagen, daß ſelbſt auch ſolche Erzieher, welche mit dieſem alle Sittlichkeit untergrabenden und allen Glauben vernichtenden Materialismus keine Gemeinſchaft haben wollen, ſich haben blenden laſſen durch den von jener Seite her aufgeſtellten, ſehr ſchön klingenden Grundſatz: „„Alles durch die Liebe!““ So wahr dieſer Grundſatz iſt, ſo bald man unter dieſer Liebe die rechte Liebe verſteht, ſo verkehrt und verderblich iſt er, wenn das Weſen derſelben nur in einer natürlichen, rein ſinnlichen Zuneigung geſucht wird. Dieſe Liebe kann freilich dem Fleiſche nicht wehe thun, denn das Fleiſch iſt ja der Gegenſtand, auf den ſie ſich bezieht, für den ſie ſorgt, den ſie pflegt und über den ſie mit aller Aengſtlichkeit wacht. Daß der Leib gedeihe und demſelben kein Schaden geſchehe, dieß macht dieſe Liebe ſich zur Hauptaufgabe. Anders verhält es ſich mit der Liebe, die ihre Wurzel im Chriſtenthume hat und von dem Geiſte desſelben genährt, geläutert und geheiligt wird. Das Chriſtenthum will vermöge ſeiner göttlichen Kraft bei den Menſchen eine Erneuerung des ganzen Weſens bewirken, will aus natürlichen neue Menſchen machen, „„die in Gerechtigkeit und Reinigkeit vor Gott ewiglich leben““. Dieſe Umwandlung aber fordert im Gegenſatze zu der oben bezeichneten Richtung, das Fleiſch zu kreuzigen ſammt den Lüſten und Begierden. Und darauf eben wirkt die chriſtliche Erziehung hin, wenn ſie verlangt, daß das Kind im Gehorſame ſeinen Willen unterordne dem Willen Gottes, und ſie ſcheut ſich darum auch nicht, dem Fleiſche wehe zu thun und den Stock und die Ruthe, wenn es ſein muß, zum Kreuze für das Fleiſch zu machen.

„Die chriſtliche Erziehung hat ihr Vorbild in dem Wege, den Gott, der große Erzieher, die Menſchen geführt hat, und den er jeden einzelnen Menſchen noch führt. Bei ihm geht der Weg durch das Geſetz zum Evangelium, durch den Gehorſam zur Freiheit der Kinder Gottes. Nur wer durch ſeine Erziehung gewöhnt worden iſt, den eigenen Willen einem höhern Willen zu unterwerfen, wird dahin kommen, Gottes Willen zum eigenen Willen zu machen, zu deſſen Erfüllung er dann nicht mehr von den Geboten Gottes in der Geſtalt von Forderungen, ſondern von dem in ſeinem Herzen lebendig gewordenen Glauben, nicht mehr von der Furcht, ſondern ergriffen von der unendlichen Liebe Gottes getrieben wird.

„Wir könnten hier unſere allgemeinen Andeutungen über die erziehliche Thätigkeit der Schule abbrechen, wenn nicht die Frage, auf welchen Erfolg ſie dabei zu rechnen habe, gar zu nahe läge. Die Antwort auf dieſe Frage kann allerdings nicht maßgebend dafür werden, ob die Schule ſich mit der Erziehung überhaupt zu befaſſen habe oder nicht. Die Schule hat zu thun, was ihre Pflicht iſt, ohne nach dem Erfolge vorher zu fragen. Ihre Pflicht aber iſt, was ihr ihre Aufgabe vorſchreibt. Es iſt aber die Beantwortung der Frage in der Hinſicht nicht ohne Bedeutung für die Schule, als von anderer Seite das Urtheil über ihre Wirkſamkeit ſich eben auf das gründet, was ſie durch dieſe erzielt. Um daher jeder ungerechten Anſchuldigung zu begegnen, iſt eine Verſtändigung über die berührte Frage durchaus nothwendig.

„Die Schule allein verantwortlich machen wollen für die Erziehung, kann man halb nicht, weil der Schule und dem Hauſe die Aufgabe, zu erziehen, gemeinſchaft- zufällt. Es iſt aber dabei weiter zu bedenken, daß der Einfluß des Hauſes bei der ziehung bedeutend ſchwerer in die Waagſchale fällt als der der Schule. Wenn die der Schule zugeführt werden, hat die Erziehung längſt ſchon begonnen, und gehören auch von da an die Kinder nur die kürzere Zeit der Schule an. Abgeſehen von der ungleichen Vertheilung der Zeit bei der Erziehung iſt der Einfluß der ern und des im Hauſe herrſchenden Geiſtes an ſich ſchon ein entſchieden größerer der des Lehrers und des Lebens in der Schule. Wenn demnach der Erfolg ſicher dem Einfluſſe des Hauſes hauptſächlich abhängig iſt, ſo iſt für denſelben doch leich auch nothwendig, daß Schule und Haus ſich bei der Erziehung in voller ereinſtimmung befinden.

„Nun begegnet es aber leider der Schule ſehr oft, daß ſie bei dem Widerſpruche, ſie findet, nicht mit dem Willen des Schülers allein, ſondern zugleich auch mit Willen des Vaters oder der Mutter es zu thun hat. Nicht nur, daß der Eigenwille Kindes von den Eltern zum Widerſtande angeſtachelt und angereizt wird, ſondern es ilt das Kind ſogar Vollmacht und Befehl dazu, den Forderungen des Lehrers im men der Eltern ſich zu widerſetzen. Man würde eine ſolche Verſündigung an der le des eigenen Kindes kaum für möglich halten, wenn ſie nicht jede Schule in hr als einem Falle aufzuweiſen hätte. Daß bei ſolchen Kindern die Schule bei aller ue und Gewiſſenhaftigkeit in erziehlicher Hinſicht nichts ausrichtet, leuchtet ein, iſt r nicht ihre Schuld. Aber auch an den Seelen der Kinder geht meiſt ihr Wirken rlos vorüber, bei denen die häusliche Erziehung überhaupt mit der Erziehung, wie ihrer Aufgabe nach für die Schule bezeichnet worden iſt, im Widerſpruche ſteht. ſer Widerſpruch zu dem, was die Erziehung ſoll, findet ſich aber in den Häuſern, welchen die göttliche Ordnung in den geraden Gegenſatz umgekehrt iſt, ſo daß die der befehlen und die Eltern gehorchen. Daß es aber an ſolchen Häuſern nicht fehlt, d nicht in Abrede ſtellen, wer nicht überſieht, wie reſpect- und rückſichtslos Kinder ihre Eltern behandeln, mit welchem wegwerfenden Tone ſie den Befehlen derſelben gegentreten und mit welcher trotzigen Haltung ſie ihren eigenen Willen geltend chen. Es wäre eine Ungerechtigkeit, den Kindern darüber Vorwürfe zu machen. htloſigkeit iſt nur da, wo die Zucht von Seiten der Eltern fehlt.

„Ob nun aber in dem einen Hauſe das Kind ſeinen Willen in ſtürmiſchen derungen, in dem andern in ſchmeichelnder Bitte durchſetzt, iſt zuletzt einerlei und bt ſich in der Folge für dasſelbe ganz gleich *. Die Eltern mögen ſich ja nicht bilden, ſchon viel erreicht zu haben, wenn ſie das Kind zu beſtimmen vermochten, bitten, anſtatt trotzig zu fordern. So weit fügt ſich ſchon der natürliche Menſch, daß es ihm große Ueberwindung koſtet, wenn er nur weiß, daß er dadurch das er erreicht, was er eben erreichen will. Der einzige Gewinn davon iſt, daß das d dabei genöthigt worden iſt, ſeinen Willen auf eine anſtändigere Weiſe geltend machen. Der Wille ſelbſt hat dadurch eine Aenderung in ſeinem Weſen und in er Richtung nicht erfahren. Freilich wollen viele Eltern bei Erziehung ihrer Kinder weiter nichts, als daß der natürliche Menſch zu ſeiner beſſern Empfehlung ſich an gewöhne, ſeinen Willen in gefälligen Formen zu äußern. Daß aber dieſe ge- tete und polirte Oberfläche der erziehlichen Einwirkung der Schule nicht ſelten einen

---

* Ein kleiner Knabe ſagte neulich: „Vater, manchmal, wenn man [illegible] et, ſo kriegt man doch nichts!“ L.

viel größern Widerſtand entgegen ſetzt als die rauhe Außenſeite eines in der Erziehung vernachläſſigten Kindes, iſt Thatſache.

„Wenn es demnach in manchen Häuſern mit der Erziehung nicht ſo ſteht, wie es um des Seelenheiles der Kinder willen ſtehen ſollte, ſo hat das, wie ſchon geſagt, ſeinen Grund in der materiellen Richtung unſerer Zeit. Es gibt Eltern, die kaum daran denken, daß ſie ihren Kindern mehr als leibliche Ernährer und Verſorger ſein ſollen. Die Sorge für das leibliche Wohl des Kindes und für „„ſein gutes Fortkommen in der Welt““ iſt vielfach zur Hauptſorge und darum maßgebend und beſtimmend für die Erziehung geworden. Was in dieſe Richtung nicht einſchlägt, wird bei der Erziehung als ein fremdartiges, für den beabſichtigten Zweck ſtörendes Element gehalten und darum wird ihm entgegengewirkt. Selbſt das lebhaftere Intereſſe für eine höhere geiſtige Ausbildung entſpringt oft nur aus jener Sorge. Wer heutzutage „„mit fortkommen will““, muß einen gewiſſen geiſtigen Fonds haben. Darum verlangt man gute Schulen und hält darauf, daß das Kind in der Schule „„etwas Tüchtiges““ lerne. Nun würde ſich freilich gegen die Sorge um das leibliche Wohl des Kindes und für das Fortkommen desſelben in der Welt nichts ſagen laſſen, wenn dieſe für eine Folge davon zu halten wäre, daß die Eltern, von dem Bewußtſein ihrer Aufgabe und ihrer Verantwortlichkeit ergriffen, ſich verpflichtet fühlten, *auch* hierin die Stellvertretung Gottes an den Kindern gewiſſenhaft zu erfüllen. Aber ſo iſt es oft nicht. Jenes Sorgen iſt von dieſem Bewußtſein nicht ſelten ganz unabhängig. Ja gerade unter dieſen Sorgen und dem daraus entſpringenden Streben iſt das Bewußtſein über ihren eigentlichen Beruf und ihre hohe Aufgabe vielen Eltern ganz abhanden gekommen. Es verſteht ſich aber von ſelbſt, daß die Erziehung ihr Ziel nicht erreichen kann, wenn ſich die Erzieher desſelben nicht bewußt ſind.

„Zu der Erkenntniß, daß die Erziehung an einem Fehler leide, hätte ſchon die bei unſerer Jugend ſich immer weiter verbreitende und ſich immer mehr ſteigernde Sucht nach eitlem Putze, nach ſinnlichem Genuſſe und Vergnügen führen ſollen. Auch weiſt die Natur dieſer Erſcheinung unzweideutig darauf hin, worin der Fehler beſteht. In den oft gehörten Klagen, „„wohin das noch führen““, „„was daraus noch werden ſolle““, gibt ſich zwar eine Ahnung von der Gefahr, die aber nicht erſt im Anzuge, ſondern die ſchon da iſt, zu erkennen, aber durch ſie wird das Uebel ſelbſt nicht gehoben. Nur wenn die Urſache beſeitigt wird, fällt auch die Folge weg. Auf dieſe aber iſt in dem Vorſtehenden hingewieſen worden. So lange der natürliche Menſch mit ſeinen Lüſten von Jugend auf durch die Erziehung gehegt und gepflegt und dem Kinde ſein Wille gelaſſen wird, ſo lange haben wir von der Erziehung andere Früchte nicht zu erwarten. „„Wer auf das Fleiſch ſäet, wird von dem Fleiſche das Verderben ernten.““

„Darauf kommt es an, wenn die Erziehung ihr Ziel erreichen ſoll, daß Eltern und Lehrer gemeinſchaftlich im Bewußtſein ihrer Aufgabe und Stellung und ergriffen von der hohen Wichtigkeit ihres Berufes und ihrer Verantwortung mit heiligem Ernſte dahin wirken, daß der Wille Gottes geſchehe im Hauſe und in der Schule und zu dem Zwecke die Kinder erzogen werden in der Zucht und Vermahnung zum Herrn.“ *

**Breslau. Die Juden in den öffentlichen Schulen.** 14. Mai. In Folge der Vermehrung der Judenſchaft am hieſigen Orte wurde im Jahr 1791 die Königliche Wilhelmsſchule gegründet, in welcher Knaben für die obern oder mittlern Claſſen der Gymnaſien vorbereitet wurden oder überhaupt die für den zu wählenden Stand erforderliche Berufsbildung empfingen. Mit den im Laufe der folgenden Jahr-

* Ueber das Letztere ſpäter mehr.

ehende vermehrten Anſprüchen an dergleichen Bildungsanſtalten hielt jedoch die ur-
prüngliche Ausſtattung und der ſeitens der jüdiſchen Gemeinde gewährte Zuſchuß
icht gleichen Schritt; die Schülerzahl verminderte ſich und wendete ſich, in demſelben
rade wie die Anhänglichkeit an das Bekenntniß der Väter wich, den chriſtlichen
ehranſtalten zu. Ein Verſuch, dem Magiſtrat das Patronat und damit die Koſten
er Schule aufzubürden, mißlang, und ſo ließ man im Jahre 1848 die Schule gänz-
ch eingehen; das Grundcapital wurde für Freiſtellen auf den chriſtlichen Schulanſtalten
eſtimmt. — Inzwiſchen ſind durch das großartige Fränkel'ſche Vermächtniß allmälig
mmer neue Wohlthätigkeitsinſtitute ins Leben getreten, welche hauptſächlich der jüdi-
hen Gemeinde zugute kommen — zuletzt das Rabbinerſeminar, mit dem ſpäterhin
uch ein Lehrerſeminar verbunden werden ſoll. Die Teſtamentscuratoren haben nun-
ehr mit Recht ihr Augenmerk auf eine Vorbildungsanſtalt gerichtet und ſind mit
m Vorſtande der jüdiſchen Gemeinde wegen Wiederherſtellung der Wilhelmsſchule in
erhandlung getreten; derſelbe hat jedoch den Vorſchlag, ohne Zweifel in lediglicher
erückſichtigung des Koſtenpunctes, pure abgelehnt, indem er in ſeiner Mehrheit mit
m gegenwärtigen Zuſtande, wo die jüdiſche Jugend gegen bloße Schulgeldzahlung
n den chriſtlichen Stiftungen participirt, ſich völlig befriedigt fühlt.

Was die Fränkel'ſchen Curatoren jetzt weiter unternehmen, muß erwartet werden;
it Gewißheit aber iſt anzunehmen, daß die angeführte Sachlage ſchwerlich noch von
eljährigem Beſtande ſein wird. Die Zahl der jüdiſchen Schüler, namentlich in den
tern und mittlern Claſſen unſerer Gymnaſien, ſteht mit der Zahl der jüdiſchen Ein-
hnerſchaft in gar keinem Verhältniß und ſteigt in der am meiſten von ihnen be-
nſtigten Anſtalt bis auf zwei Fünftheile der Geſammtſchülerzahl. Wollen wir nun
ch die Klage, daß in einzelnen Fällen Juden an den von Chriſten für Chriſtenkinder
gründeten beſondern Beneficien Theil nehmen, als mehr oder weniger unbegründet
r unerheblich betrachten, überhaupt die aus ſolcher Lage der Dinge für Chriſten
d Juden entſtehenden materiellen Nachtheile, reſp. Vortheile ganz unberückſichtigt
ſen, ſo iſt doch klar, daß, wenn es darauf ankommt, unſere nominell chriſtlichen
hulen wieder in wahrhaft chriſtliche umzuwandeln, dieſes Vorhaben da völlig un-
ſführbar iſt, wo ein Drittel der Schüler einem Bekenntniß angehört, das berechtigt
, ſich gegen das Chriſtenthum indifferent oder feindſelig zu verhalten, und ſelbſt
möge ſeiner nationalen Eigenthümlichkeit einer ernſten deutſch-chriſtlichen Zucht
erſtrebt.

Wir ſind ſicher, daß ſelbſt die wahren Juden mit dieſer unſerer Anſchauung
reinſtimmen, nicht weniger ein beträchtlicher Theil chriſtlicher Eltern; bei den
igen wird ſich mit der fortwirkenden Zeitſtrömung die gleiche Erkenntniß immer
r Bahn brechen. Gewiß würde es eine Härte ſein, den Juden die chriſtlichen
dungsanſtalten ſchlechthin zu verſchließen. Es ſind der Studirenden unter ihnen
hältnißmäßig äußerſt wenige, in den obern Claſſen würden dieſe keinen ſonderlichen
aden bringen; der Zudrang zu den untern und mittlern aber bedarf dringend einer
chränkung. Und ſolche Mittelſchulen zu errichten, die das reale Bedürfniß der Juden
r noch beſſer befriedigten als die chriſtlichen Gymnaſien, fehlt es der jüdiſchen
meinde weder an Mitteln noch an Kräften. Eine vorläufige Hinweiſung auf dieſe
pflichtung würde es ſchon ſein, wenn das Schulgeld für Juden auf die gleiche
e wie für Auswärtige normirt würde; denn daß die Juden auf die Mitbenutzung
ſtlicher Stiftungen der Stadtgemeinde ein größeres Recht beſäßen, wird ſchwerlich
uptet werden können. (N. P. Z.)

Bunzlau, 17. März. (Das einhundertjährige Jubelfeſt des Waiſen-

hauſes zu Bunzlau am 14. März 1854). Der 13. März führte eine große Anzahl von Feſtgenoſſen aus allen Ständen in unſere Stadt und in die Räume des Waiſenhauſes, die äußerlich und innerlich zu dem Jubeltage ſtattlich gerüſtet waren. Da entſann ſich mancher Beſuchende der Zeiten, wo er vor zwanzig, dreißig, ja vor mehr als fünfzig Jahren in dieſen Räumen weilte, und ſuchte in Pietät die ſtillen Zimmer wieder auf, die ihn damals umſchloſſen. Großeltern und Eltern der jetzigen Zöglinge, viele Lehrer und Geiſtliche, die hier ihre Grundbildung erhalten, und mehrere, welche hier im Waiſenhauſe erzogen wurden, zogen nachdenklich und erfreut durch die reſtaurirten Räume. Der Fall, daß ein noch rüſtiger Greis, der bei Durchwanderung der Wohnzimmer mit beſonderem Wohlgefallen in dem Zimmer ſtill ſich umſchaute, wo er vor langen Jahren als Knabe geſeſſen und ſtudirt, daran erinnerte, daß ſchon ſein Großvater und ſein Vater in dem Waiſenhauſe erzogen ſeien und auch er ſeine Nachkommen demſelben anvertraut hatte, ſteht nicht vereinzelt da. Alle fanden das Ganze weſentlich zum Vortheil für die Geſammtzwecke des Hauſes umgeſtaltet. Am Abend dieſes Tages fand eine erſte Begrüßung der fremden Gäſte durch den Waiſenhaus- und Seminardirector Stolzenburg ſtatt. Unter dieſe erfreuten Gäſte miſchten ſich mit bekannter Leutſeligkeit der Herr Oberpräſident von Schleſien, Freiherr von Schleinitz, der Herr geheime Miniſterialrath Stiehl, Herr Conſiſtorialrath Wachler, Herr Conſiſtorialrath Siegert, Herr Landrath von Reichenbach und mehrere andere hervorragende Perſonen. Wie die Herren Seminardirectoren Bock aus Münſterberg und Jungklaaß aus Steinau a. d. O., ſo waren auch mehrere Geiſtliche aus größerer Ferne, ja einige beſonders am Hauſe hangende frühere Zöglinge desſelben von den fernen Grenzen Oberſchleſiens und der Grafſchaft Glatz, herbeigeeilt. — Abends 8 Uhr flammten auf dem Anſtaltshofe die vier großen Feuerbecken auf, welche nur bei den feſtlichſten Gelegenheiten den Anſtaltshof erleuchten. Die Zöglinge und eine große Menſchenmenge ſchaarten ſich um dieſelben und ſtimmten unter Poſaunenbegleitung den Choral an: Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren. Kaum war derſelbe beendet, ſo erklang von der Stadt her die Zapfenſtreichmuſik des hieſigen Bürgerjägercorps, in deſſen Begleitung der Magiſtrat und die Stadtverordnetenverſammlung durch eine feierliche Deputation, den Herrn Bürgermeiſter Flügel an der Spitze, dem Waiſenhaus den erſten officiellen Jubelglückwunſch darbrachte. Bald darauf fand auf dem Betſaal unter zahlreicher Theilnahme von Gäſten die Abendandacht ſtatt, welche mit fühlbarer Bewegung ſeines Herzens der Oberlehrer Herkt hielt, der dem Waiſenhauſe als Zögling und Lehrer ſeit 39 Jahren dauernd angehört.

Am Morgen des Jubeltags ſang die ganze Anſtalt vor dem Penſionärhauſe unter Poſaunenbegleitung das Lied: Nun danket alle Gott. Der liturgiſchen Morgenandacht, gehalten vom Oberlehrer Kuhnt auf Grund des 60. Cap. des Jeſajas, wobei derſelbe in einem die hohe Bedeutung des Tages umfaſſenden Gebete die prüfungs- und ſegensreiche Vergangenheit des Waiſenhauſes unter lautem Lob und Dank gegen Gott überblickte, wohnten außer den hohen Vorgeſetzten der Anſtalt und ſehr zahlreichen Feſtgäſten noch bei: die Deputation der hieſigen ſtädtiſchen Behörden, ſo wie die der Geiſtlichkeit der erſten Bunzlauer Diöceſe, an deren Spitze der Herr Superintendent Meißner in einer den reichſten Segen wünſchenden Anſprache dem Jubelgruß der Diöceſanen und ſeinem eigenen als Seelſorger der Anſtalt einen feſtlichen Ausdruck gab.

Gleich darauf ordnete ſich der lange, zahlreiche Feſtzug von mehreren hundert Theilnehmern, an der Spitze die hohen Behörden, die Geiſtlichkeit beider Bunzlauer Diöceſen, der Vertreter der katholiſchen Geiſtlichkeit des hieſigen Sprengels und die Dirigenten aller ſelbſtſtändigen hieſigen Verwaltungszweige. Mitten im Zuge gingen

die Frauen und Jungfrauen des Hauſes, denen dann die Anſtalt folgte. Unter feierlichem Glockengeläut bewegte ſich der Zug in die evangeliſche Stadtkirche, deren Räume ſich alsbald mit einer überaus zahlreichen Feſtgemeinde füllten. Nach dem Liede: „Allein Gott in der Höh' ſei Ehr", hielt der Herr Superintendent Meisner die Feſtliturgie ergreifend, mit beredtem Munde und aus vollem Herzen, und nach dem Liede: „Lobe den Herrn, den mächtigen König der Ehren" beſtieg der Director Stolzenburg die Kanzel, um in eben ſo tiefgreifender als würdig einfacher und klarer Predigt darzuſtellen „das Gnadenwerk des Herrn an unſerm Waiſenhauſe in den erſten hundert Jahren!"

Zum Schluß der kirchlichen Feier trat Conſiſtorialrath Wachler an den Altar, um in einer noch einmal die geſegnete Glaubensthat Zahn's und Woltersdorf's zuſammenfaſſenden, herzdurchdringenden Anſprache dem dreieinigen Gott allein Preis und Ehre zu geben, den geſammten Gliedern des Waiſenhauſes aber und der ganzen Feſtgemeinde den thatkräftigen Dank als Pflicht in die Seele zu prägen für das, was Gott an dem Waiſenhauſe und durch daſſelbe gethan.

An die kirchliche Feier ſchloß ſich nach kurzer Pauſe der Feſtactus auf dem Betſaal. Mehr als 800 Feſtgenoſſen waren dazu verſammelt, der Saal faßte nicht mehr. Sämmtliche 249 Zöglinge und deren 14 Lehrer waren um das Katheder im Angeſicht der Feſtgenoſſen aufgeſtellt, — ein an ſich ſchon redendes Zeugniß auch des äußern Wachsthums und Gedeihens des Waiſenhauſes. — Zunächſt ſprachen ſämmtliche Waiſenknaben ein Feſtgedicht des Oberlehrers Prange, das den Urſprung des Waiſenhauſes aus dem felſenfeſten Gottvertrauen Zahn's und Woltersdorf's, ſo wie ſeinen Fortgang unter der ſchirmenden Obhut und Gnade der hochherzigen Könige unſers theuern Vaterlandes feiert. Darauf folgte eine kräftige, ſehr kunſtreich componirte Feſtmotette vom Muſikdirector Karow: „Lobe den Herrn, meine Seele ..." Demnächſt trugen die Knaben der erſten Schulanſtaltsclaſſe ein allegoriſches Feſtgedicht des Oberlehrers **Dr.** Dechant vor, worin die Geſchicke des Waiſenhauſes als die einer Jubelbraut im goldenen Kranze verherrlicht werden. Es ſchloß ſich die überaus liebliche, ſehr innvoll componirte zweite Motette an: „Wenn des Königs Angeſicht freundlich iſt, as iſt Leben, und Seine Gnade iſt wie ein Abendregen." Endlich ſprachen die dießährigen Seminarabiturienten ein Feſtgedicht vom Oberlehrer **Dr.** Karow, das den deln Peſtalozzi und diejenigen ſeiner Schüler feierte, welche am Bunzlauer Waiſenauſe lange Jahre gearbeitet haben: Hoffmann, Henning, Dreiſt, Kawerau, Krüger, ehme. Die herrliche Motette: **Domine salvum fac regem** vom Muſikdirector Karow bloß dieſen Theil des Actus.

Nunmehr trat vor allen der Herr geheime Rath Stiehl als Bevollmächtigter des errn Miniſters von Raumer auf, welchen die ernſten Staatsgeſchäfte an der perſönchen Theilnahme am Feſt hinderten. Nach dem Ausdruck der die hieſigen Anſtalten ch ehrenden Glückwünſche Sr. Excellenz verkündigte der Herr geheime Rath Stiehl uf Grund höhern Auftrages zwei Allerhöchſte Cabinetsordres Sr. Maj. des Königs. ach der einen haben Se. Majeſtät aus landesväterlicher Huld und Gnade und zum eweiſe der Allerhöchſten Theilnahme an dem Jubelfeſt des für die Provinz Schleſien ſegensvollen Waiſenhauſes demſelben aus Allerhöchſtihrer Privatchatouille die Summe n 10,000 Thlr. zur Stiftung von acht neuen Waiſenknabenſtellen zu ſchenken geruht. ei der Verkündigung dieſer ungeahnten hochherzigen königl. Gnadengabe zum Feſtgebinde durchzog die ganze Feſtverſammlung die dankbarſte Rührung, und über anche Wange floß die Thräne eines doppelten Jubeldankes. Herr geheime Rath Stiehl üpfte an dieſe Verkündigung eine Reihe Schriftworte aus dem Worte Gottes, die

am Feſtmorgen an ſeiner Seele vorübergezogen ſeien. Sie konnten nicht anders, als inmitten der hohen Feſtſtimmung dieſelbe nur noch mehr verklären. — Die andere Allerhöchſte Cabinetsordre enthielt die Verleihung des rothen Adlerordens vierter Claſſe an den Director Stolzenburg zum Zeichen der königlichen Anerkennung der Verdienſte desſelben um die hieſigen königlichen Anſtalten. Der Herr Oberpräſident Freiherr v. Schleinitz wollte ſich's nicht verſagen, mit eigener Hand dieſe königliche Auszeichnung mit den ehrendſten Worten dem Director anzuheften, und er nahm dabei zugleich Gelegenheit, in bewegten, warmen und eindrücklichen Worten auch ſeine freudigſte Theilnahme an dem Waiſenhauſe und ſeinem geſegneten Wirken glückwünſchend auszudrücken und die Feſtverſammlung in ſeiner Anſprache an den Director daran zu erinnern, daß er, obwohl ein unter den ſchweren Sorgen und Laſten eines umfaſſenden Berufs nun ergrauender Mann, in dankbarſter Anhänglichkeit ſeine Liebe zu dem Züllichauer Waiſenhauſe bewahre, wo er ſeine Jugenderziehung empfangen, an das er lieber noch als an ſeine Univerſitätsjahre zurückdenke und das ſeine Gründung auch einem armen Manne, dem Nadlermeiſter Steinbart, verdanke, der einen ihm geſchenkten Ducaten als erſte Gabe zu einem Waiſenhausbau benutzt habe. Er legte dann den Zöglingen mit erhobener Stimme die große Wichtigkeit des hohen Feſtes, das ſie erlebten, ans Herz, mahnte ſie an den einzig würdigen Dank durch Treue gegen Gott, gegen den König und das Vaterland, und forderte dann die ganze Feſtverſammlung auf, für den hochherzigen neuen Beweis der königlichen Gnade für Bunzlau und ganz Schleſien Sr. Majeſtät dem Könige, Ihrer Majeſtät der Königin und dem ganzen königlichen Hauſe ein dreimaliges Lebehoch zu bringen. Die ganze Verſammlung erhob ſich zu dieſem donnernden Lebehoch.

Hierauf überbrachte der Conſiſtorialrath Wachler die Jubelgrüße des königlichen Conſiſtoriums und Provinzialſchulcollegiums, ſo wie in Vertretung des erkrankten Herrn Conſiſtorialrath Menzel der königlichen Regierung zu Breslau, — lauter weihevolle, vom Hauche des göttlichen Wortes durchwehte Kundgebungen der Anerkennung und der Segenswünſche dieſer hohen Behörden. Daran anknüpfend ſprach Herr Conſiſtorialrath Siegert in ſeiner milden, herzgewinnenden Weiſe die Glückwünſche der königlichen Regierung zu Liegnitz aus, und nun reihten ſich in theils kürzern, theils längern begrüßenden Anreden die Beglückwünſchungen der zweiten Bunzlauer Diöceſe durch Herrn Superintendenten Ritſchke in Tſchirna, der Gnadenberger Brüdergemeinde durch deren Prediger, Herrn Profeſſor Reichel, der Seminare zu Münſterberg und Steinau durch deren Directoren Bock und Jungklaaß, der Gnadenberger Schulanſtalten durch deren Vorſteher, Herrn Inſpector Reichel, und der königlichen Ritterakademie zu Liegnitz durch deren Beauftragten, Herrn Civilgouverneur Dr. Zehme, einen Sohn und Schüler des Hauſes, an. Letzterer ſchloß an ſeine Worte noch die feſtliche Ueberraſchung an, daß ſo eben ſein Vater, der frühere Inſpector des hieſigen Waiſenhauſes, Herr M. Zehme, ein Geſchenk von 100 Thlr. als Beitrag zur Gründung einer Waiſenknabenſtelle für einen Maurerſohn beſtimmt habe. Hierauf überreichte der Herr Kreisrichter Schüler hieſelbſt, ein pietätvoller Schüler des Waiſenhauſes, als Vertreter eines Comité's hieſiger älterer Zöglinge des Waiſenhauſes die von demſelben zu gleichem Behufe angeſammelten Gaben, im Betrag von circa 100 Thlr., mit der Hinzufügung, daß das Comité noch ferner zu ſammeln gedenke. Nach ſo großen, reichen und mannigfaltigen Gaben und Feſtkundgebungen der mannigfaltigſten Art dankte zuletzt der Director Stolzenburg freudig bewegten Herzens den Vertretern der hohen Behörden, ſo wie allen, welche irgendwie an der Jubelfeier des Hauſes in Liebe ſich betheiligt hatten. Er wies dabei namentlich noch hin auf das ſchöne, von dem Herrn Grafen v. Schlieffen an

Großkrauſcha zum Schmuck des Betſaals geſchenkte gußeiſerne Crucifix, auf die von den Frauen und Jungfrauen des Hauſes zu gleichem Schmuck in geſtickten Tableaux geſchenkten Wahlſprüche des Hauſes aus dem Munde ſeiner erſten Stifter, auf die ſammtne Feſtbekleidung des Katheders mit der eingeſtickten Tagesloſung: „Er heißet Wunderbar“ von der Gnadenberger Brüdergemeinde, auf die neuſilbernen Leuchter und die Königsbilder, welche die gegenwärtigen Zöglinge der Anſtalt dargebracht, und auf die Königsbüſten, welche Herr Conſiſtorialrath Wachler, auf das Bildniß des edeln Baron v. Richthofen, welches mehrere Glieder ſeiner Familie, auf das Bildniß von Peſtalozzi, das Frau Oberlehrer Berger zum Jubelfeſt verehrt hatten. Ferner verlas er von den eingegangenen ſchriftlichen Begrüßungen die der Franke'ſchen Stiftungen zu Halle, die der hieſigen ſtädtiſchen Behörden, ſo wie die des ehrwürdigen Seminar-veteranen Director Henning in Köslin und des Jubelgreiſes Director Dr. Anton in Görlitz und der Schule zu Goldberg. Beſonders dankte er noch für das köſtliche Geſchenk von 76 Prachtbibeln, welche die Londoner Bibelgeſellſchaft ſämmtlichen Seminariſten und dem Seminarhülfslehrer als Jubelgabe beſtimmt hatte, und die ſofort denſelben überreicht wurden. Ein allgemeines Lob- und Danklied ſchloß den Feſtact. — Ein Feſtmahl für die Zöglinge und ein anderes für die Lehrer und Feſtgäſte in drei Localen — eins faßte ſie nicht alle — erquickte nach ſo reichem geiſtigen, erhebenden Genuß auch leiblich. Dem begeiſterten Toaſt auf Se. Majeſtät den König, auf Ihre Majeſtät die Königin und auf das ganze königliche Haus, vom Herrn geheime Rath Stiehl ausgebracht, folgten Erinnerungen an alte Zeiten, an würdige frühere Vorſteher und Lehrer des Hauſes. Eine Sammlung für eine zu gründende Waiſenknabenſtelle ergab 74 Thlr., ſpäterhin ſind noch über 25 Thlr. geſchenkt worden, ſo daß, wenn noch anderweitige Liebesgaben zufließen — und ein Waiſenhaus kann ja nie reich werden! — die Fundation einer ſolchen Stelle möglich werden dürfte. — Den Schluß des ganzen herrlichen Feſtes bildete eine liturgiſche Abendandacht im Betſaal, ernſt und erhebend vom Waiſenhauslehrer Klein gehalten, und dann die allgemeine Illumination der Anſtalt und der Stadt, welche letztere ſich höchſt dankenswerth am Feſte auf mannigfache Weiſe betheiligt hat, und namentlich auch ſehr vielen Feſtgäſten, die in den Gaſthäuſern kein Unterkommen mehr zu finden vermochten, freudig gaſtliche Aufnahme gewährte. Im Waiſenhauſe erglänzten die Transparente: **Soli Deo gloria!** Deo et proximo! Dem Vater der Waiſen! 1754. Gottfried Zahn! Woltersdorf! Heil unſerm guten Könige Friedrich Wilhelm! Er heißet Wunderbar! Heil Friedrich Wilhelm, dem Pfleger der Schulen!

Der Herr hat Großes am Waiſenhauſe gethan, deß iſt es fröhlich geweſen! Aller Herzen ſchlagen in dem Einen Gebete zuſammen, daß unter Gottes und unſerer frommen Könige gnädigem Schirm und Schutze dasſelbe noch lange für Schleſien und unſer ganzes theures Vaterland eine Segensſtätte bleiben möge! (N. P. Z.)

**Sachſen-Meiningen.** Saalfeld. Realſchule. Die Leitung der Anſtalt iſt aus Herrn Dr. Weidemann's Händen, der als Rath ins Miniſterium berufen iſt, an Herrn Rector Richter übergegangen. Abhandlung von Dr. Reimann: über die phyſiſche Beſchaffenheit der Sonne.

**Heſſen-Darmſtadt.** Ueber das Turnweſen in Darmſtadt bringt die Pädaskalia folgenden Artikel: Darmſtadt, 27. Januar. Anfangs der vierziger Jahre hatte ſich hier die Turnkunſt zu einer größern Bedeutung als früher aufgeſchwungen. Das Verlangen Aelterer, in der heranwachſenden Jugend der Folgezeit an Geiſt und Leib geſündere Männer, als ſie es ſelbſt waren, zu ſchenken, führte Knaben und Jünglinge aller Stände täglich zum Turnplatz. Dort warteten ihrer Anſtrengungen aller Art,

mochten ſie nun in Uebungen an Reck, Barren, Leiter, Streckſchaukel und Gerüſt oder in Dauerläufen, Ringkämpfen u. ſ. w. beſtehen. Der Turnlehrer wie die Schüler ſelbſt zeigten Luſt und Freude an der Sache, einer beeiferte ſich, den andern in ſeinen Leiſtungen zu übertreffen; das Herumtummeln machte den Körper ſtark und weckte den Geiſt, ſo daß bald alle, die an den Uebungen Theil nahmen, die Wohlthätigkeit derſelben einſahen und mit doppeltem Vergnügen zu den Turngeräthen eilten. — Unterdeſſen bildete ſich durch Herrn Spieß, damals noch in der Schweiz, ein neues Turnſyſtem aus, das dem beſtehenden den Untergang zu drohen ſchien. Außerdem kam das Jahr 1848, und da die damaligen Turnvereine zum großen Theile demokratiſch geſinnt waren, ſo verödete nach und nach, da viele nicht mehr erſchienen, der Turnplatz. Die neuen Regeln, nach welchen Herr Spieß turnte, machten Aufſehen, und er ſelbſt wurde im Jahr 1848 als Turnlehrer nach Darmſtadt berufen, wo er noch dieſe Stelle mit großem Eifer verſieht. Treten wir in die Turnhalle, welche die Stadt auf Antrieb des Herrn Spieß baute, ſo finden wir uns in einem langen Saal, der durch eine, jedoch entfernbare Wand in zwei gleiche Theile getheilt iſt. Längs den Fenſtern ſteht Reck, Barren, Schwingel, waagrechte Leiter und ein Hängelgerüſt, das in Ermanglung eines beſſeren auch zum Klettern benutzt wird. An der Decke hängt eine zweite Leiter und ein ſogenannter „Kreisſchwingel“.

Das Gymnaſium, außer der erſten Claſſe, die Realſchule (die Gewerbſchule iſt ebenfalls vom Turnunterrichte frei), die Stadtſchulen für Knaben und Mädchen und außerdem einige Privatinſtitute nehmen am Unterrichte Theil, und zwar ſo, daß jede Claſſe (wenigſtens beim Gymnaſium und der Realſchule) für ſich zwei Stunden in der Woche turnt. Die Spieß'ſche Turnart beſteht hauptſächlich darin, daß die ſogenannten Ordnungsübungen (Marſchiren, Wendungen, Drehungen, Umſetzungen ganzer Reihen u. ſ. w.) ungewöhnlich hervorgehoben und die Uebungen an den Geräthen ganz vernachläſſigt werden. Was Wunder, wenn die Jungen, die lieber an den Geräthen turnen als Tänze aufführen, ſich vor einer ſolchen Turnerei fürchten und nur ungern den Unterricht beſuchen! — Während des Sommers geht es noch gut. Wenn die Ordnungsübungen, die gewöhnlich die Hälfte der Stunde wegnehmen, beendet ſind, geht es in den Hof, wo mit dem Ger geworfen, über den Graben geſprungen oder geſpielt wird. Im Winter aber geht es ganz anders. Die Ordnungsübungen, zu denen ſich noch ein ſogenannter „Reigen“ geſellt hat, nehmen faſt die ganze Stunde weg; die Barren, Recke und die waagrechte Leiter ſcheinen wie immer nur zur Verzierung da zu ſein; denn an den beiden erſteren wird des Jahrs vielleicht zwei bis drei Mal geturnt, an letztern gar nicht. Ob überhaupt eine Streckſchaukel, ein Klettertau und eine Strickleiter da iſt, wiſſen wir nicht; jedenfalls wurde noch nie an ihnen geturnt. Dagegen wird der Reigen getanzt; ja man ſollte glauben, es werde hier Tanzunterricht ertheilt, wenn Herr Spieß mit der Geige die Sprünge und Schliffe ſeiner Schüler (worunter die älteſten ſechs- bis ſiebenzehn Jahre) begleitet. So verſtreichen drei viertel Stunden. Dann wird der Schwingel aus der Ecke geholt und geſprungen bis zum Schluß der Stunde. Geſungen werden drei bis vier Lieder. — So haben Sie das Bild einer Turnſtunde.

Mag man auch der früheren Turnart den Vorwurf, die Rohheit gefördert zu haben, machen, gewiß iſt, daß die Extreme der einen Seite durch das zu große Streben nach Gewandtheit und Geſchmeidigkeit nicht wieder gut gemacht werden. Das Turnen, anſtatt am Herzen der Natur aufzuwachſen und zu gedeihen, iſt zur Treibhauspflanze geworden: die als Vorbereitung für das eigentliche Turnen vorläufigen Ordnungsübungen werden zur Hauptſache geſtempelt, während man auf das

Uebrige nur verächtlich herabſieht. Wir wollen hoffen, daß die vielen Turnlehrer, die das Syſtem des Herrn Spieß kennen zu lernen hier waren, das Gute und Schlimme desſelben wahrnehmen und zu ſeiner Verbeſſerung nach Kräften beitragen, ſo daß auch noch die letzte Spur des theatraliſchen Weſens, das dem Syſtem des Herrn Spieß anklebt, ſich bald verliert und folgeweiſe die eben in den Hintergrund gedrängten Uebungen an den Geräthen wieder zu ihrer wohlverdienten Ehre gelangen.

**Freie Städte.** Frankfurt a. M. Muſterſchule. Director **Kühner.** Die dießjährige Abhandlung des Directors ſoll den Frankfurter Lehrherren und Vätern etwas das Gewiſſen rühren. Er beſpricht den „Grenzſtreit zwiſchen Schulzeit und Lehrzeit". Wir wünſchen von Herzen gute Früchte. — Die Schülergeſetze und Disciplinarordnung, von denen weiterhin gehandelt wird, können wohl kaum eher, was ſie leiſten ſollen, wirklich leiſten, als bis die Schule durch die Schulgemeinde gegen das Belieben der einzelnen Eltern geſichert iſt und an den Organen der Schulgemeinde einen Rückhalt hat gegen die Subjectivität und falſche Meinung über das unbedingte Dispoſitionsrecht der Eltern über die Kinder.

**Baden.** Mannheim. Höhere Bürgerſchule. Dir. Schröder. 194 Schüler. 57 in den drei obern, 137 in den drei untern Claſſen. Durchſchnittsalter in der oberſten (ſechsten) Claſſe 15 J. 7 M.; alſo zu viele in den untern, zu wenige in den obern Claſſen. In den Schülerverzeichniſſen finden ſich Claſſe für Claſſe namhaft gemacht die Schüler, welche Preiſe empfangen, wie die, welche in einzelnen Fächern einer öffentlichen Belobung ſich würdig gemacht haben. — Das mag wohl die Nähe der franzöſiſchen Grenze verſchulden.

**Bayern.** Die neue Schulordnung theilen wir unter IV im nächſten Hefte unſern Leſern vollſtändig mit. Wir werden unſer Urtheil in der erſten Abtheilung d. Bl. ausſprechen. Einſtweilen, und ohne dem vorgreifen zu ſollen, folgen hier ein paar Bemerkungen von der Hand eines bayeriſchen Lehrers, die wir nicht glaubten in unſerer Briefmappe behalten zu ſollen, da wir namentlich die Differenz zwiſchen den katholiſchen und proteſtantiſchen Anſtalten nur wenig werden zur Sprache bringen können.

„Wir Proteſtanten finden eigentlich in dem neuen Studienplane wenig, was wir wünſchten; dagegen mögen die katholiſchen Anſtalten allerdings vieles zu ändern haben, das bei uns größtentheils ſchon eingeführt und längſt im Gebrauche iſt. Kein Wunder darum, daß eigentlich katholiſche Organe, wie die Augsburger Poſtzeitung, mit dem Plane gar nicht zufrieden ſind und meinen, man merke dem Ganzen ſehr den proteſtantiſchen Urſprung an.

„Weſentlich neu und von Bedeutung iſt die Art der Abiturientenprüfungen. Wie lang ſich aber die Sache halten wird, ſteht noch dahin. Namentlich ſieht man nicht ab, wie die Commiſſion in München mit den circa 3000 Arbeiten wird fertig werden können.

„Was wir namentlich gewünſcht hätten und was nicht gekommen iſt, iſt

1. die Aufſtellung eines Mannes vom Fach im Unterrichtsminiſterium;
2. das Wegfallen der Scriptionen pro loco wenigſtens im Gymnaſium (ſtatt deſſen werden mehr verlangt, als wir ſchon haben);
3. mehr Stunden für naturgeſchichtlichen Unterricht (in dieſer Beziehung iſt außer Phyſik in den beiden obern Gymnaſialclaſſen gar nichts bewilligt);
4. eine genauere Beſtimmung über die iſolirten Lateinſchulen, deren Schickſal immer precärer wird (das Miniſterium möchte ſie nämlich am liebſten ganz eingehen

laſſen, vielleicht weil es der Anſicht iſt, es werde dadurch litterariſches Proletariat gebildet).

„Gerne und freudig begrüßen wir dagegen die größere **Autonomie** der Schule im Allgemeinen, die vernünftige Notenſprache u. dgl.“

**Frankreich.** Es iſt uns freilich faſt ſchon leid, in der Mittheilung der Actenſtücke über die napoleoniſchen Reformen des Unterrichtsweſens ſo ausführlich geweſen zu ſein. Denn in der Leitung und Eingliederung in die Staatsmaſchinerie ſcheinen ſchon wieder dem Unterrichtsweſen Neuerungen bevorzuſtehen, namentlich ſcheint man den Einfluß der Univerſität vermindern zu wollen, nicht aber, um den des Klerus zu ſteigern, ſondern um Unterricht und Erziehung noch vollſtändiger an die Präfecten und den Miniſter des Innern hinzugeben. Indeß wird auch jetzt die innere Natur des Unterrichts ungeändert bleiben, und unſere Mittheilungen werden immer mehr als ein bloß hiſtoriſches Intereſſe haben. Das Weitere bieten die folgenden Zeitungsartikel über das neue Unterrichtsgeſetz, und was dadurch gewirkt werden ſoll.

Paris, 18. April. Was man in dem vieljährigen Kampfe zwiſchen der Univerſität und dem Klerus Freiheit des Unterrichts nannte, war in der That nichts anderes als das Recht, Schulen für den mittleren Unterricht, ohne „vorläufige Autoriſation durch die Regierung“, zu eröffnen. Dieſes Recht wurde im Jahr 1850 in dem Geſetze Falloux etablirt, demgemäß es genügt, Franzoſe und fünfundzwanzig Jahre alt zu ſein, das Diplom des bachelier zu beſitzen und einen Curſus von fünf Jahren gemacht zu haben, um eine freie Schule zu gründen. Es liegt aber in der Natur der Sache, daß von dem Augenblicke an, wo die freie Concurrenz hergeſtellt war, der Klerus mit allen ſeinen Kräften in die Schranken getreten iſt, und mit welchem Erfolge es geſchah, das geht aus dem Berichte hervor, den Fortoul vor einigen Tagen im »Moniteur« veröffentlichte: die Totalſumme der Zöglinge des freien Unterrichts beträgt 63,657, welche alſo vertheilt ſind: 256 geiſtliche Schulen 21,195 Zöglinge, 825 weltliche Schulen 42,462 Zöglinge, d. h. in vier Mal ſo vielen weltlichen als geiſtlichen Schulen gibt es in den erſteren doch nur zwei Mal ſo viele Zöglinge als in letzteren. Dazu kommt noch, daß, wie in dem Berichte conſtatirt wird, die meiſten der weltlichen Schulen nur dem Namen nach Schulen für den mittleren, daß ſie in der That nur profeſſionelle oder Primärſchulen ſind, in welchen der claſſiſche Unterricht ſehr unvollſtändig organiſirt iſt. Die geiſtlichen Anſtalten zerfallen in verſchiedene Kategorien. 67 Epiſkopalſchulen, 149 von Weltgeiſtlichen, 7 von nicht katholiſchen Geiſtlichen, 33 von Congregationen geleitete Schulen und 123 kleine Seminarien. Die Zahl der von Congregationen geleiteten Anſtalten beläuft ſich auf 33, welche ſämmtlich erſt ſeit dem Geſetze Falloux geſtiftet worden ſind und im Ganzen 5285 Zöglinge beſitzen. Die Jeſuitenanſtalten ſind die zahlreichſten. Im Ganzen hat ſich die Zahl der Secundärſchulen ſeit dem Jahr 1850 um 164 vermehrt. — Aus der Veröffentlichung des Berichtes und aus den darin enthaltenen Andeutungen des Miniſters Fortoul geht deutlich hervor, daß die Regierung auf ihre Abſicht, an dem Principe der Unterrichtsfreiheit zu rühren, verzichtet hat. Daß ſie dieſe Abſicht hatte, iſt eine, wenn auch nicht zur Kunde des Publicums gekommene, Thatſache, denn vor nicht langer Zeit wurde dem Staatsrathe ein Geſetzvorſchlag vorgelegt, in welchem es unter anderm hieß: Niemand kann ohne die vorläufige Autoriſation der Regierung eine Schule eröffnen. Kaum aber hatte der Epiſkopat dieß erfahren, als Proteſtationen von allen Seiten einliefen, ſo daß der Staatsrath den Geſetzvorſchlag verwarf. Nichts deſto weniger dauerten die Beſorgniſſe des Epiſkopats fort, denn derſelbe fürchtete, daß die Regierung den Angriff von neuem

beginnen würde, und die Partiſane des Geſetzes Falloux trauten der Aufrichtigkeit der Regierung um ſo weniger, als ein zweiter Geſetzvorſchlag, in dem zwar das Princip unangefochten bleibt, aber die Praxis vielfach beläſtigt wird, auf den Webſtuhl gebracht worden iſt. Der Bericht hat jene Beſorgniſſe zerſtreut, und hierin beſteht ſeine vorzüglichſte Wichtigkeit. Er conſtatirt nicht bloß die Reſultate des Geſetzes Falloux, ſondern auch einen Rückzug der Regierung vor dem Epiſkopate; dieſen letztern conſtatirt er freilich nur für den, welcher weiß, daß die Regierung mit dem Plane umging, das Princip der Unterrichtsfreiheit zu vernichten. Den betreffenden Geſetzvorſchlag hat der Schreiber dieſer Zeilen ſelber geleſen. Was den zweiten, in dieſem Augenblicke noch dem Staatsrathe vorliegenden Entwurf betrifft, ſo habe ich Ihnen das Wichtigſte aus demſelben ſchon vor mehreren Wochen mitgetheilt: es ſoll nämlich die Zahl der Akademieen von 86 auf 16 reducirt werden. Ich bemerke Ihnen, daß der hohe Klerus ſehr unzufrieden über dieſen Vorſchlag und daß der Cardinal-Erzbiſchof von Rheims ſogar aus dem höheren Unterrichtsrathe getreten ſei, aber in der That handelt es ſich hier doch nur von adminiſtrativen Dingen; das Princip iſt geſichert, und deßhalb gereicht der Bericht des Miniſters Fortoul den Partiſanen der Unterrichtsfreiheit zur größten Genugthuung, obgleich ſie demſelben keinen Dank dafür wiſſen, ihm im Grunde auch keinen ſchuldig ſind. — Das Gerücht, der Cultus und der Unterricht ſollen von einander getrennt werden, taucht übrigens von neuem auf. N. P. Z.

Paris, 28. April. Die officielle „Preſſe" hat uns den Unterrichtsgeſetzentwurf mitgetheilt, deſſen Exiſtenz ich Ihnen ſchon vor längerer Zeit ankündigte. Sie wiſſen auch, daß dieſer Entwurf an die Stelle eines andern, von der Regierung zurückgezogenen, getreten iſt, worin das Princip der Unterrichtsfreiheit ſelber in Frage geſtellt wurde, und ich ließ Sie vorherſehen, daß die Regierung darnach trachten werde, in der Praxis für ihren Rückzug in der Principienfrage ihre Revanche zu nehmen. Dazu hat ſie ſich den Weg in dem neuen Geſetzentwurfe gebahnt, indem ſie die Zahl der Akademieen von 86 auf 16 zurückführt, eine Maßregel, die keinen andern Zweck hat, als den Einfluß des Epiſkopats auf die Leitung des mittleren Unterrichts zu vermindern. Der neue Geſetzentwurf, den in allen ſeinen Details zu prüfen uns zu weit führen würde, iſt aber von einer ganz beſondern Wichtigkeit deßhalb, weil der Primärunterricht unter die Leitung von 86 Departementalconſeils geſtellt wird, deren Vorſitzer die Präfecten ſind, eine Einrichtung, wodurch der Einfluß des Unterrichtsminiſteriums auf den Unterricht der Maſſen verdrängt und an ſeine Stelle der des Miniſters des Innern als des directen Vorgeſetzten der Präfecten gebracht wird. Es hatte in dieſer Beziehung einen langen Kampf zwiſchen dem Miniſter Fortoul und v. Perſigny gegeben, aber letzterer trug bei dem Kaiſer den Sieg davon, den zu benutzen Perſigny ganz der Mann iſt. Sie erinnern ſich ohne Zweifel noch des Sturmes, welchen im Jahr 1848 der Plan Carnot's, das Volk durch die Elementarſchulen zu demokratiſiren, in der Tagespreſſe — damals war ſie frei — hervorrief; heute will man durch dasſelbe Mittel das Volk imperialiſiren, und es verſteht ſich von ſelbſt, daß die Regierung auf keinen Widerſtand ſtoßen wird, weder in der Kammer noch in der Tagespreſſe. „Univers", „Debats", „Union" und „Gazette de France" werden ſich hüten, darauf hinzuweiſen, daß der Zweck und das unvermeidliche Reſultat jener Einrichtung ſei, das Urtheil einer neuen Generation von der Kindheit an über alle Dinge zu vernichten oder zu verfälſchen, wie das Kaiſerreich nicht dulden kann. Unter der Herrſchaft des erſten Napoleon, deſſen Syſtem Stück vor Stück wieder aufgenommen wird, ging man übrigens in derſelben Weiſe zu Werke. Für die damalige Jugend waren die Spanier, welche Joſeph Bonaparte nicht als König anerkennen wollten, Banditen, die Ruſſen waren Barbaren, welche

dafür gezüchtigt werden mußten, daß ſie ſich den Engländern verkauft hatten, die Deutſchen Undankbare, welche die Wohlthaten des Kaiſers vergeſſen hatten — und am 29. März 1814 proclamirte man ſich noch unüberwindlich. Eine ähnliche „Aufklärung" zu verbreiten, iſt die Abſicht der Regierung, und ihr Mittel das neue Unterrichtsgeſetz. N. P. Z.

Paris, 29. April. Der „Moniteur" bringt heute eine Erörterung über den Geſetzentwurf zur Aenderung des höhern Unterrichtsweſens, welcher dem geſetzgebenden Körper vorgelegt worden iſt. Den Franzoſen hat es bekanntlich nie an Gelehrten erſter Größe gefehlt. Sie haben für die Wiſſenſchaften im Allgemeinen, für Sprachforſchung (wenigſtens orientaliſche), für Herbeiſchaffung neuer Quellen und Ueberſetzungen davon, für Geſchichte und Geographie, beſonders aber für die mathematiſchen und die Naturwiſſenſchaften mehr geleiſtet als irgend ein Volk unſerer Zeit. Wer ſich davon überzeugen will, nehme nur irgend eine wiſſenſchaftliche Unterſuchung unſerer erſten Gelehrten zur Hand, er wird zugleich ſehen, wie unendlich vieles die Wiſſenſchaft den Franzoſen zu verdanken hat. Dieß kommt nicht daher, daß dießſeits des Rheins weniger Fleiß und Verſtand zu Hauſe iſt, ſondern von der äußern Stellung der franzöſiſchen Gelehrten. Unſere beſten Gelehrten können nicht ihre ganze Thätigkeit den Fortſchritten der Wiſſenſchaft widmen, ſondern ſie bilden ſich nur, um im Lehrerberufe das eingeſammelte Wiſſen wieder auszuſtrahlen. In Frankreich dagegen beziehen die Mitglieder der Akademieen einen höhern Gehalt als die Premiers der deutſchen Staaten, und ſie können vollſtändig dem Berufe nachgehen, die Probleme des jeweiligen Wiſſens zu löſen. Dieſer Umſtand hat zwei Folgen: die Franzoſen erjagen dadurch mit Leichtigkeit den Ruhm, an der Spitze der wiſſenſchaftlichen Forſchungen zu ſtehen; aber dieſer hohe Schatz von Bildung bleibt verſchloſſen in jenen höchſten Corporationen, er dringt weniger in die Maſſe des Volkes, weil der Gelehrte nicht auf den Katheder genöthigt wird. Das neue Geſetz betrifft die Errichtung neuer Univerſitäten, oder beſſer: die Vertheilung der höhern Lehrkräfte über das Land. Im Jahr 1850 hatte man geſetzlich beſchloſſen, in jedem Departement eine, alſo 86 Akademieen (Univerſitäten) in Frankreich zu errichten, während man damals nur 19 Akademieen beſaß. Kaiſer Napoleon hatte bei ſeiner Organiſation des Unterrichts, wie es Herr v. Talleyrand klar in den Motiven ausgeſprochen, nur den Gedanken vor Augen, in der Erziehung jenen Grundſatz der Staatseinheit, wie er ſeit 1789 aufgeſtellt worden, ſtreng durchzuführen. Er vereinigte die höchſten Intelligenzen in der Pariſer Univerſität. Gleichzeitig errichtete er aber unter dem Namen von Akademieen die alten Provinzialuniverſitäten wieder, denen er aber die frühere Unabhängigkeit oder, mit dem „Moniteur" zu reden, ihre Souveränetät nahm. Mit andern Worten er ſchuf eine gelehrte Hierarchie mit dem Sitz in Paris, und ließ die alten Provinzialgrenzen für das Unterrichtsweſen beſtehen. Das jetzige Geſetz ändert nichts an dieſem Grundſatz, ſondern es vernichtet nur die im Jahr 1850 beliebten Departementalhochſchulen. Die alten Univerſitäten, 13 an der Zahl, die noch beſtehen, waren: Paris, Straßburg, Dijon, Beſançon, Lyon, Grenoble, Aix, Montpellier, Toulouſe, Bordeaux, Poitiers, Rennes, Caen. Das Merkmal einer Univerſität findet der „Moniteur" darin, daß ſich an einem Orte einige gelehrte Facultäten vereinigt finden. Ob man von Facultäten bei Departementalſchulen, z. B. von einer juriſtiſchen Facultät in Finisterre ꝛc., reden könnte, ohne damit etwas Lächerliches zu ſagen, werden deutſche Leſer gleich herausfühlen. In England kommt je eine Univerſität auf 3,560,250 Einwohner, in Deutſchland je eine Univerſität auf 2,016,000 Einwohner. In Frankreich würden bei 13 Univerſitäten je 2,769,000 Einwohner auf eine gekommen ſein. Man ſucht daher hinter Deutſchland nicht zurückzubleiben, und unter Deutſchland verſteht der Moniteur nur

her von 32 Univerſitäten ſpricht, dießmal das ganze Oeſterreich mit, obgleich das Unterrichtsweſen dort ſeiner innern Natur nach noch beträchtlich von dem der excluſiv deutſchen Staaten verſchieden iſt. Zu den 13 alten ſollen drei neue Univerſitäten — Douai, Nancy, Clermont — hinzukommen, ſo daß eine ſolche akademiſche Diöceſe 2,250,000 Köpfe umfaſſen würde. Im Weſentlichen iſt dieß die Analyſe des neuen Geſetzes. Viel wird damit nicht geändert werden, namentlich wird man nicht die Bildung verbreiten, wie ſie in Deutſchland herrſcht. Unſer Vorzug beſteht darin, daß die höhere Bildung maſſenhafter ausgetheilt wird, und wir verdanken es dem Umſtand, daß unſere erſten Gelehrten Lehrer bleiben müſſen. Uebrigens hätte man in Frankreich von den deutſchen Erfahrungen noch mehr gewinnen können. Das Schickſal der kleinen Univerſitäten iſt unwiderruflich entſchieden. Die Wiſſenſchaften ſind ſo weit fortgeſchritten, daß eine Bereicherung des Wiſſens nur noch durch Ausbildung von Specialitäten erzielt werden kann. Aber dazu gehören ſehr koſtſpielige wiſſenſchaftliche Apparate und Bücherſchätze, die nur in den großen Reſidenzen mit Hülfe von Staatsmitteln angeſchafft werden können. Gelehrte, die ſich nicht auf dem Laufenden erhalten, die nicht über das neueſte und beſte Material verfügen können, müſſen immer hinter dem Gang der Wiſſenſchaften zurückbleiben, ſie können auch nicht lehren, da ſie ja immer noch ſelbſt der letzten Belehrung bedürften. A. Z.

Chalons, 1. Mai. Wenn ich Ihnen aus dem Stilleben der Provinzen über einen faſt amtlichen Aufſatz, der zu Paris im Moniteur, alſo an dem bedeutendſten Platz, der einer publiciſtiſchen Arbeit ſich einräumen läßt, erſchienen und beinahe in dem Ton eines miniſteriellen Rundſchreibens abgefaßt iſt, einige Betrachtungen vorlege, ſo thue ich es deßhalb, weil ich in der Gegend, von der aus ich Ihnen ſchreibe, vorzügliche Gelegenheit hatte, den Stoff, der in jener Veröffentlichung des Moniteur behandelt iſt, in ſeinem Weſen und Ganzen, ſeinen Einzelheiten und ſeinen Zufällen zu beobachten. In der Provinz fallen die Gebrechen des franzöſiſchen Unterrichts wenigſtens eben ſo ſehr und wahrſcheinlich an den meiſten Orten noch mehr als in der Hauptſtadt auf, und wenn es auch leichter ſein mag, in Paris ſie in ihrer unmittelbaren Erſcheinung wahrzunehmen und gleichſam auf der That zu ertappen, ſo werden in der Provinz die Folgen derſelben für das praktiſche Leben um ſo ſichtbarer. Der Artikel des Moniteur erkennt die Schwächen und verderblichen Gewohnheiten des franzöſiſchen Erziehungs- und Lehrweſens mit einer Offenheit, der alle Anerkennung gebührt, vollſtändig an, und vielleicht zum erſten Mal iſt in einem ſo maßgebenden Blatt wie der Moniteur, in dem unmittelbaren Preßorgan der Regierung, die Sorge für den äußern Schein und die Rückſicht auf die Eitelkeit der Schüler und Lehrer in den Unterrichtsanſtalten, mit denen Frankreich geſegnet iſt, ſo unverholen angedeutet worden. Verdient nun für dieſe ſcharfe und treffende Kritik der beſtehenden Mißbräuche der Verfaſſer des hier beſprochenen Aufſatzes allen Dank, ſo ſcheint er mir in ſeinem Hinblick auf die nöthigen und in Ausſicht ſtehenden Reformen den Kern des beklagten Schadens nicht entdeckt, noch den Punct, der vor allem Heilung verlangt, bezeichnet zu haben. Der Aufſatz verbreitet ſich weit und breit über die Verbeſſerungen, die man in der Verwaltungsſphäre des öffentlichen Unterrichts brauche und einzuführen beabſichtige, er mißt die Summe der Unabhängigkeit von der Centralgewalt, die man den Mittelpuncten der provinziellen Lehranſtalten zugeſtehen könne, gegen das Maß der Unterwerfung unter die höchſte Behörde, das ſich von ihnen fordern ließe, mit nicht zu läugnender Billigkeit ab und ſtrebt, die Beſorgniſſe derjenigen, die von der gegenwärtigen Allmacht der Staatsgewalt eine Beeinträchtigung der Unterrichtsfreiheit befürchten, durch beruhigende Worte im Vorübergehen zu zerſtreuen. Allein was nach

meinen Erfahrungen dringender als alles Andere eine gründliche Abhülfe verlangt, das habe ich in dem Aufſatz vergebens geſucht. Nichts thut offenbar in der geiſtigen Pflege der jungen Franzoſen heutzutage mehr noth als größere Gediegenheit der Studien, beſtändige Warnung gegen die Willkür des Schlußfolgens und Ethik der Urtheilskraft. Mit dieſem Ausdruck meine ich die von Kind auf ſchon dem Menſchen eingepflanzte Enthaltſamkeit des Gutachtens über alle Dinge, die er nicht ſelbſt mit den von der geſunden Vernunft als genügend erklärten Erkenntnißmitteln unterſucht hat. Der Menſch, ſelbſt der fähigſte, ſelbſt der unermüdlichſte Menſch hat eine ſehr beſchränkte Kraft des Lernens, aber ſein Bedürfniß zu urtheilen iſt unendlich. Jene Kraft des Lernens durch Beſtrafung und Verhöhnung der Trägheit zu erhöhen, dieſes maßloſe Bedürfniß des Urtheils durch die unerbittlichſte Verſpottung und Beſchimpfung jedes verſchuldeten Irrthums zu verringern, den Stachel edler Neugierde ſtets zu ſchärfen, den Geiſt des Zweifels gegen das Unerwieſene zu fördern und die ſogenannten gangbaren Meinungen über thatſächliche Verhältniſſe mit aller Energie zu ächten und zu verbannen, das ſcheint mir die Hauptaufgabe, das ſcheinen mir die Hauptbedingungen der Reform zu ſein, welche die Jugendbildung in Frankreich gebieteriſch erheiſcht. Laßt eine ſolche Gymnaſtik nur ein Decennium lang in den franzöſiſchen Schulen, welche dem höhern Unterricht gewidmet ſind, vorwalten, entſagt nur während zehn Jahren der unglückſeligen Manie, die jugendlichen Köpfe in irgend eine Richtung zu zwingen, ihnen über Geſchichte, Philoſophie, Aeſthetik, Völkerkunde und Völkerrang gewiſſe Dogmen einzugießen, und gebt euern Zöglingen durch beharrliches Eingehen in alle Theile einer Disciplin, wo es möglich, durch exacte Ueberſichten, wo es nicht anders geht, ſo wie durch Bekanntmachen mit den ſicherſten, den anwendbarſten Methoden die Werkzeuge an die Hand, um ſich ſpäter im Leben über alle Geſtalten und Verhältniſſe, die ihnen begegnen können, perſönliche, unabhängige und der Wirklichkeit, ſo weit dieß ein ſo fehlbares Weſen wie der Menſch vermag, entſprechende Anſchauungen zu bilden — treibt dieß, wie geſagt, ein Decennium hindurch, und ihr werdet wieder Franzoſen genug bekommen, wie ſie die Natur gemacht, wie ſie unter Heinrich IV. und Richelieu ſo häufig waren, tüchtig zu Ernſt und Scherz, Virtuoſen der Geſelligkeit, aber auch Kenner der ſchwerſten Probleme, eifrige Patrioten, aber nichts weniger als Verächter fremden Verdienſtes, kurz Leute, allenthalben zu Hauſe und nirgendwo ganz am unrechten Platz. Es wurde gegen dieſen Wunſch und Vorſchlag eingewendet, daß eine ſolche Unterdrückung der den Maſſen gemeinſchaftlichen Urtheilerei, eine ſolche Begünſtigung eines rein individuellen, wenn auch noch ſo begründeten Urtheils die Einheit des Bewußtſeins zerſtören und eine Anarchie der Geiſter herbeiführen müßte. Es mag etwas Wahres in dieſem Einwurf ſein, aber ich geſtehe, daß, wenn Meiſter Proudhon uns keine ſchlimmere Anarchie empfohlen hätte, ich ihn für das unſchädlichſte Weſen unter der Sonne halten würde. (A. A. Z.)

Paris, 5. Mai. Es iſt offenbar, daß ein Theil des Departements des öffentlichen Unterrichts, ſeinem weſentlichen Beſtandtheile nach, aus den Händen des Miniſteriums des öffentlichen Unterrichts in die Hände des Miniſteriums des Innern übergegangen iſt. Der Volksunterricht iſt factiſch, was ſeine Oberaufſicht und ſeine Leitung betrifft, ganz und gar der Univerſität entzogen, ganz und gar den Präfecten anvertraut worden. Man ſieht, die Regierung hat zwei Dinge gewollt: erſtens den Klerus der Leitung und oberſten Inſpection der Volksſchulen überheben, zweitens der Univerſität, weil ſie als Corporation zur öffentlichen Macht, wie unter der Verwaltung des Herrn Couſin, gelangen kann, ebenfalls die Direction und oberſte Inſpection der Volksſchulen entziehen. Sie will den Volksunterricht ausſchließlich in die Gewalt der öffentlichen

Macht, der politiſchen Adminiſtrations- und Staatsbehörden übergeben wiſſen, ſie will weder im Klerus noch in der Univerſität eine mögliche Rivalität in dieſer Hinſicht dulden. Die Regierung ſieht ein, daß die gebildeten Claſſen der Nation, was vom Adel oder was vom Bürgerſtand in derſelben übrig iſt, ihr nicht ſehr ſympathetiſch ſind, daß Legitimiſten, Orleaniſten, Fuſioniſten, ja die gebildetern der Republicaner da einen Anhang haben, daß es ihr noch nicht gelingen kann, des höhern Unterrichts vollkommen Herrin zu werden, die Jugend der gebildeten Claſſen ſtreng, wie unter Napoleon I., in ihrem Geiſte zu erziehen. Um ſo mehr heftet ſie ihr Augenmerk auf das Volk. Der Bauer iſt überall napoleoniſch geſinnt in ganz Frankreich; der Handwerker iſt entweder napoleoniſch oder republicaniſch. Die Regierung gibt ſich allerorten die größte Mühe, um ſich das Volk zu verbinden, um auf allen möglichen Wegen die Maſſen an ihre Politik zu feſſeln. Da iſt dann der Volksunterricht ein gewaltiger Hebel, und deßwegen entzieht man ihn der Univerſität, gibt man ihn in die Hände der Präfecten. Der Geiſtlichkeit läßt man den religiöſen Einfluß, weil er ſich der Regierung fügt; man will aber ihre öffentliche Macht nicht befeſtigen, und in dieſem Sinne iſt das heutige Unterrichtsproject ein unverhüllter Angriff auf das Geſetz des Herrn v. Falloux. Dieſes Geſetz gab eine große Blöße, indem es den höheren Unterricht ganz dem Volksunterricht aufopferte, ſo viele Akademieen ſchuf, als es Departements gab, und dieſe Akademieen unter den Einfluß der Magiſtrate, des Klerus und der Conseils généraux ſetzte; aber eine ſo große Anzahl Akademieen findet weder Schüler noch Lehrer, und die Regierung benutzte dieſes unverſtändige, unpraktiſche Uebermaß im Geſetze des Herrn v. Falloux, um ihre eigene Politik, die rein politiſch Adminiſtrative, auf Unkoſten aller mit ihr concurrirenden Influenzen durchzufechten; ob ſiegreich, das muß die Zukunft lehren. (A. A. Z.)

L. Das Turnen in den franzöſiſchen Gymnaſien. Während wir arme deutſche Lehrer uns abmühen müſſen, uns ein Urtheil zu bilden über die verſchiedenen Vorzüge des Jahn'ſchen, Röthſtein'ſchen, Ling'ſchen, Spieß'ſchen Turnens, und abwägen, welches der Jugend am heilſamſten, oder was aus jedem einzelnen unerläßlich ſei, bringt eine gütige Nummer des Moniteurs den franzöſiſchen Schulen eine Verfügung über das Turnen ins Haus, nach deren Empfang es keiner Sorge und keiner Mühe und keines Nachdenkens und Durchprobirens ſeitens auch nur eines Lehrers mehr bedarf: der Herr Miniſter hat das alles für ſie gethan, oder es doch wenigſtens durch die Commiſſion für ſie thun laſſen. Dem Lehrer bleibt nur übrig, das Reglement zu copiren und ſich mit demſelben vor ſeine Schüler hinzuſtellen und zu commandiren. Es iſt ſomit möglich, ja erreicht, daß in der ganzen belle France aller Orten in den Staatsgymnaſien Donnerſtags präcis von 4 bis 5 Uhr geturnt wird. Ja, es iſt möglich, daß genau zwei Minuten nach halb 5 Uhr in Sixième alle Knaben auf dem linken Fuß ſtehen und die rechte Hand vorſtrecken, in Quatrième etwa 2,75 mètres hoch ſpringen, und in Rhétorique — montent par les montants du trapèze et cendent oder saisissent la base du trapèze, se balancent et se lancent le plus possible.

Das iſt alles keine Hexerei, ſondern geht ganz natürlich ſo zu: der Herr Miniſter fügt am 13. März 1854:

1. La gymnastique fait partie de l'éducation des lycées de l'empire. ... Les exercices gymnastiques sont empruntés au règlement ci-annexé. ....

2. Les élèves sont partagés en 3 divisions.

L'enseignement de la division *du petit collége* sera emprunté aux 4 premières séries et à la sixième série du programme.

**L'enseignement de la division *du moyen collége* comprend les exercices indiqués dans les séries 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 dudit programme.**

**L'enseignement de la division *du grand collége* comprend les autres exercices dudit programme etc. etc.**

Damit iſt die Sache gemacht, nämlich: Ein paar tauſend Sprünge — und ein paar hundert Berichte mehr.

Die Programme für den Turnunterricht entſprechen aufs genauſte denen für den übrigen Unterricht, wie wir ſie unſern Leſern in den letzten Heften der Revue mitgetheilt haben, um eine Anſchauung davon zu geben, was es mit der Centraliſation des Unterrichts auf ſich hat, und was an eigentlicher Thätigkeit dem Lehrſtande in Frankreich übrig bleibe. Die Programme für den Turnunterricht haben noch ein anderes Intereſſe, wenn wir ein deutſches Turnbuch dagegen aufſchlagen. Aus den freien, inhaltvollen, kurzen, charakteriſtiſchen Namen unſerer deutſchen Turnkunſt, aus denen es uns wie Waldesduft und Lebensfrühling anweht, werden im Franzöſiſchen weitläufige Beſchreibungen, die nach Styliſtik und Caſerne riechen; und der Reichthum unſerer Uebungen, der unerſchöpflich iſt, ſchrumpft zuſammen wie die friſchen Blumen der Wieſe zu dürrem Heu. Wie dürftig das Material der Uebungen ſei, lehrt ein Blick in die Programme, denn gewiß iſt nicht zu vermuthen, daß man ſich weit über das Befohlene hin ausdehnen werde. Es ſind vorgeſchrieben in Serie I. Vorübungen — Antreten, Richten, Wendungen ꝛc.: 8 Uebungen. II. Bewegungen und Beugungen der Arme: 7 Nummern, desgleichen der Beine: 8 Nummern, desgleichen des Kopfes und Rumpfes: 5 Nummern. III. Marſchiren, Laufen, Springen, exercices *pyrrhiques*: 11 Nummern. IV. **Équilibres**, nämlich: **1. Se tenir sur une jambe, l'autre ployée en avant. 2. Se tenir sur une jambe, l'autre ployée en arrière. 3. Se pencher en avant sur un pied. 4. Se pencher en arrière sur un pied. 5. Se pencher à droite ou à gauche sur un pied. 6. Poser les genoux à terre et se relever** (!!!). V. Uebungen mit Hanteln (haltères) und Keulen (mils): 13 und 12 Uebungen. VI. Uebungen am Geräth: § 1. **Exercices par suspension**: 13 Uebungen, z. B.: **Suspension par le pli des bras, progression latérale vers la droite** (hangeln). § 2. **Exercices des poutres**: 13 Uebungen, z. B. die letzte Uebung: **étant à cheval, passer la jambe droite par-dessus la poutre** (Schwebebaum!) **et descendre.** Oder **passer à cheval en avant.** § 3. Klettern an Leiter, Strickleiter, Tau, Stange. Der Schluß heißt: **escalade du portique** (Klettergerüſt) **par émulation!** § 4. Klettern am Maſt. § 5. **Exercices de voltige sur les poutres, les barres, le trapèze.** Dieſer Schwebebaum, Barren und Schwebereck (denn das wird das Trapez wohl ſein) ſind der kümmerliche Erſatz für unſer Reck, Barren, Bock, Schwingel (Pferd) ꝛc. Die Uebungen ſind 1. am Schwebebaum 4, z. B. **étant à cheval sur la poutre, sauter à terre**; 2. am Barren 19, z. B. die 15.: **se suspendre par les mains et se porter en avant et en arrière** (Handeln), die letzte: **étant debout sur les barres, s'y suspendre par les mains et les pieds, la face vers la terre** (Schwimmhang); 3. am Trapez 7, z. B. die 4.: **s'établir sur la base du trapèze, s'y asseoir et descendre**; die 6. und die 2. ſind ſchon oben genannt. VII. Fechten, Bogenſchießen, Gewehren. VIII. Schwimmen. IX. (facultativ) Reiten. — Nach alle dem werden unſere Leſer nicht begierig ſein, auch von dem die Verfügung begleitenden Rapport noch etwas zu erfahren. Zu loben iſt die Vorſchrift, daß durch das Turnen den Schülern nicht eine der frühern Freiſtunden genommen werden ſoll.

# D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

## Noch ein Wort über die Auflösung des Heidelberger Wingolf und über Studentenverbindungen überhaupt. (Akad. Monatschr.)

Sie haben in einem Ihrer letzten Hefte * einige Artikel über die Auflösung des Heidelberger Wingolf abdrucken lassen und sich zugleich bereit erklärt, der Besprechung dieses Gegenstandes noch ferner Ihre Spalten öffnen zu wollen. Vielleicht gönnen Sie auch folgenden Zeilen einen Platz, in denen ich einige Gesichtspuncte hervorheben möchte, welche mir noch nicht gehörig beachtet zu sein scheinen.

Ich trenne zwei Fragen: 1. Inwiefern war die Auflösung des Heidelberger Wingolf gerechtfertigt? und 2. welche Studentenverbindungen dürfen überall auf die Anerkennung des akademischen Senats Anspruch machen? Erstern Punct anlangend, hat es die abgedruckte Heidelberger Correspondenz übernommen, das Verfahren des Heidelberger Senats zu rechtfertigen; und zwar führt sie zuerst die Gründe aus, welche ihn in diesem Falle bewogen haben sollen, dann macht sie noch einige Bedenken geltend, welche im Allgemeinen gegen eine derartige Verbindung zu sprechen schienen.

Specieller Grund der Auflösung des H. W. sollen Widerspruch desselben gegen die im Studentenleben gebräuchliche Ehrenreinigung durch das Duell und daraus entsprungene Streitigkeiten der Studenten gewesen sein. Also das Duell eine factische Nothwendigkeit auf Universitäten? und deßhalb jede Opposition gegen dasselbe von oben herab zu unterdrücken? Weiß denn der Verfasser nicht, daß es auf vielen Universitäten eine zahlreiche Partei gibt, welche das Duell verwirft und, ohne etwaigen Liebhabern dieses Satisfactionsmittel unter einander verwehren zu wollen, doch auch ihrem Standpuncte, wird er nur mit Consequenz festgehalten, schon ziemliche Anerkennung verschafft hat? daß auch in Heidelberg schon verschiedene Versuche gemacht und, den Duellzwang aufzuheben, zuletzt noch im Jahre 1850, und daß diese nur durch das akademische Gericht, welches altburschenschaftliche Tendenzen wittern wollte, unterdrückt sind? Weiß denn der Verfasser nicht, daß der Duellzwang nur durch die Willkür einer kleinen Partei aufrecht erhalten wird, welche allerdings durch ihre strenge Geschlossenheit die meist zersplitterte Majorität zu tyranniſiren sucht? Hat denn der Verfasser nie von Ehrengerichten gehört, welche an die Stelle des Duelles treten können und z. B. in Tübingen zu Anfang der zwanziger Jahre in den meisten Fällen das Duell überflüssig gemacht und fast verdrängt haben? Doch jetzt bitte ich Sie, folgende Schlußreihe zu erwägen: 1. Das akademische Gericht verbietet in seinen Gesetzen das Duell, 2. eine Partei der Studenten lebt in factischer Opposition gegen dieses Verbot und will auch andere Studenten zu gleichem Ungehorsam zwingen, 3. eine andere Partei, mag sie nun nur den Zwang verwerfen oder das Duell überall für unsittlich halten, stellt sich auf den Rechtsboden der akademischen Gesetze, 4. es entstehen Streitigkeiten zwischen beiden Parteien und der akademische Senat glaubt diese verhindern zu müssen, indem er der allerdings der Zeit nach spätern, aber gesetzlichen Partei die Schuld beimißt und ihr das den andern zugestandene Recht, Abzeichen zu tragen, versagt.

Was urtheilen Sie davon? ich dächte, damit wäre der Ungehorsam sanctionirt und zugleich allem Rechtsbewußtsein ein gefährlicher Stoß versetzt. Ist das nicht die-

---

* Vergl. Päd. Rev. XXXV, 390 ff.

ſelbe Auffaſſung, wie ſie im Anfange dieſes Jahrhunderts von den damaligen Landsmannſchaften nackt ausgeſprochen wurde, welche die Ehre der Studenten von den größten Kleinigkeiten abhängig machten, daneben aber erklärten, ob ein bei der Immatriculation gegebenes Wort zu brechen unehrenhaft ſei oder nicht, bleibe dem Gefühle des Einzelnen überlaſſen. Ich glaube, Sie werden dieſe Auffaſſung nicht billigen, und ſie zu vermeiden ſehe ich nur zwei Mittel, entweder der akademiſche Senat führe ſeine Geſetze durch und beſtrafe die Uebertretung, oder wenn er ſeine in Bezug auf das Duell allerdings factiſche Unfähigkeit einſieht, nun gut, dann geſtehe er es offen ein und hebe das unausführbare Duellverbot auf. Er überlaſſe es den Studenten ſelbſt, ſich ihren Comment feſtzuſtellen, und dann wird es ſich bald genug zeigen, ob das Duell eine Nothwendigkeit auf Univerſitäten iſt, oder ob nicht vielleicht gerade das Verbot und die Gefahr bei der Uebertretung dem Duelle einen gewiſſen romantiſchen Anſtrich gegeben haben, der die beabſichtigte Wirkung des Verbotes aufgehoben hat. Es würde ſich dann bald zeigen, ob die Majorität der Studenten den für feige und ehrlos halten wolle, der vielleicht von einem profeſſionirten Raufer in rohem, auf Körperkraft geſtütztem Uebermuthe beleidigt, zur Genugthuung ſein Geſicht ſich verunſtalten zu laſſen eben keine große Luſt verſpürt. Es verſteht ſich, daß wir hiebei nur an das ſtudentiſche Duell mit ſtudentiſchen Waffen denken; Piſtolenduelle, auf Leben und Tod, gehören nicht unter die akademiſche Gerichtsbarkeit, ſondern bleiben wie jedes Duell im bürgerlichen Leben einem criminellen Gerichtsverfahren überlaſſen. Dieſen Unterſchied des ſtudentiſchen und bürgerlichen Duells glaube ich aufs entſchiedenſte feſthalten zu müſſen; das ſtudentiſche Duell ſoll nur dazu dienen, die kleinen Häkeleien und Beleidigungen von Studenten durch eine Art von Muthprobe auszugleichen; ob es hiezu das geeignetſte Mittel iſt und ob es überall, anſtatt Mittel zu ſein, meiſtens nicht ſchon Zweck geworden iſt, und meiſt nur der Renommirluſt der Corps dient, iſt eine zweite, nicht hieher gehörige Frage.

Der zweite von dem Heidelberger Correſpondenten berührte Punct, die Gefährlichkeit aller Verbindungen mit einſeitigen Tendenzen, führt mich auf den zweiten Theil meines Schreibens, auf die Frage nach der Berechtigung ſtudentiſcher Verbindungen überhaupt.

Ich glaube, Sie werden mit mir dahin einverſtanden ſein, ſtudentiſche Verbindungen dürfen weder gegen den Zweck der Univerſität überhaupt gerichtet ſein, noch über denſelben hinaus gehen (der Zweck des Einzelnen darf nie mit dem Zwecke des Ganzen disharmoniren); ſie dürfen alſo weder geradezu die ſittliche und wiſſenſchaftliche Ausbildung zu verhindern ſuchen, noch dürfen ſie über den Geſichtspunct der Ausbildung hinausgehen, der Student ſoll lernen, das Handeln bleibt dem ſpätern Leben vorbehalten. Damit ſind alle praktiſch-politiſchen Tendenzen von vorne herein ausgeſchloſſen. Es bleiben uns alſo als Zwecke der ſtudentiſchen Verbindungen nur die ſtudentiſchen Verhältniſſe ſelbſt, das ſittliche, wiſſenſchaftliche und geſellige Leben. Das geſellige Leben (Princip der Freundſchaft) bildet die Grundlage jeder Studentenverbindung, und es iſt nun die Frage, ob das ſittliche und das wiſſenſchaftliche Princip unter die Verbindungsprincipien aufgenommen oder der Pflege eines jeden Einzelnen überlaſſen werden ſoll. Letzteres iſt der Standpunct der jetzigen Corps und Landsmannſchaften, erſteres verlangen die andern Verbindungen, mögen ſie ſich nun Progreß, neue Burſchenſchaft oder ſchlichtweg Verbindung nennen. Gegen alle dieſe Verbindungen kann und darf das akademiſche Gericht nichts einwenden, da ſie alle mehr oder weniger den Zweck der Univerſität zu realiſiren ſtreben.

Neben dieſen Verbindungen und unabhängig von allen hat in neuerer Zeit der Wingolf ſich ſeine Stelle geſucht. Nicht zufrieden mit den Principien der Sittlichkeit und Wiſſenſchaftlichkeit, ſtellt er an die Spitze ſeiner Vereinigung das poſitive Chriſtenthum, ohne ſich principiell auf dogmatiſche Unterſchiede einzulaſſen; Sittlichkeit und Wiſſenſchaftlichkeit faßt er nur als Conſequenzen dieſes höhern Princips. Principiell iſt ihm jede theologiſche Beſchränkung fremd; auch ſchließt er keine Facultät von ſich aus. Ich glaube eben ſo wenig, daß ein chriſtlicher, als ein rein demokratiſcher Staat gegen eine ſolche Verbindung etwas einwenden kann; ein chriſtlicher Staat nicht, da das Chriſtenthum eben ſo wohl Grundlage dieſes Staates als des Wingolfs iſt, ein demokratiſcher Staat nicht, weil er freies Vereinigungsrecht zugeſteht.

In der Wirklichkeit jedoch beſteht der Wingolf der Mehrzahl nach aus proteſtantiſchen Theologen, und es möchte faſt ſcheinen, als ob die von dem Heidelberger Correſpondenten ausgeſprochenen Befürchtungen wahr werden dürften. Ich bitte jedoch Folgendes zu erwägen: ſelten bleibt ein Student auf Einer Univerſität, ſelten dürfte er in Gefahr kommen, von der Perſönlichkeit Eines Lehrers ſo beherrſcht zu werden, daß er ſich einſeitig von vorne herein gegen jede abweichende Anſicht abſperren möchte (**nulla regula sine exceptione**). Außerdem wechſeln die Profeſſoren an den Univerſitäten, und auch zunehmender Mangel an Geiſtesfriſche des einen Profeſſors geſtattet dem andern auch ſeinerſeits, ſich Einfluß zu verſchaffen. Und ſollte denn wirklich die Gefahr für den Staat ſo groß ſein, die ihm von dieſer Seite drohen möchte? Müßte nicht conſequenter Weiſe der Staat vor einer jeden bedeutenden Perſönlichkeit, welche ſich der Gemüther der Studenten zu bemächtigen verſteht, in gleicher Angſt leben? Oder würde man nicht vielleicht, um die Studenten dem Einfluſſe einer Perſönlichkeit zu entziehen, dieß nur deßhalb wollen, um ſie einer andern deſto ſicherer in die Hände zu ſpielen? Ich fürchte, gerade dadurch würde die Freiheit der Univerſität und der Wiſſenſchaft gefährdet. Man laſſe jeder ſittlich-wiſſenſchaftlichen Beſtrebung ihre volle Freiheit, die Wahrheit ſiegt am Ende doch.

Göttingen, den 31. December 1853. M. C.

---

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Preußen.

### Circularverfügung der königlichen Regierung zu Potsdam vom 8. Juni 1853, betreffend die Parochial- und Kreisſchulconferenzen.

In unſerer die Beaufſichtigung und Leitung der Schulen und Lehrer und die mit denſelben auf geregelte Weiſe zu haltenden Parochial- und Kreisſchulconferenzen betreffenden Circularverfügung vom 9. November 1851 haben wir uns nähere Beſtimmungen hinſichtlich der Conferenzen letztgedachter Art noch vorbehalten.

Mit Berückſichtigung nun der von den Herren Superintendenten ꝛc. dieſerhalb geforderten Berichte und Vorſchläge, welche letzteren jedoch großentheils der Uebereinſtimmung gar ſehr ermangeln, finden wir uns zu folgenden Eröffnungen und Anordnungen veranlaßt.

Wie die von jedem Pfarrer mit den Lehrern ſeiner Parochie monatlich zu haltenden Parochiallehrerconferenzen weſentlich den Zweck haben, dasjenige zu verhandeln, was in Betreff einer jeden einzelnen Schule, ihres Einrichtungs- und Lehrplans, ihres Zuſtandes und ihrer Bedürfniſſe, und was hinſichtlich jedes einzelnen Lehrers, ſeines Standpunctes und ſeiner Fortbildung, ſeines amtlichen Wirkens und Verhaltens, ſo wie auf Veranlaſſung der zu amtlicher Beſprechung ſich darbietenden beſondern Vorkommenheiten etwa zu bemerken, zu regeln und feſtzuſtellen iſt: ſo ſollen die Kreisſchulconferenzen vornehmlich dazu dienen, den Lehrern im Allgemeinen Anregung, Begeiſterung und Freudigkeit für Alles, was ihres Berufes iſt, und für ihre Fortbildung zu geben, ſie über das, was zu einer ſegensreichen Führung ihres heiligen Amtes gehöre, und was etwa von ihnen ſelbſt in Frage geſtellt wird, zu belehren, und ſie mit den für ihre Sphäre geeigneten neuern Erfahrungen, Schriften und Erſcheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik, der Methodik und Schulkunde in Bekanntſchaft zu erhalten.

I. Specieller haben wir ſchon in unſerer obgedachten Circularverfügung vom 9. November 1851 hinſichtlich der Parochiallehrerconferenzen erklärt:

1. Daß dieſelben nach Maßgabe des § 25 des Generallandſchulreglements vom 12. Auguſt 1763 monatlich zu halten, und daß zum regelmäßigen Beſuche derſelben in ſeiner Parochie jeder Lehrer unbedingt verpflichtet iſt. Vorſteher ſind in kleinern Städten ein Ortsgeiſtlicher oder Rector, und in größern Städten diejenigen Schuldirigenten und Ortsgeiſtlichen, denen die Aufſicht über die einzelnen Schulen und deren Lehrer obliegt.
2. Daß es ſich in dieſen Conferenzen vornehmlich um Beſprechungen über den Zuſtand und die Bedürfniſſe, über die Mängel und Vorzüge jeder einzelnen Schule der Parochie, über das Verfahren, die Leiſtungen und Wahrnehmungen eines jeden ihrer Lehrer, über die von der königlichen Regierung, dem königlichen Provinzialſchulcollegio und Conſiſtorio, oder von den Superintendenten ausgegangenen Verordnungen und Weiſungen, alſo auch über Bekanntmachungen ꝛc. in unſerm Amtsblatte wie im Provinzialſchulblatte, und über ein den Unterricht und die Disciplin in den verſchiedenen Schulen regelndes und in Uebereinſtimmung ſetzendes Verfahren der Lehrer handelt.
3. Daß ſich daran Verhandlungen über einzelne Unterrichtsgegenſtände, namentlich über den Religionsunterricht, über Schulweſen, Unterricht und Disciplin im Allgemeinen, über darauf bezügliche Schriften und über Gegenſtände, welche in den Synodalſchulconferenzen zur Sprache zu bringen ſein möchten, knüpfen können, wie denn auch dringend zu empfehlen iſt, daß die Lehrer veranlaßt werden, abwechſelnd in ihren Schulen vor ihren anweſenden Collegen Unterrichtsproben abzulegen, und ſich über dieſe dann in den Conferenzen zu beſprechen.
4. Daß über eine jede dieſer in der Regel nur an einem ſchulfreien Nachmittage, niemals aber während der Zeit und auf Koſten des öffentlichen Schulunterrichts zu haltenden Conferenzen ein kurzes Protokoll aufgenommen und die Sammlung dieſer Verhandlungen aus jeder Parochie ſogleich nach Ablauf eines Jahres an die Superintendenten, reſp. Kreisſchulinſpectoren mittelſt Berichts über den Geiſt und Gang über die Reſultate und den Erfolg der gehaltenen Conferenzen von den Herrn Predigern zur Kenntnißnahme und Mittheilung ihrer Bemerkungen und Rathſchläge eingereicht werden ſoll.
5. Daß die Herren Superintendenten ꝛc., wenn es ſich ergeben ſollte, daß ſelbſt ihre Erinnerungen und Einwirkung ungeachtet die beſagten Conferenzen in dieſer oder

jener Parochie nicht mit gehöriger Ordnung und befriedigendem Erfolge gehalten werden, uns Anzeige zu machen haben.

II. Aus dem allem ist auch zu entnehmen, daß die Kreisschulconferenzen nicht mit den Parochiallehrerconferenzen verbunden und durch diese ersetzt oder für so kleine Gesellschaften wie letztere gebildet werden dürfen, wie denn auch die hie und da geäußerte Ansicht, daß für die meistens schwachen und nicht in Seminarien gebildeten Lehrer dieser oder jener kleinen Superintendentur Synodalconferenzen ungeeignet wären, nicht haltbar ist, und eben so wenig gebilligt werden kann wie die Meinung, daß Stadt- und Landschullehrer nicht in einer und derselben Conferenzgesellschaft vereinigt sein dürften, oder daß die Kreisschulconferenzen nur in der Anwesenheit der Lehrer bei den von dem Superintendenten hier und dort abzuhaltenden Schulprüfungen und in Besprechungen über diese bestehen sollen, so sehr auch die Zuziehung der Lehrer zu solchen Prüfungen zu empfehlen ist.

1. In Berücksichtigung jedoch der vielfach geltend gemachten, in den meisten Schulkreisen obwaltenden Umstände und Verhältnisse, und um die regelmäßige Abhaltung, den willigen Besuch und einen fruchtbaren Erfolg der Kreisschulconferenzen desto besser zu sichern, nicht minder auch in Betracht des Umstandes, daß den Theilnehmern an den Zusammenkünften im Allgemeinen und daher auch in einzelnen Schulkreisen Reise- und Zehrungskosten oder freie Bewirthung an dem Conferenzorte nicht bewilligt werden können: wollen wir die Zahl der jährlich mit jeder Kreisschulconferenzgesellschaft zu haltenden Conferenzen auf vier beschränken, werden es jedoch gern sehen, wenn deren sechs von den Theilnehmern selbst begehrt und willig besucht werden.
2. Zu einem regelmäßigen Besuche der vorgedachten vier Conferenzen, von denen in jedem Vierteljahr eine, und zwar stets an einem Mittwoch, wenn nicht an einem ganz schulfreien Ferientage, zu halten ist, so daß den Schulen dadurch höchstens vier halbe Schultage jährlich entzogen werden, sollen alle Lehrer in den Städten wie auf dem Lande amtlich verpflichtet sein, und nur hochbejahrte Lehrer, welche sehr entfernt vom Conferenzorte wohnen, werden unter Umständen in ungünstiger Jahreszeit durch den Superintendenten von der Theilnahme an der Conferenz dispensirt werden dürfen.
3. In dem Monate, in welchem eine Kreisschulconferenz gehalten wird, darf für deren Mitglieder die Parochialschulconferenz ausfallen; und daß, nach dem Vorschlage mehrerer der Herren Superintendenten, statt einer der vier jährlichen Kreisschulconferenzen in Superintendenturen, in denen mehrere Kreisschulconferenzgesellschaften bestehen, vom Superintendenten oder dessen Vertreter einmal jährlich in günstiger Jahreszeit eine Generalconferenz aller Lehrer der Superintendentur gehalten werde, ist sehr zu empfehlen.
4. Die Bildung mehrerer Conferenzgesellschaften in größeren Superintendenturen, um den Theilnehmern zu weite Wege zu ersparen, ist bereits angeordnet; indessen ist doch dahin zu sehen, daß jede Gesellschaft wenigstens zwölf Mitglieder zähle, weßhalb denn auch die Vereinigung von Stadt- und Landschullehrern zu einer Gesellschaft überall statthaft und meistens auch anzurathen ist. Jedenfalls müssen sämmtliche Lehrer einer Stadt, wenn sie auch an verschiedenen Schulen arbeiten, nur einen Conferenzverein bilden, dessen Leitung auch einem Schuldirigenten des Orts ebensowohl wie einem Ortsgeistlichen überlassen und nach Umständen am schicklichsten übertragen werden kann.

Als höchſt wünſchenswerth und in jeder Beziehung gewiß ſehr erſprießlich iſt aber zu empfehlen, daß ſich überall die Herren Geiſtlichen in einem Schulkreiſe bei den Kreisſchulconferenzen, auch wenn ſie nicht ſelber Leiter ſind, durch deren Beſuch betheiligen.

5. Lehrer, welche keiner Conferenzgeſellſchaft ihrer Superintendentur zugewieſen werden können, ohne eine bis anderthalb Meile vom Conferenzorte entfernt zu ſein, dürfen Mitglieder eines ihnen näher liegenden Vereins einer andern Superintendentur werden, und wollen daher die betreffenden Herren Superintendenten dieſerhalb das Nöthige mit einander verhandeln und ohne Weiteres feſtſtellen.
6. Daß die Conferenzen in Lehrzimmern der an den Conferenzörtern befindlichen Schulen gehalten werden, wenn es an andern ſchicklichen Localien fehlt, unterliegt keinem Bedenken, und Seitens der Ortsſchulbehörden, wenn ſie davon zuvor freundlich benachrichtigt werden, keinem Widerſpruche; und dagegen, daß die Conferenzörter und nach Umſtänden, jedoch nur mit unſerer vorgängigen Genehmigung, auch die Leiter der Conferenzvereine von Zeit zu Zeit gewechſelt werden, iſt nichts zu erinnern.
7. Jede Conferenz iſt mit einem paſſenden Choralgeſange und mit kurzem Gebete zu beginnen und zu beſchließen. Den Berathungen wird mindeſtens die Zeit von 9 bis 12 Uhr Vormittags und von 2 bis 4 Uhr Nachmittags, in günſtiger Jahreszeit auch wohl eine größere Stundenzahl, zu widmen ſein.

   Der Vorſitzende, dem etwanige Wünſche der Conferenzmitglieder hinſichtlich der zu verhandelnden Gegenſtände ꝛc. zuvor mitgetheilt werden müſſen, macht nach Eröffnung der Conferenz die Tagesordnung bekannt, und ein von ihm zu wählendes Mitglied der Geſellſchaft, von dem er nöthigenfalls auch augenblicklich vertreten werden kann, führt das Protokoll, welches

   1. den Conferenzort,
   2. den Namen des Vorſitzenden, des Protokollführers und des von erſterem auch zu beſtellenden Geſangsdirigenten,
   3. die Namen und Wohnörter der anweſenden Theilnehmer,
   4. den Tag der Verſammlung,
   5. die Dauer der Berathung,
   6. den Gang der Verhandlungen, die beſprochenen und berathenen Gegenſtände und die vornehmlich betheiligt geweſenen Referenten ꝛc. in der Kürze nachweiſen muß.
8. Die geheftete Sammlung der Protokolle jeder Conferenzgeſellſchaft iſt jährlich im Anfange des Monats December dem Superintendenten von jedem Vorſteher eines Kreisvereins mittelſt Berichts einzuſenden, in welchem über den Geiſt und das Streben der Geſellſchaft zu urtheilen iſt, und die Namen der Mitglieder ſowohl, die ſich durch rege und rühmliche Theilnahme, wie auch derjenigen, welche in entgegengeſetzter Art ſich bemerkbar gemacht oder gar die Conferenzen verſäumt haben, anzugeben ſind.
9. Dieſe Berichte nebſt Protokollſammlung haben uns dann die Herren Superintendenten mit etwaniger Beifügung ihrer Urtheile und Bemerkungen vor dem Jahresſchluſſe zur weiteren Veranlaſſung einzuſenden. Dabei ſind denn auch jedesmal die für's kommende Jahr etwa beabſichtigten Veränderungen hinſichtlich des Perſonalbeſtandes jeder Conferenzgeſellſchaft, namentlich aber in Betreff der von uns zu approbirenden Leiter der Vereine anzuzeigen. Inſonderheit iſt uns im December d. J. mit Antrag auf unſere Genehmigung nachzuweiſen, welche Con-

ferenzgeſellſchaften im künftigen Jahre auf Grund und in Folge dieſer unſerer Verordnung beſtehen und von welchen Vorſtehern ſie geleitet werden ſollen.

Sollten aber einzelne Lehrer beharrlich und ohne vollwichtigen Grund, alſo auch ohne ausdrückliche Erlaubniß des Superintendenten oder Kreisſchulinſpectors, die Conferenzen verſäumen, ſo iſt davon in jedem Falle ſofort Anzeige zu machen.

10. Anlangend endlich das innere Weſen und die eigentliche Thätigkeit der Kreisſchulconferenzgeſellſchaften, ſo haben wir dieſerhalb zwar ſchon oben allgemeine Andeutung gegeben, und beabſichtigen auch keineswegs, durch ausdrückliche Vorſchriften und Feſtſtellung eines dürren Schematismus der freien geiſtigen Bewegung, dem eigenen Streben und dem wünſchenswerthen ſelbſtthätigen Verkehr und Gedankenaustauſche der Vereine hinderlich zu werden und Feſſeln anzulegen; indeſſen dürften folgende Bemerkungen und ſpeciellere Andeutungen eben ſo wenig unerwünſcht als überflüſſig ſein.

Daß die Conferenzmitglieder ſelbſt Aufſätze und Abhandlungen liefern, iſt mehr zu wünſchen als anzuordnen. Jedenfalls aber iſt zu empfehlen, daß in den Conferenzen ſelbſt und außerdem durch circulirende Mittheilungen der Herren Superintendenten und Kreisſchulinſpectoren, der Leiter und der Mitglieder der Conferenzgeſellſchaften Themata geſtellt werden, welche den dazu geneigten Lehrern Stoff zu Arbeiten geben, die zu jeder Zeit den Vorſtehern der Conferenzgeſellſchaften eingereicht und von dieſen oder von andern ihrerſeits zu beſtimmenden Mitgliedern beurtheilt werden können, ſo daß dann in der Regel nur ein kurzes räſonnirendes Referat in der Conferenz mitgetheilt wird, weil das Vorleſen ganzer Abhandlungen zu viel Zeit in Anſpruch nehmen dürfte, ohne immer intereſſant und fruchtbar genug zu ſein.

Weit ſtatthafter und im Allgemeinen zweckmäßig ſind dagegen kurze mündliche Vorträge Einzelner über wohlgewählte, intereſſante Gegenſtände, Aufgaben und Fragen, namentlich über die höchſten und wichtigſten Zwecke der Volksſchule, über die Erziehung der Jugend zur Gottesfurcht und Frömmigkeit, zur Vaterlandsliebe und Geſetzlichkeit, zur Freude an der Arbeit, zu anſtändiger, ehrbarer Sitte und über ähnliche wichtige Gegenſtände, wie über eine dem allem entſprechende Einrichtung des Schulunterrichts.

Nicht minder wird es ſich um weiſe Auswahl und Beſtimmung des Lehrſtoffs, welcher in Elementarſchulen volle Berechtigung hat, und um Ausſonderung des die Schulen nur zu häufig belaſtenden Viel und Vielerlei, ſo wie des rein Abſtracten oder Theoretiſchen, alſo Unpraktiſchen und Unpopulären, handeln müſſen, wobei es alſo auch an praktiſchen Winken nicht fehlen darf, wie der Lehrſtoff im Allgemeinen und in jedem einzelnen Unterrichtsgegenſtande zu ordnen, und wie er, Geiſt und Gemüth anregend, der Jugend anzueignen ſei.

Daran werden ſich Mittheilungen aus ſolchen Schriften — älterer wie neuerer Zeit — ſchließen können, welche von den Lehrern erkannt und genau erwogen zu werden verdienen. Vorzugsweiſe bei dieſen Mittheilungen wird der geſprächsweiſen Betheiligung der verſammelten Lehrer Raum zu gewähren ſein.

Mit Hinweiſung auf die in dem Schulblatte für die Provinz Brandenburg (Jahrgang 1850 Seite 660 ff., und Jahrgang 1851 Seite 75. ff.) befindlichen, die Fortbildung der Lehrer betreffenden Aufſätze empfehlen wir beſonders auch, daß einzelne in Gegenwart der Conferenzmitglieder Unterrichtsproben ablegen, über welche dann nicht minder Beſprechung zu halten iſt, als über ſtattgehabte Vorkommenheiten und wichtige Erfahrungen in der Schule, durch deren Mittheilung die einzelnen Mitglieder der Conferenz nützliche und belehrende, intereſſante und anregende Beiträge zu den Verhandlungen der Conferenzgeſellſchaften liefern können.

Eine nicht geringe Bedeutung wird endlich den muſikaliſchen Uebungen der verſammelten Lehrer zu geben und ſolchen wohl eine Stunde an jedem Conferenztage einzuräumen ſein, da es ſich auch um den Geſangunterricht und um Fortbildung im Geſange handeln muß.

Geſänge, welche das religiöſe und patriotiſche Gefühl beleben, aber auch ſolche, die den Sinn für einfache Auffaſſung des Natur- und Volkslebens fördern, werden beſonders fleißig zu üben ſein, und Chöre, Motetten, Choräle, mehrſtimmig zu ſingen, mögen auf Anordnung des Conferenzvorſtehers durch die von ihm zu beſtellenden Geſangsdirigenten im Voraus eingeübt werden.

Vor allem aber und zur Sicherung des höchſten Gewinns, welcher durch die Lehrerconferenzen erzielt werden ſoll, möge jede Conferenzgeſellſchaft der Leitung des göttlichen Geiſtes und das Herz eines jeden ihrer Mitglieder ſeiner belebenden und heiligenden Kraft ſich hingeben, damit das Vornehmen und Thun aller Vereine ein Werk in Gott gethan werde zu ſeiner Ehre und zur Förderung des Reiches unſers Herrn und Meiſters, zu großem Heile für alle Schulen und für die heranwachſende Jugend und zur Begründung hoher Wohlfahrt des ganzen Volkes unſers geliebten Vaterlandes.

Euer Hochwürden erhalten von dieſer Verfügung ein Exemplar für jede Parochie Ihres Aufſichtskreiſes zur Kenntnißnahme und Inſtruction aller Geiſtlichen und Lehrer.

Potsdam, den 8. Juni 1853.

Königliche Regierung,
Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulweſen.
(gez.) Zander.

An ſämmtliche Herren Superintendenten und Kreisſchulinſpectoren.

### Circularverfügung der königlichen Regierung zu Koblenz 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.

Bekanntſchaft 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 Lehrſtücks 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
nd, wo es ſein kann, auch eigener Gedanken, die in dem Geſichtskreis der Kinder
iegen, ſind daher als ein weſentlicher Beſtandtheil des Unterrichts in den Volksſchulen
u behandeln.

Dagegen kann die Theorie der Mutterſprache, die ſyſtematiſche Grammatik kein
eeigneter Unterrichtsgegenſtand für die Volksſchule werden, weil die Kinder in derſelben
ach ihrem Alter und Bildungsſtande unvermögend ſind, ein klares Bewußtſein von
en Geſetzen der Sprache zu erwerben, und weil daher ihre Beſchäftigung mit dieſen
eſetzen nur zu einem mechaniſchen Einprägen derſelben führt, welches nicht über die
chulzeit hinausreicht und keine Frucht zurückläßt, während die darauf verwendete
eit und Kraft des Lehrers und der Schüler andern wahrhaft bildenden Beſchäftigungen
nd Unterrichtsgegenſtänden und namentlich auch den vorerwähnten praktiſchen Uebungen
r der Mutterſprache entzogen wird. Nachdem die vielfachſten und leidigſten Erfahrungen
ierüber vorliegen, ſind es wohl nur noch Lehrer, denen es an richtiger Belehrung
ber dieſen wichtigen Gegenſtand gefehlt hat, welche an der Beſchäftigung der
chüler mit der ſyſtematiſchen Grammatik feſthalten zu ſollen glauben. Das richtige
erfahren dagegen, nur das Nothwendigſte aus der Grammatik, namentlich was Recht-
hreibung und Interpunction betrifft, gelegentlich bei den vorerwähnten praktiſchen
ebungen, und zwar ſo kurz und bündig, wie irgend möglich, zu berühren, ohne
abei ſyſtematiſche Vollſtändigkeit irgend zu erſtreben, hat bei fortgeſchrittenen Lehrern
reits durchgängig Eingang gefunden und durch ſeine Erfolge ſich überall gerechtfertigt.

Wir erwarten von ſämmtlichen Lehrern Ihres Inſpectionsbezirks, welche noch an
r Beſchäftigung mit der ſyſtematiſchen Grammatik als beſonderem Unterrichtsgegen-
ande feſthalten möchten, daß ſie dieſelbe aufgeben und den in gegenwärtiger Verfügung
zeichneten Weg einſchlagen werden, und veranlaſſen Sie, bei den Schulreviſionen
rauf zu halten, daß dieß geſchehe.

Der Geſang, ein kaum minder wichtiger Gegenſtand des Elementarunterrichts
f jeder Stufe desſelben, wird ebenfalls vorzugsweiſe und ganz überwiegend praktiſch
behandeln ſein. Das Wichtigſte iſt, daß den Kindern allmälig und zwar ſo, daß
on auf der unterſten Stufe der Anfang gemacht wird, eine mäßige Zahl geiſtlicher
d weltlicher Melodieen edler, einfacher und volksmäßiger weltlicher Lieder (mit den dazu
hörigen vollſtändigen Texten), welche bei den ſich ergebenden Veranlaſſungen oft
d möglichſt vollſtändig durchzuſingen ſind, nach dem Gehör bis zu möglichſter
icherheit reinen und wohllautenden Geſanges eingeübt wird, und zwar ſo, daß ſo
eit irgend möglich in der Mittel- und beſonders in der Oberclaſſe jedes Kind einzeln
d ohne Hülfe die eingeübten Lieder ſingen kann. Iſt durch ſolche Uebungen Sinn
d Geſchick für den Geſang in den Kindern erweckt und gebildet, ſo werden ſie im
tande ſein, den Vorrath von Liedern und Melodieen, den ſie in Folge dieſes Ver-
hrens als feſtes und ſicheres Eigenthum für ihr ferneres Leben der Schule verdanken,
rch Aneignung deſſen, was ihnen nach der Schulzeit das kirchliche und geſellige
ben bieten wird, zu erweitern.

Die zweite Stimme beim Geſang weltlicher Lieder wird füglich ebenfalls durch
rſingen eingeübt werden können, was nur gewünſcht werden kann. Der mehrſtimmige
eſang dagegen kann in der Volksſchule nicht gefordert werden und darf auch da, wo die
rhältniſſe es geſtatten und der Lehrer das Geſchick dazu hat, nur neben den vorge-
chten 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 Liederheft 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 entrathen 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 Geſangunterricht auf die im Vorſtehenden bezeichneten engen, aber nothwendigen Gränzen zurückgeführt, ſo iſt zu hoffen, daß der Geſangunterricht 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 vermerken 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 ſämmtliche Schulinſpectoren des Verwaltungsbezirks der königlichen Regierung zu Koblenz.

**Württemberg.** Einrichtung der Profeſſorats- und Präceptoratsprüfung. — In Folge einer höchſten Entſchließung vom 26. Auguſt 1852 und einer Miniſterialverfügung vom 18 Januar — 3. Mai 1853 ſind für die Profeſſoratsund die Präceptoratsprüfung neue Beſtimmungen über die Zeit getroffen worden, bis die für den akademiſchen Lehrgang künftiger Lehramtscandidaten beabſichtigten Vorſchriften und Einrichtungen ihre Wirkung werden geäußert haben.

Dieſe Beſtimmungen werden bei der im Jahr 1854 vorzunehmenden Prüfung zum erſten Male in Anwendung kommen.

Die Prüfung für Profeſſorate und Präceptorate wird alljährlich im Monat Juni zu gleicher Zeit von dem Studienrath unter Mitwirkung einiger je für 3 Jahre berufenen Prüfungscommiſſäre in Stuttgart vorgenommen.

(Für die nächſten 3 Jahre ſind zu Prüfungscommiſſären beſtimmt: Rector von Bucher in Ellwangen, Ephorus Bäumlein in Maulbronn, Rector Schmid in Ulm, Profeſſor Reuſchle in Stuttgart.)

Für einzelne Fächer werden je nach Bedürfniß noch weitere Lehrer zugezogen werden.

Die Beſtimmungen

1. Für die Profeſſoratsprüfung ſind folgende:

Die Candidaten, welche ſich innerhab der alljährlich durch den Staatsanzeiger zu veröffentlichenden Friſt zu dieſer Prüfung melden, erhalten ein dem Geſammtgebiet der Philologie entnommenes, mit dem Gymnaſialſtudium verwandtes Thema, welches ſie ſchriftlich und zwar in lateiniſcher Sprache zu bearbeiten haben.

Außerdem wird ein zweites Thema aus dem Gebiete der übrigen in den obern Gymnaſien behandelten Wiſſenſchaften denjenigen Candidaten gegeben, welche ſich mit dem einen oder andern dieſer Fache näher beſchäftigt haben und in einem ſolchen Fache ein Prüfungszeugniß zu erhalten wünſchen. Die Bearbeitung dieſes weiteren Themas hat in deutſcher Sprache zu geſchehen.

Der Umfang, welchen jede dieſer Arbeiten nicht überſchreiten ſoll, wird ebenfalls näher beſtimmt werden, wie die Zeit, bis zu welcher dieſelben an den Studienrath einzuſenden ſind.

Diejenigen Candidaten, welche nicht ausdrücklich abgewieſen werden, haben ſich ſodann zu der öffentlich angekündigten Zeit in Stuttgart zur Prüfung einzufinden.

Dieſe Prüfung iſt theils eine ſchriftliche, theils eine mündliche.

1. Die ſchriftliche Prüfung beſteht:
   a. in einer Ueberſetzung aus dem Deutſchen ins Lateiniſche;
   b. deßgleichen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche, wobei ſolche Stücke aus lateiniſchen Autoren zu Grunde gelegt werden, welche zugleich zu tiefer eingehender mündlicher Prüfung im Colloquium Veranlaſſung geben;

c. in einer Ueberſetzung aus dem Deutſchen ins Griechiſche, und
d. in einer ſolchen aus dem Griechiſchen ins Deutſche, wobei das Gleiche ſtattfindet, wie beim Lateiniſchen.

Bei den Ueberſetzungen ins Deutſche wird verlangt, daß die Sprache nicht nur rchaus correct, ſondern daß wirklich guter, deutſcher Stil in den Ueberſetzungen wahrzuhmen ſei. Ebenſo wird für die Ueberſetzung ins Lateiniſche nicht nur Correctheit, ndern wirklicher lateiniſcher Stil gefordert, während für die Ueberſetzungen ins riechiſche die Correctheit genügt.

Neben dieſen obligatoriſchen Prüfungsfächern findet je nach der Bitte des einen er andern Candidaten (als facultativ) eine Prüfung ſtatt im Hebräiſchen und im ranzöſiſchen, ferner in der Geometrie und Arithmetik. In beiden letztern Fächern folgt die Prüfung ſchriftlich, im Franzöſiſchen ſchriftlich und mündlich und im ebräiſchen nur mündlich.

2. die mündliche Prüfung beſteht in einem Colloquium und in zwei Probelectionen.

Im Colloquium ſoll der Examinand erweiſen eine gründliche Kenntniß
a. der lateiniſchen Autoren Tacitus, Virgilius, Horatius und der ciceroniſchen Schriften de officiis, orationes Veppinae, oratio secunda Philippica und epistolæ ad familiares;
b. der Griechen: Homer's Ilias und Odyſſee, Staatsreden von Demoſthenes, Plato's Phädo und Phädrus, des Sophokles Antigone, Oedipus Tyrannus und Philoktet;
c. der Litteratur der vorgenannten Schriftſteller, ſowie der andern, welche im Gymnaſialunterrichte vorkommen;
d. des Sächlichen in denjenigen Stellen der lateiniſchen und griechiſchen Autoren, welche Gegenſtand der ſchriftlichen Prüfung und des Colloquiums ſind;
e. von allgemeiner Geſchichte und Geographie ſoll der Examinand diejenige Kenntniß an den Tag legen, welche beweiſt, daß er ſich zum Behuf des Unterrichts darin orientiren kann.

In den zwei Probelectionen, einer ſprachlichen und einer wiſſenſchaftlichen, deren egenſtände dem Examinanden etliche Stunden zuvor mitgetheilt werden, ſoll der eweis abgelegt werden, daß der Examinand ſich mit der Aufgabe des Lehrers beäftigt und im Unterrichten einige Uebung erlangt hat.

II. Die Präceptoratsprüfung iſt ebenfalls eine ſchriftliche und eine mündliche.

1. Die ſchriftliche Prüfung beſteht:
a. in einer Ueberſetzung aus dem Deutſchen ins Lateiniſche,
b. desgleichen aus dem Deutſchen oder Lateiniſchen ins Griechiſche,
c. in einem deutſchen Aufſatz,
d. in einer Ueberſetzung aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche.

2. Die mündliche Prüfung geſchieht durch ein Colloquium und eine Lehrprobe.

Im Colloquium hat der Examinand nachzuweiſen:
a. durch gute Ueberſetzung und richtige Sacherklärung ſeine Vertrautheit mit folgenden römiſchen und griechiſchen Autoren: Cornelius Nepos, Cäſar, Salluſt, von Livius die vier erſten Bücher, Ciceronis orationes selectae, Ovids Metamorphoſen, von Virgils Aeneis die ſechs erſten Bücher, Homers Ilias und Odyſſee, Xenophons Anabaſis und Memorabilien, Isocrates Panegyricus, Areopagiticus und ad Demonicum; auch gründliche Kenntniß der lateiniſchen und griechiſchen Grammatik und des elegiſchen Versmaßes;
b. eine überſichtliche Kenntniß der Hauptmomente der allgemeinen Geſchichte und Geographie und dazu eine nähere Kenntniß der Geſchichte der alten Welt;
c. Kenntniß der franzöſiſchen Grammatik und Fertigkeit, einen franzöſiſchen Proſaiker zu überſetzen;
d. Fertigkeit im Kopfrechnen und in den Rechnungsarten, die in der lateiniſchen Schule vorkommen;
e. ſofern er nicht Theologe iſt, die Kenntniß der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre ſeiner Kirche.

Als facultatives Fach kommt das Hebräiſche in der Art hinzu, daß der Candidat eweiſt, daß er hebräiſche Schriften des A. Teſtaments im Original leſen kann.

In der Lehrprobe ſoll der Candidat die Fähigkeit beweiſen, ſprachliche und wiſſenhaftliche Gegenſtände aus dem Bereich der lateiniſchen Schule in zweckmäßiger Weiſe itzutheilen und zu erklären.

Was die Prüfungszeugniſſe betrifft, ſo werden die bisherigen Zeugnißclaſſen auf zwei, eine erſte und eine zweite reducirt. Jede derſelben hat zwei Unterabtheilungen.

**Oeſterreich.** Erlaß des h. Miniſteriums für Cultus und Unterricht, betreffend das Aufſichtsrecht der biſchöflichen Ordinariate über den Unterricht der kath. Gymnaſien. 16. Januar 1854.

In Folge allerhöchſter Entſchließung vom 2. April 1822 hat die unmittelbare Aufſicht der biſchöflichen Ordinariate über den Religionsunterricht an kath. Gymnaſien genauere Beſtimmungen erhalten. Von der Vollziehung dieſer Anordnungen, welche noch immer in Kraft beſtehen, ſcheint es hie und da abgekommen zu ſein. — Es iſt mein unausgeſetztes, durch wiederholte Erinnerungen bekräftigtes Widerſtreben, daß die grundſätzliche Forderung des Organiſationsentwurfes, wonach religiöſer Sinn und Geiſt den geſammten Organismus der Gymnaſien durchdringen ſoll, immer mehr erkannt und in Wahrheit erfüllt, daß daher auch der Religionsunterricht das wichtigſte, alles durchdringende Element der Erziehung werde, womit die Thätigkeit aller Lehrer in Einklang zu bringen eine vorzügliche Pflicht des Directors iſt.

Um zu dieſem Ziele zu gelangen, iſt es angezeigt, daß die von den Religionslehrern über den Religionsunterricht abzufaſſenden Jahresberichte ſich nicht, wie es gemachten Wahrnehmungen zufolge mehrſeitig der Fall iſt, bloß auf trockne Angaben oder Notizen, welche ohnehin durch die gedruckten Jahresprogramme zur öffentlichen Kenntniß gelangen, beſchränken, ſondern daß in ihnen nach den Andeutungen, welche in dem Organiſationsentwurfe § 112 und Seite 203 u. f. in Betreff der übrigen Lehrgegenſtände enthalten ſind, alle bei dieſem Unterricht und der religiöſen Bildung der Jugend ſich geltend machenden Hinderniſſe oder fördernden Einflüſſe mit Offenheit und Gewiſſenhaftigkeit dargelegt werden. Dieſer Hauptbericht der Katecheten, welchem der Director bei der Einbegleitung an das Ordinariat die etwa zur genaueren Aufklärung geeigneten Bemerkungen beizufügen hat, wird einen um ſo tieferen Gehalt gewinnen, je weniger die Katecheten es im Laufe des Schuljahres unterlaſſen haben, in den regelmäßigen Monatsconferenzen oder nach Umſtänden in vertraulicher Rückſprache mit dem für das Gedeihen der Anſtalt verantwortlichen Director ihre Wahrnehmungen und Wünſche in Betreff des ſittlich-religiöſen Zuſtandes der Anſtalt offen darzulegen und in gemeinſchaftlicher Thätigkeit die Förderung einer wahrhaft chriſtlichen Bildung zu ermöglichen.

Das vorgeſteckte Ziel der Chriſtianiſirung des geſammten Gymnaſialunterrichtes iſt aber nicht nur von dem Religionsunterrichte, ſondern nicht minder von dem Geiſte, in welchem der Unterricht in allen Fächern ertheilt wird, abhängig, weßhalb auch durch die Eingangs erwähnte Verordnung der geſammte Unterricht der Aufſicht der Biſchöfe unterſtellt worden iſt. Dieſe Aufſicht kann jeder Biſchof entweder perſönlich oder nach Umſtänden durch einen von ihm aufgeſtellten Commiſſar üben. Einem ſolchen Commiſſare wird es demnach freiſtehen, bei dem Unterrichte ohne Unterſchied des Gegenſtandes zu hoſpitiren und den Prüfungen beizuwohnen. Ebenſo wird ihm der Director bereitwilligſt jede gewünſchte Aufklärung zu ertheilen und Einſicht in die an das Gymnaſium herabgelangten Erlaſſe zu gewähren haben, damit derſelbe zum Behufe ſeiner dem Biſchofe unmittelbar zu erſtattenden Berichte von allem, was auf den ſittlich-religiöſen Zuſtand des Gymnaſiums Bezug haben kann, vollſtändig unterrichtet ſei. Zur Vermeidung jeder unnöthigen und die unmittelbare Wirkſamkeit der Directoren beeinträchtigenden Vermehrung von Schreibgeſchäften wird jedoch jeder ſchriftliche Verkehr zwiſchen ihnen und den biſchöflichen Commiſſaren gänzlich zu vermeiden, und werden alle von dieſen gewünſchten Aufklärungen und Mittheilungen ihnen ausſchließlich auf kurzem Wege zu ertheilen ſein.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 8. August. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Stettin. Wir ſtellen an die Spitze unſers Blattes die Nachricht von einer Verfügung des Unterrichtsminiſters, von der wir gewiß mit Recht ſagen können, daß wir in ihr den Ausdruck unſerer eigenen Wünſche und Gedanken wiederfinden, und die nicht nur der erziehenden Schule den einzig richtigen, ſondern ſogar auch der bloßen Lehrſchule in der That den möglichſt beſten Weg zur Löſung eines Theils ihrer Aufgabe vorzeichnet. So wie die Verfügung an die Behörden gerichtet iſt, bleibt ſie uns im Wortlaut unzugänglich; was davon aus den Zwiſchenbehörden an die Schulen ſelbſt gelangen wird, glauben wir künftig genau mittheilen zu können. Die Nachricht der N. P. Z. lautet folgendermaßen: „Wegen der häuslichen Arbeiten, mit denen die Schüler öfters belaſtet werden, hat der Unterrichts- ꝛc. Miniſter v. Raumer neuerdings an die Provinzialſchulcollegien und Regierungen eine Circularverfügung erlaſſen, der Niemand ſeinen Beifall wird verſagen können, dem über die einſchlagenden Verhältniſſe ein Urtheil zuſteht. Der Miniſter weiſt zunächſt darauf hin, daß es hauptſächlich auf den geiſtigen Verkehr mit den Schülern in der Lehrſtunde ſelbſt ankomme; die Arbeiten zu Hauſe ſollten den Unterricht nur ergänzen, wären aber keineswegs das Wichtigſte und es dürfte dabei nicht in mechaniſcher und ordnungsloſer Weiſe verfahren werden, wie leider oft geſchieht, ſo daß der Schüler vor lauter Heften, Abſchriften, Reinſchriften ꝛc. gar nicht zum Denken kommt und der Lehrer nicht einmal zum Corrigiren der Arbeiten. Der Miniſter behauptet mit vollem Recht, daß die unverhältnißmäßige Zunahme häuslicher Arbeiten in der Regel für ein Zeichen gelten könne, daß es den betreffenden Lehrern an Sinn und Geſchick fehlt, die Lehrſtunde ihrer Beſtimmung gemäß zu benutzen, ja daß in vielen Fällen darin die Urſache ungenügender Fortſchritte der Schüler zu ſuchen iſt. Die Directoren der höheren Lehranſtalten ſollen veranlaßt werden, dieſe Angelegenheit — auch in Bezug auf die Anfertigung ſogenannter Strafarbeiten — ſorgfältig zu regeln und zu überwachen."

— Ueber Ertheilung von Privatunterricht an Schüler höherer Lehranſtalten hat der Miniſter unlängſt eine Verfügung erlaſſen, in welcher zunächſt darauf hingewieſen wird, daß bei ordnungsmäßigem und gewiſſenhaftem Unterricht in den Claſſen der Privatunterricht überhaupt nur in außerordentlichen Fällen ſtattfinden könne und würde. Dieſe Fälle ſoll nun der Director beurtheilen, und wenn es wünſchenswerth iſt, daß ſolche nöthige Privatſtunden von dem betreffenden Claſſenlehrer ertheilt werden, ſo ſoll dieſer dieß fortan doch nur nach eingeholter Genehmigung des Directors thun. — Ihre Schularbeiten dürfen Schüler auch künftig ohne Weiteres unter

Aufſicht eines Claſſenlehrers anfertigen, doch ſoll darauf geachtet werden, daß dieß keine Ungleichheit in der Behandlung der Schüler zur Folge habe.

— Ueber die ſchriftlichen häuslichen Arbeiten der Schülerinnen höherer Töchterſchulen hat das königl. Schulcollegium der Provinz Brandenburg an die ſtädtiſche Schuldeputation des Magiſtrats von Berlin ein Circular folgenden Inhalts erlaſſen:

„Aus dem uns vorliegenden Verzeichniſſe der ſchriftlichen Arbeiten, welche die Schülerinnen der oberen Claſſen in der Mehrzahl der hieſigen höheren Töchterſchulen ſich anzulegen gehalten ſind, iſt es uns zur Gewißheit geworden, daß die vielfach gehörten Klagen über die zu große Menge von ſchriftlichen Arbeiten, mit denen jene Schülerinnen zum Nachtheil für ihre Geſundheit, zur Beeinträchtigung des erziehenden Einfluſſes des Familienlebens und zur Gefährdung wahrer weiblicher Bildung vielfach belaſtet worden, nicht unbegründet ſind. Wir ſind weit davon entfernt, zu verkennen, daß es gewiſſe Gegenſtände des Unterrichts in höheren Töchterſchulen gibt, welche zu ihrer erfolgreichen Betreibung auch die Heranziehung des häuslichen Fleißes der Schülerinnen in der Anfertigung ſchriftlicher Arbeiten nothwendig machen. Aber wir können es nicht für angemeſſen erachten, wenn, wie dieß in hieſigen Töchterlehranſtalten vorkommt, die in der Schule gegebenen naturgeſchichtlichen, phyſikaliſchen, litterarhiſtoriſchen und mythologiſchen Belehrungen von den Schülerinnen in beſonderen Heften ausgearbeitet werden. Vielmehr iſt es zweckmäßig, daß der Lehrer in dieſen Gegenſtänden an einen gedruckten und in den Händen der Schülerinnen befindlichen Leitfaden ſeine Unterweiſung anſchließe, und dadurch nicht nur ſeinem Unterrichtsgange die erforderliche Sicherheit gebe, ſondern auch den Schülerinnen die Möglichkeit einer erfolgreichen Wiederholung des Vorgetragenen gewähre.“ (B. Z.)

— Die Befreiung der Studirenden der evangeliſchen Theologie vom Militärdienſt iſt von der rheiniſchen Provinzialſynode im vorigen Jahre für den Fall beantragt worden, wenn ſie bis zum vollendeten ſechsundzwanzigſten Lebensjahre ihre erſte theologiſche Prüfung beſtanden haben, oder doch, falls ſie ihrer Militärpflicht ſchon Genüge geleiſtet haben ſollten, daß ſie von den Reſerve- und Landwehrübungen befreit bleiben Der evangeliſche Oberkirchenrath, welchem dieſe Angelegenheit zur gutachtlichen Aeußerung vorlag, hat hiervon Veranlaſſung genommen, einen früheren allgemeinen Antrag auf Befreiung der genannten Studirenden von dem Militärdienſte zu unterſtützen. Die officiöſe „Pr. Corr.“ bemerkt dazu: „Die Berückſichtigung dieſes Antrages erſcheint um ſo natürlicher, als die beantragte Begünſtigung den katholiſchen Theologen bereits ſeit dem Jahre 1835 durch Staatsminiſterialbeſchluß bewilligt iſt und die Einſtellung in das Heer unläugbar eine höchſt nachtheilige Unterbrechung des theologiſchen Studiums herbeiführt. Die Zahl der evangeliſchen Theologen, die ſeit mehreren Jahren abgenommen hat, dürfte ſich durch Ausführung der empfohlenen Maßregel, welche dem armen Theologen das Studium weſentlich erleichtern würde, wieder vermehren.“ — Wir würden ſolche Maßregel beklagen ſchon um der zukünftigen theologiſch gebildeten Lehrer willen, welche zu erhalten die Schule die Hoffnung doch nicht aufgeben darf. Wie die künftigen Geiſtlichen ihren Militärdienſt ableiſten könnten, nicht nur unterm Gewehr, ſondern namentlich als ein Diakonat, hat neulich die „Preußiſche Wehrzeitung“ aus dem Munde eines Militärpredigers mit ihrer eigenen Zuſtimmung darlegen laſſen.

— Die deutſche Peſtalozzistiftung in Berlin hat ihren (fünften) Rechenſchaftsbericht über das Jahr 1853 ausgegeben. Die Stiftung, welche ſeit Legung des Grundſteins zu ihrer Anſtalt in Pankow im Sommer 1849 und der Aufnahme ihres erſten

öglings zu Weihnachten 1850 jetzt ihr drittes Jahr der Prüfung zurückgelegt, hat in em verfloſſenen Jahre die Zahl ihrer Zöglinge auf achtzehn vermehrt, ſo daß ihr dem= ächſt ſtatuariſch nur noch ſieben Stellen zu beſetzen übrig ſind. Bekanntlich ruht die Stiftung auf Peſtalozzi's Grundſatz „Vereinigung der Belehrung mit der Arbeit", nd ſie hat gegenwärtig zur Löſung dieſer Aufgabe ihren Unterricht vollſtändig ge= rdnet und mit der Arbeit ins Gleichgewicht zu ſetzen geſucht. Zu dieſem Verſuch, er um ſo bedeutungsvoller iſt, als eben jetzt von beiden Seiten, ſowohl der Arbeit ls des Unterrichts her, die Frage in größerem Maßſtabe zur Löſung kommt (von Seiten des Staats durch Einrichtungen, die in Werk= und Fabrikſtätten arbeitende Jugend, welche die Noth des Lebens erzieht, auch des erziehenden Unterrichts theilhaftig u machen; vor Seiten der Stadt durch den hoffentlich noch in dieſem Jahre in An= riff zu nehmenden Plan, ihre Waiſengemeinde, der es zu einer wohlgeordneten Schul= nd häuslichen Pflege in der Stadt an nichts, als an Raum zum Leben und zur Entwicklung einer erziehenden Arbeitſamkeit fehlt, auf der Rummelsburger Feldmark n einer Mehrzahl von Familien anzuſiedeln) — zu dieſem Verſuch, ſagen wir, iſt die Verwaltung der Stiftung durch die rege Betheiligung des Publicums in den Stand eſetzt worden. Unter der Geſammteinnahme von 4187 Thlr. ſind an Beiträgen von reunden der Stiftung in Berlin allein 882 Thlr., an außerordentlichen Beiträgen 42 Thlr. und von Wohlthätern außerhalb Berlins 40 Thlr. eingegangen. Es iſt zu offen, daß die Theilnahme für das wichtige Inſtitut trotz der Ungunſt der Zeiten, elche der Wohlthätigkeit unwillkürlich engere Schranken ſetzt, nicht ermatten werde, nd zu wünſchen, daß Mitglieder und Wohlthäter ſich auch perſönlich durch den Augen= chein ſelbſt an dem Werke betheiligen, das, wenn es friſch und fröhlich gedeihen ſoll, icht bloß der Geldbeiträge, ſondern auch des einſichtsvollen Urtheils theilnehmender Menſchenfreunde bedarf. Der Verwaltungsrath ladet ausdrücklich dazu ein. Die Anſtalt eht ſolchen Beſuchern zu jeder Zeit offen und der Hausvater, Herr Schorß, iſt bereit, ede Auskunft zu ertheilen.

— Das Miniſterium für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten veröffentlicht ine Bekanntmachung vom 20. April 1854, betreffend die Befähigung der Realſchule u Neiße zur Ertheilung annehmbarer Entlaſſungszeugniſſe für die Candidaten des Baufachs.

— Se. Maj. der König haben von den Beſtrebungen des Sieg=Rheiniſchen Lehrergeſangvereins, die claſſiſchen Muſikwerke des ſechszehnten und ſieben= ehnten Jahrhunderts zur Aufführung zu bringen und damit in den Kirchengeſang inzuführen, mit Intereſſe Kenntniß zu nehmen und zu beſchließen geruht, demſelben inen Beweis höchſter Theilnahme durch die Zuwendung der von Alfieri zu Rom in ſieben oliobänden veranſtalteten Geſammtausgabe der geiſtlichen Compoſitionen Paleſtrina's u verleihen. Den königlichen Intentionen gemäß ſoll jedem Mitgliede des Vereins ieſes Werk zum Studium der darin enthaltenen Tondichtungen zugänglich gemacht erden. Es ſteht nicht zu bezweifeln, daß dieſe königliche Gnade den Verein, welcher ür die Aufführung der ſechsſtimmigen Meſſe **Papæ Marcelli** von Paleſtrina, eines echsſtimmigen deutſchen Liedes von Eccard, eines ſiebenſtimmigen Pſalmes von Johann Gabrieli, eines achtſtimmigen zweichörigen Pſalmes von Paleſtrina u. ſ. w. auf dem ierjährigen Geſangfeſte in Brühl die umfaſſendſten Vorkehrungen trifft, aufs freudigſte rmuntern wird, nach möglicher Vollendung des Vortrages dieſer erhabenen Muſikwerke u ringen.

Brühl, 7. Juni. Conferenz. Heute waren in dem hieſigen Schullehrerſeminar n hundert Geiſtliche und Lehrer zu einer Conferenz verſammelt. Darunter befanden ſich

der katholiſche Schulrath der königlichen Regierung zu Köln, mehrere Dechanten, Pfarrer, Schulpfleger und Lehrer aus der Nähe und Ferne. Die ſtets wachſende Theilnahme an dieſen Seminarconferenzen, deren auch im vorigen Jahre hier zwei gehalten worden ſind, liefert den Beweis, daß das königliche Provinzialſchulcollegium zu Koblenz in Anordnung derſelben einem wirklichen Bedürfniſſe Genüge geleiſtet hat. Dieſelben ſind vor Allem dazu beſtimmt, die Lehrer der Seminare mit ihren ehemaligen Zöglingen, und die Lehrer mit den Geiſtlichen in einen perſönlichen Verkehr zu ſetzen und dadurch für die ſegensreiche Thätigkeit auf dem ihnen gemeinſchaftlichen Gebiete der Bildung und Erziehung einerſeits den Austauſch der wiſſenſchaftlichen Erfolge in den Seminarien mit den Erfahrungen in den Schulen, und andererſeits die nahe Verbindung der Schule mit der Kirche zum Heile unſerer Schuljugend zu vermitteln und zu beleben. Die heute gehaltenen Vorträge, die Discuſſion über einen derſelben, und die in der Schule vorgenommenen praktiſchen Uebungen brachten des Belehrenden und Anregenden wiederum viel. Die Conferenz begann mit feierlichem Hochamt um 9 Uhr und ſchloß gegen halb 6 Uhr unter Abſingung dreier religiöſer Lieder in der Kloſterkirche. Es herrſchte in den Verhandlungen eine lebhafte Aufmerkſamkeit und der Geiſt einer edeln Geſittung. Bei dem Mittageſſen wurde die freundliche Stimmung durch den Vortrag mehrerer vierſtimmiger Männerchöre noch geſteigert. Dieſe Conferenzen werden des Guten noch viel bringen und dem Provinzialſchulcollegium die Genugthuung gewähren, daß die kleine pecuniäre Unterſtützung, welche es den von auswärts daran Theil nehmenden Lehrern zugebilligt hat, einen reichen Gewinn für das Beſte der Schulen abwerfen werde.

— Höhere Bürgerſchulen. Programm. 1854. Küſtrin, Rector Dr. Holäufer. Abh. Die Elemente der Wahrſcheinlichkeitsrechnung. Von Conrector Blech.

— Königsberg i. P. (Löbenicht). Dir. Dr. Krakow. Abh. von Dr. Bernhard, das claſſiſche Alterthum und die höhere Bürgerſchule. (Die Unterſuchung über die Stellung des Lateiniſchen ꝛc. in der h. B. wird angeknüpft an Magers „deutſche Bürgerſchule", Stuttgart 1840.)

— — (Burgſchule.) Dir. Dr. Büttner. Abh. Bemerkungen über die neuere Theorie der Wärme von v. Behr. (Fortführung der Unterſuchungen von R. Clauſius aus den Pogg. Ann. 1850 ff.)

— Tilſit. Dir. Conditt. Abh. Ueber den Sundzoll, erſte Hälfte, von Oberlehrer Fleiſcher. — Der König hat der Anſtalt die Büſten des großen Kurfürſten und ſämmtlicher Könige Preußens zur Ausſchmückung des Hörſaales verehrt.

— Inſterburg. Dir. Schweiger. Abh. über den Erdmagnetismus von Oberlehrer Fiſcher.

— Danzig. Dir. Dr. Strehlke. Abh. Beitrag zur Kritik des platoniſchen Syſtems. Von Boeszoermeny.

— Elbing. Dir. Dr. Hertzberg. Abh. Ueber die polaren Kräfte der Natur von Oberlehrer Dr. Lieber. — Unter den erlaſſenen Verfügungen wird eine mitgetheilt des Inhalts, daß die Militärintendantur 1. Armeecorps für Militärintendanturaſpiranten die Ausbildung auf einem Gymnaſium vorſchreibt [vergl. Päd. Rev. Juli. 2te Abth. unter Köln].

— Krotoſchin. Prorector Schönborn. Abh. Ueber die Einführung der beſchreibenden Geometrie als Unterrichtsgegenſtand in die Realſchulen und Berückſichtigung derſelben in den Gymnaſien. Von Oberlehrer Primer. — Die Anſtalt iſt eingerichtet nach dem Entwurf der 1849er Landesſchulconferenz.

**Hannover.** Hannover, 3. Mai. [Einweihung des neuen Schulgebäudes]

Am heutigen Tage wurde das großartige neue Schulgebäude, das eine der ſchönſten Zierden unſerer Stadt bildet, dem ſchon früher mitgetheilten Programme gemäß feierlich eingeweiht. Schon gegen 9 Uhr ſammelten ſich Gruppen Neugieriger vor dem Gebäude, und man ſah bereits Viele die feſtlich mit Grün bekleideten Treppen hinauf zu der herrlichen Aula emporſteigeu, in welcher die Feier vorgenommen werden ſollte. Gegen halb 10 Uhr nahmen die Schüler, ſo weit der beſchränkte Raum ſie zu faſſen vermochte, ihre Plätze ein, die des Lyceums auf der nördlichen, die der höheren Bürgerſchule auf der ſüdlichen Gallerie, worauf zuletzt die Lehrer der beiden Anſtalten zu beiden Seiten der Rednerbühne Platz nahmen. Der Saal, in ſeiner edlen Einfachheit an ſich ſchon ein Meiſterwerk der Baukunſt, bot einen impoſanten Anblick dar, da ſeine Räume jetzt nach allen Seiten von der bunten Menge erfüllt waren.

Die Gallerieen aufs friſcheſte von den Schülern belebt, zu den Seiten des Katheders die beiden zahlreichen Lehrercollegien, im Vordergrunde des Saales der Miniſter und der Generalſecretär des Cultus, die Herren vom Oberſchulcollegium, neben Einigen von der Geiſtlichkeit, der Magiſtrat und die Bürgervorſteher, und dann die langen Reihen der Herren und Damen, welche Liebe und Intereſſe für das Schulweſen unſerer Stadt zu der Feier herbeigerufen hatte.

Nach 9¾ Uhr begann die Feſtfeier mit der Jubelhymne, Pſalm 104 (Lobe den Herrn meine Seele), welche von dem (Männerchor) Vereine für kirchlichen Geſang vorgetragen ward. Dann führte der Stadtbaumeiſter Droſte den Stadtdirector Raſch zu der Rednerbühne, um ihm als dem Vertreter des Magiſtrats und des Bürgervorſteher-collegiums den nun vollendeten Bau zu übergeben. In dieſem Augenblicke, erklärte er, wo es ihm nach vielen Sorgen und mannigfachen Bemühungen durch den Segen des höchſten Baumeiſters, unter deſſen kräftigem Beiſtande auch die gewaltigen Dome früherer Jahrhunderte emporgeſtiegen wären, die man zu allen Zeiten mit Bewunderung anſtaunen werde, — wo es ihm unter göttlichem Schutze gelungen wäre, dieſen wahrlich auch nicht unbedeutenden Bau der Vollendung entgegenzuführen, ſehe er ſich mit freudeerfülltem Herzen zugleich gedrungen, dem Magiſtrate und den Bürgervorſtehern in der Perſon des Stadtdirectors ſeinen wärmſten Dank zu ſagen für die große Bereitwilligkeit der Stadt, mit ihren Mitteln den Bau zu fördern und keine Opfer zu ſcheuen, damit das Gebäude nicht nur den nothwendigen Anforderungen der Nützlichkeit entſpräche, ſondern auch des künſtleriſchen Schmuckes nicht entbehrte, der ſo viel zu ſeiner würdigen Verſchönerung beigetragen hätte. Indem dieſe Räume, in denen bisher muntere Werkthätigkeit geherrſcht hätte, nun dem heiligen Zwecke der Jugendbildung geweiht werden ſollten, wünſche er, daß das Haus noch lange ſtehen und ein ehrenvolles Zeugniß ablegen möge von dem, was die Stadt für ihre Schulen gethan habe und thun werde.

Nachdem darauf der Stadtdirector Raſch die Verſammlung in den ſtädtiſchen Räumen bewillkommnet hatte, dankte er zuvörderſt dem Stadtbaumeiſter für die edle und würdige Weiſe, in welcher er die ihm zu Theil gewordene eben ſo ſchwere wie wichtige Aufgabe gelöst und durch Vollendung des ſtattlichen Schulgebäudes der Stadt einen neuen Schmuck, ſich ſelbſt aber den Namen eines wahren Baumeiſters für die Zukunft geſichert habe; den ſchönſten Lohn dafür trage er zwar in ſeinem eigenen Bewußtſein, aber auch von Seiten der Stadt ſolle ihm dankbare Anerkennung ſeiner Verdienſte nicht verſagt werden. Die Stadt habe übrigens durch dieſen Bau und die ſchweren Opfer, welche derſelbe erfordert habe, gezeigt, wie tief ſie von der heilſamen Erkenntniß durchdrungen ſei, daß das Wohl der Einzelnen ſowohl wie der Gemeinden und Staaten auf ſittlicher Durchdringung und geiſtiger Durchbildung der Jugend

beruhe. Die gegenwärtigen Räume seien hergestellt für das Lyceum, die höhere Bürgerschule, die Handelsschule, die gemeinsame städtische Bibliothek; außerdem habe man aber auch Rücksicht auf künftig etwa sich herausstellende Bedürfnisse genommen, weßhalb die Disposition über einzelne Räumlichkeiten noch vorbehalten bleiben müsse. Jenen drei Anstalten überweise er aber jetzt kraft seines Amtes im Namen des Magistrats und der Bürgervorsteher die ihnen zukommenden Räume, unter Vorbehalt etwaiger späterer anderweitiger Verfügung; und zwar dem Lyceum, das seit über 500 Jahren der Stadt angehöre und derselben in sich immer schöner entfaltender Blüthe zur wahren Ehre gereicht habe, den nördlichen Flügel mit Ausnahme zweier Säle; der höheren Bürgerschule, welche in ihrem jüngeren Bestande sich dennoch schon zu reicher Fülle entwickelt habe, den südlichen Flügel; der Handelsschule endlich einige Säle der Fronte. Die Aula sei zu gemeinschaftlichem Gebrauche für größere Schulfeierlichkeiten bestimmt, werde aber auch den Männern und Frauen der Stadt öfters Gelegenheit bieten, innerhalb ihrer Mauern sich durch bildende Vorträge belehren zu lassen. Für die Bibliothek und die Sammlungen seien gleichfalls geeignete Räume bestimmt. Schließlich wies der Redner darauf hin, daß schon die äußerliche Vereinigung der verschiedenen Anstalten in Einem Hause andeuten müsse, daß die einzelnen Schulen von einer Einheit getragen würden und, wenn auch auf verschiedenen Wegen, doch nur einem Ziele entgegenstrebten, dem Ziele echter Humanität und wahrhafter Menschenbildung; nicht auf den Stand und die Stellung im Leben komme es an, sondern darauf, wie ein Jeder den ihm beschiedenen Platz auszufüllen verstehe; das solle uns auch die einheitliche Verbindung jener Schulen stets aufs neue ins Gedächtniß zurückrufen. Gott aber gebühre der Dank dafür, daß er uns in seiner Gnade bis hierher geleitet habe.

Jetzt fiel wiederum der Verein für kirchlichen Gesang mit den ersten drei Versen des Chorals „Nun danket alle Gott" ein, nach deren Verklingen der Pastor Müller, Mitglied der Schulcommission für das Lyceum und erster Geistlicher der Aegidiengemeinde, zu deren Bezirke das neue Schulgebäude gehört, die Weihe der Schule vernahm. Mit den Worten: „Wenn der Herr nicht das Haus baut, so arbeiten umsonst die daran bauen, und wenn der Herr nicht die Stadt behütet, so wacht der Wächter umsonst" — begann er seine würdige Rede. Er wies darauf hin, wie schon jedes Häuschen, jede Hütte unsere Theilnahme in Anspruch nähme, weil menschliche Herzen darin schlügen, weil Thaten der Opferfreudigkeit und Selbstüberwindung darin geschähen, die von der Welt zwar nicht gesehen und gelohnt, aber bei Gott im Himmel angeschrieben würden. Welche Gefühle, welche Theilnahme müsse nun erst dieses Haus, in welchem wir uns versammelt hätten, in uns rege machen! In diese schönen stattlichen Räume würden Tausende und aber Tausende jetzt und in kommenden Jahrhunderten dasjenige senden, was ihren Herzen das Nächste wäre, wofür sie die emsigste Sorge trügen, woran sie die gerechtesten Erwartungen knüpften; die Jugend solle hier einziehen, um sittliche und geistige Bildung zu gewinnen, an Kenntnissen bereichert, in allgemeiner Tüchtigkeit gekräftigt und gestählt zu werden; ein Samen werde hier unscheinbar gesäet, welcher außerhalb der Schulmauern aufkeimen und Frucht bringen werde, deren Erfolge unabsehbar wären. Wer könne dabei kalten Herzens bleiben? Nein, die Liebe, warme Liebe zu dem heranwachsenden Geschlechte habe dieses Haus gegründet; die Hoffnung schaue in froher Zuversicht auf seine Zukunft; wo aber aufrichtige Liebe und Hoffnung sich die Hand reichten, da könne auch der Glaube nicht fehlen, der Glaube an den dreieinigen Gott, der aller menschlichen Bildung erst die rechte Weihe, erst den rechten Werth verleihe. In diesen Räumen sollten die Knaben und Jünglinge nicht nur zu brauchbaren irdischen Bürgern, sondern vor Allem zu

rommen Himmelsbürgern herangezogen werden; in dieſen Werkſtätten menſchlichen Geiſtes und menſchlicher Wiſſenſchaft ſolle auch der heilige Geiſt ſeine Wirkſamkeit ethätigen und dem Sinne der Jugend die Weisheit einflößen, die da ausreicht für Zeit und Ewigkeit. Ueber dem irdiſchen Reiche ſtehe das himmliſche, unſere wahre Heimat; das dürfe über aller Fülle von Kenntniſſen, über aller Geſchäftsbefliſſenheit und Tüchtigkeit nie vergeſſen werden; über der Pforte dieſes neuen Jugendtempels ollte die mahnende Inſchrift ſtehen: „Dein Reich komme, auf daß Dein Wille auf Erden geſchehe, wie im Himmel". Und wahrlich, wenn die Inſchrift auch nicht dort tände, ſo fehle es doch an jenem ächten chriſtlichen Geiſte nicht; die Schule gehöre icht allein dem Staate und ſeinen weltlichen Intereſſen, ſondern auch der Kirche an; und darum erfülle er mit Freuden ſeine Pflicht als Diener der Kirche und weihe hiemit (wobei die ganze Verſammlung ſich erhob) dieſe äußerlich ſchönen ſtattlichen Räume zu einer chriſtlichen Schule im Namen Gottes des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geiſtes; des Vaters, der da ſpreche: Gieb mir mein Kind dein Herz; des Sohnes, der da noch heute rufe: Laſſet die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ſolcher iſt das Himmelreich; des heiligen Geiſtes, von dem es heiße: Welche der Geiſt Gottes treibt, die ſind Gottes Kinder. Nachdem der Redner dann den Segen des Höchſten über die Stadt und deren Obrigkeit, über die Schule ſelbſt, wie über Lehrer und Schüler, über die ganze Verſammlung endlich herabgefleht hatte, ſchloß er mit dem Gebete des Herrn, woran ſich unmittelbar der von der ganzen Verſammlung geſungene vierte Vers des Chorales „Nun danket alle Gott" anſchloß.

Jetzt beſtieg der Director des Lyceums, **Dr. Ahrens**, die Rednerbühne und hielt einen den beſondern Verhältniſſen der Schule und der Stadt fein angepaßten Vortrag, der aber, da der Redner durch Unpäßlichkeit gehindert war, ſeine Stimme lauter zu erheben, nur einem kleinen Theile der Verſammlung verſtändlich ward. Mit Freuden begrüßte auch er die Einführung des Lyceums in die neuen ſchönen Schulräume, deren zweckmäßige Auswahl und geeignete Ausſtattung Sicherheit gewähre gegen die vielen Unannehmlichkeiten und Unzuträglichkeiten, mit denen das Lyceum bisher zu kämpfen gehabt habe; hier ſei nichts mehr zu befürchten von erſchlaffender Hitze oder ſtarr nachendem Froſte, von ſtörendem Straßenlärm oder behinderndem Mangel an Raum. Es ſei ein ſchöner Ruhm der deutſchen Städte, daß ſie zu der Zeit, als Deutſchland anfing, aus der alten Barbarei ſich empor zu arbeiten, die Pflege der Schulen unter ihre ſorgſame Leitung genommen hätten; Hannover, an äußerer Pracht und Größe von mancher anderen Stadt überragt, habe eher als faſt alle ſeine Schweſtern, habe ſchon vor über 500 Jahren durch Uebernahme des Lyceums gezeigt, welchen Werth es auf gründliche Geiſtesbildung lege; und auch jetzt ſei die Ausführung dieſes herrlichen Baues nur ein neuer Beweis derſelben alten Geſinnung. Das Gebäude ſei äußerlich ſchön; ſo urtheilten Alle, die es ſähen; ſo urtheilte auch er; aber zur wahren Schönheit, wie ſie die Griechen, jenes nur für und in Schönheit lebende Volk, aufgefaßt hätten, gehöre noch mehr; dem ſchönen Aeußeren müſſe auch das Innere entſprechen; in dem ſchönen Körper müſſe auch ein ſchöner Geiſt wohnen; die liebliche Schale dürfe einen faulen Kern bergen. Ein ſolches vollkommen ſchönes Werk habe der wackere Baumeiſter nur zur Hälfte ſchaffen können und habe damit zugleich die ernſte Mahnung an Lehrer und Schüler gerichtet, daß ſie nicht vergeſſen, ein den ſchönen Räumen entſprechendes ebenſo friſches geiſtiges Leben das Haus durchwehen zu laſſen, Schönheit der äußeren Geſtalt bringe oft große Gefahren mit ſich, indem der belebende Geiſt leicht entweder in der Fülle des materiellen Stoffes erſticke oder im Vertrauen auf die glänzende Außenſeite erſchlaffe. Vor dieſen Gefahren müßten ſich Schüler und Lehrer

zu behüten ſuchen, denn wenn es dereinſt, was Gott verhüten möge, heißen ſollte, in jenem herrlichen Gebäude wohne eine zuchtloſe, verwilderte Jugend, ſo ſei das eine doppelte Schmach; die Lehrer aber kenne er zu gut, um nicht davon überzeugt zu ſein, daß ſie es an Liebe und Pflichteifer für das Wohl der Anſtalt nie fehlen laſſen und unter der jetzt günſtigen Sachlage mit derſelben oder noch größerer Luſt und Amtsfreudigkeit wirken würden, als ſie es bisher trotz der Ungunſt mannigfacher Verhältniſſe ſtets gethan hätten. Indeſſen das Wohl und Wehe der Jugend hange nicht allein von der Schule ab; viel, ſehr viel komme auch auf den Geiſt an, welchen die Knaben vom elterlichen Hauſe her mit in die Schule brächten; ſehr viel hange endlich auch von den Behörden ab, denen die Verwaltung der Schulangelegenheiten am Herzen liege und die über das Wohl der Anſtalt, über das geiſtige und materielle Wohl der Lehrer und Schüler zu verfügen hätten; und inſofern freue er ſich, das neu vollendete Schulgebäude nicht nur um ſeiner ſelbſt willen begrüßen, ſondern namentlich in ihm auch ein theures Pfand und eine ſichere Bürgſchaft dafür erkennen zu dürfen, daß die Stadt jetzt und in Zukunft für das wahre Intereſſe und die Blüthe der Anſtalt ein Herz haben und gewiſſenhafte Sorge tragen werde, damit das Lyceum, wie es ſeiner äußerlichen Ausſtattung nach über allen anderen Gymnaſien des Landes daſtehe, auch ſeinem inneren Werthe nach dieſen Vorrang behaupten und die erſte hohe Schule des Landes ſein möge. Indem er ſchließlich dem Magiſtrate und dem Bürgervorſteher-collegium für das durch ſeine äußere Erſcheinung ſchon die Jugend von allem Unedlen und Gemeinen abſchreckende Gebäude und für die Bürgſchaft, die in einem ſo werthvollen Geſchenke auch für die Zukunft liege, ſeinen und ſeines Lehrercollegiums wärmſten Dank ſagte, wies er endlich zu dem hinauf, der Herz und Sinn der Lehrer und Schüler erleuchten und heiligen müſſe, wenn die Anſtalt zu rechtem Heile gedeihen ſolle, und erflehte Gottes Segen, daß dem Lyceum ſein ſchönſter Ruhm erhalten bleibe, der ſich darauf gründe, daß es nicht allein darauf ſehe, ſeine Schüler durch allerlei Kenntniſſe zu bereichern, ſondern vor Allem ſie zu gläubigen und frommen Chriſten heranzuziehen.

Nach dem Schluſſe der Rede ſangen die Schüler des Lyceums unter Leitung ihres Lehrers, des Hoforganiſten Enckhauſen, eine vierſtimmige Hymne von Mozart („Preis dir, Gottheit! durch alle Himmel tönt dein Ruhm"), welche mit Rückſicht auf die für Schüler eigentlich wohl zu großen Schwierigkeiten der Ausführung ganz wacker vorgetragen ward. — Endlich folgte die Rede des Directors der höhern Bürgerſchule, Dr. Tellkampf. Er dankte zuvörderſt Gott im Himmel für den Segen, welchen er zu dieſem wichtigen Werke verliehen habe; alsdann Allen, die der Schule wohlgethan hätten, für ihren Eifer und ihre Verdienſte.

Auch die höhere Bürgerſchule werde bemüht ſein, durch ihre Leiſtungen und ihre Beſtrebungen der Schönheit des Gebäudes zu entſprechen; eine Reihe ihrer Schüler, die in den verſchiedenſten praktiſchen Lebensfächern als tüchtige Männer ſich bewährt hätten und auf die ſie mit freudiger Theilnahme zurückblicke, beweiſe hinlänglich, daß ſie im Weſentlichen die richtige Bahn eingeſchlagen und ſich nicht zu weit vom idealen Ziele verirrt habe.

Freilich ſei die Zeit, welche ſie auf die Bildung der Jugend verwenden könne, eine weit beſchränktere als bei ihrer ältern Schweſter, weil bei ihr die Knaben mehr zum praktiſchen Leben vorbereitet werden müßten und früher die Anſtalt verließen.

Man ſuche indeſſen ſolche Lehrgegenſtände aus, welche neben ihrer praktiſchen Nutzbarkeit zugleich Herz und Sinn der Jugend zu ergreifen und zu begeiſtern vermöchten. Um dieß nachzuweiſen, gab der Redner einen kurzen Abriß von dem Lections

plane der höhern Bürgerschule, von welchem er namentlich die materielle Seite weiter ausführte und hier die Naturwissenschaften, deren große Bedeutsamkeit man erst in neuester Zeit recht zu würdigen gelernt habe, in den Vordergrund stellte. Um aber dem für jede Schule höchst empfindlichen Vorwurfe der Beförderung des einseitigen Materialismus entgegen zu treten, bemerkte er zunächst, wie seiner Ansicht nach aus dem materiellen Wohlsein eines Volkes die höheren Güter als weitere Früchte desselben von selbst hervorwüchsen; wie seine Anstalt aber auch ihrerseits (obwohl die Kürze der Zeit verbiete, hier genauer darauf einzugehen) für allgemein menschliche Bildung ihrer Zöglinge Sorge trage, namentlich durch Unterricht in der vaterländischen Geschichte, wie in vaterländischer Kunst und Litteratur. Die Religion aber solle Allem erst die rechte Weihe verleihen und am kräftigsten dahin wirken, daß in der Jugend Gewissenhaftigkeit, Pflichttreue und Gehorsam gegen das Gesetz stets rege und lebendig bleibe.

Nachdem sodann der Choral „O heil'ger Geist kehr bei uns ein" von den Schülern der höhern Bürgerschule unter Leitung ihres Lehrers Thies dreistimmig mit Kraft und Präcision gesungen war, erhob sich die ganze Versammlung und stimmte den Schlußgesang an: „Hallelujah, Lob, Preis und Ehre sei unserm Gott je mehr und mehr für alle seine Werke."

Damit schloß die Einweihungsfeierlichkeit, welche, wenn unter Gottes Beistande den vielen Worten nur einigermaßen die That entsprechen wird, zu den schönsten Erwartungen für die Zukunft des Schulwesens der Stadt Hannover berechtigt. (Han.Z.)

Zu den Kosten für das Gebäude (130000 Thlr.) hat der Staat nicht das Mindeste beigesteuert; die Stadt hat eben allein Herr bleiben wollen. Möge die Stellung der höhern Bürgerschule zur Gelehrtenschule, mit welcher sie in Hannover nunmehr unter einem Dache wohnt, Aula und Bibliothek theilend, als Beispiel für das Verhältniß der beiderseitigen Schulen zu einander in weitern Kreisen nicht ohne Einfluß bleiben. Auch abgesehen hievon möchten wir die Gemeinsamkeit der Bibliothek hervorheben. Größere Städte, mit mannigfaltigern Schulen ꝛc., treiben eine wahre Verschwendung mit der Unterhaltung und Ausstattung der Bibliotheken für jede einzelne Anstalt. Würfe man alle Schulbibliotheken einer auch nur mittelgroßen Stadt zusammen in eine gemeinsame Stadtschulbibliothek, so wäre auch bei der dann nöthigen Anstellung eines Bibliothekars, — beiläufig gesagt, der schönste Ruheposten für einen schwächer werdenden würdigen Lehrer — nicht nur viel Geld zu ersparen, sondern auch doch den wissenschaftlichen Bedürfnissen der Lehrer besser zu dienen, als jetzt geschieht; ja, manches wissenschaftliche Streben würde sich auch anderwärts entzünden bei der näher gerachten Gelegenheit, tiefere Studien machen zu können.

Das dießjährige Programm der höhern Bürgerschule (Dir. Tellkampf) bringt eine Abhandlung von Dr. Bärens: Der zweite Theil und insbesondere die Schlußscene der Göthe'schen Fausttragödie. Der Verfasser will nachweisen, daß Göthe vollständig und mit Bewußtsein auf dem Boden des positiven, rechtgläubigen Christenthums stehe. So interessant uns die Arbeit erschienen, und so viel Reiz wir Jedem von ihrer Lectüre versprechen können, so bleibt uns doch immer, auch wenn wir über die Auffassung einzelner Stellen und Sprüche gar nicht streiten wollen, die Frage: wenn denn Göthe (und Schiller) so rechte Christen gewesen sind, warum denn kein geistliches Lied? Oder sollte es in der That ein geistliches Lied sein, was freilich gilt dafür gilt: Wer nie sein Brod mit Thränen aß ꝛc.? Oder sollten „des Geschickes Mächte" wirklich die Engel Gottes sein?

**Oldenburg.** Oldenburg, 30. Mai. Die Gewerbeschule. Der Zweck der hiesigen Gewerbeschule ist nach der Regierungsbekanntmachung vom 25. Februar 1848 § 1:

„jungen Leuten, die ſich einem Handwerk und einem Gewerbe widmen, welches „keine höhere techniſche oder wiſſenſchaftliche Bildung erfordert, und das ſie „praktiſch zu lernen bereits begonnen haben, diejenigen Kenntniſſe und Fer„tigkeiten zu verſchaffen, die ſie zum verſtändigen Betriebe des Gewerbes „geſchickt machen".

Um dieſen Zweck zu erreichen, hat die Gewerbeſchule für nöthig erachtet, dahin zu ſtreben, daß die Schüler vor allen Dingen folgenden Anſprüchen genügen:

a. daß ſie fertig leſen, und das Geleſene, ſofern ſein Inhalt nicht ganz außer dem Ideenkreiſe des Betreffenden liegt, verſtehen können;

b. daß ſie eine deutliche Handſchrift ſchreiben, und nicht zu langſam und mühſam die Worte zu Papier bringen;

c. daß ſie Dictirtes ohne grobe orthographiſche und grammatikaliſche Fehler niederzuſchreiben und die eigenen Gedanken verſtändlich darzuſtellen vermögen, natürlich einſtweilen nur in höchſt einfacher Weiſe und über Gegenſtände, die der Schüler vollkommen beherrſcht;

d. daß ſie fertig zu rechnen im Stande ſind, ſowohl mit Brüchen wie mit ganzen Zahlen, und dieſes Rechnen auf die Fälle des gewöhnlichen Lebens, Preisbeſtimmungen, Zinsberechnungen, Flächen-, Körperberechnungen u. ſ. w., anzuwenden wiſſen;

e. daß ſie im Zeichnen die nöthige Geſchicklichkeit beſitzen;

f. daß ſie ſo viel Kenntniſſe aus der Geographie, Geſchichte und Naturkunde haben, als ſich etwa hie und da gelegentlich durch Anknüpfungen des Lehrers beim Leſen der Leſeſtücke eines guten Leſebuchs für Volksſchulen lernen läßt.

Um die Schüler ſolchen Anſprüchen, wie das Berufsleben ſie an Jeden macht, ſo daß kein Einziger die genannten Fertigkeiten für ſeine Berufsthätigkeit entbehren kann, genügen zu lehren, theilt ſich der Unterricht in folgende Fächer: Deutſch (wozu Leſen, Grammatik, und Satz- und Aufſatzbildung gehört), Schreiben und Zeichnen, Rechnen.

Ueber dieſe Fächer hinaus braucht eine niedere Gewerbeſchule nicht zu gehen. Durch die Schule ſoll weſentlich nur gegeben werden, was Alle nöthig haben. Sie darf über dieſe Fächer nicht hinausgehen, ſo lange die Schüler nicht in dieſen Fächern gut unterrichtet und durchaus feſt ſind; denn Niemand kann bauen, ohne vorher einen guten Grund gelegt zu haben. Unſere Gewerbeſchule kann nicht darüber hinausgehen, weil eben bei Weitem die meiſten der hieſigen Lehrlinge theils in der Volksſchule nicht ſo viel gelernt haben, als heutigen Tages dem Handwerker fürs Leben zu wiſſen Noth thut, theils weil die Schüler in dem, was ſie in der Volksſchule gelernt haben, nicht ſo feſt ſind, daß ſie nicht das Meiſte wieder verlernen würden, wenn ſie ſich mit dieſen Fächern während ihrer Lehr- und Wanderzeit, alſo vom vierzehnten Jahre an, der Zeit, wo am beſten gelernt, aber auch am leichteſten wieder vergeſſen wird, bis zu der Zeit hinaus, wo das Lernen ſchon ſchwer wird, gar nicht mehr beſchäftigten.

Die erſte und nächſte Aufgabe unſerer Gewerbeſchule iſt demnach:

1. daß ſie das in der Volksſchule Verſäumte nachhole, d. h. daß ſie allen den Lehrlingen, welche aus der Volksſchule in das Leben übergetreten ſind, ohne das Eingangs aufgeſtellte Maß von Wiſſen und Können erreicht zu haben, nachträglich zu demſelben verhelfe. — Daß die Gewerbeſchule dabei ſtets ihres Namens eingedenk ſein muß und z. B. zu Schreibübungen beſonders Rechnungen, Quittungen, Buchführung, Geſchäftsbriefe u. ſ. w. wählt, beim angewandten Rechnen beſonders auf gewerbliche Verhältniſſe Rückſicht nimmt, und neben Leſeſtücken von allgemeinem Inhalt beſonders ſolche leſen läßt, die für den Gewerbtreibenden ein beſonderes Intereſſe haben, und

ıiervon gelegentlich zum Verſtändniß oder zur weitern Ausführung des Geleſenen ürzere oder längere Unterredungen anknüpft, verſteht ſich von ſelbſt.

Die fernere Aufgabe aber iſt:

2. daß die Schule dafür ſorge, daß das in der Volksſchule Gelernte nicht wieder ergeſſen, daß es vielmehr durch fortgeſetzte Uebung mehr und mehr befeſtigt und ſo uf längere Zeii dem Lernenden als Eigenthum geſichert werde, daß alſo die Schule nsbeſondere diejenigen Schüler, welche die Volksſchule mit dem Eingangs geforderten Raße von Bildung verlaſſen haben, mindeſtens noch auf einige Jahre hin wenigſtens uf gleicher Höhe halte. — Auch für dieſen Wiederholungs- und Einübungscurſus ilt natürlich wieder in Bezug auf die Behandlung des Unterrichts ganz dasſelbe, as in dieſer Hinſicht bei dem unter Ziffer 1 gedachten Nachhülfecurſus geſagt iſt. Die Schüler lernen anwenden, was ſie wiſſen; ſie lernen einſehen, was ihnen das, as ſie gelernt haben, zu wiſſen werth iſt.

Die wenigen Unterrichtsſtunden (für die Gewerke, deren Lehrlinge ſämmtliche Stunden beſuchen, wöchentlich 6, für viele aber nur 4, und gar nur 2 Stunden) dürf- n kaum ausreichen, um der Aufgabe unter Ziffer 2 zu genügen. Gleichwohl iſt unſerer Gewerbeſchule zur weiteren Ausbildung derjenigen Schüler, welche in dem, was eine ute Volks- oder Mittelſchule leiſten kann und ſoll, vollkommen ſicher und feſt ſind, och eine weitere Aufgabe geſtellt, nämlich:

3. daß ſie dieſe beſſer ausgerüſteten Schüler mit beſonderer Rückſicht auf Mathe- natik und Naturwiſſenſchaft, ſo weit ſie in der Technologie ihre Anwendung finden, eiter fortbilde und nach Kräften vorbereite, um nach vollendeter Lehrzeit, während rer Wanderjahre, oder auch vor Anfang derſelben, eine höhere Gewerbe- oder Fach- hule mit Erfolg beſuchen zu können.

Nach dem Wiſſen und Können, wie wir es bei unſeren Lehrlingen vorfinden, nd derjenigen, welche den unter Ziffer 3 gemachten Anſprüchen genügen, nur ſehr enige. Im Winter 1852/53 ergab ſich folgendes Verhältniß: unter den 160 Schülern aren etwa:

80, an denen die Schule die unter 1 geſtellte Aufgabe zu löſen hatte (Abthl. II). Die Schüler dieſer Abtheilung leſen mangelhaft, verſtehen zum Theil nur die allereinfachſten Sätze, die ſie leſen, ſchreiben dürftig und langſam, mit vielen Fehlern, ihnen iſt die Bruchrechnung zum Theil ganz unbekannt.

50, an denen allenfalls die unter 2 geſtellte Aufgabe zu löſen war (Abthl. I).

30, welche zwar einigermaßen die Reife für einen technologiſchen Curſus hatten und von denen etwa ein Drittheil im Deutſchen, in der Aufſatzbildung u. ſ. w. gelegentlich geübt werden konnte, unter denen aber noch faſt zwei Drittheile waren, welche außer dem technologiſchen Unterricht auch noch Stunden im Schreiben, Rechnen und im Deutſchen beibehalten mußten, da es bedenklich war, ihnen dieſe Stunden, die ihnen das gaben, was ſie fürs Leben ſo unmittelbar gebrauchen, vorzuenthalten.

In dieſer Weiſe iſt die Einrichtung der Schule bis jetzt fortgeführt.

Die Zeichenſtunden laufen nebenher. Es ſind für dieſen Unterricht zwei Abthei- ngen gemacht. Auch für den Zeichenunterricht, beſonders derjenigen Schüler, welche cht mehr Anfänger ſind, gilt natürlich dasſelbe, was hinſichtlich des übrigen Unter- chts gilt: es wird auf das beſondere Gewerbe jedes Schülers beſondere Rückſicht ge- ommen. (Oldenb. Gew.Bl.)

**Sachſen**, 29. Mai. In Betreff des Beſuches der demnächſtigen ſogenannten lgemeinen deutſchen Lehrerverſammlung in Pyrmont hatte auch unſer Miniſterium

des Cultus und des öffentlichen Unterrichts ſich veranlaßt geſehen, den ſämmtlichen Civildirectionen, ſo wie dem Geſammtconſiſtorium zu Glauchau, mittelſt Reſcripts zu eröffnen, daß daſſelbe, „da, wenn man auch von manchen anderen Bedenken ganz abſieht, von erſprießlichen Früchten der Verhandlungen in dieſen Verſammlungen für das Schulweſen den Behörden bisher nichts bekannt geworden iſt, wohl aber der für die Theilnehmer an ſelbigen mit dem Beſuche derſelben verbundene Koſtenaufwand die Aufmerkſamkeit um ſo mehr hat auf ſich lenken müſſen, als ein großer Theil der Lehrer über Beſchränktheit ihrer Einkünfte und deren Unzulänglichkeit zum nothdürftigen Unterhalt klagt und um Unterſtützung das Miniſterium angeht, im eigenen Intereſſe des ſächſiſchen Lehrerſtandes die Theilnahme desſelben nicht eben für beſonders wünſchenswerth erachten kann. Ohne daher zur Zeit ein allgemeines Verbot des Beſuches der genannten Verſammlung ausſprechen zu wollen, werden die Kreisdirectionen und das Geſammtconſiſtorium hierauf aufmerkſam gemacht, um bei der Entſchließung wegen Ertheilung des Urlaubs einigen Anhalt zu haben".

**Sachſen-M.-G.** Gotha, 12. Juni. [Die Gewerbeſchulen und der Sonntag.] In dem Entwurf zum Statut für die Gewerbe- und Fortbildungsſchulen des Herzogthums Gotha heißt es § 4 über die Zeit des Unterrichts wörtlich: „Da die Gewerbe- und Fortbildungsſchule für Schüler aus mehrern Ortſchaften beſtimmt iſt, dieſelben daher nicht zu jeder Zeit ohne zu große Verſäumniſſe für ihr Geſchäft die Schule beſuchen können, andererſeits aber auch den Lehrern die nöthige Erholung und Muße nicht entzogen werden darf, ſo werden für deutſche Sprache, Rechnen, Freihand- und Linienzeichnen der Sonntag, von Morgens 7 Uhr bis Nachmittags 3 Uhr, beſtimmt." — — In den Motiven heißt es ferner wörtlich: „Es wird daher in der Regel nichts Anderes übrig bleiben, als einen Theil des Unterrichts während der Kirchenzeit geben zu laſſen. Will man den Zweck der Volksbildung, ſo muß man auch die Mittel dazu wollen. Es wäre eine befangene Anſicht, zu glauben, daß der religiöſe Sinn geſchwächt werde, wenn die Jugend während einiger Jahre an dem Kirchenbeſuche ſich weniger oder gar nicht betheiligen könne. Die geiſtige Ausbildung, welche in den Fortbildungsſchulen ſtattfindet, erſtreckt ſich auch auf den ganzen ſittlichen Menſchen. Auch iſt durch die Combination des Directoriums der Fortbildungsſchulen, durch die Betheiligung der Geiſtlichen am Unterrichte dafür geſorgt, daß mit dem Wiſſen gleichzeitig die ſittliche und religiöſe Bildung der Schüler gefördert werde." — — Die Geiſtlichen haben ſich in der allgemeinen Landesconferenz entſchieden gegen dieſen Entwurf erklärt und eine Erklärung dagegen an die herzogliche Landesregierung abzugeben beſchloſſen; ein Gleiches iſt wohl vom Oberconſiſtorium zu erwarten. — Das Weitere iſt abzuwarten; doch iſt es für den, welcher im Uebrigen die Stellung unſerer Regierung kennt, kaum denkbar, daß dem obigen Entwurf überall werde Folge gegeben werden.

— Für die preußiſchen, vom Handelsminiſter reſſortirenden Gewerbeſchulen iſt neuerdings die Ertheilung von Religionsunterricht ſchließlich (vergl. Päd. Rev. 1854, Nr. 5—6, S. 178) abgelehnt worden. In der betreffenden Verfügung wird der Begriff einer Fachſchule als ausſchließlich maßgebend feſtgehalten, jedoch der Weg offen gelaſſen, daß auf Schüler, welche noch Religions- oder Confirmandenunterricht zu genießen haben, möglichſt Rückſicht genommen werden ſoll.

**Naſſau.** April. Der naſſauiſche Landeskatechismus iſt wegen ſeines rationaliſtiſchen Inhalts mit hoher Genehmigung beim Confirmandenunterricht entfernt und an ſeiner Stelle der altlutheriſche eingeführt, das paritätiſche Seminar in Idſtein aufgehoben und ein evangeliſches in Uſingen und ein katholiſches in Montabaur errichtet, am erſteren auch ein Theologe von kirchlicher Richtung als Lehrer in der

Religion und in andern Fächern angeſtellt, der ſeine Thätigkeit damit eröffnete, daß er Miſſionsſtunden hielt und die Schriften des Calwer Verlagsvereins unter die Seminariſten zu verbreiten ſuchte, namentlich ward Dinters Bibelerklärung abgeſchafft und den Schülern dafür die des gedachten Verlagsvereins in die Hände gegeben. (M. Z.)

---

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Bayern.

### Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten.

Seine Majeſtat der König haben von den mehrſeitig erhobenen Klagen über die ungenügenden Leiſtungen und Zuſtände der lateiniſchen Schulen und der Gymnaſien des Königreichs allerhöchſt Kenntniß zu nehmen und eine ſorgfältige Prüfung der Vorſchriften über den Unterricht und die Erziehung der Gymnaſialjugend, namentlich der Schulordnung vom 13. März 1830, anzuordnen geruht.

Das Ergebniß dieſer Prüfung iſt eine „revidirte Ordnung der lateiniſchen Schulen und der Gymnaſien im Königreiche Bayern", welche von Seiner Majeſtät dem König unter dem heutigen allerhöchſt genehmigt worden iſt, und der k. Regierung, Kammer des Innern, hierneben in 24 Exemplaren zur genauen Darnachachtung und alsbaldigen Kundgabe an ſämmtliche Behörden und Lehrer der lateiniſchen Schulen und der Gymnaſien des Regierungsbezirkes unter nachſtehenden Bemerkungen und Weiſungen mitgetheilt wird.

Es iſt der ausdrückliche Wille Seiner Majeſtät des Königs, daß die an den genannten Lehranſtalten zu löſende Aufgabe in der Art erfaßt werde, daß an denſelben nicht allein gelehrt und der Jugend bloß ein beſtimmes Maß von Kenntniſſen eingeprägt, ſondern auch wirklich erzogen und auf die religiöſe und ſittliche Bildung eben ſo ſehr wie auf die geiſtige hingearbeitet und daher unbeſchadet der Verſtandesbildung die Veredlung des Gemüthes und Herzens der Jugend gleichmäßig angeſtrebt und bewirkt werde.

Zur Erreichung dieſes Zieles iſt durch die einſchlägigen Beſtimmungen der neuen Schulordnung das Recht der Erziehung und die Handhabung einer ſtrengen Zucht und Ordnung ausſchließlich in die Hände der Schulbehörden und des Lehrperſonals gelegt, und in dieſer Richtung jeder andere als der rein pädagogiſche Einfluß und alle Mitwirkung von Seite anderer Behörden und Organe aufgehoben; nur bezüglich der den Kreisregierungen obliegenden Schulviſitationen und der Wahrnehmung des denſelben ſtändigen Oberaufſichtsrechtes haben Seine Majeſtät der König allerhöchſte Entſchließung vorbehalten, und hat es demnach bei den bisherigen Beſtimmungen bis auf weiteres ſein Verbleiben.

Was insbeſondere den Unterricht an den Gymnaſien betrifft, ſo iſt derſelbe in den Lehrzweigen derartig einzurichten, daß Ernſt und Gründlichkeit des Studiums bedingt geſichert und bei der Jugend Freude und Begeiſterung für geiſtige und wiſſenſchaftliche Beſchäftigung und Beſtrebung rege gemacht, leerer Mechanismus und Formalismus und vornämlich alles geiſtloſe Memoriren, wodurch die geiſtigen Kräfte des Jünglings, anſtatt entwickelt und gebildet, nur abgeſtumpft werden, mit aller Strenge ferne gehalten, daß namentlich bei Erklärung der alten Claſſiker von der

formell-linguiſtiſchen Behandlungsweiſe abgegangen und mehr die ſachliche, Inhalt und Geiſt der Autoren ins Auge faſſende Erklärung zur Anwendung gebracht werde. Dieſe Behandlungsweiſe rechtfertigt ſich durch den Zweck, welcher durch das Studium des claſſiſchen Alterthums bei der Gymnaſialjugend erreicht werden ſoll, von ſelbſt, und iſt zugleich in der allerhöchſten Willensmeinung gelegen, indem Seine Majeſtät der König ausdrücklich auszuſprechen geruht haben, daß Allerhöchſt-Sie nur darnach die Leiſtungen des Lehrperſonals beurtheilen und den Lohn dafür bemeſſen werden.

Zur Erzielung eines gleichmäßigen Unterrichtserfolges bei allen Schülern, welche eine öffentliche Studienanſtalt beſuchen, werden von nun an alle Dispenſationen einzelner Schüler von Erlernung des einen oder des andern der in der neuen Schulordnung als obligatoriſch bezeichneten Lehrgegenſtände für unſtatthaft erklärt; ebenſo hören alle Separatprüfungen für das Schlußzeugniß der lateiniſchen Schule und des Gymnaſiums auf, und haben diejenigen Schüler, welche ein ſolches Zeugniß zu erlangen wünſchen, ohne Ausnahme ſich der allgemeinen Prüfung am Schluſſe des Schuljahres zu unterziehen.

Die anliegende neue Schulordnung tritt nach ihrer Publication an den Studienanſtalten mit Ausnahme derjenigen Anordnungen, welche die Zahl und Eintheilung der Unterrichtsſtunden, dann die Einführung des Unterrichtes in der franzöſiſchen Sprache und in der Phyſik betreffen und erſt mit dem Anfange des Schuljahres 1854/55 in Wirkſamkeit zu ſetzen ſind, ſogleich in Kraft und ſind alle mit derſelben im Widerſpruch ſtehenden bisherigen verordnungsmäßigen oder anderweitigen Beſtimmungen aufgehoben.

Das unterzeichnete Staatsminiſterium gibt ſich dem Vertrauen hin, daß die königl. Regierung, Kammer des Innern, den genauen Vollzug der neuen Schulordnung in allen Beziehungen ſtrenge überwachen, ſo wie daß das geſammte Lehrperſonal, welchem Seine Majeſtät der König bei jeder Gelegenheit die erfreulichſten Beweiſe der wohlwollendſten Anerkennung ſeines wichtigen Berufes gegeben haben, die neuen Anordnungen bereitwilligſt vollziehen und im lebhafteſten Pflichtgefühle nach Kräften beſtrebt ſein werde, eine gut gebildete, religiös-ſittlich geſtärkte, geiſtig und körperlich geſunde und kräftige Jugend heranzuziehen.

Die neue Schulordnung mit gegenwärtiger Entſchließung iſt nicht nur den Schulbehörden und dem Lehrperſonal kund zu geben, ſondern auch im Kreisamtsblatte zur allgemeinen Kenntniß zu bringen, zu welchem Ende die erforderliche Anzahl von gedruckten Exemplaren gegen Vergütung des treffenden Koſtenbetrages bei der Adminiſtration des k. Centralſchulbücherverlages in München zu erholen iſt.

München, den 24. Februar 1854.

Auf Seiner königlichen Majeſtät allerhöchſten Befehl.
v. Zwehl.

## Revidirte Ordnung der lateiniſchen Schulen und der Gymnaſien im Königreiche Bayern.

### Tit. I. Arten der Lehranſtalten.

§ 1. Für die höhere allgemeine Bildung der Jugend, zu welcher der Grund einerſeits durch die tiefere Erkenntniß und Bewahrung des Chriſtenthums, ſo wie andererſeits hauptſächlich durch das Studium der Sprachen und der Litteratur des claſſiſchen Alterthums gelegt wird, ſollen lateiniſche Schulen und über denſelben Gymnaſien beſtehen.

## A. Von der lateiniſchen Schule.

### Tit. II. Allgemeine Beſtimmungen.

§ 2. Die lateiniſche Schule hat den Zweck, die im § 1. bezeichnete Bildung auf ihrer erſten Stufe zu begründen und die Schüler für die am Gymnaſium zu erlangende höhere Bildung vorzubereiten.

Nach dieſem Zwecke richtet ſich Stoff, Umfang und Art des Unterrichtes.

An dieſem Unterrichte können auch ſolche Knaben Theil nehmen, welche das Gymnaſium zu beſuchen nicht beabſichtigen.

§ 3. Die lateiniſche Schule beſteht aus vier Claſſen und iſt mit jedem Gymnaſium verbunden, kann aber auch nach Maßgabe des Bedürfniſſes für ſich beſtehen.

§ 4. Jede der vier Claſſen hat ihren eigenen Lehrer, welcher den Namen „Studienlehrer" führt. Haben ſich für eine Claſſe mehr als 50 Schüler gemeldet, ſo wird nach Maßgabe des Bedürfniſſes dem Lehrer entweder ein Aushilfslehrer beigegeben, oder die Trennung der Claſſe in Parallelcurſe eingeleitet.

§ 5. Vorſtand der mit einem Gymnaſium verbundenen lateiniſchen Schule iſt der Rector des Gymnaſiums, welchem an zahlreich beſuchten Anſtalten zur Unterſtützung in ſeinem Wirkungskreiſe aus dem Lehrergremium ein Conrector beigegeben wird.

An der für ſich beſtehenden vollſtändigen lateiniſchen Schule iſt ein Lehrer der beiden oberen Claſſen zugleich Vorſtand der Anſtalt (Subrector).

§ 6. Die bereits eingerichteten vollſtändigen und unvollſtändigen iſolirten lateiniſchen Schulen dürfen vorerſt fortbeſtehen.

### Tit. III. Von dem Unterrichte in der lateiniſchen Schule.

§ 7. Die Lehrgegenſtände der lateiniſchen Schule ſind:

| | |
|---|---|
| Religionslehre, | Arithmethik, |
| Lateiniſche Sprache, | Geſchichte, |
| Griechiſche Sprache, | Geographie. |
| Deutſche Sprache, | |

Daneben wird techniſcher Unterricht in der Kalligraphie, im Geſange und in der Muſik, ſo wie im Zeichnen, dann gymnaſtiſcher Unterricht im Turnen und Schwimmen ertheilt.

§ 8. Der Religionsunterricht für die katholiſchen und die proteſtantiſchen Schüler ſoll von einem katholiſchen und proteſtantiſchen Geiſtlichen, als beſonderem Lehrer, ertheilt werden.

Ueber die Befugniſſe der kirchlichen Behörden in Beziehung auf den Religionsunterricht haben die einſchlagenden geſetzlichen Beſtimmungen Maß zu geben.

§ 9. Jeder Schultag beginnt mit einer Andachtsübung, welche für die katholiſchen Zöglinge im Beſuche der heiligen Meſſe, und für die proteſtantiſchen im Morgengebete mit Geſang beſteht.

§ 10. Ferner ſind die Schüler beider Confeſſionen gehalten, an allen Sonn- und Feiertagen dem Gottesdienſte in ihren Kirchen unter der Aufſicht der Lehrer ihrer Confeſſion beizuwohnen.

In allen Beziehungen aber hat die Anſtalt dahin zu trachten, daß das Chriſtenthum in den Gemüthern der Schüler feſt begründet und lebendig erhalten werde.

§ 11. Der Unterricht in der lateiniſchen Sprache behandelt in der erſten Claſſe vollſtändig das Allgemeine der geſammten Formenlehre, wobei einige leichtere Regeln der Syntax auf praktiſchem Wege mitzutheilen ſind.

Beſondere Aufmerkſamkeit iſt der Wortbildung durch Erlernung der Wortſtämme

in ihren Ableitungen zu widmen, mechaniſches Memoriren von zuſammenhangsloſen Wörtern und Redensarten und ſogenannten Sentenzen aber, wodurch nur das Gedächtniß beſchwert, und der Jugend, anſtatt ihren Verſtand zu ſchärfen und zu bilden, Ekel am Lernen beigebracht wird, nicht zu dulden.

Ein zweckmäßiges Elementarbuch zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen in das Deutſche und umgekehrt aus dem Deutſchen in das Lateiniſche dient zur mündlichen und ſchriftlichen Einübung des Lehrſtoffes.

§ 12. In der zweiten Claſſe beginnt nach genauer Wiederholung der Etymologie und Ergänzung der Formenlehre in ihren Anomalien der Unterricht in der Syntax bis zum Schluſſe der Caſuslehre. Mit andern leichtern Lehren der Syntax kann der Schüler auf praktiſchem Wege durch die Lectüre bekannt gemacht werden. Mit der Denk- und Gedächtnißübung der begonnenen Erlernung von Wörterfamilien zur Bereicherung der Wortkenntniß, ſo wie mit beiden Arten von Ueberſetzungen nach einem Elementarbuche iſt fortzufahren.

§ 13. In der dritten Claſſe umfaßt der Unterricht alle Theile der Syntax innerhalb des regelmäßigen Sprachgebrauches; die memorirten Wörterfamilien werden zweckmäßig erweitert, mündliche und ſchriftliche Ueberſetzungsübungen haben die erlernten Regeln zu ſicherer und zu geläufiger Anwendung zu bringen. Als lateiniſches Leſebuch dienen die Lebensbeſchreibungen des Cornelius Nepos; ſpäter, wenn die Schüler die erforderliche Uebung haben, können die Fabeln des Phädrus erklärt werden.

§ 14. In der vierten Claſſe wird die Syntax unter fortgeſetzten praktiſchen Uebungen wiederholt und die Erklärung von **Cæsaris Commentarii de bello gallico** oder eine Chreſtomathie aus größern Stücken römiſcher Hiſtoriker vorgenommen.

Zugleich beginnt in dieſer Claſſe der Unterricht in der Proſodie und in den daktyliſchen Versmaßen mit den nöthigen Uebungen in Wiederherſtellung aufgelöster Diſtichen.

§ 15. Bei dieſem Unterrichte ſoll in der erſten und zweiten Claſſe die Kenntniß der lateiniſchen Etymologie zur möglichſten Geläufigkeit gebracht, in der dritten und vierten aber vorzüglich darauf geſehen werden, dem Schüler bei Ueberſetzung aus dem Lateiniſchen in das Deutſche Gewandtheit des Ausdrucks, dann bei jener aus dem Deutſchen in das Lateiniſche Sicherheit in Anwendung der grammatiſchen Regeln zu verſchaffen. Schriftliche Ueberſetzung ſoll nur bei einzelnen ſchwierigen und beſonders merkwürdigen, von dem Lehrer im Voraus zu bezeichnenden Stellen gefordert werden: es genüge, daß die Schüler zur Vorbereitung das zu erklärende Penſum aufmerkſam durchgegangen und die ihnen unbekannten Vocabeln aufgeſucht, verzeichnet und memorirt haben.

§ 16. Bei allem lateiniſchen Unterrichte iſt auf genaue und richtige Anwendung der Mutterſprache die ſorgfältigſte Rückſicht zu nehmen, und beſonders bei Ueberſetzungen aus dem Lateiniſchen dahin zu wirken, daß nicht nur der geeignete Ausdruck in der Mutterſprache nachgewieſen und das Abweichende gezeigt, ſondern auch der Inhalt des Ueberſetzten von den Schülern in freier Darſtellung vorgetragen und erläutert werde.

§ 17. Schriftliche Uebungen im Lateiniſchen ſollen während der Schulſtunden zur richtigen Anwendung des Erlernten öfters und in der Art gehalten werden, daß der Lehrer das von den Schülern Bearbeitete unmittelbar nach der Ausarbeitung verleſen, das Fehlerhafte ſogleich nachweiſen und das Richtige eintragen läßt.

In den untern zwei Claſſen werden in jedem Monate vier, in den obern zwei Claſſen in jedem Monate zwei Schulaufgaben aus dem Deutſchen ins Lateiniſche, darunter manchmal auch umgekehrt eine ſolche Aufgabe aus dem Lateiniſchen in das

Deutſche bearbeitet. Dieſe Scriptionen, welche von dem Lehrer genau zu corrigiren, dann den Schülern zur Einſicht mitzutheilen und mit ihnen genau durchzugehen ſind, bilden die Grundlage zur Berechnung des Fortganges.

Die Zahl der Hausaufgaben wird für ſämmtliche Sprachgegenſtände auf wöchentlich zwei feſtgeſetzt, welche von dem Lehrer ſo einzurichten ſind, daß ſie den Schülern zur Erweiterung ihrer Kenntniſſe bezüglich des in der Schule behandelten Lehrſtoffes dienen, zugleich aber auch hinſichtlich der auf die Bearbeitung zu verwendenden Zeit die der Jugend nöthige körperliche Erholung berückſichtigen.

§ 18. Der Unterricht in der griechiſchen Sprache beginnt in der dritten Claſſe.

Es wird in dieſer die Formenlehre bis auf die Verba in μι gelehrt und eine Anzahl von Vocabeln und ganzen Wörterfamilien memorirt, zugleich werden ſchriftliche und mündliche Ueberſetzungen aus dem Deutſchen in das Griechiſche und umgekehrt nach einem zweckmäßigen Elementarbuche vorgenommen.

Der Unterricht in der vierten Claſſe umfaßt die Verba in μι und die **Anomala**, und hat den etymologiſchen Theil der Grammatik zu vollenden.

Leichte Regeln der Syntax ſind auf praktiſchem Wege mitzutheilen.

Das Auswendiglernen von Vocabeln und kurzen Sätzen, ſo wie beide Arten von Uebungen nach einem zweckmäßigen Elementarbuche werden fortgeſetzt.

§ 19. Die Ueberſetzungen im Griechiſchen ſollen wie die im Lateiniſchen (§ 17) behandelt werden, damit Genauigkeit in Anwendung der Formenlehre und Kenntniß der allgemeinſten ſyntaktiſchen Regeln erlangt werde. Alle vierzehn Tage iſt ein kurzes Exercitium aus der deutſchen in die griechiſche Sprache in der Schule auszuarbeiten, wobei jedoch dem Lehrer überlaſſen bleibt, manchmal auch umgekehrt eine Aufgabe aus dem Griechiſchen in das Deutſche bearbeiten zu laſſen.

Dieſe Scriptionen, welche als Grundlage zur Location dienen, hat der Lehrer genau zu corrigiren, dann den Schülern zur Einſicht mitzutheilen und mit ihnen genau durchzugehen.

§ 20. In der deutſchen Sprache wird in den beiden untern Claſſen unter Rückſichtnahme auf die Kenntniſſe, welche die Schüler ſich ſchon früher erworben haben, ein fortſchreitender grammatikaliſcher Unterricht ertheilt.

Neben dieſem theoretiſchen Unterrichte in den zwei untern Claſſen, ſo wie in den beiden obern Claſſen läuft ein praktiſcher Unterricht, welcher befaßt:

In der erſten Claſſe:

Bildung einfacher, dann zuſammengeſetzter Sätze, zuerſt nackter, hierauf erweiterter; Uebungen in Veränderung der Satzformen (behauptend, emphatiſch, befehlend, fragend), Zuſammenſetzung kleiner Beſchreibungen und Erzählungen, auch Briefe aus gegebenen Sätzen. Dictandoübungen, Verbeſſerung fehlerhaft angegebener Sätze.

In der zweiten Claſſe:

Fortſetzung dieſer Uebungen, dann Verſuche freier Nachbildung vorgeleſener kleiner Erzählungen, Beſchreibungen und Briefe (ohne angegebene Sätze), Verbeſſerung fehlerhafter kleiner Aufſätze.

In der dritten Claſſe:

Fortſetzung dieſer Uebungen, dann auch Verſuche in Auszügen aus gegebenen Stücken, und zwar in einfachen Sätzen, mit Angabe des Hauptgedankens, Entwürfe (Skizzen) kleinen Aufſätzen (Briefen ꝛc.).

In der vierten Claſſe:

Fortſetzung dieſer Uebungen, Gedankenangabe zu größeren Beſchreibungen, Erzählungen, Leſen, ausführlichere Skizzen; metriſche Verſuche in den daktyliſchen, jambiſchen und trochäiſchen Versmaßen.

Hiemit iſt durch alle Claſſen zu verbinden das Auswendiglernen und freier Vortrag paſſender deutſcher Leſeſtücke in einer angemeſſenen Stufenfolge von Gellert's Fabeln und Erzählungen bis zu Schiller's Balladen einſchließlich.

§ 21. Der Unterricht in der Arithmetik umfaßt:

In der erſten Claſſe:

die Wiederholung und weitere Durchbildung der vier Species in benannten und unbenannten Zahlen und die gemeinen Brüche in Verbindung mit Kopfrechnen.

In der zweiten Claſſe:

Wiederholung der Lehre von den gemeinen Brüchen, Behandlung der Decimalbrüche. Anfang der Proportionslehre mit unbenannten Zahlen und Verſetzung der Glieder, Regeldetri mit benannten Zahlen.

In der dritten Claſſe:

Proportionslehre mit benannten Zahlen, einſchlüſſig der Geſellſchaftsallegationsrechnung (angewandte Arithmetik).

In der vierten Claſſe:

Theoretiſche Begründung des früher Erlernten, Behandlnng der Näherungsbrüche und Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen ohne wiſſenſchaftliche Begründung.

§ 22. Der Unterricht in der Geſchichte beginnt in der dritten Claſſe und hat ſich in dieſer auf eine überſichtliche, chronologiſch geordnete Darſtellung der wichtigſten, an hervorragende Perſönlichkeiten geknüpften Thatſachen und Ereigniſſe der griechiſchen und römiſchen Geſchichte, letzterer mit Einſchluß der Zeit der Völkerwanderung bis zu Chlodwig dem Frankenkönige zu erſtrecken, und in der vierten Claſſe von Chlodwig dem Frankenkönige an die deutſche Geſchichte in gedrängten Zügen mit beſonderer Berückſichtigung der zu dem bayeriſchen Staate jetzt erwachſenen Gebiete und des bayeriſchen Herrſcherhauſes abzuhandeln.

§ 23. Der geographiſche Unterricht behandelt in der erſten Claſſe eine überſichtliche Darlegung der fünf Erdtheile, in der zweiten Claſſe Europa im Allgemeinen und Deutſchland im Beſondern unter vorzüglicher Berückſichtigung der Höhenzüge und Flußgebiete, um ein möglichſt anſchauliches Bild des Bodens zu geben, wobei Bayern wieder beſonders ins Auge zu faſſen iſt, in der dritten Claſſe die außereuropäiſchen Erdtheile, ſo weit deren Kenntniß zur allgemeinen Bildung gehört, in der vierten Claſſe eine allgemeine Ueberſicht und tiefere Begründung des in den vorhergehenden Claſſen behandelten Lehrſtoffes mit größerer Berückſichtigung der politiſchen und ſtatiſtiſchen Verhältniſſe.

Uebrigens iſt bei allem geographiſchen Unterrichte, wo nur immer thunlich, auf wichtige hiſtoriſche Ereigniſſe hinzuweiſen und dadurch Geographie mit Geſchichte in Verbindung zu bringen.

§ 24. In den zwei untern Claſſen der lateiniſchen Schule wird Unterricht im Schönſchreiben ertheilt, welcher von allen Schülern zu beſuchen und bei welchem vorzugsweiſe auf Reinheit und Deutlichkeit zu ſehen iſt.

Uebrigens haben die Lehrer ſämmtlicher Claſſen auf eine reinliche und deutliche Schrift in allen Heften ſtrenge zu halten, und bleibt dem Ermeſſen des Rectors überlaſſen, ſolche Schüler der obern Claſſen, welche darin nachläſſig oder einer Nachhülfe noch bedürftig ſind, dem Schreiblehrer zum Unterrichte und zur Uebung in außerordentlichen Stunden zuzuweiſen.

Unterricht im Geſange und in der Muſik, im Zeichnen, Turnen und Schwimmen wird nach Maßgabe des Begehrens, der Mittel und der Gelegenheit ertheilt.

§ 25. Die Wahl der erforderlichen Bücher ist dem Lehrerrathe aus der Zahl der on dem k. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten ge- illigten Lehrbücher gestattet.

Die einmal eingeführten Lehrbücher dürfen unter fünf Jahren nicht gewechselt erden.

Die für den Religionsunterricht bestimmten Lehrbücher sollen von den kirchlichen berbehörden approbirt sein.

§ 26. Den in den vorhergehenden Paragraphen bezeichneten Unterrichtsgegenständen ollen in jeder der vier Classen zweiundzwanzig Stunden wöchentlich gewidmet werden.

Zwei Nachmittage in der Woche sind vom Schulunterrichte frei.

§ 27. Die Stunden vertheilen sich in folgender Art:

Erste und zweite Classe:

| | | | |
|---|---|---|---|
| eligion | 2 Stunden, | Arithmetik | 3 Stunden, |
| atein | 10 " | Geograhie | 2 " |
| eutsch | 3 " | Kalligraphie | 2 " |

Dritte Classe:

| | | | |
|---|---|---|---|
| eligion | 2 Stunden, | Arithmetik | 2 Stunden, |
| atein | 8 " | Geschichte | 2 " |
| riechisch | 5 " | Geographie | 1 Stunde. |
| eutsch | 2 " | | |

Vierte Classe:

| | | | |
|---|---|---|---|
| eligion | 2 Stunden, | Arithmetik | 2 Stunden, |
| atein | 8 " | Geschichte | 2 " |
| riechisch | 5 " | Geographie | 1 Stunde. |
| eutsch | 2 " | | |

## it. IV. Von der Eintheilung des Schuljahres, der Aufnahme und dem Fortgange der Schüler.

§ 28. Das Schuljahr beginnt für die lateinische Schule mit dem 1. October und ndet das erste Semester am Dienstage vor dem Ostersonntage.

Das zweite Semester beginnt am Donnerstage in der Osterwoche und schließt m 8. August. Außer den dadurch bezeichneten Ferien zwischen beiden Semestern soll ie Schule nur an Sonn- und Feiertagen geschlossen sein.

§ 29. Die Aufnahme in die erste Classe der lateinischen Schule ist durch eine rüfung bedingt, in welcher der Schüler nachzuweisen hat, daß er einen seinem Alter ntsprechenden Religionsunterricht genossen und den in den obern Abtheilungen der eutschen Schule behandelten Lehrstoff sich angeeignet habe, dann, daß er in den ein- chen Rechnungsarten und in den lateinischen Declinationen geübt sei.

§ 30. Das Alter zum Eintritte in die erste Classe der lateinischen Schule wird uf das vollendete zehnte bis inclusive dreizehnte Lebensjahr festgesetzt. Dispensationen ber dieses Alter hinaus kann nur die k. Kreisregierung ertheilen.

Der Eintritt von Knaben, welche das zehnte Lebensjahr noch nicht vollendet aben, ist nur bei besonders früher körperlicher und geistiger Entwicklung zulässig und fordert eine Altersdispense, welche unter der eben angedeuteten Voraussetzung der ector zu ertheilen befugt ist.

§ 31. Die Aufnahme in eine höhere Classe hängt davon ab, daß der Schüler en Anforderungen der vorausgehenden Classe vollständig genügt hat.

Bei den aus dem Privatunterrichte eintretenden Schülern entscheidet eine von dem

Lehrerrathe zu haltende Prüfung, bei den Schülern der Anſtalt ſelbſt das von dem Lehrerrathe gefällte Urtheil über ihre Reife.

Das Aufſteigen nicht hinreichend befähigter Schüler iſt mit rückſichtloſer Strenge zu verhindern.

Schüler, deren Befähigung oder Nichtbefähigung zum Aufſteigen am Schluſſe des Jahres noch zweifelhaft geblieben iſt, ſind am Anfange des nächſten Schuljahres einer Prüfung zu unterwerfen, und wenn ſie dieſe nicht nach dem Urtheile des Lehrerrathes befriedigend beſtehen, in die nächſt untere Claſſe zurückzuweiſen.

Das Ueberſpringen einer Claſſe der lateiniſchen Schule iſt nur ausnahmsweiſe bei vorgerücktem Alter und beſonders ausgezeichneter Befähigung zu geſtatten.

Die Entſcheidung darüber ſteht der k. Kreisregierung nach eingeholtem Gutachten des Rectorates zu.

Wer nach zweijährigem Beſuche einer Claſſe zum Uebertritte in die nächſt höhere ſich nicht befähigt, iſt von der Anſtalt zu entfernen; eben ſo auch derjenige, der die nächſt untere Claſſe repetirt hat und nun die nächſt höhere wieder repetiren müßte.

§ 32. Zur Beſtimmung der Fortgangsplätze dienen als hauptſächlichſte Grundlage die ſchriftlichen Schularbeiten.

Im Lateiniſchen und Griechiſchen kommen dazu die in den §§ 17 und 19 bezeichneten Scriptionen in Anwendung.

Aus dem Deutſchen findet in jedem Monate einmal und aus jedem der übrigen Fächer in jedem Semeſter zweimal eine beſondere Schulſcription ſtatt.

Außer dieſen ſchriftlichen Schularbeiten ſind am Schluſſe des Jahres auch die Noten aus den mündlichen Leiſtungen in den einzelnen Lehrgegenſtänden ſo weit in Rechnung zu bringen, daß ſie, wenn in den ſchriftlichen Arbeiten bei zwei oder mehreren Schülern eine Gleichheit oder nur ein ſehr geringer Unterſchied beſteht, den Ausſchlag geben.

§ 33. Für die drei untern Claſſen der lateiniſchen Schule findet am Schluſſe des Jahres in Gegenwart des Rectors und des Lehrers der nächſt höhern Claſſe eine öffentliche Prüfung ſtatt, zu welcher das Publikum einzuladen iſt.

§ 34. Für die Schüler der vierten Claſſe der lateiniſchen Schule, welche in das Gymnaſium eintreten wollen, hat am Anfange des Schuljahres vor dem Lehrercollegium des Gymnaſiums unter Beiziehung des Lehrers der vierten Claſſe der lateiniſchen Schule, der jedoch bei der Abſtimmung nur eine berathende Stimme hat, eine Prüfung ſtattzufinden, welche ſchriftlich und mündlich ſein und alle Lehrgegenſtände der lateiniſchen Schule umfaſſen ſoll.

Wer nicht in den alten Sprachen das für die lateiniſche Schule beſtimmte Maß von Kenntniſſen vollſtändig beſitzt, außerdem nicht zugleich in allen übrigen Lehrfächern befriedigt und ein entſprechendes religiös ſittliches Verhalten nachweiſt, ſoll die Erlaubniß zum Uebertritte in das Gymnaſium nicht erhalten.

Sämmtliche Mitglieder der Commiſſion ſind für die ſtrenge und unparteiiſche Vollziehung dieſer Beſtimmungen verantwortlich.

Für diejenigen Schüler der vierten Claſſe, welche nicht in das Gymnaſium eintreten, ſondern einem andern Berufe ſich widmen und ein Schlußzeugniß über Vollendung der lateiniſchen Schule erhalten wollen, wird am Ende des Schuljahres eine beſondere ſchriftliche und mündliche Prüfung gehalten, an welcher ſich der Vorſtand und ſämmtliche Claßlehrer der lateiniſchen Schule zu betheiligen und über das Ergebniß derſelben Beſchluß zu faſſen haben.

Die Motive der Beſchlußfaſſung über dieſe, ſo wie über die Prüfung zur Aufnahme in das Gymnaſium ſind in einem ausführlichen Protokolle niederzulegen.

§ 35. Am Schluſſe des Jahres wird durch einen gedruckten Katalog, der die Namen der Schüler nebſt Angabe ihres Alters und Geburtsortes, dann des Standes und Wohnortes ihrer Eltern enthält, der Fortgang der Schüler im Allgemeinen und in den einzelnen Fächern bekannt gemacht.

Bei der Berechnung des allgemeinen Fortganges wird der Fortgangsplatz in der lateiniſchen Sprache vierfach, in der griechiſchen und deutſchen Sprache dreifach, in der Mathematik und Geſchichte zweifach, in der Geographie einfach in Anſchlag gebracht.

Die Fortſchritte in der Religionslehre werden bei dem allgemeinen Fortgange zwar nicht in Berechnung gezogen, aber in dem Jahreskataloge aufgeführt und durch Noten mit den römiſchen Ziffern I, II, III und IV ausgedrückt.

§ 36. Jahreszeugniſſe mit Noten über Fähigkeiten, ſittliches Betragen, Fleiß und Fortgang ſollen allen Schülern, Cenſuren aber nur denjenigen ausgefertigt werden,

1. welche an eine andere Anſtalt übertreten, oder
2. deren Eltern oder Verwandte die nähere Angabe darüber verlangen, endlich
3. deren Fleiß und Betragen tadelhaft geweſen iſt. — Im letzten Falle ſind dieſe Cenſuren den Eltern oder Verwandten zuzuſchließen.

Die Stufenfolge der Noten iſt:

| | Fähigkeiten: | Sittliches Betragen: | Fleiß: | Fortgang: |
|---|---|---|---|---|
| I. Note: | ſehr viele, | ſehr lobenswürdig, | ſehr groß, | ſehr gut, |
| II. = | viele, | lobenswürdig, | groß, | gut, |
| III. = | hinlängliche, | befriedigend, | genügend, | mittelmäßig, |
| IV. = | ſchwache, | nicht tadelfrei, | wenig, | gering. |

Die Lehrer ſind verpflichtet, bei Ertheilung dieſer Noten ſtrenge und gewiſſenhaft zu verfahren und keinem Schüler höhere Prädicate zu ertheilen, als ihm mit vollem Rechte gebühren.

§ 37. Zugleich werden in jeder Claſſe aus dem allgemeinen jährlichen Fortgange Preiſe in der Art vertheilt, daß auf je 8 Schüler ein Preis trifft. Wer nicht wenigſtens die zweite Note im ſittlichen Betragen ſich erworben hat, erhält keinen Preis.

Aus der Religion wird ein beſonderer Preis gegeben. Derſelbe darf aber nur demjenigen Schüler zuerkannt werden, welcher neben gründlichen Kenntniſſen in dieſem wichtigen Lehrzweige in Rückſicht auf Frömmigkeit und religiöſe Geſinnung entſchieden den Vorrang unter ſeinen Mitſchülern behauptet.

## Tit. V. Von der Schulzucht.

§ 38. Jeder Lehrer iſt zunächſt für die Zucht und Ordnung in ſeiner Claſſe verantwortlich und verpflichtet, den Fleiß und die Sittlichkeit ſeiner Schüler zu überwachen.

Er hat aber auch ihr Verhalten außerhalb der Schule nicht außer Augen zu laſſen und ſich mit den Eltern oder deren Stellvertretern deßhalb ins geeignete Benehmen zu ſetzen. Zur Handhabung der Disciplin ſtehen ihm die in den Schulſatzungen feſtgeſtellten Strafmittel zu Gebote.

Bei Carcerſtrafen iſt jedoch die Zuſtimmung des Rectors erforderlich.

Die Dimiſſion (Entfernung von der Anſtalt) kann nur durch einen, wenigſtens mit zwei Drittheilen der Stimmen gefaßten Beſchluß des Lehrerrathes verhängt werden, wogegen keine Berufung ſtattfindet.

Die Excluſion (Ausſchließung von ſämmtlichen Anſtalten) wird, mit Ausnahme des in § 39 beſtimmten Falles, auf Antrag des Lehrerrathes von der k. Kreisregierung verfügt.

§ 39. Der Ein Mal Dimittirte kann an einer andern Anſtalt, doch nicht an demſelben Orte, wieder aufgenommen werden.

Schüler, die zum zweiten Male dimittirt wurden, können nur zu einem letzten Verſuche nach Verlauf eines Jahres die Wiederaufnahme an einer andern Anſtalt nachſuchen.

Ein Schüler, gegen welchen zum dritten Male die Dimiſſionsſtrafe ausgeſprochen wird, iſt als excludirt zu betrachten.

§ 40. Der Rector (Subrector) hat mit allen geeigneten Mitteln dahin zu wirken, daß in dem Unterrichte wie in der Schulzucht überall vorſchriftsmäßig verfahren werde.

Namentlich hat er über die an dem Studienorte nicht einheimiſchen Schüler ſtrenge Aufſicht zu führen nnd darauf zu ſehen, daß dieſelben nur in ſolchen Häuſern wohnen oder ihre Koſt nehmen, die er dazu für geeignet erklärt hat.

Derſelbe iſt verpflichtet, zu Anfang eines jeden Semeſters ſich mit den Lehrern über die Gegenſtände und den Gang des Unterrichtes zu berathen, den Unterricht in den einzelnen Claſſen von Zeit zu Zeit zu beſuchen und ſich über Ordnung und Methode desſelben Kenntniß zu verſchaffen.

Am Schluſſe eines jeden Monats hat er ſich von jedem Claſſenlehrer die ſämmtlichen, ſowohl Schul- als Hausaufgaben, welche nach genommener Einſicht wieder zurückzugeben ſind, nebſt einer Tabelle über die Fortſchritte der Schüler im Lateiniſchen, Griechiſchen und Deutſchen, dann ihre Fleißes- und Sittennoten vorlegen zu laſſen.

Die Zahl der Lehrerconferenzen wird durch das Bedürfniß beſtimmt; jeder Lehrer hat das Recht, in Schulangelegenheiten den Rector zu einer allgemeinen Verſammlung der Lehrer zu veranlaſſen, in welcher jeder ſeine Bemerkungen, Anfragen und Wünſche der Berathung unterwerfen kann. Die Protokolle darüber werden von allen Theilnehmern unterzeichnet und mit dem Jahresberichte der k. Kreisregierung vorgelegt.

### Tit. VI. Von den Schulviſitationen und den Beziehungen der Anſtalt zur k. Kreisregierung.

§ 41. Um die Einhaltung des Lehrplanes, den Unterricht und die Zucht zu gewährleiſten, ſollen von Zeit zu Zeit in allen Kreiſen Viſitationen ſämmtlicher lateiniſcher Schulen gehalten werden.

§ 42. Bei dieſen Viſitationen ſind die Zuſtände der Anſtalten, ſo wie deren Bedürfniſſe genau zu unterſuchen, und wo Mißſtände ſich zeigen, iſt ſchleunige Abhülfe entweder ſogleich an Ort und Stelle zu treffen oder weiter zu veranlaſſen.

§ 43. Die nicht mit einem Gymnaſium verbundenen lateiniſchen Schulen ſollen dem Rector eines der nächſten Gymnaſien zur Oberleitung zugewieſen werden, welcher nach Bedürfniß von den Zuſtänden der Schule Einſicht zu nehmen und das Erforderliche vorzukehren hat.

§ 44. Die k. Kreisregierung übt über die lateiniſche Schule, unbeſchadet deren innerer Selbſtſtändigkeit, das Oberaufſichtsrecht aus.

Am Schluſſe des Jahres hat der Rector an dieſelbe über den Geſammtzuſtand und die Bedürfniſſe der Schule ausführlichen und wohl motivirten Bericht zu erſtatten.

## B. Von dem Gymnaſium.

### Tit. VII. Allgemeine Beſtimmungen.

§ 45. Das Gymnaſium hat die Beſtimmung, die in der lateiniſchen Schule begonnene Bildung in allen Zweigen ſo fortzuführen, daß die Schüler in ihrer religiös-ſittlichen und geiſtigen Entwicklung gehörig gekräftigt und zum Uebertritte an die Univerſität gründlich vorbereitet werden.

§ 46. Es ſoll deßhalb in ihm die chriſtliche Bildung der Schüler durch fortgeſetzte Unterweiſung im Chriſtenthume, durch Uebung und Zucht tiefer und feſter begründet werden. Der Sprachunterricht iſt zu einem wohlbegründeten und umfaſſenden Studium der lateiniſchen, griechiſchen und deutſchen Litteratur zu ſteigern und zugleich durch Ausdehnung auf Poetik und Rhetorik, ſo wie durch Vorbereitung auf das Studium der Philoſophie vermittelſt der Lectüre philoſophiſcher Schriften von Griechen und Römern zu erweitern.

Der Unterricht in der franzöſiſchen Sprache, welcher, wo das Bedürfniß dringend iſt, ausnahmsweiſe und facultativ ſchon an der lateiniſchen Schule begonnen werden kann, iſt in dem Gymnaſium obligatoriſch; die Geſchichte iſt umfaſſender zu behandeln; die Mathematik ſoll auf Geometrie und Trigonometrie erſtreckt und mit Phyſik verbunden werden.

§ 47. Das Gymnaſium beſteht aus vier Claſſen.

Eine jede Claſſe hat ihren eigenen Lehrer, welcher den Namen „Gymnaſialprofeſſor" führt Mit gleicher Benennung beſtehen beſondere Lehrer für die Religion und die Mathematik.

§ 48. Einer der ordentlichen Lehrer der beiden oberen Claſſen iſt zugleich Rector der Anſtalt.

Zu ſeiner Erleichterung und nach ſeinem Ermeſſen zur Unterſtützung der andern Lehrer, wird ihm als Aſſiſtent ein geprüfter Lehramtscandidat beigegeben.

Iſt ein Lyceum an dem Orte, ſo kann der Rector oder ein Profeſſor desſelben auch Rector der übrigen Anſtalten ſein.

Bei Ueberfüllung einer Claſſe findet der § 4 analoge Anwendung.

## Tit. VIII. Von dem Unterrichte im Gymnaſium.

§ 49. Der Unterricht in der Religionslehre ſoll, wie an der lateiniſchen Schule, am Gymnaſium nach den Grundſätzen der beiden chriſtlichen Confeſſionen ertheilt, und kann damit die Leſung einzelner Schriften des Neuen Teſtaments in der Urſprache verbunden werden.

Ueber die Befugniſſe der kirchlichen Behörden in Beziehung auf den Religionsunterricht haben die einſchlagenden geſetzlichen Beſtimmungen Maß zu geben.

In Bezug auf Förderung des religiöſen Sinnes und Lebens finden die §§ 9 und 10 auch auf das Gymnaſium volle Anwendung.

§ 50. Da bei dem Unterrichte in der altclaſſiſchen Litteratur die möglichſt vollſtändige Kenntniß des Formellen und Techniſchen vorausgeſetzt wird, hat das Gymnaſium die Aufgabe, tiefer in den Geiſt der Sprachen einzuführen und vermittelſt einer zweckmäßig angeordneten und ſorgfältig geführten Leſung der Autoren den Jüngling während dieſer vier Jahre mit dem ihm zugänglichen beſten Theile der claſſiſchen Litteratur vertraut zu machen.

§ 51. Die alten Autoren ſollen deßhalb mit Rückſicht auf das jugendliche Alter gewählt und in einer naturgemäßen Ordnung nach einander erklärt werden, ſo daß man von den Hiſtorikern zu den Rednern und Philoſophen, von den Epikern zu den Lyrikern und Dramatikern fortſchreitet.

§ 52. Die Schüler ſind bei der Erklärung des Einzelnen nicht länger aufzuhalten, als die Löſung der Schwierigkeiten durchaus erfordert, und die Lehrer ſollen bedenken, daß ſie nicht darauf ausgehen dürfen, Grammatiker, Kritiker, Archäologen zu erziehen, ſondern durch ſorgfältig gewählte Mittheilungen aus den Schätzen ihrer Disciplin und durch gründliche Methode ein genaues, die Form und den Geiſt der alten Autoren

gleichmäßig umfaſſendes Verſtändniß derſelben zu begründen und dadurch den Sinn für das Gute, Wahre und Schöne zu bilden und zu ſtärken.

Demnach iſt die Erklärung auf dasjenige, was zum Verſtehen unentbehrlich iſt, einzuſchränken, vorzügliche Aufmerkſamkeit aber auf die Folge und Verbindung der Gedanken und die Compoſition eines ganzen Werkes zu richten; bei dem Ueberſetzen ſind die Schüler unabläſſig anzuhalten, nicht allein nach dem entſprechenden, ſondern auch nach einem ſchönen und fließenden deutſchen Ausdrucke zu ſtreben.

Einzelne beſonders lehrreiche und anziehende Stellen der geleſenen Autoren ſollen von den Schülern dem Gedächtniſſe eingeprägt werden.

§ 53. Dieſen Zweck zu erreichen, ſoll außer der gewöhnlichen ſtatariſchen Lectüre eine curſoriſche in der Art ſtattfinden, daß der in der untern Claſſe erklärte Autor in der nachfolgenden zuſammenhängend und wo möglich im Ganzen geleſen werde.

In der erſten Gymnaſialclaſſe können **Cæsaris commentarii de bello gallico**, in welche die vierte Claſſe der lateiniſchen Schule zunächſt in ſprachlicher Rückſicht eingeführt hat, vollſtändig geleſen und hiſtoriſch erklärt werden. Bei der alten Geſchichte ſind Juſtinus und die Lebensbeſchreibungen des Cornelius Nepos mit den nöthigen hiſtoriſchen Erläuterungen zu vergleichen; ebenſo kann in der dritten Gymnaſialclaſſe eine größere Anzahl von Büchern des Livius im Zuſammenhange erläutert und dadurch der Sinn für Geſchichte und deren richtige Behandlung geweckt und geſchärft werden.

Durch das Studium der hiſtoriſchen Litteratur, als der leichtern und anziehendern, ſollen die Schüler zu der poetiſchen, rhetoriſchen und philoſophiſchen geführt und die geeigneten griechiſchen Autoren, ähnlich den lateiniſchen, curſoriſch behandelt werden.

Eine ſolche curſoriſche Lectüre wird jedoch nur dann fruchtbringend und der Jugend angenehm werden, wenn der Lehrer ſelbſt durch ein genaues Studium mit den treffenden Autoren vertraut, das Wichtige und Belehrende hervorzuheben, die Jünglinge in den Geiſt des Alterthums und damit zugleich in den der neuen Litteratur einzuführen verſteht.

§ 54. Der Gebrauch von Chreſtomathieen und Anthologieen am Gymnaſium iſt nicht unterſagt, doch ſollen vorzugsweiſe ganze Werke der Schriftſteller mit Uebergehung derjenigen Stücke geleſen werden, deren Inhalt für das jugendliche Alter nicht geeignet iſt.

In einer Claſſe mehr als zwei lateiniſche und zwei griechiſche Schriftſteller in ſtatariſcher Lectüre neben einander zu leſen, iſt nicht geſtattet.

§ 55. Nach dieſen Grundſätzen werden zur Auswahl der Lehrer vorgeſchrieben:

A. Für die erſte Claſſe:

1. Im Lateiniſchen: **Cæsar de bello civili, Curtius, Cicero de senectute, de amicitia**; Stücke aus den Elegieen und Metamorphoſen des Ovidius;
   zur curſoriſchen Lectüre: **Cæsar de bello gallico** und **Juſtinus**.
2. Im Griechiſchen: Xenophon's Anabaſis, Homer's Odyſſee.

B. Für die zweite Claſſe:

1. Im Lateiniſchen: Livius, Saluſtius, die Faſti des Ovidius, ausgewählte Stücke aus den Elegikern, Virgil's Aeneis;
   zur curſoriſchen Lectüre: Curtius.
2. Im Griechiſchen: die Cyropaedia und Hellenica des Xenophon, Plutarch's Biographieen, Arrianus (Attica von Jacobs), Homer's Ilias;
   zur curſoriſchen Lectüre: die Ilias oder Odyſſee.

C. Für die dritte Classe:

1. Im Lateinischen: Cicero's Reden, Auswahl aus dessen Briefen, das zehnte Buch des Quintilian, Virgil's Bucolica, die in dem Centralschulbücherverlage erschienenen: »Carmina selecta« des Horatius und die Epistola ad Pisones;
   zur cursorischen Lectüre: Livius, Sallustius, die Aeneis.
2. Im Griechischen: Reden des Isocrates, Lycurgus und Lysias, Herodot, Xenophon's philosophische Schriften, Euripides;
   cursorisch: die Ilias.

D. Für die vierte Classe:

1. Im Lateinischen: Cicero's Reden, dessen rhetorische und philisophische Schriften, Seneca's kleinere philosophische Schriften und Briefe, Tacitus, Satyren und Episteln des Horatius, Virgil's Georgica;
   zur cursorischen Lectüre: Livius und Cicero.
2. Im Griechischen: Demosthenes, Plato (Crito, Apologie des Socrates, Laches, Menexenus, Charmides, Protagoras, Phaedo und Gorgias), Sophocles, Aeschylus (Prometheus und die Perser), Theocritus.

§ 56. Die Lehrer haben sowohl bei der Erklärung der Autoren als bei den schriftlichen Uebungen sorgfältig darauf zu achten, daß nicht nur die Kenntniß der lateinischen Sprache, so weit sie in der lateinischen Schule erworben worden ist, geläufig erhalten und ergänzt, sondern auch die Bildung des lateinischen Ausdrucks begründet werde.

Der grammatische Unterricht in der griechischen Sprache hat die allgemeine Syntax ebst Prosodie und den Dialekten zu umfassen und ist mit schriftlichen Uebersetzungen i das Griechische zu verbinden.

§ 57. Der deutsche Sprachunterricht in dem Gymnasium hat an der Hand eines assenden theoretischen Leitfadens besonders auf die Bildung des Ausdrucks in mündlicher und schriftlicher Rede hinzuarbeiten und so viel es möglich ist, Gewandtheit in n verschiedenen Stylgattungen zu erzielen.

Man beginnt, unter Berücksichtigung der in der lateinischen Schule erworbenen ertigkeiten, mit der schriftlichen Uebersetzung vorzüglicher Stellen der Alten und mit erfertigung von Auszügen größerer und kleinerer Stücke, damit die Schüler die auptmomente von den untergeordneten gehörig unterscheiden lernen.

Hierauf fährt man mit Ausarbeitung kleiner Sätze und Themata fort, übt besonrs häufig in Anfertigung von Chrien, und schließt mit Abfassung größerer Aufsätze er Gegenstände, welche dem Gebiete des Gymnasialunterrichtes entnommen sind.

Sämmtliche Ausarbeitunger hat der Lehrer sorgfältig zu prüfen und den Schülern nsirt zurück zu geben.

Diesen schriftlichen Uebungen zur Seite geht ein sorgfältiges Studium der deutschen Litteratur.

Die Schüler sind mit den besten Autoren möglichst vertraut zu machen, so daß e Musterwerke der deutschen Litteratur theils in der Schule selbst gelesen und erklärt, eils der Privatlectüre zugewiesen werden.

Von dem Gelesenen haben die Schüler durch zergliedernde Uebersichten und Verche eigener Beurtheilung Rechenschaft abzulegen.

In der ersten und zweiten Classe ist das Lesen von Schriftwerken, besonders der torischen Prosa, zu betreiben und damit Uebung in entsprechenden schriftlichen Aufsen zu verbinden.

Auf dem Gebiete der Poesie genügt es, das Epos und die damit verwandten chtungsarten kennen zu lernen.

In der dritten und vierten Classe werden sich größere schriftliche Aufsätze an die Theorie der Dicht- und Redekunst und die zur Erläuterung hierüber gewählten deutschen Autoren anschließen. Zugleich ist ein historischer Ueberblick der deutschen Litteratur von Ulfilas bis Klopstock zu geben und hiemit die Erklärung passend gewählter Stücke aus den vorzüglicheren Dichtungen des Mittelalters, namentlich des Nibelungenliedes, der Gudrun, des Parcival, Walther von der Vogelweide, Freidanks „Bescheidenheit", zu verbinden, damit die Schüler hiedurch vor einseitiger Bewunderung der althellenischen und altrömischen Classicität bewahrt und durch eigene Anschauung von der hohen Vollendung der in ihrer Art nicht minder classischen Meisterwerke deutscher Dichtung überzeugt werden.

§ 58. Es soll den Schülern in einer Bibliothek deutscher Classiker für Schulen eine die einzelnen Gattungen der Poesie und Prosa umfassende Auswahl vorzüglicher deutscher Werke zu eigener Lesung in die Hände gegeben und darauf, sowohl in den Vorträgen über die Theorie, als auch bei Erklärung der Autoren, verwiesen werden.

Einzelne besonders lehrreiche und anziehende Stellen aus den gelesenen und erklärten Classikern sind von den Schülern dem Gedächtnisse einzuprägen.

§ 59. Rücksichtlich der schriftlichen Arbeiten, der Uebersetzungen, der freien Aufsätze, der rednerischen und dichterischen Versuche, wird dem Lehrer die Anordnung des Einzelnen überlassen, demselben aber genaue Correctur der in der Schule bearbeiteten Aufgaben, so wie fleißige Durchsicht und Beurtheilung der Hausarbeiten zur Pflicht gemacht.

§ 60. Der Unterricht in der französischen Sprache hat in den beiden untern Classen vorzugsweise die grammatische Seite, und in den beiden obern die Litteratur zu berücksichtigen und hiemit Sprachübungen zu verbinden.

§ 61. In der allgemeinen Geschichte soll der Unterricht so eingetheilt werden, daß er in der ersten Classe die allgemeine Geschichte vom Anfange der historischen Zeit bis auf Augustus, in der zweiten von Augustus bis auf Carl den Großen, in der dritten von Carl dem Großen bis auf Maximilian den Ersten, und in der vierten von Maximilian dem Ersten bis auf die neueste Zeit mit besonderer Hervorhebung der deutschen Geschichte behandle.

In der bayerischen Geschichte, in welcher der Unterricht in der zweiten Classe beginnt, soll in dieser Classe der Zeitraum von den historischen Anfängen des bayerischen Volkes bis zum Erlöschen des Agilolfingischen Regentenstammes, in der dritten Classe von dem Aussterben des Agilolfingischen Regentenstammes bis zu dem Churfürsten Maximilian dem Ersten, und in der vierten Classe von dem Churfürsten Maximilian dem Ersten bis auf die jetzige Zeit abgehandelt werden.

Dabei soll bezüglich der allgemeinen Geschichte am Anfange eines jeden Schuljahres eine summarische Uebersicht der im vorangegangenen Schuljahre gelösten Lehraufgabe gegeben und was die vaterländische Geschichte betrifft, in der vierten Classe eine genaue Wiederholung des ganzen in den zwei vorangehenden Classen behandelten Lehrstoffes vorgenommen, übrigens im Unterrichte überall sowohl auf die Hauptquellen der Geschichte, als auf die vorzüglichsten Bearbeitungen derselben hingewiesen werden.

In der Geographie wird im Gymnasium kein besonderer Unterricht ertheilt; doch sind die Lehrer verbunden, bei dem Vortrage der Geschichte auf Wiederholung und Erweiterung der geographischen Kenntnisse sorgfältigen Bedacht zu nehmen.

Der Geschichtsunterricht wird von dem Claßlehrer und, wenn confessionelle Rücksichten eine Aenderung wünschenswerth machen, von dem betreffenden Religionslehrer ertheilt.

§ 62. Der Unterricht in der Mathematik umfaßt:

In der ersten Classe: Buchstabenrechnung innerhalb der vier ersten Operationen, zugleich als wissenschaftliche Begründung der in den zwei ersten Classen der lateinischen Schule vorgekommenen Lehren. Ferner die Lehre von den Proportionen und die Gleichungen vom ersten Grade.

In der zweiten Classe: Potenzen und Wurzeln, Gleichungen vom zweiten Grade, Logarithmen und Progressionen.

In der dritten Classe: Planimetrie in durchaus heuristischer Weise, daher langsam vorrückend.

In der vierten Classe: Stereometrie und ebene Trigonometrie.

§ 63. Der Unterricht in der Physik behandelt:

In der dritten Classe: Erläuterung von so vielen principiellen Sätzen der Naturlehre als nöthig sind, um mittelst ihrer und der mathematischen Kenntnisse des Gymnasiums entfernter liegende Sätze mit Sicherheit ableiten zu können.

Ableitung solcher Sätze, so weit es die Kräfte dieser Classe gestatten.

In der vierten Classe: Fortsetzung der Anwendung der Mathematik auf Physik, mathematische und physikalische Erdbeschreibung.

Der Unterricht in der Physik wird von dem Lehrer der Mathematik ertheilt.

§ 64. Der gesammte Gymnasialunterricht soll wöchentlich in 24 Stunden gegeben und vertheilt werden, wie folgt:

A. Für die erste und zweite Classe:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Religion | 2 Stunden, | Französisch | 2 Stunden, |
| Latein | 7 " | Geschichte | 2 " |
| Griechisch | 6 " | Mathematik | 3 " |
| Deutsch | 2 " | | |

B. Für die dritte und vierte Classe:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Religion | 2 Stunden, | Französisch | 2 Stunden, |
| Latein | 6 " | Geschichte | 2 " |
| Griechisch | 5 " | Mathematik | 3 " |
| Deutsch | 2 " | Physik | 2 " |

§ 65. Für Schüler, welche sich künftig dem Studium der Theologie zu widmen gedenken, so wie überhaupt für andere, welche es wünschen, soll in außerordentlichen Stunden Unterricht im Hebräischen, und zwar für die beiden untern Classen nach einer einfachen Grammatik und Chrestomathie historischer Stücke ertheilt werden.

Diese Uebung ist in den beiden obern Classen an den historischen Büchern des Alten Testamentes, Psalmen und an gewählten Abschnitten der Propheten fortzusetzen.

§ 66. Auf Begehren soll auch Unterricht im Zeichnen und im Gesang, und, nach Maßgabe der Mittel und der Gelegenheit, in der Musik und in der italienischen und englischen Sprache von besondern Lehrern ertheilt werden.

Dem Rector so wie den Professoren liegt ob, dafür zu sorgen, daß der in diesen Fächern genommene Unterricht mit derselben Regelmäßigkeit, wie der übrige, besucht und jede Art Unordnung, so wie willkürliches Wegbleiben verhütet und gestraft werde.

Ein Austritt aus demselben während des Semesters ist nicht zu gestatten.

Leibesübungen sind im Sommer auf die spätern Stunden der freien Nachmittage zu verlegen und von dem Rector so wie von den Professoren strenge zu beaufsichtigen.

## Tit. IX. Von der Eintheilung des Schuljahres, der Aufnahme und dem Fortgange der Schüler.

§ 67. Das Schuljahr wird im Gymnasium wie in der lateinischen Schule (§ 28) eingetheilt.

§ 68. Jeder, welcher die Aufnahme nachſucht, hat ſich am Anfange des Schuljahres zur Inſcription bei dem Rector des Gymnaſiums zu melden und über Alter, Ort und Art ſeiner bisherigen Studien durch Vorlegung ſämmtlicher früherer Studienzeugniſſe ſich auszuweiſen.

§ 69. Ueber die Vorbedingungen zur Aufnahme in die erſte Claſſe des Gymnaſiums entſcheiden die Vorſchriften des § 34.

In eine höhere Claſſe ſoll kein Schüler eintreten, welcher nicht nach dem Urtheile ſeiner Lehrer, oder falls er aus dem Privatunterrichte kommt, nach einer ſtrengen Prüfung aus ſämmtlichen Unterrichtsgegenſtänden für vollkommen reif erklärt worden iſt. Den Lehrern wird rückſichtsloſe Strenge in Verweigerung des Vorrückens für den Fall der Unreife zur Pflicht gemacht.

Sollte bei einzelnen Schülern das Urtheil über ihre Reife oder Unreife zum Vorrücken am Ende des Schuljahres noch zweifelhaft ſein, ſo ſind dieſelben am Anfange des nächſten Schuljahres einer Prüfung zu unterwerfen und, wenn ſie dieſe nicht nach dem Urtheile des Lehrerrathes befriedigend beſtehen, in die nächſt untere Claſſe zurückzuweiſen.

§ 70. Wer ein Zeugniß über die vollſtändige Abſolvirung der Gymnaſialſtudien erhalten will, hat ſich einer Abſolutorialprüfung zu unterwerfen.

§ 71. Dieſe Prüfung wird an jedem Gymnaſium theils ſchriftlich, theils mündlich von einer Prüfungscommiſſion abgehalten, welche gebildet wird:

a. für die ſchriftliche Prüfung aus ſämmtlichen Profeſſoren des Gymnaſiums, unter dem Vorſitze des Rectors:

b. für die mündliche Prüfung aus dem Rector und ſämmtlichen Profeſſoren des Gymnaſiums, unter dem Vorſitze eines Miniſterialcommiſſärs.

Zur Führung des Protokolls kann ein Individuum aus der Rectoratskanzlei verwendet werden.

§ 72. Die ſchriftliche Prüfung beginnt am 1. Juni oder, wenn an dieſem Tage ein Sonntag einfällt, am 2. Juni und dauert drei Tage.

Dieſelbe umfaßt:

a. am erſten Prüfungstage:

α. eine Aufgabe aus der Religionslehre, zu welcher die Morgenſtunden von 8 bis 11 Uhr zu verwenden ſind,

β. eine Ueberſetzung aus dem Deutſchen in das Lateiniſche (Nachmittags von 2 bis 5 Uhr);

b. am zweiten Prüfungstage:

α. eine Ueberſetzung aus dem Deutſchen in das Griechiſche (Vormittags von 8 bis 11 Uhr),

β. eine Aufgabe aus der Mathematik nebſt Phyſik (Nachmittags von 2 bis 5 Uhr);

c. am dritten Prüfungstage:

α. einen deutſchen Aufſatz (Vormittags von 7 bis 11 Uhr),

β. eine Aufgabe aus der allgemeinen Geſchichte (Nachmittags von 2 bis 4 Uhr).

§ 73. Das k. Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten hat die Probeaufgaben zu beſtimmen.

Die ausgewählten Aufgaben werden vor jeder Prüfung dem Vorſtande der Prüfungscommiſſion verſchloſſen zugeſendet, welche die Eröffnung nicht früher als an dem zur Beantwortung beſtimmten Tage und zwar in Gegenwart der Examinanden vorzunehmen hat.

§ 74. Die Bearbeitung hat unter der Aufſicht eines Mitgliedes der Prüfungs-

ommiſſion ſtattzufinden, welches gegen alle Unterſchleife ernſtlichſt und bei ſtrenger Verantwortung zu wachen und hiebei pünktlichſt darauf zu halten hat, daß die zur Beantwortung geſtattete Zeit von jedem Examinanden genau eingehalten wird.

Dem Examinanden iſt der Gebrauch von Wörterbüchern bei den Ueberſetzungen n das Lateiniſche und Griechiſche, dann der Logarithmentafeln bei der mathematiſchen Arbeit, nicht aber ſonſtiger Hülfsmittel, zu geſtatten.

Sobald ein Examinand mit ſeiner Arbeit fertig iſt, hat er dieſelbe (ſowohl das Concept als die etwa gefertigte Reinſchrift) abzugeben und das Arbeitslocal zu verlaſſen.

Vor Ablieferung der Arbeit darf kein Examinand nach Hauſe entlaſſen werden.

§ 75. Wenn ein Examinand ſich einer Unredlichkeit bei der Arbeit ſchuldig macht — mag dieſelbe in Benützung fremder Arbeit oder unerlaubter Hülfsmittel beſtehen, — o iſt er ſogleich aus dem Arbeitslocal zu entfernen.

Derſelbe darf erſt im nächſt folgenden Jahre wieder zu der Abſolutorialprüfung ugelaſſen werden, falls er befriedigende Zeugniſſe über Fortſetzung der Gymnaſialtudien und über ſittliches Wohlverhalten beizubringen vermag.

Ueber dieſe Folgen der Unredlichkeit ſind die Examinanden vor Beginn der Prüung ausdrücklich und unter eindringlicher Verwarnung in Kenntniß zu ſetzen.

§ 76. Die Correctur und Cenſur der ſämmtlichen Arbeiten iſt unmittelbar nach em letzten Prüfungstage zu beginnen und mit der größten Genauigkeit und Strenge orzunehmen.

§ 77. Bei der Cenſur ſollen vier Noten angenommen werden, nämlich: I ſehr gut, II gut, III mittelmäßig, IV gering. Bei beſonderer Auszeichnung kann die Note: „vorüglich“ oder „ausgezeichnet“ gewählt werden.

§ 78. Das Urtheil über die Befähigung eines jeden Examinanden iſt in Anſehung iner jeden Aufgabe beſonders zu ſchöpfen.

Die Totalclaſſification wird durch Summirung der aus den einzelnen Arbeiten rhaltenen Claſſenzahl und durch Theilung der Summe mit der Zahl der Aufgaben feſtgeſetzt.

Jede bei dieſer Berechnung ſich ergebende Fraction, welche die Hälfte des Ganzen überſteigt, iſt der nächſt untern Claſſe beizuzählen.

Bei dieſer Berechnung wird die Aufgabe aus der Religion zweifach, der lateiniſchen Sprache vierfach, der griechiſchen und deutſchen Sprache dreifach und der Mathematik und Geſchichte zweifach in Anſchlag gebracht.

Die Claſſification jedes Einzelnen wird nach vorgängiger reifer Berathung durch Abſtimmung feſtgeſetzt, wobei im Falle der Stimmengleichheit die Stimme des Vorſtandes entſcheidet.

Wer die vierte Note erhält, iſt zur mündlichen Prüfung nicht mehr zuzulaſſen und als rejicirt zu behandeln.

Das Geſammtergebniß wird, unter Anlage ſämmtlicher Arbeiten und Protokolle, unmittelbar an das k. Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten und zwar in der Art eingeſendet, daß es längſtens am 15. Juni zu dem Einlaufe dieſes Miniſteriums gelangt.

§ 79. Die mündliche Prüfung wird im Monate Juli am Tage nach Eintreffen des Miniſterialcommiſſärs gehalten.

Sie dauert zwei bis drei Tage und an jedem Tage 8 Stunden, ſo daß auf die Prüfung eines jeden Schülers durchſchnittlich die Zeit von einer halben Stunde verwendet wird.

§ 80. Dieſelbe erſtreckt ſich auf

a. Ueberſetzung und Erklärung einiger Stellen aus den in der vierten Claſſe des Gymnaſiums erklärten römiſchen und griechiſchen Schriftſtellern, dann einiger Stellen aus einem während des Gymnaſialſtudiums curſoriſch geleſenen römiſchen und griechiſchen Claſſiker;

b. Ueberſetzung einiger Stellen aus dem Franzöſiſchen in das Deutſche;

c. Löſung einiger Fragen aus

α. der Religionslehre,

β. der Mathematik,

γ. der bayeriſchen Geſchichte.

§ 81. Das Urtheil über die Prüfung eines jeden Examinanden iſt unmittelbar nach der Prüfung zu ſchöpfen und hiebei wie bei der Cenſur der ſchriftlichen Arbeiten zu verfahren und ſofort das hierüber aufzunehmende Protocoll an das k. Staatsminiſterium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten einzuſenden, welches über die zuerkannte oder abgeſprochene Reife zum Uebertreten an die Univerſität entſcheidet.

§ 82. Rejicirte Examinanden können nur einmal noch nach Ablauf eines Jahres und unter keiner Bedingung früher zu einer wiederholten Abſolutorialprüfung zugelaſſen werden, als wenn ſie ſich über Fortſetzung der Gymnaſialſtudien und ſittliches Wohlverhalten durch befriedigende Zeugniſſe auszuweiſen vermögen.

§ 83. Es ſteht Jedem frei, der ſich über ſeine Privatſtudien gehörig ausgewieſen hat, ſich bei dem betreffenden Rectorate zur Abſolutorialprüfung zu melden und an dieſer Theil zu nehmen.

Zu dieſem Zwecke hat er Zeugniſſe darüber beizubringen, daß er in allen Gegenſtänden des Gymnaſialſtudiums während der dafür vorgeſchriebenen Zeit bei gehörig qualificirten Lehrern den Unterricht genoſſen habe.

Separatprüfungen finden zum Behufe des Uebertrittes auf die Univerſität nicht ſtatt, es müßte denn von dem Examinanden durch glaubhafte Zeugniſſe nachgewieſen werden, daß es ihm wegen unüberſteiglicher Hinderniſſe unmöglich geweſen ſei, bei der allgemeinen Abſolutorialprüfung zu erſcheinen.

§ 84. Der Beſuch auswärtiger Gymnaſialanſtalten wird nur mit Ermächtigung des k. Staatsminiſteriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten und unter der Bedingung geſtattet, daß die Abſolutorialprüfung an einer Studienanſtalt des Königreiches erſtanden werde.

§ 85. Zur Berechnung des Fortganges ſollen monatlich in der Schule wenigſtens eine lateiniſche, eine griechiſche und eine deutſche Aufgabe, dann jedes Semeſter zwei bis drei Aufgaben aus der Mathematik und je zwei aus der franzöſiſchen Sprache, aus der Religionslehre und der Geſchichte ausgearbeitet werden.

Dem Lehrer bleibt überlaſſen, den Werth der bei dieſen Scriptionen gelieferten Arbeiten nach Anlage, Correctheit in der Ausführung und Gehalt zu beſtimmen, und die einzelnen Locationen der Schüler unter Anwendung des § 35 zu ordnen.

Die in dem letzten Monate des Schuljahres bearbeiteten Aufgaben ſind dem Lehrer der nächſt höhern Claſſe, welcher bei der Erörterung der Frage über Reife oder Unreife der Schüler zum Vorrücken neben dem Claßlehrer vorzugsweiſe betheiligt iſt, nach vollzogener Correctur zur genauen Einſicht mitzutheilen.

§ 86. Bezüglich der Anfertigung des Jahreskataloges, der Ausſtellung der Schulzeugniſſe und Noten und der Ertheilung der Preiſe finden die Vorſchriften der §§ 35. 36 und 37 analoge Anwendung, die Beſtimmungen des § 36 bezüglich der Noten in der Art, daß in beſondern Fällen der Auszeichnung die Note „vorzüglich“ oder „ausgezeichnet“ gegeben wird.

Jedem Gymnaſium ſteht frei, am Ende des Schuljahres außer dem Jahreskatalog ein Programm wiſſenſchaftlichen Inhalts zu liefern, an deſſen Abfaſſung Theil zu nehmen auch den Lehrern der lateiniſchen Schule das Recht zuſteht.

## Tit. X. Von den Profeſſoren des Gymnaſiums und den Lehrern der lateiniſchen Schule.

§ 87. Alle diejenigen, welche als Profeſſoren am Gymnaſium oder als Lehrer an einer lateiniſchen Schule, ſowohl vollſtändigen als unvollſtändigen, angeſtellt oder verwendet werden wollen, haben ſich einer Prüfung zu unterziehen. Die Zulaſſung zu derſelben iſt durch ein vierjähriges akademiſches Studium, den Nachweis über den Betrieb der allgemeinen, insbeſondere der philologiſchen Wiſſenſchaften bedingt.

Theologen, welche ſich zum Lehramte habilitiren wollen, haben ihre Befähigung für das Lehramt durch Erſtehung der vorgeſchriebenen Prüfung zu erweiſen.

§ 88. Die Prüfung iſt jährlich während der Herbſtferien in der Haupt- und Reſidenzſtadt München unter Leitung eines Miniſterialcommiſſärs von einer Commiſſion zu vollziehen, welche aus je einem Profeſſor der Philologie von den drei Landesuniverſitäten und zwei Gymnaſialprofeſſoren gebildet wird.

Die Prüfung iſt theils ſchriftlich, theils mündlich.

Zum Behufe der ſchriftlichen Prüfung wird gefordert:

A. Aus dem Lateiniſchen:
1. Ueberſetzung aus dem Deutſchen ins Lateiniſche;
2. Ueberſetzung aus einem der für das Gymnaſium vorgeſchriebenen proſaiſchen oder poetiſchen Autoren ins Deutſche;
3. Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in lateiniſcher Sprache.

B. Aus dem Griechiſchen:
1. Ueberſetzung aus dem Deutſchen in das Griechiſche;
2. Ueberſetzung aus einem für das Gymnaſium vorgeſchriebenen proſaiſchen oder poetiſchen Autor ins Deutſche.

C. Die Bearbeitung eines gegebenen Stoffes in deutſcher Sprache.

D. Ferner die Bearbeitung von Fragen aus:
1. der Religionslehre, — zum Nachweiſe, daß der Candidat die Grundwahrheiten des Chriſtenthums nach der Lehre ſeiner Kirche vollſtändig inne habe;
2. der Pädagogik und Didaktik;
3. der griechiſchen und römiſchen Litteraturgeſchichte und den Alterthümern, dann der deutſchen Litteraturgeſchichte, namentlich des Mittelalters;
4. der Logik, Geſchichte der alten Philoſophie;
5. der gemeinen Arithmetik in dem Umfange, in welchem dieſelbe gemäß § 21 in der lateiniſchen Schule zu lehren iſt; dann
6. der Geſchichte und Geographie.

Die unter A, B und C aufgeführten Arbeiten ſind rückſichtlich der Richtigkeit und Angemeſſenheit des Ausdrucks mit beſonderer Genauigkeit zu würdigen und als die Hauptarbeiten zu betrachten.

Bei der mündlichen Prüfung iſt an den Candidaten die Forderung zu ſtellen:
1. daß er mit den vorzüglichſten der im Gymnaſium zu erklärenden Autoren, namentlich mit Cicero, Horatius, Tacitus, Homer, Sophocles und Demoſthenes, ſich gründlich beſchäftigt habe und darüber im Ganzen wie im Einzelnen genügenden Aufſchluß zu geben wiſſe;
2. daß er zugleich ſeine pädagogiſche und didaktiſche Befähigung zum Lehramte auch praktiſch nachweiſe.

Zu dieſem Ende ſind einem jeden Candidaten mehrere Tage vor dem Beginn der mündlichen Prüfung einige Stellen aus den in der vierten Claſſe der lateiniſchen Schule und in der zweiten Claſſe des Gymnaſiums zur Behandlung kommenden römiſchen und griechiſchen Claſſiker zu bezeichnen, welche er mit einigen zur Prüfung beizuziehenden Schülern der genannten Claſſen genau durchzugehen, und theils mittelſt Frageſtellung an die Schüler, theils mittelſt eigener Erklärung, zum Verſtändniß der Schüler zu bringen hat.

§ 89. Die Prüfung für das Lehramt der Mathematik und Phyſik, gleichfalls ſchriftlich und mündlich, wird unter Leitung eines Miniſterialcommiſſärs von einer Commiſſion vollzogen, welche aus zwei Univerſitätsprofeſſoren (aus einem der Mathematik und einem der Phyſik) und einem Gymnaſialprofeſſor der Mathematik beſteht.

§ 90. Die ſchriftliche Prüfung umfaßt:

a. Elementarmathematik, nämlich: Arithmetik, Algebra einſchließlich der unbeſtimmten Gleichungen vom erſten Grade, ebene und körperliche Geometrie nebſt den beiden Trigonometrieen;
b. Kenntniß der heuriſtiſchen Unterrichtsmethode in ihrer Beziehung zur ebenen Geometrie;
c. Phyſik;
d. Mathematiſche und phyſikaliſche Geographie:
e. höhere Mathematik, namentlich: höhere Gleichungen, Reihenlehre, Differential- und Integralrechnung;
f. ſphäriſche Aſtronomie;
g. Naturbeſchreibung.

Bei Beſtimmung der Note für dieſe Lehrer wird auf deren Befähigung in den Fächern a, b, c und d eine überwiegende Rückſicht genommen.

Die mündliche Prüfung findet in ähnlicher Weiſe wie die in § 88 Ziffer 2 vorgeſchriebene Prüfung ſtatt.

§ 91. Bei der ſchriftlichen Prüfung iſt hauptſächlich auf Gründlichkeit der Kenntniſſe und auf klare und folgerichtige Entwicklung und Darſtellung der Gedanken zu ſehen.

Bei der mündlichen Prüfung aber iſt ein beſonderes Augenmerk darauf zu richten, ob der Candidat auch natürliche Anlage und natürliches Geſchick für das Lehramt zeige, durch zweckmäßige Behandlung der Claſſiker den Unterricht fruchtbar zu machen verſtehe, einen klaren, lebendigen und anziehenden Vortrag und ein gutes Sprachorgan habe und ob er überhaupt nach ſeiner ganzen Haltung als Erzieher und Lehrer der Jugend ſich eigne.

§ 92. Nach dem Ergebniſſe der Prüfung erhalten die Candidaten folgende Noten:

I. ſehr gut befähigt für das Gymnaſiallehramt;
II. gut befähigt für das Gymnaſiallehramt;
III. befähigt für das Lehramt an der lateiniſchen Schule.

Derjenige, welchem keine dieſer Noten ertheilt werden kann, wird als unbefähigt zurückgewieſen.

Um zum Lehramte in der Mathematik zugelaſſen zu werden, muß der Candidat eine der zwei erſten Noten erhalten haben.

§ 93. Ueber die Prüfung und die Beſtimmung der Note wird ein Protokoll entworfen, in welchem der Gehalt und der Umfang der Kenntniſſe jedes Candidaten mit Beſtimmtheit angegeben wird. Dieſes Protokoll iſt von ſämmtlichen Mitgliedern der Commiſſion zu unterzeichnen und an das k. Staatsminiſterium des Innern für

Kirchen- und Schulangelegenheiten einzuſenden, welches hienach die Prüfungsnoten ausfertigen läßt.

§ 94. Nach beſtandener Prüfung hat der Candidat ſeine praktiſche Befähigung entweder als Aſſiſtent bei einer Studienanſtalt oder durch Ertheilung von Privatunterricht zu vervollkommnen.

§ 95. Die Prüfung für den franzöſiſchen Sprachunterricht findet unter Leitung eines k. Commiſſärs durch einen Gymnaſialrector und zwei Lehrer der franzöſiſchen Sprache ſtatt.

Dieſe Prüfung hat ſich an die allgemeine Prüfung für das Gymnaſiallehramt anzureihen.

§ 96. Die Prüfung umfaßt:

A. ſchriftlich:

1. die Ueberſetzung eines deutſchen Thema in das Franzöſiſche;
2. Ueberſetzung eines proſaiſchen oder poetiſchen Stückes aus dem Franzöſiſchen ins Deutſche;
3. die Beantwortung mehrerer Fragen aus der franzöſiſchen Litteraturgeſchichte;
4. für Solche, die keine Studienlehramtscandidaten ſind, die Ueberſetzung einer leichten Stelle eines lateiniſcher Proſaikers ins Deutſche oder ins Franzöſiſche;

B. mündlich: die Erklärung eines proſaiſchen oder poetiſchen Stückes aus franzöſiſchen Claſſikern, wobei die Kenntniſſe des Examinanden in grammatiſcher, etymologiſcher und metriſcher Beziehung zu ermitteln ſind.

Die mündliche Prüfung iſt in franzöſiſcher Sprache zu halten.

Die Prüfungsnoten ſind dieſelben, wie bei den Candidaten des Lehramts der Mathematik.

## Tit. XI. Von der Schulzucht, den Viſitationen der Gymnaſien und den Beziehungen derſelben zur k. Kreisregierung.

§ 97. Hinſichtlich der Schulzucht ſoll es im Allgemeinen in dem Gymnaſium, wie n der lateiniſchen Schule (§§ 38—40) gehalten werden.

Die bereits für eine Anſtalt beſtehenden Disciplinarſatzungen ſind fortwährend ufrecht zu erhalten und nöthigenfalls zu vervollſtändigen.

Wo dergleichen noch nicht beſtehen, ſollen ſolche Satzungen in einer den Bedürfiſſen des Jünglings und den Verhältniſſen des Orts und der Anſtalt entſprechenden Weiſe entworfen und der Genehmigung der k. Kreisregierung unterſtellt werden.

§ 98. Bezüglich der Lehrerconferenzen, der Viſitation der Gymnaſien und des uſſichtsrechtes der k. Kreisregierungen über dieſelben finden die §§ 40—44 analoge nwendung.

## Tit. XII. Von beſondern Unterrichts- und Erziehungsanſtalten.

§ 99. Die innere Einrichtung der k. Erziehungshäuſer, Seminarien und Alumnate, ren Zöglinge die öffentlichen Lehranſtalten beſuchen, dürfen mit den Vorſchriften genwärtiger Lehrordnung nicht im Widerſpruche ſtehen.

§ 100. Diejenigen Individuen, welche den Schülern des Gymnaſiums oder der teiniſchen Schule bloß nachhelfenden Unterricht zu ertheilen beabſichtigen, haben hiezu Erlaubniß bei dem Rectorate nachzuſuchen, welches im Benehmen mit den einzelnen rern ihre Befähigung feſtſtellen und darnach ihr Geſuch beſcheiden wird.

§ 101. Wer einen den öffentlichen Unterricht an der lateiniſchen Schule oder an n Gymnaſium erſetzenden Privatunterricht ertheilen will, muß, wenn er nicht dem

geiſtlichen Stande angehört, die Prüfung für das Lehramt am Gymnaſium beſtanden haben.

§ 102. Die Errichtung von Privatunterrichts- und Erziehungsanſtalten, die anſtatt der lateiniſchen Schule oder des Gymnaſiums dienen ſollen, hängt von der Genehmigung der k. Kreisregierung ab, die, nach Vernehmung der Polizeibehörde, nicht anders als auf das Gutachten des Gymnaſialrectorates, welchem als dem nächſten die Aufſicht darüber zu übertragen iſt, erfolgen ſoll.

## Württemberg.

### Miniſterialverfügung in Betreff der Heranbildung von Candidaten des höhern Lehramts in den theologiſchen Bildungsanſtalten der Landesuniverſität.

Mitgetheilt von einem Mitgliede des königlichen Studienrathes.

Nach mehrjährigen Verhandlungen unter den zuſtändigen Behörden iſt unterm 30. October v. J.

in Betreff der Heranbildung von Candidaten des höhern Lehramts (philologiſcher und mathematiſch-naturwiſſenſchaftlicher Richtung) in den theologiſchen Bildungsanſtalten der Landesuniverſität

ein Miniſterialerlaß ergangen, welcher Folgendes anordnet:

I. „Es wird von den jährlich in Folge der Concursprüfungen in das höhere evangeliſche Seminar und in das Wilhelmsſtift aufgenommenen Zöglingen einer dem Bedürfniß des Lehrdienſtes entſprechenden Zahl, welche vorerſt bei den evangeliſchen Candidaten nicht über fünf bis ſechs, bei den katholiſchen nicht über drei betragen wird, Gelegenheit gegeben, ſich auf ein höheres Lehramt entweder an humaniſtiſchen oder an realiſtiſchen Bildungsanſtalten methodiſch vorzubereiten.

„Die Erlaubniß hiezu kann nur ſolchen Zöglingen ertheilt werden, welche mit der Neigung für den Lehrerberuf die zu Betreibung eines doppelten Studiums erforderlichen Fähigkeiten verbinden.“

II. „Für ſolche Zöglinge tritt eine thunliche Ermäßigung der Anforderungen in Bezug auf das theologiſche Studium ein.

„Die evangeliſchen Candidaten können von dem Beſuch der Vorleſungen über Dogmengeſchichte, Religionsphiloſophie, Kirchenrecht und, je nach dem Ermeſſen der Seminarvorſtände, von einem Theil der exegetiſchen Vorträge, deren Beſuch für andere Theologen verbindlich iſt, dispenſirt werden.

„Dazu treten für ſie, wie für die katholiſchen Candidaten in Betreff der wiſſenſchaftlichen Uebungen und Leiſtungen, welche die Studienordnung der betreffenden Anſtalt vorſchreibt, diejenigen Erleichterungen ein, welche den Candidaten eine gleichzeitige häusliche Beſchäftigung mit den Wiſſenſchaften des von ihnen erſtrebten Lehramts möglich machen.“

III. „Für den Fall, daß einzelne Zöglinge von hervorragender Begabung ſich mit ausſchließlicher Vorliebe beſtimmten Zweigen des Lehrams widmen und den Wunſch um völlige Enthebung von dem theologiſchen Studium ausſprechen werden, kann die Erlaubniß hiezu auf den Grund genügender Nachweiſe von dem Miniſterium des Kirchen- und Schulweſens ertheilt werden. Doch wird eine ſolche Dispenſation nur in ſeltenern Ausnahmsfällen und in der Regel nicht vor Ablauf des zweiten Studienjahrs eintreten.

„Die katholiſchen Candidaten haben in ſolchen Fällen ihre Studien außerhalb des

nvicts, jedoch unter Fortgenuß des Beneficiums und der erforderlichen Aufſicht und itung, fortzuſetzen."

IV. „Bei der Bewilligung des Geldſurrogats für ein fünftes Studienjahr wird f Lehramtscandidaten, welche ihre Univerſitätsſtudien noch weiter fortzuſetzen wünſchen, ſondere Rückſicht genommen werden."

Dieſe Anordnungen beruhen auf folgenden Prinzipien:

1. Die Candidaten des höhern Lehramts beider Richtungen in den theologiſchen ildungsanſtalten der Landesuniverſität ſollen für die Regel neben ihren philologiſchen er realiſtiſchen Studien das theologiſche Studium abſolviren;

2. ſie können dieſer doppelten Aufgabe ohne beſondere Beſchwerung genügen;

3. in beſondern Fällen kann übrigens das Miniſterium die Enthebung vom theogiſchen Studium ausſprechen.

Durch den erſten Grundſatz wird die bisher in Württemberg bei den Candidaten s philologiſchen Lehramts vorherrſchend übliche Praxis feſtgehalten und autoriſirt, gleich aber auch für die Candidaten des realiſtiſchen Lehramts, welche bisher zum ringſten Theil eine theologiſche Bildung erhalten hatten, die gleiche Forderung geellt. Ein anderer Vorſchlag, welcher, dieſem entgegenſtehend, die Lostrennung der tudien der Lehramtscandidaten von dem theologiſchen Studium und die Bildung nes geſonderten, nicht theologiſchen Lehrſtandes verlangte, iſt ſomit abgewieſen.

Man hielt die bisherige Einrichtung, wornach ein Theil der Theologen ſich zuleich für das höhere Lehramt ausbildete, für eine naturgemäße Vermittlung der Anrüche, welche Kirche und Schule an den Lehrer machen. Es wurde hiernach ein eſonderer Werth darauf gelegt, daß der Claſſenlehrer auch im Stande ſei, den Regionsunterricht zu ertheilen, daß das religiöſe Element ſich nicht nur in den eigentchen Religionsſtunden, ſondern in allen Fächern und in der geſammten Einwirkung es Lehrers auf den Schulen geltend mache. Der bereits vielfach verbreiteten Meinung, ls ob der chriſtliche Charakter unſerer höhern Lehranſtalten, der Realſchulen ſowohl ls der Gelehrtenſchulen, gefährdet ſei, ſollte nicht durch die Gründung eines nichteologiſchen Lehrſtandes noch weiter Vorſchub geleiſtet werden.

Eine vielfältige Erfahrung zeigt ferner, daß eine rein philologiſche oder rein athematiſche Bildung leicht zu Einſeitigkeit der geiſtigen Richtung führt, während er Lehrer, der mit den erforderlichen Kenntniſſen in ſeinen Fächern noch die philoſohiſche und theologiſche Bildung verbindet, für ſein geſammtes Wiſſen und Wirken öhere Geſichtspunkte hat, vor einer Ueberſchätzung und einſeitigen Behandlung einzelner Biſſenszweige geſicherter iſt, überhaupt leichter zu derjenigen allgemeinen Bildung des eiſtes und Herzens gelangt, welche zum tüchtigen, auf die geſammte Perſönlichkeit es Schülers zumal einwirkenden Lehrer und Erzieher der Jugend gehört.

Außerdem erſcheint es ſowohl für den einzelnen Lehrer als auch für die Schule nd Kirche vortheilhaft, wenn die Möglichkeit einer Vertauſchung des Berufes offen ehalten wird. Es ſind unter den Lehrern Manche durch ihren Beruf nicht befriedigt, elche treffliche Geiſtliche abgeben. Die bisherige Sitte, wornach manche Theologen inige Jahre ein Lehramt verſahen, um dann zum Predigtamt zurückzukehren, führte en Präceptoren namentlich immer friſche Lehrkräfte zu, was um ſo wünſchenswerther ar, als nicht alle Präceptoren zu Profeſſoraten vorrücken können. Auch für die Kirche ann es nur vortheilhaft ſein, wenn ſie Geiſtliche gewinnt, die einige Jahre als Lehrer earbeitet haben. Dieſer Uebertritt bildet bei katholiſchen Lehrſtellen faſt die Regel. Ueberhaupt würde die Gründung eines nichttheologiſchen höheren Lehrſtandes für die katholiſchen Lehranſtalten den größten Schwierigkeiten begegnen.

Daß die Candidaten des Lehramts dieſer ihnen geſtellten gedoppelten Aufgabe ohne Beſchwerung genügen können, ergibt ſich aus folgender Nachweiſung:

Die Seminariſten haben nach der ihnen vorgeſchriebenen Studienordnung, in welcher die Zahl der für alle obligatoriſchen Penſen in der Vorausſetzung beſchränkt worden iſt, daß ein Theil der Zöglinge ſich eingehender mit Philoſophie, ein anderer (die Lehramtscandidaten) mit Philologie und Realien beſchäftige, ein anderer bereits vom erſten oder zweiten Semeſter an exegetiſche Vorleſungen höre, in den erſten 3 Semeſtern zuſammen 13 Vorleſungen zu hören. Die ihnen vorgeſchriebenen ſpecifiſch-philoſophiſchen Vorleſungen ſind: 2 über Geſchichte der Philoſophie, 1 über praktiſche Philoſophie, 1 über Pſychologie; dazu kommen 2 exegetiſche Vorleſungen. Hiernach bleiben von den 13 obligatoriſchen Vorleſungen noch 7 übrig, welche für ihren Lehrerberuf beſtimmt ſind. Dabei können ſie nach Umſtänden von einem Theil der vorgeſchriebenen wiſſenſchaftlichen Uebungen und Leiſtungen dispenſirt werden, an deren Stelle dann andere für den Lehrerberuf beſtimmt vorbereitende Leiſtungen und Uebungen treten. Sonach werden in den erſten drei Semeſtern die philologiſchen, beziehungsweiſe mathematiſch-naturwiſſenſchaftlichen Studien die Hauptbeſchäftigung der Candidaten bilden, die ſpecifiſch-philoſophiſchen Studien aber werden untergeordnet ſein.

Umgekehrt wird ſich die Sache geſtalten in den letzten fünf Semeſtern. Hier werden die theologiſchen Studien vorherrſchen, die Studien für den Lehrerberuf werden nebenher gehen und zwar in um ſo beſchränkterem Maße, je näher das Ende des theologiſchen Curſes rückt. Dieß läßt ſich näher ſo nachweiſen:

Die Seminariſten ſind in dieſem $2^1/_2$jährigen Curs nach der Studienordnung verpflichtet, 18 Vorleſungen zu hören. Darunter werden ihnen 5 (1 exegetiſche, 1 Religionsphiloſophie, 2 Dogmengeſchichte, 1 Kirchenrecht) erlaſſen. Es bleibt ihnen alſo in jedem Semeſter noch eine Vorleſung übrig, welche ſich auf den Lehrerberuf bezieht, bis die Zahl jener 18 obligatoriſchen Vorleſungen voll iſt. Da übrigens, wie ſchon oben bemerkt, die Zahl der obligatoriſchen Vorleſungen vornehmlich deßwegen beſchränkt worden iſt, um beſondern Neigungen und Beſtrebungen Einzelner mehr Raum zu geſtatten, ſo kann mit Grund angenommen werden, daß in den 5 letzten Semeſtern im Ganzen immerhin noch 8—10 Vorleſungen über Gegenſtände des Lehrerberufes neben den theologiſchen gehört werden können.

Die Zahl der Vorleſungen, welche von den Lehramtscandidaten in dem vierjährigen Curs für die Vorbereitung auf ihren Lehrerberuf gehört werden können, würde ſich demnach auf 16—17 belaufen. Dieſe Zahl iſt nicht ſo groß, daß dadurch ein erfolgreiches theologiſches Studium gehindert würde, andererſeits erſchien ſie groß genug, um Lehramtscandidaten in die für ihren Beruf nöthigſten Fächer gründlich einzuführen. Vorausgeſetzt wird dabei, daß ſolche Candidaten, welche eingehendere philologiſche oder naturwiſſenſchaftliche Studien machen, ſich für Profeſſorate oder Oberreallehrerſtellen vorbereiten wollen, noch ein Jahr ausſchließlich dieſen Studien in Tübingen oder an einer andern Univerſität widmen.

Der dritte Satz, daß in beſondern Fällen das Miniſterium eine Enthebung vom theologiſchen Studium ausſprechen könne, geht auch davon aus, daß die Verbindung des theologiſchen Studiums mit der Vorbildung fürs Lehramt Norm und Regel ſein müſſe. Wenn aber einzelne ins Seminar oder Convict aufgenommene Candidaten des Lehramts ſich mit entſchiedener Fähigkeit und ausſchließlicher Vorliebe beſtimmten Zweigen der Lehrwiſſenſchaft zuwenden, und darin etwas Ausgezeichnetes zu leiſten verſprechen würden, ſo ſchiene es doch hart und unbegründet, die Betreibung der theologiſchen Studien und die Erſtehung einer theologiſchen Prüfung unter allen Be-

ſtänden zu verlangen. Es wurde daher für ganz unbedenklich gehalten, in ſolchen Ausnahmefällen im Wege beſonderer Dispenſation die völlige Freiheit, ſich den Fachſtudien mit ungetheilter Kraft zu widmen, zu geſtatten, ohne daß damit ein Austritt aus dem Seminar oder gar ein Koſtenerſatz für den Seminargenuß verbunden wäre. Die Gefahr, daß durch ſolche vereinzelte Enthebungen vom theologiſchen Studium der Charakter der theologiſchen Anſtalt, der die Zöglinge angehören, alterirt werden könnte, liegt eben ſo ferne, als auf der andern Seite die ſtiftungsmäßige Verbindlichkeit, des evangeliſchen Seminars wenigſtens, auch für den Dienſt der Schule zu ſorgen, unbeſtreitbar iſt.

Damit es nun aber den Candidaten des Lehramts auf der Univerſität nicht an Gelegenheit zu ihrer Ausbildung fehle, hat das Miniſterium in dem berührten Erlaß weiter angeordnet:

IV. „Sowohl den philologiſchen als den realiſtiſchen Lehramtscandidaten wird von Seiten der Univerſitätslehrer Gelegenheit dargeboten, je innerhalb eines vierjährigen Curſes, einen Cyclus der für ihr Studium erforderlichen Vorleſungen zu hören.

Zu dieſem Cyklus von Vorleſungen gehören für die philologiſchen Candidaten die Vorleſungen über folgende Gegenſtände:

1. Encyklopädie der Alterthums-Wiſſenſchaften.
2. Religionsgeſchichte und Mythologie.
3. Griechiſche Litteraturgeſchichte.
4. Römiſche „
5. Griechiſche Alterthümer.
6. Römiſche „
7. Archäologie.
8. Ciceronis philosophica et rhetorica.
9. Tacitus.
10. Horatius Epiſteln und Satyren.
11. Catull, Tibull, Propertius.
12. Plautus, Terentius.
13. Perſius und Juvenal.
14. Homeriſche Hymnen und Pindar.
15. Bukoliker und Geoponiker. Heſiod, Theocrit, Virgil.
16. Griechiſche Tragiker mit Einleitung in die dramatiſche Kunſt der Griechen.
17. Thukydides und griechiſche Redner.
18. Plato, größere Dialogen.
19. Ariſtophanes.

Der Cyklus von Vorleſungen für die realiſtiſchen Lehramtscandidaten umfaßt Vorträge über folgende Gegenſtände:

1. Höhere Mathematik.
2. Phyſik.
3. Praktiſche Geometrie mit den Elementen der Aſtronomie.
4. Darſtellende Geometrie.
5. Chemie.
6. Kryſtallographie.
7. Mineralogie.
8. Geognoſie.
9. Zoologie.
10. Botanik.
11. Mechanik und Maſchinenkunde.

Die betreffenden Univerſitätslehrer werden ihre Lehrvorträge über die vorbezeichneten Gegenſtände in möglichſt gleichmäßiger Vertheilung über den vierjährigen Curs und unter thunlicher Berückſichtigung des gleichzeitigen theologiſchen Studiums der Candidaten ankündigen.

Die philologiſchen Candidaten haben in der Regel mindeſtens ein Jahr lang an den Uebungen des philologiſchen Seminars ordentlichen Antheil zu nehmen.

In jeder der beiden theologiſchen Bildungsanſtalten wird ein philologiſch gebildeter Repetent aufgeſtellt, welcher, unbeſchadet der Berathung der Zöglinge durch ihre Lehrer, die ſpecielle Leitung der philologiſchen Studien und Uebungen in der betreffenden Anſtalt zu übernehmen hätte.

Die realiſtiſchen Candidaten werden in ihren Studien in der Regel von den betreffenden Univerſitätslehrern berathen werden.

Zu dieſem Theil des Miniſterialerlaſſes bemerken wir Folgendes:

Es kann vorausgeſetzt werden, daß von dieſen Vorleſungen einzelne auch mehr als einmal in dem Quadriennium vorkommen.

2. Dieſe Vorleſungen haben keinen obligatoriſchen Charakter. Vielmehr glaubte man, daß, beſonders bei den Candidaten des philologiſchen Lehramts, je nach dem Bedürfniß und der Neigung des Einzelnen; vieles dem Privatſtudium und der Privatlectüre überlaſſen bleiben dürfe, abgeſehen davon, daß die Prüfungsnormen ihre rückwirkende Kraft auf den Beſuch der Vorleſungen von ſelbſt haben werden.

3. Ein methodiſcher Stufengang vom Leichteren zum Schwereren erſchien bei den Vorkenntniſſen, welche die Candidaten vom niederen Seminar oder dem Gymnaſium mitbringen, auf der Univerſität nicht nothwendig und auch, da mit jedem Jahr ein neuer Curs eintritt, die Univerſitätslehrer aber nicht mit jedem Jahre von neuem anfangen können, nicht ausführbar. Es genügt, wenn die Lehramtscandidaten nach vorangehender Berathung mit den Leitern ihrer Studien in jedem Semeſter aus dieſem Cyclus von Vorleſungen diejenigen hören, welche einerſeits ihren Bedürfniſſen und Neigungen am angemeſſenſten, andererſeits in ihren philoſophiſchen und theologiſchen Studien am wenigſten beſchwerend ſind.

4. Mit den Reallehramtscandidaten würden unter Leitung der betreffenden Univerſitätsprofeſſoren phyſikaliſche, chemiſche, mineralogiſche Uebungen angeſtellt. Ebenſo bliebe das Freihandzeichnen den Uebungen und der Theilnahme an dem akademiſchen Zeichnungsinſtitut vorbehalten.

5. Ueber neuere Sprachen, deren Geſchichte und Litteratur, Vorleſungen zu hören, fehlt es an der Univerſität nicht an Gelegenheit. Gleicherweiſe ſind Vorleſungen zu mündlicher und ſchriftlicher Uebung in engliſcher und franzöſiſcher Sprache ſtets angeboten. Auch hiefür ſind die Prüfungsnormen, namentlich, was die Betreibung des Franzöſiſchen betrifft, von ſelbſt beſtimmend.

Den Schlußſtein des Ganzen bilden:

V. die Beſtimmungen über die Prüfung, von welcher übrigens zum Voraus zu bemerken iſt, daß die Ordnung derſelben weiteren Berathungen unterliegt und jedenfalls erſt dann eingeführt werden wird, wenn Candidaten, die ſich auf die vorſtehende Weiſe für das Lehramt vorbereitet haben, vorhanden ſein werden. Daher ſind dieſe Beſtimmungen vorerſt noch ganz allgemein gehalten:

»Am Schluſſe der Univerſitätsſtudien wird mit dieſen Candidaten des Lehramts eine Prüfung in dem von ihnen betriebenen Zweige des Lehramts abgehalten werden, welche die Stelle einer erſten Dienſtprüfung vertritt und zu Bekleidung von Hülfslehrer- oder Amtsverweſerſtellen befähigt. Dieſe Prüfungen werden durch Commiſſionen abgehalten werden, die aus Univerſitätslehrern und Beauftragten des Studienraths zuſammengeſetzt ſind.«

Wir fügen noch bei, daß vorderhand durch Miniſterialerlaß vom 18. Januar bis 3. Mai (bekannt gemacht im Correſp.-Bl. für Gelehrte- und Realſchulen vom 1. Juni 1853 Nr. 10) auf die nächſten drei Jahre für die Profeſſorats- und Präceptoratsprüfungen tranſitoriſche Beſtimmungen getroffen worden ſind und eine Prüfungscommiſſion beſtellt worden iſt, unter deren Mitwirkung der Studienrath noch in den drei nächſten Jahren die genannten Prüfungen vornehmen wird. Die zu erwartende definitive Feſtſtellung der Prüfungsordnung kann vor dem Jahr 1857, in welchem erſtmals Candidaten vorhanden ſind, welche den vorgeſchriebenen Bildungsgang gemacht haben, nicht in Wirkſamkeit treten. Uebrigens haben die in den theologiſchen Bildungsanſtalten vorbereiteten Lehramtscandidaten dann zuerſt die theologiſche Facul-

ätsprüfung zu erſtehen und die Prüfung für das Lehramt kann ſelbſtverſtändlich nicht unmittelbar darauf folgen.

Daß es in der Intention des Miniſteriums liegt, zwei Prüfungen für die Lehramtscandidaten anzuordnen, muß daraus geſchloſſen werden, daß die am Schluß der Univerſitätsſtudien angeordnete eine erſte Dienſtprüfung genannt wird. Wie aber dieſe zweite Prüfung beſchaffen ſein wird, in welchem Verhältniß ſie zur erſten ſtehen, wie die Zeit zwiſchen der erſten und zweiten ausgefüllt werden ſoll, darüber enthält der Miniſterialerlaß keinerlei Andeutung und wir enthalten uns daher jeder weitern Bemerkung. (Corr.Bl.)

---

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Beſchäftigungen für die Jugend. Mit Vorwort von F. W. Klumpp, Oberſtudienrath. 1. Bd. 2. Aufl. 248 S., 2. Bd. 2. Aufl. 248 S., 3. Bd. 2. Aufl. 288 S., 4. Bd. 2. Aufl. 281 S. Stuttgart, Schmidt u. Sprung.

Dr. Wachenhuſen, Norddeutſcher Jugendfreund. I. 3. Heft. S. 81—120. Berlin, Roeſer.

Hibeau, Inſpector am Louiſenſtift in Berlin, kleine Jugendbibliothek. Mit Kupfern. I. 1. Heft. 80 S. 5 Sgr. Paſewalk, Braune.

Dr. Carl und Hoyer, Warum und Weil, oder eine ſokratiſche Methode, die Kinder zum Nachdenken und zum Forſchen zu bringen. Aus dem Engliſchen. Lemgo, Meyer. 65 S. 3 Sgr.

C. I. Dr. L. Freeſe, L. am G. in Stralſund, Aufgaben zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Griechiſche zur Einübung der griech. Syntax. Stralſund, Löffler. 103 S.

Dr. Ollendorff, neue Methode, eine Sprache in ſechs Monaten leſen, ſchreiben und ſprechen zu lernen. Für das Franzöſiſche zum Gebrauche der Deutſchen bearbeitet. Erſte Originalausgabe. Berlin, Simion. 485 S. 1 Thlr. 5 Sgr.

H. Plate, vollſtändiger Lehrgang zur leichten, ſchnellen und gründlichen Erlernung der engliſchen Sprache. I. Elementarſtufe. 2. Aufl. 215 S. 15 Sgr. II. Mittelſtufe. 2. Aufl. 252 S. 17½ Sgr. Hannover, Ehlermann.

Dr. Zimmermann, Oberlehrer in Halle, Schulgrammatik der engl. Sprache. Erſter Lehrgang. 2. verb. Aufl. 240 S. Zweiter Lehrgang. 288 S. Halle, Schwetſchke.

Dr. Voigtmann, Prof. am Gymn. in Coburg, vollſtänd. Anleitung zur richtigen Ausſprache des Engliſchen auf dem Wege der Zifferbezeichnung. 1. Theil. 2. Ausg. 315 S. 15 Sgr. Coburg, Riemann.

Derſelbe, neue praktiſche Uebungen im richtigen Leſen und Sprechen des Engliſchen. Fortſetzung und Schluß der „vollſt. Anleitung ꝛc.“ A. u. d. T.: **The school for scandal. A practical illustration of the principles of Engl. pronunc. laid down in a critical pronouncing dictionary.** Coburg, Riemann, 1839. 114 S. Dazu die Ueberſetzung der „Läſterſchule“. 120 S. Ibid.

Derſelbe, William Mavor's **English Spelling Book**, oder Elementarbuch zum Erlernen der engl. Sprache. In drei Abſchn.: Ausſprache; Leſe-, Sprech- u. Schreibübungen; Grammatik. Erſter Curſus. Zum Gebrauche für deutſche Schulen bearbeitet. Coburg, Riemann. 194 S. 18 Sgr.

C. II. Theod. Bergk, **Anthologia lyrica continens Theognidem, Babrium, Anacreontea cum ceterorum poetarum reliquiis selectis. Lipsiæ, Reichenbach. 437 S.**

Dr. M. Seyffert, Prof. am K. J. G. in Berlin, Leſeſtücke aus griech. u. latein. Schriftſtellern. Zum Privatſtudium oder auch zum öffentl. Gebrauche für die obern Claſſen der Gymnaſien. Leipzig, Holtze. 212 S.

W. Weiſſenborn, **Titi Livi a. u. c. libri.** Mit Anmerk. 2. Band, Buch III bis V. Leipzig, Weidmann. 334 S. 20 Sgr.

Dr. F. Seinecke, franzöſiſches Leſebuch für die untern Claſſen (**Premières lectures françaises**). Hannover, Ehlermann. 170 S. 8¾ Sgr.

H. Schulze und W. Stainmann, Kinderſchatz. 2. Theil: Deutſches Leſebuch für das Alter von 7—9 Jahren. 2. Aufl. 302 S. 3. Theil: Für die obere Elementarclaſſe und die untern Claſſen höherer Lehranſtalten. 312 S. Hannover, Ehlermann.

Aufſatzmagazin für die erſte Stufe der Stylübungen. Sammlung von 300 Erzählungen, Parabeln, Fabeln, 177 Beſchreibungen, 104 Briefen. Geſammelt u. herausgegeben von mehreren Lehrern. Frankfurt a. O., Hammerſchmidt. 192 S.

H. Plate, engliſches Leſebuch für Mittelclaſſen (**Blossoms from the English litterature**). Hannover. Ehlermann. 218 S. 10 Sgr.

C. III. Unermann, und Voßnack, L., in Remſcheid, Abriß der Geſchichte, Geographie und Statiſtik des preuß. Staates. Lehr- u. Leſebuch für Schule u. Haus. 3. Aufl. Berlin, Ehle. Mit einer Stammtafel des churfürſtl. Hauſes Hohenzollern. 173 S.

Dr. Zeiß, Prof. am Gymn. in Weimar, Lehrbuch der allgem. Geſchichte. 2. Theil. A. u. d. T. Lehrbuch der Geſchichte des Mittelalters vom Standpuncte der Cultur. Weimar, Böhlau. 571 S. 2 Thlr.

C. V. F. Etienne, Verſuch eines Curſus der Mathematik für höhere Lehranſtalten. 2. Theil, beſondere Größenlehre. Vierter Curſus. Coblenz, Hergt. 177 S. 24 Sgr.

C. VII. A. Lüben, Rector in Merſeburg, Leitfaden zu einem method. Unterrichte in der Naturgeſchichte in Bürgerſchulen, Realſchulen, Gymnaſien u. Seminarien. Mit vielen Aufgaben u. Fragen zur mündl. u. ſchriftl. Löſung. Zweiter Curſus. 7. Aufl. 96 S. 6 Ngr. Dritter Curſus 191 S. 10 Sgr.

H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. Erſter Curſus: das Leben, die Entwicklung und der Bau der Pflanze an 18 Arten, als Vertretern der 18 wichtigſten natürl. Pflanzenfamilien Deutſchlands, dargelegt und nach Lectionen bearbeitet. Bielefeld, Velhagen. 104 S. 8 Sgr.

Koppe, Prof. am Gymn. in Soeſt, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeſchichte. Eſſen, Bädeker. 180 S. 15 Sgr.

Dr. Hopf, Rector der Handelsſchule in Nürnberg, Grundlinien der Handelsgeographie. Leitfaden für Realſchulen. Fürth, Schmid. 1. u. 2. Abth. 150 u. 139 S.

C. VIII. W. Meyer, einleitende Worte zu meinem Liederbuche für Schul- und Volksgeſang in Worten und Weiſen. Hannover, Hahn. 23 S.

Derſelbe, Liederbuch für Schul- u. Volksgeſang in Worten u. Weiſen. Als Grundlage des Geſangunterrichts in Bürger- u. Landſchulen und mit Berückſichtigung des ſpätern Alters herausgegeben. 1. Heft: 75 Lieder u. 9 Canons. 42 S. 2½ Sgr. 2. Heft: 70 Lieder u. 10 Canons. 48 S. 2½ Sgr. 3. Heft: 75 Lieder u. 10 Canons. 64 S. 3¾ Sgr. 4. Heft, erſte Hälfte: 51 Lieder u. 5 Canons. 48 S. 2½ Sgr. Hannover, Hahn.

Neuer Liederhain. Sammlung mehrſtimmiger Lieder für Schule und Haus. 2. Abth.: Jünglings- und Männerlieder. Für Männerſtimmen geſetzt. 1. Heft 32 S. hoch 4°. 5 Sgr. 2. Heft 32 S. 5 Sgr. Hannover, Hahn.

C. IX. F. Dümichen, Paſtor, Dr. M. Luther's kleiner Katechismus durch Frage und Antwort erläutert, mit Beziehung auf die Confirmandenſchule ꝛc. ꝛc. 2. Auflage. 116 S. 5 Sgr. Breslau, Trewendt.

D. II. Elsner, Gnerlich ꝛc., erſtes Leſebuch nach der Lautlehre methodiſch bearbeitet. 8. verb. Aufl. Breslau, Trewendt.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Stettin. Ueber den Elementarunterricht in der Volksſchule hat die Päd. Rev. Bd. XXXIV, S. 1 ff.; S. 97 ff. eine ziemliche Anzahl Ketzereien ausſprechen müſſen. Möge es erlaubt ſein, von entlegener Stelle her uns hier einen Bundesgenoſſen wenigſtens für einen der verdächtigen Puncte herbeizuholen. Wir finden ihn in einem Briefe aus Holſtein vom 23. Juli in der N. P. Z. Dieſer lautet ſo:

Das Cultusminiſterium in Kopenhagen hat jüngſthin ein Rundſchreiben an alle Amtmänner erlaſſen, worin es ſich über die »Ueberfüllung der Landſchulen« ausſpricht, gegen das gewöhnliche Auskunftsmittel »mehr Schulhäuſer, mehr Lehrer« einwendet, daß dadurch für die Commune ganz unverhältnißmäßige Koſten entſtehen, und doch nicht ſelten die Vermehrung der Kinder im umgekehrten Verhältniß ſteht zu der Erhöhung des Communalwohlſtandes, es daher den Vorſchlag macht, den Unterricht der kleineren Kinder, allenfalls bis zum achten Jahre, den Eltern ſelbſt oder auch beſonderen Lehrern zu überlaſſen, die ſich die Commune ſelbſt wählt. Dieſer Vorſchlag verdient gewiß allgemeine Beachtung, aber auch Befolgung. Mich hat er nun beſonders erfreut, weil ich ſchon lange aus Erfahrung weiß, welch ein großer Uebelſtand nicht allein die Ueberfüllung der Schulen iſt, ſondern auch beſonders das frühe Hintreiben der kleinen Kinder in die eigentlichen Schulen, wo nach der eingeſchränkten Seminarmethode unterrichtet wird. Schon vor ſieben Jahren ſprach ich mich bei der Gelegenheit, daß ich gegen den »Schulzwang« zu Felde zog, auch über das aus, was jetzt das Cultusminiſterium vorſchlägt, und ich hoffe, daß diejenigen, die ſich durch meinen Vorſchlag angezogen fühlen, auch gern das Nachſtehende leſen werden: — — Vor allem erlaube man den Eltern, ihre Kinder ſelbſt zu unterrichten; je mehr und je länger dieß geſchieht, um ſo beſſer wird es in den niederen Claſſen der Geſellſchaft ſtehen. Ich höre ſchon den Einwurf: »wie ſollen ſolche Leute dazu im Stande ſein!« Ich erwiedere darauf, daß, wer ſo ſpricht, ſolche Leute nicht kennt, und bemerke aus meiner Erfahrung, daß von ſechs Einwohnern, die ich zu derſelben Zeit auf einem kleinen Landbeſitz hatte, drei (ein Tiſchler, ein Weber und ein Tagelöhner) ihre Kinder ſelbſt ſehr gut und ohne meine Aufforderung oder Hülfe unterrichteten. Dann ſchaffe man jeden Schulzwang ab und beſeitige dadurch den jetzt vorherrſchenden Widerwillen gegen die Schulen. Dagegen mache man auf gütlichem Wege die Eltern günſtig geſtimmt für die Schulen; beſonders wird es für den Prediger viel paſſender, beſon-

ders chriſtlicher ſein, die Kinder durch freundliche Ermahnungen heranzulocken, als durch die Polizei herantreiben zu laſſen. Ein ganz eigenes Mittel bleibt es immer, das geiſtige Band oder die Liebe dafür beizubringen durch »Waſſer und Brod« im Gefängniſſe. Und ſollte man nicht auch Belohnungen einrichten können, wodurch man den Schulbeſuch beförderte? Es iſt überhaupt ein böſes Ding, daß wir für den geringen Mann von Staats wegen eigentlich nur Strafen haben! Ich denke mir, es könnte einmal auch ein Tagelöhner eben ſo gut Auszeichnungen erhalten, als ein dienſtthuender Kammerherr, der für ſeine Dienſte bezahlt und außerdem mit Titeln und Orden belohnt wird. Endlich erlaube man, daß ſich in jedem Dorfe ein oder mehrere Privatſchulen bilden für die kleineren Kinder. Die Lehrer, gleichviel wer ſie ſind und auf welche Weiſe ſie ſich die nöthigen Kenntniſſe erworben haben, müſſen natürlich von dem Prediger beſtätigt und beaufſichtigt werden, aber ſonſt freie Hand haben in der Art, die Kinder zu leiten. Bei ihnen muß man vor allem auf ihren moraliſchen Charakter ſehen, auf ihr eheliches Verhältniß, auf die Art, wie ſie ihre eigenen Kinder erziehen, dann auf ihren natürlichen Verſtand, ihre Mittheilungsgabe und erſt zuletzt auf wirkliche Kenntniſſe. Sie müſſen vor allem mit den Kindern ſprechen; ſie müſſen das in plattdeutſcher Sprache; ſie müſſen, wenn man ſo ſagen will, eine ſogenannte »Schwatzſchule« halten, denn auch die Kinder unter ſich müſſen ſprechen, ſich gegenſeitig fragen, berichtigen, belehren, natürlich unter Beobachtung und Leitung des Lehrers. Dieſer muß beſonders von den Verhältniſſen reden, worin die Kinder künftig wahrſcheinlich leben werden, ihnen Liebe und Achtung dafür einflößen, aber auch die Pflichten ausführlich erklären, eindringlich einſchärfen. Er muß von ſeinem Dorfe, Kirchſpiel, Amte, von unſern Hausthieren, Kräutern, Pflanzen, Getreidearten, Bäumen reden, und für alles das ihnen Liebe beibringen, auf daß ſie nicht allein es ſchonen, ſondern auch ſelbſt zu pflanzen und zu pflegen ſich gewöhnen. Er kann ſich ſehr wohl bei dieſem Unterricht mit einer Händearbeit beſchäftigen, er muß auch die Kinder ſich, wenigſtens dann und wann, beſchäftigen laſſen ꝛc. Es iſt klar, daß zu ſolchen Schulen auch Lehrerinnen verwandt werden können, ja daß ſie für die weibliche Jugend, der Handarbeiten wegen, noch zweckmäßiger ſind. — — Wohl zu berückſichtigen iſt hiebei, daß man auf dieſe Weiſe ohne »vielen Lärm« auch Arbeitsſchulen und Kleinkinderbewahranſtalten haben könnte, und gerade ſo, wie ſie ſein ſollen und müſſen, und nicht unter der Leitung vornehmer Damen, die, mit oder ohne Willen, immer etwas hineintragen, wodurch die Kinder den Eltern entfremdet werden — das Schlimmſte, was überhaupt einem Kinde geſchehen kann.

**Baden.** Zur Stellung der Schule im Erziehungsgebiet. Karlsruhe, 8. Mai. Der Erzbiſchof von Freiburg geht, wie ſchon gemeldet, daran, jetzt Punct für Punct der Forderungen, welche die bekannte Denkſchrift der oberrheiniſchen Biſchöfe aufſtellt, zu realiſiren. Auch in der Schulfrage verſucht er es jetzt, die vollſtändige Unabhängigkeit der katholiſchen Kirche vom Staate feſtzuſtellen. In einem Hirtenbriefe vom 15. März zeichnete er zuerſt dieſe neue Stellung der katholiſchen Schule in Baden. Unter dem 6. April antwortete darauf der großherzogliche Oberkirchenrath, daß die in dieſem Hirtenbriefe enthaltenen Anordnungen »die Staatsgenehmigung nicht erhalten hätten«, und befahl den Bezirksſchulviſitatoren, denſelben, »inſofern ſie den beſtehenden Geſetzen und Verordnungen des Staates, unter deſſen Aufſicht und Leitung die Volksſchule ſtehe, widerſtreiten«, keine Nachachtung zu geben. Hierauf erließ das erzbiſchöfliche Ordinariat unterm 15. April d. J. ein Circular, wonach kein Geiſtlicher in kirchlichen Angelegenheiten von weltlichen Stellen Weiſungen anzunehmen oder ohne Genehmigung ſeiner Obern zu vollziehen und der Clerus ſich

unbehindert um dieſe Anordnung einer weltlichen Stelle ſtreng an die erzbiſchöfliche Generalverordnung vom 15. März d. J. zu halten habe. Gleichzeitig hatte der großherzogliche Oberkirchenrath ein Circular an die Bezirksſchulviſitatoren erlaſſen, in welchem er mit Hinweis darauf, daß in letzter Zeit (Seitens des Erzbiſchofs) einſeitig neue Schulbücher eingeführt ſeien, beſtimmte »früher genehmigte« Bücher namhaft macht, welche für den Religionsunterricht zu benutzen ſeien. Weitere anzuſchaffen, ſollten ohne ſeine Erlaubniß die Schüler nicht verpflichtet ſein. In dieſem längeren Regierungserlaſſe findet ſich folgender bemerkenswerthe Satz: »Außerdem ſollen in jeder Schulbibliothek mehrere Exemplare der heiligen Schrift N. T. in einer kirchlich approbirten Ueberſetzung, wie die von Leander van Eß oder von Allioli, vorhanden ſein, damit an den Vorabenden der Sonn- und Feiertage, ſo wie an allen Tagen der Faſtenzeit wenigſtens die betreffenden Epiſteln und Evangelien mit den Schülern geleſen werden können.« Unter dem 28. April antwortete darauf der Erzbiſchof. Sein »Beſchluß« beginnt folgendermaßen: »Da Jeſus Chriſtus ſeine Religionslehre in ſeiner Kirche, nicht in irgend einem Staate hinterlegt hat, der Träger des kirchlichen Lehramtes der Epiſcopat iſt und ſomit der Biſchof nie und nimmer das Religionslehramt, wozu die Beſtimmung der Religionsbücher, als in welcher die Religionslehre fixirt iſt, mit dem Staate theilen kann, ſo verſteht es ſich von ſelbſt, daß die Entſcheidung, was für Katechismen, bibliſche Geſchichte und Ausgabe der heil Schrift in den katholiſchen Schulen gebraucht werden ſollen, einzig und allein der kirchlichen Behörde zuſteht.« Sodann folgt in dieſem Beſchluß die ſtrenge Weiſung an die Pfarrer, nur Bücher zu dulden, welche die Zuſtimmung des Erzbiſchofs erhalten haben. Das kirchliche Actenſtück, welches den Bruch als definitiv bezeichnet, iſt vom Erzbiſchof unter dem 21. April veröffentlicht. Im Eingang ſagt der Prälat: »Unſere geliebteſten Mitbrüder erſehen, daß wir nach Erſchöpfung aller Mittel zu einer friedlichen Verſtändigung jetzt alle unſere kirchenverfaſſungsmäßigen Rechte und Pflichten ſelbſtſtändig auszuüben entſchloſſen ſind.« Den Kern dieſes Actenſtückes bilden folgende Sätze: »Wir verordnen: 1. Jeder Verkehr mit dem großherzoglichen Oberkirchenrath oder Vollzug ſeiner Verfügungen über und wegen Gegenſtände, welche zu ordnen und zu entſcheiden laut unſerer Denkſchrift vom 18. Juni v. J. ausſchließend uns zuſteht, iſt allen unſeren Curaten ſtreng unterſagt. 2. In allen Fällen, in welchen die Geiſtlichkeit unſerer Erzdiöceſe Zweifel hat, ob der Landesregierung und ſomit dem großherzoglichen Oberkirchenrath oder einer anderen weltlichen Stelle ein Recht der Verfügung oder Betheiligung zuſtehe, iſt die Entſcheidung unſeres erzbiſchöflichen Ordinariats einzuholen. 3. Wenn unſere Curaten etwas, ſo unſern — in unſerer Denkſchrift vom 18. Juni v. J. begründeten — Rechten und Anordnungen zuwiderläuft, von einer Landesſtelle zugemuthet werden ſollte, ſo haben dieſelben unſer Verbot vorzuweiſen und gegen die betreffende Stelle die Erwartung auszuſprechen, daß man ihnen nicht zumuthen werde, ihren kanoniſchen Gehorſam zu brechen, den ſie auch in keinem Falle brechen würden.« — Eine indirecte Antwort der »badiſchen Regierung des Oberrheinkreiſes« iſt bereits erfolgt. Sie verbietet allen mit der Zahlung aus katholiſchen Kirchen- und Stiftungsfonds beauftragten Beamten, »einſeitigen Weiſungen der Kirchenbehörde« folgend, Zahlungen zu leiſten. Zugleich ſind die katholiſchen Pfarrer durch dieſen Erlaß von ihrer Stellung als »Vorſitzende des Stiftungsvorſtandes«, in welcher erſt ſie den Rendanten zur Zahlung definitiv anweiſen konnten, entfernt worden. (N. P. Z.)

— Freiburg, 5. Mai. Es wurde dieſer Tage an die Schulvorſtände ꝛc. von dem Herrn Erzbiſchof ein (in Frankfurt a. M. bei Krebs-Schmitt) gedrucktes

Circular herumgegeben, deſſen Schluß einen Blick in die Abſichten des Herrn Erzbiſchofs in Betreff der Stellung der Schulen zur Kirche thun läßt. Es lautet:

»Bevor es uns gelungen, die in der Denkſchrift des oberrheiniſchen Epiſcopats niedergelegten Grundſätze in Betreff des Volksſchulweſens zu realiſiren und dießfallſige Anordnungen zu treffen, ſo verfügen wir vorläufig wie folgt: Unſere Curatgeiſtlichen, ſo wie auch die katholiſchen Lehrer, haben vor den großherzoglichen Bezirksſchulviſitatoren, welche nach Kenntnißnahme gegenwärtigen Circulars, eingedenk ihres Verhältniſſes als Prieſter zum Biſchof, ſelbſt davon Umgang zu nehmen haben, keine Religionsprüfungen mehr vorzunehmen, da der Religionsunterricht ausſchließliche Sache der Kirche iſt; ebenſo ſind die Diarien über den von den Seelſorgern gegebenen Religionsunterricht, ſo wie andere dieſen berührende Berichte der großherzoglichen Staatsbehörde nicht mehr vorzulegen, da die Controle über den Religionsunterricht einzig und allein in der Competenz des Biſchofs liegt. Dagegen werden von uns eigene erzbiſchöfliche Schulcommiſſäre ernannt werden, welche in einer noch näher zu beſtimmenden Weiſe die Religionsprüfung an den Volksſchulen vornehmen und uns über den Befund derſelben, ſo wie überhaupt über den religionsſittlichen Zuſtand der Schule Bericht erſtatten. Gegenwärtiges Circular iſt, wie dem Curiatclerus, ſo auch den Lehrern und den Mitgliedern des Schulvorſtandes mitzutheilen. Unſere Decanate haben Uebertretungen obiger Verordnungen ſogleich anher zu berichten. Freiburg, im März 1854. Hermann.«

— Vom Rhein, 2. Juni. Es mehren ſich die Anzeichen, daß eine der Streitfragen, welche in letzter Zeit durch das erzbiſchöfliche Vorſchreiten in Baden praktiſch geworden ſind, wieder aufgegriffen werden ſoll, nachdem ein kurzer Stillſtand in Bezug darauf eingetreten war. Wir meinen die über den öffentlichen Unterricht. Es iſt bekannt, daß der Erzbiſchof durch ein Circularſchreiben vom 15. März d. J. die Leitung und Beaufſichtigung der Volksſchulen für ſich allein in Anſpruch nahm und den Curatgeiſtlichen »vorläufig« unterſagte, fernerhin vor den großherzoglichen Bezirksſchulviſitatoren Religionsprüfungen vorzunehmen und Berichte über den Religionsunterricht an die Staatsbehörden zu erſtatten, weil er ſelbſt erzbiſchöfliche Schulcommiſſäre ernennen werde, welche die Religionsprüfungen in ſeinem Namen vornehmen und einzig an ihn darüber berichten würden. Daß dadurch zu Recht beſtehende und vom Erzbiſchof früher vollkommen anerkannte geſetzliche Einrichtungen mit einſeitiger Machtanmaßung umgeſtoßen werden ſollen, bedarf kaum der Bemerkung. Allein eben ſo wichtig iſt es jedenfalls, daß auf ſolche Weiſe den einzelnen Gemeinden und dem Staate jeder Einfluß auf ihr unbeſtrittenes Eigenthum genommen werden ſoll, daß die Curie ſie geradezu als unmündige Perſonen aus ihrem Beſitzthum ſetzt. Davon ſehen wir ganz ab, daß die Volksſchulen nach ihren geſetzlichen Einrichtungen Staatsanſtalten ſind. Aber noch mehr. Sofern das Schulvermögen nicht ausreicht, um den nöthigen Aufwand zu beſtreiten, werden ſogar die Volksſchulen an erſter Stelle von den politiſchen Gemeinden und hülfsweiſe vom Staate erhalten. Eben deßhalb ſteht das unmittelbare Aufſichtsrecht über jede einzelne Schule dem Ortsgeiſtlichen eben nur als ſolchem zu, während aus demſelben Grunde die Aufſicht über die Schulen eines Bezirks von einem von der ſtaatlichen Oberſchulbehörde deſignirten Geiſtlichen geführt wird. Trotzdem ward nun dem Erzbiſchof noch eine beſondere Einwirkung ſchon früher (1853) zugeſtanden. Dieſe beſteht ausdrücklich in der Befugniß, ſeinerſeits den Religionsunterricht überall durch beſondere von ihm ernannte Commiſſäre beaufſichtigen zu laſſen. Natürlich konnte jedoch die Regierung die Abänderung etwa wahrgenommener Mängel an ſolchen Staatsanſtalten nicht dem Erzbiſchof einſeitig anheimgeben

Vielmehr wurde die Einrichtung getroffen, daß derſelbe ſich darüber mit den Staatsbehörden in Einvernehmen zu ſetzen hat. Und einem ſo unzweifelhaften, klaren, in der ganzen Organiſation des Staats feſtwurzelnden Verhältniß tritt nun jenes Circular vom 15. März ſtörend entgegen. Wir wollen nicht darüber entſcheiden, ob es nicht vielleicht eine an falſcher Stelle angebrachte Conceſſion von Seite der Staatsgewalt war, als ſie dem Erzbiſchof die Beſtellung eigener Schulcommiſſäre neben den ihrigen zugeſtand. [Gewiß! d. R.] Demjenigen, dem es um eine wahrhafte Religionsbildung im heranwachſenden Geſchlechte zu thun iſt, kann es dagegen unmöglich zweifelhaft ſein, daß die Staatsgewalt die allerenergiſchſte Defenſive eintreten laſſen muß, wenn die Curie vom Circular vom 15. März zu wirklicher Ausführung ihrer Abſichten vorzuſchreiten verſuchen ſollte. (W. Z.)

[Wenn ſich Staat, Kirche und bürgerliche Geſellſchaft über das Schulregiment nicht mehr vereinbaren können, bleibt nichts übrig, als daß jede von dieſen drei Geſellſchaften ihre eigenen Schulen erhält und regiert. Daß ein ſolcher Zuſtand aber nicht der wünſchenswerthe ſei, verſteht ſich wohl von ſelbſt.]

**Württemberg.** Wir haben 1852 den Lehrplan eines vollſtändigen Gymnaſiums aus Württemberg mitgetheilt. Folgendes iſt der Lehrplan eines der niedern evangeliſch-theologiſchen Seminare, und zwar des zu Blaubeuren, Ephorus Schmoller. Das Propramm für 1853 enthält I. die Abhandlung: **Viam ac rationem, quam in Hebraicis tradendis secutus est, brevibus explicat Gu. Bohnenberger, Prof.**; II. Nachrichten über das Seminar.

Perſonalſtand. a. Lehrer: Ephorus: G. H. Schmoller; Profeſſoren: Bohnenberger, Widmann; Repetenten: Paret, Weizſäcker; Geſanglehrer: Lang; Inſtrumentalmuſiklehrer: Schäffer (die beiden letztern von der Stadtſchule).

b. Zöglinge: 1. Seminariſten: 31 (geboren im Jahr 1835, außer dreien, die 1834, reſp. 1836 geboren ſind); 2. Hoſpites: 11. Mit Ausnahme von vier Hoſpites beſtehen ſämmtliche noch im Seminar befindliche Zöglinge die am 8. September und den folgenden Tagen vorzunehmende Concursprüfung für die Aufnahme in das höhere evang. Seminar zu Tübingen, beziehungsweiſe für die Ermächtigung zum Studium der evang. Theologie außerhalb desſelben; die vier Hoſpites die am 19. September und den folgenden Tagen ſtattfindende Maturitätsprüfung für die Ermächtigung zum Beſuch der Univerſität.

## Unterrichtsgegenſtände vom Jahr 1849—1853.

### A. Sprachunterricht.

#### I. Latein.

1. Expoſition, wöchentlich 7—8 Stunden. Livius I—II, 33 (Lehrer: Widmann). — Cæs. bell. gall. I—V, 11 (Paret). — Cic. p. Rosc. Am., p. Mil. (Paret und Widmann). — Virg. Aen., Ecl. u. Georg. mit Auswahl (Eytel). — Tac. Ann. I—VI, 12 (Schmoller). — Hor. Od., Ep., Sat., Epp. mit Auswahl, Ars p. Weizſäcker). — Cic. Epp. ad Fam. mit Auswahl, ein Theil der Schrift de Off. Widmann).

2. Compoſition, mündlich, wöchentlich 1 Stunde (Bohnenberger u. Paret; letzterer Th. nach Nägelsbach; vom ſechsten Semeſter an: Widmann).

3. Lateiniſche Hebdomadarien; ſtatt ihrer einigemal lateiniſche Aufſätze (Widmann). — [Zum Durchgehen des lateiniſchen und ebenſo des griechiſchen und hebräiſchen Hebdomadars und zum Dict. der Converſion wurde in der Regel eine für die Expoſit. beſtimmte Stunde entweder ganz oder theilweiſe verwendet.].

### II. Griechiſch.

1. Expoſition, wöchentlich 5—8 Stunden. Herod. VI—IX mit Auswahl, und ein Theil der in Jacobs Att. enthaltenen Herodot. Stücke (Schmoller). — Jacobs Att. mit Auswahl (Paret). — Hom. Il. etwa $^3/_4$ des Ganzen und einzelne Stücke aus der Od. (Bohnenberger). — Demosth. außer ſeinem Leben von Liban.: Phil. I. Olynth. I—III. de Pace. — Thucyd. I, 1—85 (Widmann). — Plato Apol., Crito., Phædo (Schmoller). — Soph. Antig., Philoct. (Bohnenberger).

2. Compoſition, mündlich, in den beiden erſten Jahren wöchentlich 1 Stunde, im fünften Semeſter je in der zweiten Woche 1 Stunde (Schmoller). — Von da an unterblieben die mündlichen Compoſit., dagegen dauerten fort

3. die griechiſchen Hebdomadarien, ſo jedoch, daß im letzten Jahre ſtatt der Compoſit. auch Stellen aus griech. Autoren ſchriftlich ins Deutſche überſetzt wurden. (Bohnenberger).

### III. Hebräiſch (Bohnenberger).

1. Nach Einübung der Anfangsgründe, in wöchentl. 4 Stunden, — Expoſition, wöchentlich in 3 Stunden. Ausgewählte Abſchnitte aus: Pentat., Joſua, Richter, 1 u. 2 Sam., 1 u. 2 Kön., 2 Chron., Pſalmen, Jeſajas, Nahum, Hoſ., Jerem.

2. Compoſition [nach Einübung der Anfangsgründe], mündlich, in den erſten zwei Jahren wöchentlich 1 Stunde, in den letzten zwei Jahren je in der zweiten Woche 1 Stunde.

3. Hebräiſche Hebdomadarien; ſtatt derſelben im letzten Semeſter zum Theil ſchriftliche Ueberſetzung aus dem Hebräiſchen ins Deutſche mit Erklärungen.

### IV. Franzöſiſch.

Angefangen erſt im zweiten Semeſter in Folge höherer Weiſung, in wöchentlichen 2 Stunden, im letzten Semeſter wöchentlich 1 Stunde.

1. Anfangs elementarer Unterricht, dann, neben fortdauernder Einübung der Grammatik, Expoſition in der Chreſtomathie von Gruner, erſter Curſus (Eytel und Weizſäcker); darauf in Scribe le verre d'eau (Weizſäcker).

2. Compoſition in den Lehrſtunden (dieſelben Lehrer).

### V. Deutſch.

Ausarbeitung von Aufſätzen wöchentlich 1 Stunde, je mit der Hälfte der Zöglinge. (Die Ausarbeitung im Lehrſaal, ebenſo die Cenſur, bei der die nöthige ſtyliſtiſche Anleitung gegeben wurde.) (Eytel, vom zweiten Semeſter an: Paret.)

## B. Wiſſenſchaftlicher Unterricht.

### I. Religion.

1. Leſen des Neuen Teſtaments in der Grundſprache, im erſten bis dritten Semeſter wöchentlich 1 Stunde, im vierten bis achten Semeſter wöchentlich 2 Stunden.

Ev. Lucä mit größeren Stücken aus dem Ev. Matthäi u. Marci; Apoſt.Geſch.: Jac.; Galat.; Ev. Joh.; mehrere größere Stücke aus dem Römer- und Hebräerbrief. (Widmann.)

2. Religionswiſſenſchaft, wöchentlich 2 Stunden, nach dem Lehrbuch von Oſiander. Bibliſche Geſchichte des A. und N. Teſtaments, nebſt Einleitung in die bibliſchen Bücher; Glaubens- und Sittenlehre; Geſchichte der chriſtlichen Lehre und Kirche; Memoriren von Liedern aus dem Geſangbuch und von Bibelſtellen. (Widmann.)

### II. Geſchichte.

1. Allgemeine Weltgeſchichte, wöchentlich 2 Stunden, nach Dittmar's Weltgeſchichte im Umriſſe. (Widmann.)

2. Geſchichte Württembergs in der zweiten Hälfte des letzten Semeſters, wöchentlich 1 Stunde, nach Völter's: Württemberg, das Land und ſeine Geſchichte. (Paret.)

III. Geographie.

Wöchentlich 2 Stunden während des erſten Jahres, nach Schacht's Lehrbuch der eographie. (Bohnenberger.)

IV. Mathematik.

Wöchentlich 3 Stunden, außerdem Hülfsſtunden. Arithmetik, Algebra, ebene eometrie. (Bohnenberger.)

V. Phyſik und mathematiſche Geographie.

Im letzten Semeſter wöchentlich 1 Stunde (Bohnenberger).

VI. Philoſophiſche Propädeutik.

Wöchentlich 1 Stunde vom fünften Semeſter an bis in die Mitte des achten.

1. Pſychologie.

2. Logik (beides nach Beck's Grundriß). (Paret.)

## C. Fertigkeiten.

I. Declamation, wöchentlich 1 Stunde. Theils Uebung im Vorleſen, theils ortrag von memorirten proſaiſchen und poetiſchen Stücken; darunter eine größere nzahl von Liedern des Geſangbuches und von Bibelabſchnitten. (Widmann, vom erten Semeſter an: Paret.)

II. Im Zeichnen wurde einem Theile der Zöglinge eine Zeit lang von Rep. aret Unterricht ertheilt.

III. Muſik.

1. Geſang, wöchentlich 4 Stunden, in zwei Abtheilungen, ſo daß jeder Abtheiung in der Woche 2 Stunden gewidmet wurden; außerdem an den Feiertagen geeinſchaftliche Uebungen. Im erſten Semeſter und einem Theile des zweiten eigentlicher Geſangunterricht nach Kübler's Anleitung mit angemeſſenen Abänderungen. päter Einübung ſämmtlicher 136 von Kocher, Silcher und Frech für vier Männerſtimmen geſetzten Choräle und einiger anderen; außerdem von 33 rhythmiſchen horälen; dazu kamen 120 Figuralgeſänge. Die eingeübten Geſänge ſind theilweiſe i Seminarfeierlichkeiten, bei Concerten der Zöglinge und in der Kirche aufgeführt orden. In der letzteren haben die Zöglinge bisweilen theils allein geeignete Chöre rgetragen, theils Productionen des ſtädtiſchen Kirchengeſangvereines als Inſtrumenten oder Sänger unterſtützt. (Lang.)

2. Inſtrumentalmuſik, von 31 Zöglingen getrieben. Neben dem Privatunterricht er ſich, außer auf mehrere der nachher genannten Inſtrumente, auch auf Guitarre, rgel und Generalbaß ausdehnte) öffentlicher Unterricht in 5 wöchentlichen Stunden i Clavier, in Violine, Viola, Violoncell, Contrabaß, Flöte, Clarinette, Horn, Fagott. ingeübt wurden, neben kleineren Compoſitionen, Stücke aus Opern und Oratorien, ıntaten, Symphonieen u. ſ. w. (Lehrer: Espenmüller, Schullehrer; von der Mitte s fünften Semeſters an: Schäffer.)

IV. Turnübungen, wöchentlich $2^1/_2$—3 Stunden, unter Leitung der Retenten.

Außerdem liegen uns folgende Gymnaſialprogramme vor:

Stuttgart, Director Dr. Roth, 1852. Abhandlungen: I. Die logiſche Propäutik auf den Gymnaſien, nebſt einigen logiſchen Aphorismen. Von Prof. Vfizer. . Andeutung einiger Umſtände, welche das Gedeihen des Schulunterrichts bei Knaben ıd Jünglingen aus den höhern Ständen zu erſchweren ſcheinen. Von Dr. Roth.

— 1853. 1. Abhandlungen von Prof. Reuſchle: I. Die Wahrſcheinlichkeit bei Zahlenlotterieen. II. Eine neue arithmetiſche Entwicklung.* III. Elementarbeweis für die trigonometriſchen Proportionaltheile. IV. Elementarbeweis von der Allgemeinheit der goniometriſchen Grundformeln. V. Ueber die Puncte, Transverſalen und Kreis des Dreiecks. VI. Ueber das Weſen der Parallelentheorie.

1. An die Eltern unſerer Schüler. Vom Rector. (Ueber den Verkehr zwiſchen Eltern und Lehrern.)

Rottweil. Rector Ruckgaber. 1852. Ueber Wetter- und Bauernregeln von Prof. Boſch.

— 1853. Die ſittlichen und religiöſen Anſichten des Horaz in ihrer Bedeutung für unſere Zeit. Von Prof. Munding.

Heilbronn. Rector Kapff. Ueber das Participium des griechiſchen Aoriſt. Von Prof. Rieckher. (1852, erſte Hälfte; 1853, zweite.)

Ulm. Rector Dr. Haßler. 1852. Ueberſetzung der Rede Cicero's pro Milone von Prof. Strodtbeck.

— 1853. Beiträge zur Wiederherſtellung der Schrift des Euklides über die Theilung der Figuren. Von Prof. Oſterdinger.

Ellwangen. 1853. Prof. Piscalar. Erinnerungen an homeriſche Familienbilder.

Ehingen. Rector Allgayer. Abhandlung von Prof. Rogg: Supplement zu den Elementen des Euklides.

Stuttgart, polytechniſche Schule: Abhandlung über einige Dampfſchieber von Prof. Müller.

— Statiſtiſche Notizen über den Stand des gelehrten Schulweſens in Württemberg im Schuljahr 1852 bis 1853.

I. Schulen und Schüler. Württemberg zählt 86 Gelehrtenſchulen, nämlich 4 evangeliſche Seminare, 6 Gymnaſien, wovon 2 mit katholiſchen Convicten, 2 mit Penſionaten verbunden ſind, 4 Lyceen und 72 Landſchulen. Letztere ſind verſchieden organiſirt; 11 haben drei Claſſen, 28 zwei Claſſen, 33 nur eine Claſſe.

Dieſe ſämmtlichen Lehranſtalten waren im Schuljahr 1852—53 beſucht von 4106 Schülern, unter welchen 672 Gymnaſialſchüler** und 3433 Lateinſchüler. Von dieſen kommen auf den Neckarkreis bei 2 Gymnaſien, Stuttgart und Heilbronn (letzteres mit einem Penſionat verbunden), 1 Lyceum, Ludwigsburg, 1 Seminar, Maulbronn, und 24 Landſchulen, 1728 Schüler, nämlich 251 Gymnaſialſchüler, 1477 Lateinſchüler. Die beſuchteſte Lehranſtalt dieſes Kreiſes und des ganzen Landes iſt das Gymnaſium in Stuttgart mit 526 Schülern, 158 Gymnaſial-, 368 Lateinſchülern. Unter den Landſchulen ſind die beſuchteſten die von Eßlingen (176), Leonberg (56), Böblingen, Sindelfingen, Brackenheim (41). Die meiſten auswärtigen Schüler hatten Eßlingen (80), Leonberg (31), Brackenheim, Murrhardt, Markgröningen (13). — In ſämmtlichen Bezirksorten des Kreiſes, Maulbronn ausgenommen, ſind Lateinſchulen. In 13 Orten des Kreiſes ſind neben den Lateinſchulen auch Realſchulen, Lateinſchulen ohne Real-

---

* Des Quotienten $\frac{1 + x^a + x^{2a} + x^{3a} + \ldots + x^{(b-1)a}}{1 + x + x^2 + x^3 + \ldots + x^{b-1}}$ in eine geſchloſſene Reihe nach ganzen Potenzen von x, geſchloſſen, inſofern a und b theilerfremde Zahlen ſind.

** Mit dem Namen „Gymnaſialſchüler" bezeichnen wir der Kürze halber die Schüler der Seminarien und an den Gymnaſien und Lyceen die der obern Claſſen, deren Schüler in der Regel confirmirt ſind, mit dem Namen „Lateinſchüler" die Schüler nicht nur der Präceptoratsſchulen auf dem Lande, ſondern auch der ſogenannten mittlern und untern Gymnaſialclaſſen.

ſchulen ſind an 14 Orten, Realſchulen ohne Lateinſchulen nur an 2. Der einzige Bezirksort des Kreiſes, der weder eine Realſchule noch eine Lateinſchule hat, iſt Maulbronn. Uebrigens iſt in dem Bezirk (Knittlingen) eine Realſchule.

Im Schwarzwaldkreis kommen auf 1 Gymnaſium (Rottweil mit Convict), 1 Lyceum (Tübingen), 1 Seminar (Urach) und 17 Landſchulen 899 Schüler, nämlich 122 Gymnaſialſchüler und 777 Lateinſchüler. Die frequenteſte Lehranſtalt des Kreiſes iſt das Lyceum in Tübingen mit 192 Schülern. Unter den Landſchulen des Kreiſes ſind die beſuchteſten die von Reutlingen (105), Rottenburg (53), Nürtingen (52), Calw (49), ſämmtlich dreiclaſſige Schulen. Den meiſten Zufluß von auswärtigen Schülern hatten unter den Landſchulen Nürtingen (27), Calw (15), Herrenberg (13). In ſämmtlichen Bezirksorten des Kreiſes, Neuenbürg ausgenommen, ſind Lateinſchulen. In 13 Orten ſind neben den Lateinſchulen noch Realſchulen, Lateinſchulen ohne Realſchulen ſind in 6, Realſchulen ohne Lateinſchulen in 10 Orten. Einen Bezirksort, der weder eine Latein- noch eine Realſchule hätte, gibt es in dieſem Kreiſe nicht.

Der Jaxtkreis hat in 1 Gymnaſium (Ellwangen), 1 Lyceum (Oehringen), 1 Seminar (Schönthal) und 13 Landſchulen 659 Schüler, nämlich 113 Gymnaſialſchüler und 546 Lateinſchüler. Die beſuchteſte Lehranſtalt des Kreiſes iſt das Gymnaſium in Ellwangen mit 155 Schülern, und zwar 61 Gymnaſial- und 94 Lateinſchüler. Unter den Landſchulen haben die meiſten Schüler die von Hall (67), Heidenheim (combinirt 54), Mergentheim (39), Schorndorf (39). Von Fremden am meiſten aufgeſucht ſind die Schulen von Schorn (22) und Hall (14). In 9 Bezirksorten des Kreiſes ſind Lateinſchulen. An 10 Orten ſind Lateinſchulen und Realſchulen, Realſchulen ohne Lateinſchulen an 4, an eben ſo vielen Lateinſchulen ohne Realſchulen. Der einzige Bezirksort, der weder eine Latein- noch eine Realſchule hat, iſt Gerabronn, doch ſind in dem Bezirk 2 Lateinſchulen (Kirchberg und Langenburg).

Die Gelehrtenſchulen des Donaukreiſes, die Gymnaſien in Ulm und Ehingen (erſteres mit einem Penſionat, letzteres mit einem Convict verbunden), das Lyceum in Ravensburg, das Seminar in Blaubeuren und 18 Landſchulen zählten im verfloſſenen Schuljahr 819 Schüler, nämlich 186 Gymnaſial- und 633 Lateinſchüler. Die meiſten Schüler in dieſem Kreiſe zählt das Ulmer Gymnaſium, nämlich 205, darunter 51 Gymnaſialſchüler und 154 Lateinſchüler. Unter den Landſchulen ſind am meiſten beſucht die von Göppingen (66), Kirchheim (58), Biberach (51), Geißlingen (47 combinirt). Die meiſten auswärtigen Schüler hat Biberach (22), Kirchheim (16), Riedlingen (15), Göppingen (11). An 13 Orten ſind neben den Lateinſchulen Realſchulen, 1 Realſchule ohne Lateinſchule iſt nur an einem Ort (Ißny), Lateinſchulen ohne Realſchule ſind an 8 Orten. Lateinſchulen haben alle Bezirksorte des Kreiſes außer Laupheim, welches überhaupt der einzige Bezirk des Königreichs iſt, der weder eine Latein- noch eine Realſchule hat.

Von den 10 Gymnaſien und Lyceen gehören vermöge der Zuſammenſetzung des Lehrercollegiums, der Schülerzahl, der Bevölkerung des Orts und der Umgegend 4 ausſchließlich oder überwiegend der katholiſchen Confeſſion an. Das Gleiche findet unter 72 Landſchulen bei 29 ſtatt, bei zweien (Biberach, Leutkirch) tritt ein Gleichgewicht ein. *

Zur Univerſität wurden entlaſſen 164 Schüler der Gymnaſien, Lyceen, Seminarien, Convicte, darunter 99 zum Studium der Theologie (55 für katholiſche, 44 für proteſtantiſche Theologie), 65 für die übrigen Facultätswiſſenſchaften; außerdem 9 Schüler

* Hiernach bezieht ſich die Benennung „proteſtantiſche, katholiſche Schulen“ nicht auf rechtliche Verhältniſſe, ſondern auf das Vorherrſchen der genannten Confeſſion in der örtlichen Bevölkerung, dem Lehrercollegium und dem Schülercötus. Somit wird Ravensburg zu den katholiſchen Anſtalten gerechnet.

der polytechniſchen Schule für techniſche Fächer. 8 wurden wegen unzureichender Kenntniſſe vom akademiſchen Studium zurückgewieſen.

II. Lehrer. An dieſen 86 Gelehrtenſchulen ſind 206 Hauptlehrer angeſtellt*, nämlich 56 Gymnaſiallehrer und 150 Präceptoren.** Gymnaſiallehrer kommen auf den Neckarkreis 19, den Schwarzwaldkreis 11, den Jaxtkreis 10, den Donaukreis 16; Präceptoren auf den Neckarkreis 57, Schwarzwaldkreis 29, Jaxtkreis 27, Donaukreis 37.

145 Lehrer gehören der proteſtantiſchen Confeſſion an, 39 Gymnaſiallehrer und 106 Präceptoren, 61 der katholiſchen, 17 Gymnaſiallehrer und 44 Präceptoren. Von den 17 katholiſchen Gymnaſiallehrern kommen auf den Neckarkreis 0, Schwarzwaldkreis 6, Jaxtkreis 4, Donaukreis 7; von den 44 katholiſchen Präceptoren 2 auf den Neckarkreis, 10 auf den Schwarzwaldkreis, 12 auf den Jaxtkreis, 20 auf den Donaukreis.

Unter 39 evangeliſchen Gymnaſiallehrern hat der Neckarkreis 19, der Schwarzwaldkreis 5, der Jaxtkreis 6, der Donaukreis 9; unter den 106 evangeliſchen Präceptoren der Neckarkreis 55, der Schwarzwaldkreis 19, der Jaxtkreis 15, der Donaukreis 17.

Theologiſch gebildet ſind 117 unter dieſen 206 Lehrern, 89 ſind nicht Theologen. Von den theologiſch gebildeten gehören 83 der evangeliſchen, 34 der katholiſchen Kirche an. Von den 83 evangeliſchen ſind 33 Gymnaſiallehrer, 50 Präceptoren; unter den 34 katholiſchen ſind 10 Gymnaſiallehrer, 24 Präceptoren.

Die Zahl der nicht theologiſch gebildeten Lehrer beträgt auf Seiten der Proteſtanten 61, darunter 6 Gymnaſiallehrer, 55 Präceptoren; auf Seiten der Katholiken 27, darunter 7 Gymnaſiallehrer, 20 Präceptoren.

Regelmäßige geiſtliche Functionen haben neben dem Lehramt von den proteſtantiſchen Lehrern im Ganzen 9; von den katholiſchen Lehrern, welche Geiſtliche ſind, haben mit Ausnahme von zweien alle zugleich kirchliche Verrichtungen.

Die Zahl der examinirten Candidaten, welche noch nicht angeſtellt ſind, beträgt 47, nämlich 37 Candidaten für Präceptorate, 10 Candidaten für Gymnaſiallehrſtellen; darunter ſind 22 katholiſche, 24 evangeliſche, 1 iſraelitiſcher; 16 haben keine theologiſche Bildung, 31 haben das theologiſche Studium abſolvirt.

Beim Beginne des Jahres 1853 waren 8 Stellen erledigt, 6 Präceptorate und 2 Gymnaſiallehrſtellen; im Laufe des Jahres kamen dazu noch 18 Stellen, welche zu beſetzen waren, 1 Gymnaſiallehrſtelle und 17 Präceptorate; unter dieſen 26 Stellen waren 2 an katholiſchen Anſtalten, 1 an einer gemiſchten, die übrigen an proteſtantiſchen Schulen erledigt.

Die Art der Erledigung war a. Todesfall bei 2, b. Penſionirung bei 5, c. Entlaſſung bei 2, d. Beförderung oder Verſetzung bei 16, e. eine Stelle wurde neu beſetzt, nachdem ſie zuvor eine Zeit lang ſupprimirt geweſen.

Erledigt waren am Schluſſe des Jahres 1853 noch 6 Stellen, darunter 2 Patronatſtellen; ſomit wurden im Laufe des Jahres beſetzt 20 Stellen, mit Candidaten 10***, mit bereits angeſtellten Bewerbern 10.

Die Prüfung auf Präceptorate beſtanden im Juni 1853 mit Erfolg 5 Candidaten. Für die Prüfung auf Gymnaſiallehrſtellen hatte ſich kein Candidat gemeldet.

---

* Die Nebenlehrer für Religion, neuere Sprachen, Geſang, Arithmetik, Kalligraphie, Turnen ſind nur inſoweit gerechnet, als ihnen ausdrücklich die Rechte der Hauptlehrer bewilligt ſind. Die Elementarlehrer und Collaboratoren aber, welche auch mit Realſchulen in Verbindung ſtehen, ſind nicht in Berechnung gezogen.

** Gymnaſiallehrer nennen wir der Kürze halber die Lehrer an den obern Gymnaſialclaſſen, Präceptoren die an den Lateinſchulen nach der obigen Definition, welcherlei Titel ſie auch führen mögen.

*** Dieſe Zahl überſteigt die gewöhnliche Durchſchnittszahl wohl um die Hälfte.

im Schuljahr 1852—53.

| Kreise. | Lehranstalten. | | | | | | | Lehrer. | | | | | | | | | Schüler. | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Gymnasien. | | | Landschulen. | | | Summe. | Gymnasiallehrer. | | | | Präceptoren. | | | | Summe. | An Gymnasien. * | | An Landschulen. | | | Summe. |
| | | | | | | | | Evangel. | | Kathol. | | Evangel. | | Kathol. | | | | | | | | |
| | Evangel. | Kathol. | Gemischte. | Evangel. | Kathol. | Gemischte. | | Theolog. | Nichttheolog. | Theolog. | Nichttheolog. | Theolog. | Nichttheolog. | Theolog. | Nichttheolog. | | An evangelischen. | An katholischen. | An evangelischen. | An katholischen. | An gemischten. | |
| Neckarkreis 17 Oberämter | 4 | — | — | 22 | 2 | — | 28 | 16 | 3 | — | — | 21 | 34 | 2 | — | 76 | 251 | — | 1451 | 26 | — | 1728 |
| Schwarzwaldkr. 17 Oberämter | 2 | 1 | — | 13 | 4 | — | 20 | 3 | 2 | 3 | 3 | 11 | 8 | 4 | 6 | 40 | 51 | 71 | 626 | 151 | — | 899 |
| Jaxtkreis 14 Oberämter | 2 | 1 | — | 11 | 2 | — | 16 | 6 | — | 2 | 2 | 8 | 7 | 2 | 10 | 37 | 52 | 61 | 378 | 168 | — | 659 |
| Donaukreis 16 Oberämter | 2 | 2 | — | 5 | 11 | 2 | 22 | 8 | 1 | 5 | 2 | 10 | 7 | 16 | 4 | 53 | 94 | 92 | 347 | 222 | 64 | 819 |
| Summe | 10 | 4 | — | 51 | 19 | 2 | 86 | 33 | 6 | 10 | 7 | 50 | 56 | 24 | 20 | 206 | 448 | 224 | 2802 | 567 | 64 | 4105 |
| | | | | | | | | 39. | | 17. | | 106. | | 44. | | | 672. | | 3433. | | | |
| | | | | 14. | | 72. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | 86. | | | | 56. | | | | 150. | | | | | 4105. | | | | | |
| | | | | | | | | 206. | | | | | | | | | | | | | | |

* Diese Bezeichnung mußte gewählt werden, weil die Zahl der katholischen und evangelischen Schüler wegen der Mangelhaftigkeit der Angaben in den Schulberichten nicht aus diesen entnommen werden konnte. Aus dem gleichen Grunde können auch über die Bestimmung der Schüler keine zuverlässigen Nachweise gegeben werden.

# D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

## Philologiſche Vorleſungen an der Univerſität zu Rom.

**Rom**, im März. Die römiſche Univerſität führt den Namen Archiginnasio della sapienza; ob ſie jedoch dieſen Namen mit Recht führt, wage ich nach den Vorleſungen, die ich darin gehört habe, zu bezweifeln. Bevor ich von dieſen ſpreche, will ich einiges über die ganze Einrichtung und den Studienplan ſagen Das zweiſtöckige Gebäude der Univerſität umſchließt einen oblongen, von ebenfalls zweiſtöckigen Arcaden eingefaßten Hof, in denen Studenten und Profeſſoren während der Zwiſchenſtunden vor Regen und Sonne geſchützt ſich ergehen können. Die Thüren der Auditorien münden in die Arcaden, die Hörſäle unterſcheiden ſich in nichts von denen deutſcher Univerſitäten, außer durch eine Lithographie der Madonna, die in Glas und Rahmen über dem Katheder hängt. Einige Profeſſoren verrichten vor der Vorleſung ein kurzes Gebet an das Madonnenbild, woran die Zuhörer ſich mehr oder minder andächtig betheiligen, andere nicht. Die weltlichen Profeſſoren tragen über ihrer Kleidung einen ſchwarzen Talar und ein Barett. Die Zuhörer, die ſchon anweſend ſind, erheben ſich bei ihrem Eintritt; nach italieniſcher Sitte behält man während der Vorleſung den Hut auf. Die Studenten zeichnen ſich durchaus nicht durch irgend eine Beſonderheit in ihrer äußern Erſcheinung aus; man ſieht viele junge Leute in geiſtlicher Tracht in den Hörſälen, auch hoſpitiren viele ältere Männer. Die zu den Vorleſungen beſtimmten Stunden ſind vier am Vormittag und zwei am Nachmittag, die nach dem frühern oder ſpätern Anbruch des Tages in verſchiedenen Monaten verſchieden ſind. Der Curſus dauert vom 5. November bis zum 27. Juni. In dieſer Zeit ſind außer den Sonntagen die Donnerſtage und einzelne Feſttage frei, ſodann machen die Weihnachts-, Carnevals-, Oſter- und Pfingſtferien zuſammen etwa einen Monat aus. Außer dieſen Vacanzen finden die angezeigten Vorleſungen täglich während der Dauer des ganzen Curſus ſtatt. Das Verzeichniß iſt nicht nach vier Facultäten, ſondern nach fünf Claſſen eingetheilt, nämlich außer der theologiſchen, juriſtiſchen, mediciniſchen gibt es eine Claſſe der Philoſophie und Mathematik und eine der Philologie. Die Claſſen ſind wieder in Diſciplinen abgetheilt, z. B. die philologiſche in die der arabiſchen Sprache und Litteratur, die der griechiſchen Sprache und Litteratur, der alten Geſchichte und Archäologie ꝛc. Die philoſophiſch-mathematiſche Claſſe hat drei mathematiſche Vorleſungen aufzuweiſen, eine über Aſtronomie und Optik, eine über Mechanik und Hydraulik, eine über Land- und Waſſerbaukunſt, eine über Mineralogie, eine über Experimentalphyſik, eine über Agricultur. Nach einer philoſophiſchen forſcht man vergebens. Die philologiſche Claſſe iſt noch ſehr viel karger bedacht. Zwei Vorleſungen für Hebräiſch, eine für Arabiſch, eine für Syriſch und Chaldäiſch und drei für das claſſiſche Alterthum, das iſt alles.

Unter dieſen letztern ſollte eine über die älteſte Zeit der römiſchen Republik, von der Vertreibung der Könige bis zur Einnahme durch die Gallier, handeln. Ich war um ſo neugieriger darauf, als der Profeſſor Orioli auch in Deutſchland durch archäologiſche Arbeiten einigermaßen bekannt iſt. Zu meinem Erſtaunen begann er jedoch mit dem Satz: daß der Menſch aus Seele und Körper beſtehe, und daß nur auf dieſer Baſis die Erſcheinungen des Somnambulismus ſich erklären ließen, über den er ſich nun verbreitete. Orioli iſt nämlich ein ſehr vielſeitiger Gelehrter und unter anderm auch Naturforſcher und Doctor der Medicin. Ob die hiſtoriſche Vorleſung bereits beendet war, als ich hoſpirte, oder ob ſie ganz weggefallen und durch eine mediciniſche erſetzt worden iſt, habe ich nicht erfahren können. Jedenfalls enthielt das Verzeichniß nur dieſe eine hiſtoriſche. Während der Stunde, die ich genöthigt war auszuharren, erfuhr

h übrigens nichts von Somnambulismus, ſondern nur, was Cicero, Ariſtoteles, Tertullian, )regor der Große und andere Autoritäten über dergleichen Dinge für Meinungen gehabt ätten. Bei jedem von ihnen wurde weitläufig erörtert, inwiefern er als eine Autorität ı betrachten ſei. Cicero's Glaube, z. B. von Prophezeiungen, fiel ziemlich ſchwer ins )ewicht, da Cicero als Akademiker ein Skeptiker aus Princip ſein mußte. Die Auto= ität Tertullians, fürchtete der Profeſſor, würde ſeinen Zuhörern verdächtig erſcheinen, ı er ketzeriſcher Anſichten beſchuldigt worden ſei; doch wußte er ſein Zeugniß für den etreffenden Fall als gültig darzuſtellen.

Eine Vorleſung, in der ein römiſcher Schriftſteller erklärt oder römiſche Alterthümer ehandelt würden, gibt es nicht. Dagegen ſind angezeigt: Uebungen in den Schriften ı beſten Schriftſteller, beſonders der römiſchen Geſchichtſchreiber, nebſt Anwendung der einheiten des Lateiniſchen und Italieniſchen. Ich bekenne, daß ich nicht mehr als nmal vermochte, dieſe Vorleſung zu beſuchen. Der Profeſſor las die Rede vor, die emilius Paullus bei Livius an den beſiegten Perſeus hält, überſetzte dann und be= leitete die ſchönſten Stellen mit Ausrufungen des Entzückens. Der römiſche Conſul ält den jungen Männern ſeines Gefolges den Fall des Perſeus als Beiſpiel der Ver= nderlichkeit menſchlicher Zuſtände vor. Dieſer Gemeinplatz führte endloſe Citate aus alieniſchen und lateiniſchen Dichtern herbei, namentlich wurden ſehr lange Stellen us Dante recitirt und damit die Stunde ausgefüllt. Mit wohlklingendem Organ, roßer Emphaſe, lebhaften Geberden declamirte der Profeſſor; ein entzücktes Lächeln hwebte unaufhörlich auf ſeinem Geſicht: er ſowohl als die ziemlich zahlreichen Zuhörer hienen den Wohllaut ihrer ſchönen Sprache mit dem größten Behagen einzuſchlürfen. s war ein halb ſinnlicher, halb äſthetiſcher Genuß, aber nichts weniger als eine wiſſen= haftliche Belehrung.

Am begierigſten war ich auf die griechiſche Vorleſung. Ich beſuchte ſie mit ſehr eringen Erwartungen, da die graſſe Unwiſſenheit im Griechiſchen, die italieniſche elehrte in ihren Schriften faſt ohne Ausnahme verrathen, auf einen ſehr ſchlechten nterricht ſchließen läßt. Doch die Vorleſung blieb auch hinter meinen beſcheidenſten rwartungen unendlich zurück. Die Anzeige lautete: über griechiſche Sprache und hilologie (?) mit Uebungen in den drei olynthiſchen Reden des Demoſthenes, ſechs den des Pindar, Platons Krito und Apologie, nebſt Commentaren zu den einzelnen utoren. Auf welche Weiſe der Profeſſor und ſeine Studenten den armen Pindar, n tiefſten und ſchwerſten griechiſchen Dichter, bearbeitet haben, davon habe ich mich icht überzeugen können; aber daß ſie die leichteſten Proſaiker, Plato und Demoſthenes*, hr übel zurichteten, habe ich zu wiederholten Malen mit angehört. Der Profeſſor erläu= rte in jeder Stunde ein Capitel, d. h. er las den Text (mit neugriechiſcher Ausſprache), berſetzte ihn lateiniſch, machte dann von dieſer Ueberſetzung eine italieniſche Paraphraſe nd gab einige erläuternde ſprachliche und ſachliche Bemerkungen. Hierauf forderte er nen Zuhörer — es waren deren ſechs bis acht — auf, das in der vorhergehenden tunde erklärte Capitel zu wiederholen. Dieſer las dann ebenfalls das Griechiſche mit teiniſcher Ueberſetzung. Von Zeit zu Zeit fragte der Lehrer, ob die Herren irgend ne Schwierigkeit hätten, und beantwortete ihre dann an ihn gerichteten Fragen. )ieſe verriethen ſehr deutlich, daß die Zuhörer weder diejenigen griechiſchen Vocabeln nnten, die ſich auf jeder Seite fanden, noch auch von den Grnndregeln des Decli= irens, Conjugirens, überhaupt der Etymologie mehr als entfernte Ahnungen hatten. )ie ſprachlichen Bemerkungen des Profeſſors beſchränkten ſich darauf, immer dieſelben

* Iſt Demoſthenes ein leichteſter Proſaiker?

etymologiſchen Formen von neuem zu erklären, wodurch allenfalls ein ungefähres Verſtändniß der vorliegenden Stelle für den Augenblick erreicht werden kann, während offenbar jeder Fortſchritt bei der gänzlichen Unſicherheit in den Anfangsgründen unmöglich iſt. Was die Sprachkenntniß des Profeſſors betrifft, ſo ſtand ſie hinter der eines guten deutſchen Primaners ſehr weit zurück; ſo unglaublich dieß erſcheinen mag, ſo buchſtäblich wahr iſt es. Seine Kenntniß der Etymologie war ſehr mangelhaft, ſeine Worterklärungen gewöhnlich nicht treffend, zuweilen geradezu falſch, ſyntaktiſche Bemerkungen machte er nie und ließ ſich auf die Erklärung von Gräcismen eben ſo wenig ein. Bei Mittheilung einer Regel, die in Deutſchland keinem Tertianer unbekannt iſt (der Zurückziehung eines Accents von nachgeſetzten Präpoſitionen), entſchuldigte er ſich gewiſſermaßen, daß er ſich bei dieſer Kleinigkeit aufhalte; es ſei nun einmal die Pflicht der Philologie, von dergleichen Dingen Rechenſchaft zu geben. Alle jene unendlich feinen Nüancen des Ausdrucks, die das Altgriechiſche vom Neugriechiſchen nicht weniger unterſcheiden als ein fein ausgeführtes Gemälde von einem grobgewebten Teppich, wurden verwiſcht; ſtatt der reichen bis ins kleinſte charakteriſtiſchen Gliederung kam nur ein roher Umriß zum Vorſchein. Von einer kritiſchen Behandlung des Textes konnte kaum die Rede ſein, wo es ſich um das allernothwendigſte Verſtändniß handelte. Hin und wieder wurde wohl eine abweichende Lesart erwähnt, Handſchriften habe ich niemals, Herausgeber bisweilen, aber nie einen namentlich nennen hören. In den Händen der Zuhörer ſah ich die Teubner'ſchen und Tauchnitz'ſchen Schulausgaben. Die äſthetiſchen Bemerkungen beſchränkten ſich auf Exclamationen. Die hiſtoriſchen und antiquariſchen enthielten noch lange nicht das, was man in Deutſchland bei einem gut vorbereiteten Schüler als bekannt vorausſetzt. Zum Beiſpiel wurde eine ſehr kurze Notiz über die Einſetzung und Vertreibung der dreißig Tyrannen wie über eine völlig unbekannte Sache gegeben, und eine (ganz falſche) Erklärung, was ein Dithyrambus ſei. Die Erklärung, warum die Pythia Sokrates als den weiſeſten Griechen bezeichnete, erſchien mir ſo eigenthümlich, daß ich ſie mittheilen will. Die Naturforſcher, ſagte der Profeſſor, erſchütterten die Grundlehren des heidniſchen Glaubens. Nicht Jupiter ſchleudere den Blitz, ſagten ſie, ſondern es ſei eine Erſcheinung der Elektricität; nicht Neptun bewirke das Erdbeben, ſondern vulcaniſche Revolutionen. Den Prieſtern zu Delphi war es wohl bekannt, daß Sokrates ein eifriger Anhänger des alten Glaubens ſei. Weil ſie alſo in ihm eine Stütze ihres Syſtems erblickten, ließen ſie ihn durch den Mund der Pythia als den Weiſeſten proclamiren. A. Z.

## E. Perſonalchronik.

**Preußen.** Dr. Sommerbrodt, Dir. des G. in Ratibor, zum Dir. des G. in Anclam.

Dr. Peter, Oberl. am G. in Greiffenberg, zum Dir. des G. in Saarbrück.

Dr. Klix, Oberl. am G. in Züllichau, zum Dir. des ev. G. in Glogau.

Dr. Baumgardt, Oberl. am G. in Köslin, zum Dir. der Realſch. in Potsdam.

Dr. Kock, Prof. am G. in Elbing, zum Dir. des G. in Guben.

Dr. L'Hardy, Prof. am franz. G. in Berlin, zum Dir. desſelben.

Dr. Schmieder, 2. Dir. am ev. Predigerſeminar in Wittenberg, zum 1. Dir.; Dr. Sander, Superintendent in Wittenberg, zum 2. Dir. desſelben.

# III. Ueberſichten.

## E. Uebersicht der Schulschriften.

### Programm des Friedrich-Wilhelms-Gymnaſiums in Poſen. 1853.

[Die folgende Abhandlung über die Erziehung in Alumnaten geben wir hier wieder, weil wir ſelbſt noch nicht dazu haben kommen können, ausdrücklich unſere Meinung über die Sache zu ſagen, und weil ſie viele Erfahrungen und richtige Gedanken enthält. Wir ſind aber weit entfernt, überall des Verfaſſers Anſichten zu theilen. Wir halten die Alumnate nur für Nothbehelfe. Ihre Vorzüge liegen in der größern Leichtigkeit, das Schulleben richtig und mannigfaltig zu geſtalten. Auf dieſem Felde werden ſie den reinen Externaten ſtets voraus ſein und ihnen die Wege weiſen können. Ein Externat mit einem wohl geordneten und reich ausgebildeten Schulleben halten wir jedoch immer für die vollkommnere Anſtalt. Die Uebelſtände, welche für auswärtige Schüler in mangelhaften, zweckwidrigen Penſionen liegen, müſſen auf andere Weiſe gehoben werden, als durch Verbindung kleinerer Alumnate mit jeder Anſtalt. Es muß nämlich die Schulgemeinde durch ihre Organe die Penſionen beaufſichtigen, ja conceſſioniren. Zu vergl. Pädag. Revue XXI, 241 ff., das Schulleben, und XXVIII, 1 ff., 91 ff., die Stellung der Schule im Erziehungsgebiet. Eine Schule, welche dem Alumnat ſein Schulleben abgelernt hat und welche nicht durch eine äußere Nöthigung, wie das Alumnat, ſondern durch eine innerliche Verpflichtung, in Erkenntniß des ihr obliegenden Antheils an der Erziehung, zur Pflege dieſes weſentlichen Erziehungsmittels gekommen iſt, wird ſogar viele ſchädlichen Einflüſſe überwinden, welchen die einheimiſchen Schüler in ihren eigenen Familien von Zeit zu Zeit oder gar dauernd ausgeſetzt ſind. Unſere Meinung iſt alſo, es ſei am beſten für die Erziehung geſorgt in der Familie, inſofern ſie durch das Schulleben ergänzt wird. Wir erinnern an den Nachweis, der in der Päd. Revue XXVIII, 21 ff. geführt iſt, daß die Familie — natürlich die normale — unfähig ſei, die Erziehung allein zu vollenden. Im Einzelnen zu widerſprechen oder Bemerkungen anzuknüpfen, glauben wir uns überheben zu können.]

Ueber die Erziehung in Alumnaten. Von Prof. Dr. Reydecker.

Ueber wenige Gegenſtände in der Pädagogik ſind wohl die Stimmen, ſelbſt der Sachverſtändigen, ſo getheilt, als über die Zweckmäßigkeit der ſogenannten Alumnate, d. h. ſolcher Anſtalten, in welchen eine größere Zahl junger Leute (außer dem eigentlichen Unterrichte) Wohnung, Pflege, Koſt und vollſtändige Beaufſichtigung, ſowohl bei ihren Schularbeiten als auch während der Erholungs- oder Freiſtunden findet; alſo kurz: Anſtalten, welche die geſammte Erziehung ihrer Zöglinge im weiteſten Sinne des Wortes beſorgen, indem ſie, falls keine Schulanſtalt mit ihnen unmittelbar verbunden iſt, für den Unterricht ihrer Zöglinge wenigſtens Sorge zu tragen haben.

Selbſt der berühmte pädagogiſche Schriftſteller, A. H. Niemeyer, welcher ſeinerzeit Vorſteher eines der bedeutendſten Alumnate in unſerm Staate (des Halleſchen Waiſenhauſes und des damit verbundenen Pädagogiums) war, ſagt in ſeiner Pädagogik: * „Ob Anſtalten, wo in die Stelle der natürlichen Erzieher fremde Perſonen, in die Stelle der Geſchwiſter unbekannte Geſpielen, ungleich an Sinn, an Sitten, an Lebens-

* Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle, Waiſenhaus-Buchhandlung. Thl. III. § 121.

auch durch Stehlen * ernähren. So wurde es zehn Jahre und länger getrieben, bis endlich ein junger Menſch ſich befähigt glaubte, die Univerſität zu beziehen und hier ſeine Studien zu beendigen.

Als nun endlich im fünfzehnten Jahrhundert das Studium des claſſiſchen Alterthums die Scholaſtik des Mittelalters zu verdrängen anfing, ſehen wir in Italien und Frankreich, vornehmlich aber in Holland und Deutſchland, einzelne Schulen, ja ganze Schulſyſteme, wie das der Hieronymianer oder der Brüder vom gemeinen Leben **, eine ſegenreichere Wirkſamkeit wieder gewinnen, und als nun vollends zu den Zeiten der Kirchenverbeſſerung das Bedürfniß nach tüchtigen Geiſtlichen, beſonders in Deutſchland, ſchmerzlich gefühlt wurde, wandelte man die aufgehobenen Klöſter in evangeliſche Schulen um, und auf dieſe Weiſe entſtanden eine Menge Alumnate, die zum Theil noch gegenwärtig blühen und andern ähnlichen Anſtalten Muſter geworden ſind. ***

Es konnte nicht fehlen, daß dieſe neu gegründeten Schulen im Allgemeinen die äußere Einrichtung der früheren Kloſterſchulen, beſonders in allem, was die Erziehung betraf, beibehielten, worauf ſchon die geſammte Localität der Klöſter hinzuweiſen ſchien; aber auch das Princip ſelbſt, dem dieſelben huldigten — das klöſterlicher Einſamkeit und ſtrenger Abgeſchiedenheit von der Welt — ſprach in jenen Zeiten ganz beſonders an und hat theilweiſe bis ins vorige Jahrhundert Geltung behalten.

Wir wollen verſuchen, in der Kürze ein Bild ſolcher Alumnate zu entwerfen, brauchen aber dabei kaum zu erinnern, daß wir wohl nur die Hauptmomente aufzufaſſen vermögen, da jede dieſer Anſtalten als ein beſonderes Individuum ihre Eigenthümlichkeiten in der Localität wie in den einzelnen Einrichtungen hatte, die häufig ſogar mit den Vorſtehern derſelben wechſelten.

In der Regel war das Hauptgebäude, in welchem ſich ein ſolches Alumnat befand, in Form eines Quadrates oder Rechteckes und zwei oder drei Stock hoch gebaut, mit einem innern, mehr oder weniger geräumigen Hofe, um den rings herum ein gewölbter Säulengang (gewöhnlich Kreuzgang genannt) lief, der bei ſchlechtem Wetter zum Tummelplatz der Jugend diente, während bei gutem Wetter auch der Hofraum dazu benutzt wurde und zur Sommerzeit ſogar der Kloſtergarten zu gewiſſen Stunden des Tages von den Alumnen beſucht werden durfte. Von dem Kreuzgange aus führten verſchiedene Eingänge in die Wohnung des Directors, in den Garten und in die Verſammlungsſäle, als den Speiſeſaal (gewöhnlich Cönakel [cœnaculum] genannt), der auf der andern Seite mit den außerhalb gelegenen Wirthſchaftsgebäuden zuſammenhing, den Betſaal, die Claſſenzimmer ꝛc.

---

* Th. Platter: Wie wir auf der Reis waren und man denn allerlei redet, ſagten die Bachanten zuſammen, wie es in Meißen und Schleſien der Brauch ſei, daß die Schüler dürften Gäns und Enthen, auch andere eſſige Speis rauben, und thäte man einen nichts darum, wenn man nur dem entrünne, deſſen ein Ding gſin wäre. (Nun erzählt er eine luſtige Geſchichte, wie ihm ſein erſtes Gänſeſchießen verunglückt ſei.) Weiter erzählt er von Neuenburg (der Localität nach Naumburg): Als wir nun vernommen, daß wir vor der Oberkeit verklagt waren, hatten wir einen Nachbaren, dem nahmen wir Nachts drei Gäns, und zugen an das andre Theil der Stadt ꝛc.

** Dieſe Brüderſchaft wurde 1384 von Greet Groote zu Deventer geſtiftet und verbreitete ſich ſo ſchnell, daß am Ende des 15. Scl. eine Kette ſolcher Brüderhäuſer von Cambrai in den Niederlanden durch ganz Norddeutſchland bis Culm in Weſtpreußen ſich hinzog.

*** So entſtanden in Sachſen die berühmten Alumnate zu Grimma, Meißen und Schulpforta, Kloſter Bergen bei Magdeburg, Kloſter Roßleben an der Unſtrut, Kloſter Ilefeld am Harz, das Kloſter unſerer lieben Frauen in Magdeburg, in Würtemberg die Alumnate zu Maulbronn, Urach, Blaubeuren und Schönthal ꝛc.

In den obern Stockwerken befanden ſich die Zellen der Zöglinge und die Wohnzimmer einiger Lehrer. Dieſe Zellen hatten nur ein oft nicht ſehr helles Fenſter, waren in vielen Anſtalten ſogar ohne Oefen und wurden in den meiſten von je zwei Zöglingen, einem Ober- und einem Untergeſellen, bewohnt, daher ſie außer den zwei Betten der Bewohner nichts weiter als einen Tiſch, zwei Holzſtühle, einen Waſchſchemel und die beiden Laden (hölzerne Koffer) der Alumnen enthielten.

Die Schaar der Alumnen war nach ihren Kenntniſſen, oft auch nach Altersſtufen in verſchiedene Claſſen, meiſtens in vier, Prima, Secunda, Tertia und Quarta, getheilt, von denen jede wieder eine oder mehrere Unterabtheilungen hatte. Jeder Primaner (als Obergeſell) bewohnte mit einem Schüler aus einer der beiden untern Claſſen eine Zelle und ſollte ihm in Ordnung, Fleiß und Geſittung als Aufſeher und Muſter dienen.

Die zwölf älteſten Primaner hießen Inſpectoren * und theilten ſich in die Beaufſichtigung der geſammten Hausordnung. Einigen von ihnen lag es daher ob, des Morgens ſämmtliche Zöglinge zum Morgengebet zu wecken, andere hatten über den regelmäßigen Beſuch der Claſſen zu wachen, noch andere die Ordnung und Reinlichkeit der Zellen zu beaufſichtigen, wieder andere bei Tiſch, auf dem Hofe, in den Arbeitsſtunden und bei Spaziergängen Ruhe und Ordnung zu erhalten und über die pünctliche Befolgung der Hausgeſetze im Allgemeinen die Aufſicht zu führen ꝛc.

Des Morgens, in der Regel 4¾ Uhr, wurden ſämmtliche Zöglinge geweckt, die ſich ſodann pünctlich und vollſtändig angekleidet um 5 Uhr im Cönakel oder im Betſaale zur Morgenandacht einzufinden hatten und an der Thür von zwei der Inſpectoren gemuſtert und, wenn ſie ſich ſäumig oder unordentlich zeigten, beſtraft wurden. **

Die Morgenandacht beſtand in einigen Liederverſen, die zu Anfange und zum Schluß des von einem Lehrer geſprochenen Gebetes geſungen wurden.

Unmittelbar nach der Morgenandacht ging es bis halb 8 Uhr, wo ein einfaches Frühſtück *** gereicht wurde, an die Schularbeiten, die im Sommer auf den Zellen unter Aufſicht der Obergeſellen, im Winter im Cönakel unter Aufſicht der Inſpectoren angefertigt wurden. Der beaufſichtigende Lehrer (Hebdomadarius, weil er eine ganze Woche die Aufſicht zu führen hatte) inſpicirte nur von Zeit zu Zeit die Zellen, um ſich von der allgemeinen Ordnung zu überzeugen.

Um 8 Uhr rief die Glocke zum Claſſenunterrichte, der in frühern Zeiten bis um 11 Uhr (die Stunde von 11 bis 12 Uhr wurde zum Chorgeſange vor den Thüren der Einwohner verwandt), in ſpätern bis um 12 Uhr dauerte. Um 12 Uhr wurde in dem ſchon erwähnten Cönakel zu Mittag gegeſſen und nach dem Eſſen bis um 1 Uhr, wo der Nachmittagsunterricht wieder begann, auf dem Hofe ſpazieren gegangen oder geſpielt. Der Nachmittagsunterricht währte, mit Ausnahme des Mittwochs und Sonnabends, wo er ganz ausfiel, bis 4 Uhr, dann trat eine Pauſe von einer vollen Stunde ein, während welcher das Veſperbrod genoſſen und auf dem Hofe luſtig herumgeſprungen

* Wie wenig allgemein dieſe oder jene Einrichtung in Alumnaten geweſen, beweist die unter dem berühmten Valentin Friedland Trotzendorf (1490—1556) blühende Goldberger Schule. K. v. Raumer Geſchichte der Pädagogik. Thl. I. S. 218.

** Häufig mit empörender Rohheit geſchlagen und mißhandelt, beſonders unbeliebte Mitſchüler.

*** Das Frühſtück war in den meiſten Anſtalten ſehr dürftig beſtellt, in manchen mußten ſich die Alumnen ſo viel Brod von ihrem Abendtiſch aufheben, als ſie zu ihrem Frühſtück nöthig hatten, in andern es ſich durch Singen vor den Thüren der Einwohner erbetteln oder es ſich aus eigenen Mitteln anderweitig beſchaffen.

wurde. Um 5 Uhr nahm die gewichtigſte Studirzeit des Tages ihren Anfang und dauerte bis zum Abendeſſen um 7 Uhr, nach deſſen Beendigung bis um 8 Uhr eine Beſchäftigungsſtunde eintrat und hierauf die Abendandacht in ähnlicher Weiſe als die Morgenandacht, in der Regel im Cönakel ſelbſt, abgehalten wurde. Nach dem Abendgebet durfte im Sommer noch bis um 9 Uhr auf dem Hofe geſpielt werden, im Winter dagegen verfügte ſich jeder auf ſeine Zelle, wo ſpäteſtens um 9 Uhr alles Licht ausgelöſcht ſein mußte.

An den freien Nachmittagen, Mittwochs und Sonnabends, durfte bis um 2 Uhr auf dem Hofe und im Kreuzgange geſpielt werden, dann trat eine Arbeitsſtunde bis um 4 Uhr ein, nach deren Ablauf jeder Alumnus Veſperbrod erhielt und bis um 5 Uhr abermals auf dem Hofe ſich umhertummeln durfte. Von 5 bis 7 Uhr wurde wieder gearbeitet und von da ab die frühere Tagesordnung befolgt.

Nur Sonntags, wo Vormittags ſtatt des Claſſenbeſuches der Kirchenbeſuch die Zeit in Anſpruch nahm, war es erlaubt, eine halbe Stunde auf das Ankleiden zu verwenden, daher denn erſt um halb 6 Uhr die Morgenandacht abgehalten wurde, nach deren Beendigung eine Arbeitsſtunde ſtattfand und um 8 Uhr das Frühſtück gereicht wurde. Nach dem Frühſtück rüſtete ſich jeder zum Kirchenbeſuche, bei welchem die Alumnen zugleich die Reſponſorien zu ſingen hatten. Sonntags Nachmittags wurde bei ſchönem Wetter nach dem Mittageſſen unter Aufſicht eines Lehrers ein gemeinſchaftlicher Spaziergang ins Freie gemacht und um halb 5 Uhr, nachdem das Veſperbrod verzehrt war, wieder an eine ernſte Beſchäftigung gegangen, die jeder Alumnus bis um 7 Uhr nach ſeiner Neigung wählen konnte, daher in ſeltenen Fällen auch gemeinſchaftliche Unterhaltungen im Cönakel durch Aufführung von lateiniſchen oder heiligen Komödien veranſtaltet wurden. Von 7 Uhr an aber trat wieder die gewöhnliche Tagesordnung in Kraft.

Die Strafen endlich, welche für verſchiedene Vergehungen gegen die tägliche Hausordnung von den Inſpectoren verhängt werden durften, beſtanden geſetzlich in Strafarbeiten (Auswendiglernen, Ueberſetzen einiger Capitel oder mehrerer Verſe eines alten Autors ꝛc.); leider aber machten die Herren Inſpectoren häufig dieß Geſchäft kürzer durch Ohrfeigen, Fauſtſchläge ꝛc. ab. Härtere Strafen, als Carenz (Entziehung der Mahlzeit), Carcer und Relegation wurden in der Regel nur von der Synode, d. h. von der Conferenz ſämmtlicher Lehrer, ausgeſprochen.

Wie anſprechend der Gedanke auch erſcheinen mag, den an Urtheil und Bildung gereifteren Schüler durch Ehrenämter ꝛc. in das Intereſſe der Erziehung hineinzuziehen und wie glückliche Erfolge für die älteren und jüngeren Zöglinge zugleich eine ſolche Einrichtung herbeiführen kann, ſo lange ein guter Geiſt das Ganze und ein edler Wetteifer die älteren Zöglinge beſeelt, den tüchtigſten Untergeſellen heranzubilden und beſonders durch ihr Beiſpiel auf ihre jüngeren Mitſchüler vortheilhaft einzuwirken, ſo blieb doch die Wirklichkeit in den meiſten Inſtituten nicht nur weit hinter dem Ideale zurück, ſondern das unverhältnißmäßige Uebergewicht, welches dieſe Einrichtung den Primanern über ihre Mitſchüler, ohne Rückſicht auf die ſittliche Würdigkeit des Einzelnen, gab, führte Mißſtände aller Art herbei, namentlich eine ſo rohe und brutale Behandlung der jüngern und ſchwächern Schüler, daß dieſer Zuſtand der Alumnate, wie das Fagging der engliſchen Schulen *, zu den unerträglichſten Ausartungen des

---

* Sir Alex. Malet's »Account of the system of Fagging«, London 1829, beſpricht die in den engliſchen Gymnaſien, beſonders aber in Wincheſterſchool, unter dem Namen Fagging noch übliche, faſt ſclaviſche Dienſtbarkeit, in welcher die untern Schüler

Schullebens geführt hat Die Untergeſellen waren zuletzt die förmlichen Bedienten und Laufburſchen der Obergeſellen, mußten ihnen jeden Dienſt verrichten, Stiefel, Kleider, Meſſer und Gabel putzen, Waſſer holen ꝛc., und waren keinen Augenblick vor rohen Mißhandlungen geſchützt, über die ſie ſich nicht einmal beſchweren durften, wenn ſie nicht von allen Seiten verachtet und verfolgt eine noch beklagenswerthere Exiſtenz ſich bereiten wollten. Genug, das Fauſtrecht mit allen ſeinen Scheußlichkeiten war an der Tagesordnung und führte bei der geringen Beaufſichtigung der Obergeſellen und ihres Treibens außerdem ſittliche Schäden herbei, die zuletzt bei der angeſtrengteſten Aufmerkſamkeit der Lehrer nicht mehr ausgerottet werden konnten.

Dazu kam, daß die Betten auf den Zellen die meiſten Alumnen verleiteten, ſich auch bei Tage auf dieſelben zu legen und ſich ſomit einer widerwärtigen Trägheit und entnervenden Weichlichkeit hinzugeben, die leider nur zu bald auch auf den Geiſt überging, ſo daß die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen der Zöglinge auf dieſe Weiſe ſehr beeinträchtigt wurden und die Alumnate auch dadurch zum großen Theil ihren Zweck verfehlten.

Man ſah ſich daher genöthigt, zu einem andern Syſteme überzugehen, und richtete ſtatt der eben beſchriebenen Zellenwirthſchaft die Stubenwirthſchaft ein. Dieſe beſtand darin, daß vier oder auch wohl mehr Zöglinge ein wohleingerichtetes Zimmer mit angrenzender Schlafkammer gemeinſchaftlich bewohnten, auf welchem auch die Arbeitsſtunden im Winter wie im Sommer abgehalten wurden. Die geſammte Hausordnung, d. h. die Einrichtung der Lebensordnung der Alumnen, die im Allgemeinen der geſchilderten ähnlich war, beaufſichtigten fortan nicht mehr wie in dem frühern Syſteme die ältern Primaner, ſondern die jüngeren unverheiratheten Lehrer. Sämmtliche Alumnenſtuben waren zu dem Ende in einzelne Inſpectionen getheilt, von denen eine beſtimmte Anzahl unter Aufſicht eines in der Nähe ſeiner Zöglinge im Alumnate ſelbſt wohnenden Lehrers ſtand, der in manchen Anſtalten ſogar mit mehreren ſeiner Zöglinge in einem Zimmer ſchlief. An dieſen Lehrer waren ſämmtliche Bewohner dieſer Stuben in allen ihren Verhältniſſen und Beziehungen zum Alumnate gewieſen und ebenſo die Angehörigen der Alumnen, mit welchen derſelbe in ſtetem Wechſelverkehr ſtand. Seine Aufgabe war es vorzüglich, über das geiſtige und ſittliche Wohl ſeiner Pflegebefohlenen zu wachen, ſie zur Ordnung, zum Fleiß und zur Sparſamkeit anzuhalten und ihnen überall mit Rath und That an die Hand zu gehen, wo ſie deſſen bedurften.

Neben dieſer Specialinſpection beſtand aber noch eine tägliche Hauptinſpection, die abwechſelnd von einem der Inſpicienten tag- oder wochenweiſe ausgeübt wurde. Der Hauptinſpicient hielt das Morgen- und Abendgebet, führte die Aufſicht beim Frühſtück, ebenſo beim Mittag- und Abendeſſen, an welchen in der Regel auch die übrigen Inſpicienten Theil nahmen, und war in den Freiſtunden auf dem Spielplatze oder bei den gemeinſchaftlichen Spaziergängen zugegen, wachte über die Ruhe und Ordnung im Hauſe, ſo wie über die ſtrenge und pünctliche Befolgung der Hausordnung im Allgemeinen. Ihm lag ſomit die Aufſicht über das Allgemeine und Ganze ob, während der Specialinſpicient nur für die ſeiner Inſpection übergebenen Zöglinge in den oben bezeichneten Sonderbeziehungen Sorge zu tragen hatte.

Aber auch bei dieſer Stubenwirthſchaft machte man den großen Fehler, die Sorge für die Erziehung gerade nur den jüngſten und unerfahrenſten Lehrern zu übertragen, die in den ſeltenſten Fällen die nöthige Umſicht und erforderliche Autorität bei den Alumnen, beſonders der obern Claſſen, hatten, um im Allgemeinen einen wahrhaft

---

gegen die obern ſich befinden, macht auf deren nachtheilige Folgen für die Erziehung aufmerkſam und mahnt zu ſeiner Abſtellung.

ſittlichen Einfluß auf ihre Zöglinge zu gewinnen. Dazu kam, daß ſie bei ihrer Unerfahrenheit und ſchwierigen Stellung mannigfache Mißgriffe in der Behandlung der Alumnen machten, die dadurch noch bedeutend verſchlimmert wurden, daß man von oben her die Bemühungen dieſer Männer um das Wohl ihrer Zöglinge, namentlich in Colliſionsfällen, zu wenig unterſtützte, als daß ihre Wirkſamkeit irgend erſprießlich hätte ſein können; vielmehr ſanken ſie bald zu gewöhnlichen Polizeiofficianten des Alumnates herab, die von den Alumnen nur als Feinde ihrer Freiheit angeſehen wurden und denen mit Mißachtung zu begegnen, größtentheils zum guten Ton der Alumnen gehörte.

In neuerer Zeit hat man dieſen Fehler dadurch zu verbeſſern geſucht, daß nicht bloß den jüngern, ſondern auch den ältern und erfahrenern Lehrern die Sorge für die Erziehung in den Alumnaten übertragen iſt, indem auch die älteren Lehrer an der Hauptinſpection Theil nehmen und man jeden Zögling bei ſeinem Eintritt in das Alumnat und für die ganze Dauer ſeines Verbleibens in der Anſtalt einem der Lehrer zur ſpeciellen Aufſicht überweiſt. Dieſer, der Tutor des Zöglings, vertritt gewiſſermaßen Vaterſtelle bei demſelben. Er beaufſichtigt ſeine Ausgaben, Kleider, Wäſche und Bücher, mit einem Worte, ſeine ganze kleine Häuslichkeit und leitet die ſpecielle Erziehung desſelben, die er um ſo ſorgfältiger überwachen kann, als jeder Lehrer höchſtens eine Zahl von 8 bis 10 Zöglingen als Tutor zu beaufſichtigen hat und durch ſeine tägliche Anweſenheit in der Anſtalt mehrfach mit ihnen und ihren Lehrern in Berührung kommt, ſo daß er ſich beſtändig von ihrer ſittlichen Führung und ihren wiſſenſchaftlichen Leiſtungen überzeugen und geeignete Maßregeln für ihr Wohl treffen kann. Er iſt ihr Berather in allen ihren Angelegenheiten, ſteht mit dem elterlichen Hauſe in beſtändigem Rapport und müßte in der That wenig pädagogiſchen Tact und Umſicht oder Zöglinge von ſeltener Gemüthskälte zu beaufſichtigen haben, wenn ſich nicht mit der Zeit ein innigeres Verhältniß zwiſchen den Zöglingen und ihrem Tutor ausbilden ſollte, das alle edleren Gefühle eines jugendlichen Gemüthes anzuregen und für die Erziehung in Wirkſamkeit zu ſetzen ganz beſonders geeignet iſt. — Durch Einführung dieſes Inſtitutes der Tutoren ſcheint uns daher ein großer Mangel der frühern Alumnate beſeitigt zu ſein, und wenn gleichwohl dieſelben noch immer mit manchen Unvollkommenheiten behaftet ſein werden, ſo ſuche man den Grund derſelben nicht in der Form, ſondern in dem Geiſte der Anſtalten, die leider nur zu oft weniger auf das ſittliche Gedeihen ihrer Zöglinge als auf wiſſenſchaftliche Effecte ihre Aufmerkſamkeit richten und dadurch weſentliche Momente zur gedeihlichen Erziehung ihrer Pflegebefohlenen außer Acht laſſen.

Das ſo eben beſprochene Syſtem der Stubenwirthſchaft hat gleichwohl noch viele Widerſacher gefunden, indem man darin eine zu geringe Garantie für die ſorgfältige Beaufſichtigung der in viele kleinere Zimmer vertheilten Alumnen fand und ebenſo der bei der Zellenwirthſchaft erwähnten Verlockung zur Trägheit keineswegs hinreichend vorgebeugt ſah, da die Betten in den angrenzenden Schlafkammern dieſelbe auf gleiche Weiſe wie dort begünſtigten.

Man glaubte daher abermals den betretenen Weg verlaſſen zu müſſen und ging in vielen Anſtalten zu der ſogenannten Saalwirthſchaft über, in welcher eine größere Zahl von Alumnen (in der Regel 10 bis 12) einen Arbeitsſaal bewohnen, zwei oder auch wohl drei ſolcher Arbeitsſäle aber einen gemeinſchaftlichen Schlafſaal haben, neben welchem ein größeres Zimmer mit den nöthigen Waſchgeräthſchaften ſich befindet. Dieſes Zimmer iſt nur zu gewiſſen Stunden des Tages geöffnet, der Schlafſaal aber vom Morgen bis zum Abend für die Alumnen verſchloſſen.

Um eine leichtere und ſorgfältigere Beaufſichtigung der Zöglinge möglich zu machen, verſah man in manchen Anſtalten die Saalthüren mit Glasfenſtern und machte einen der älteren Primaner (als Obergeſellen, Inſpector oder Senior) für die Ordnung auf dem Saale verantwortlich. Dabei beſteht das Inſtitut der Tutoren ganz in der Weiſe, wie wir es ſo eben geſchildert haben. Auch die Hausordnung blieb hier im Allgemeinen dieſelbe, als in den beiden vorhergehenden Syſtemen, der Zellen- und Stubenwirthſchaft, nur daß in dieſem Alumnate die Arbeits- und Freiſtunden mit dem Claſſenunterrichte in anderer Weiſe wechſeln, als in jener Anſtalt; oder hier die Alumnen in den Freiſtunden auf den Spielhof und den Schulgarten beſchränkt ſind und nur Sonntag Nachmittags einige Stunden ins Freie gehen dürfen, während ſie dort täglich eine Stunde und an den freien Nachmittagen ſogar drei Stunden frei ausgehen können. Ebenſo wechſelt in der einen Anſtalt wochenweiſe die Tagesinſpection unter ſämmtlichen Lehrern, mit Ausnahme des Directors, der das Ganze zu beaufſichtigen und zu ordnen hat, in der andern dagegen täglich. In dieſer Anſtalt iſt jeder Inſpicient befugt, für Unordnungen, die er vorfindet, Strafen zu verhängen, in jener dagegen wird Sonnabends in der Lehrerconferenz das Sündenregiſter der ganzen Woche beſprochen und die Strafen werden von ſämmtlichen Lehrern, nicht vom einzelnen, verhängt. In manchen Anſtalten iſt ein ſtrengerer, in andern ein weniger ſtrenger Strafmodus üblich, ſo daß über alle dieſe Puncte nichts Allgemeingültiges hier mitgetheilt werden kann. Die weſentliche Abweichung der Saalwirthſchaft von den früher beſprochenen Syſtemen beſteht ſomit in der Vertheilung der Zöglinge in Arbeits- und Schlafſäle; alles Uebrige iſt keineswegs an die Saalwirthſchaft gebunden und ihr daher auch nicht eigenthümlich. — Wir werden ſpäter Gelegenheit finden, unſer Urtheil über dieſes Syſtem weitläufiger auszuſprechen und zu motiviren.

Nachdem wir nun die drei Hauptſyſteme der Alumnate, die im Laufe der Zeit ins Leben getreten ſind, charakteriſirt haben, können wir die Vorwürfe nicht mit Stillſchweigen übergehen, die den Alumnaten im Allgemeinen und im Beſonderen gemacht worden ſind.

Die Gegner derſelben nehmen aber ihre Gründe zum großen Theil nur von der ſchlechten Beſchaffenheit dieſer Inſtitute und den Mißbräuchen her, die theils aus älteren Zeiten ſich in denſelben erhalten oder im Laufe der Zeit ſich in dieſelben eingeſchlichen haben; und dieſe mit den unvermeidlichen Unvollkommenheiten, an denen jede menſchliche Einrichtung mehr oder weniger leiden wird, zuſammengethan, geben dann allerdings ein artiges Sümmchen von Vorwürfen, die auf den erſten Blick auch den Unbefangenſten gegen die Erziehung in Alumnaten einnehmen müſſen.

Für die Zöglinge, ſagen jene Gegner *, fallen in Alumnaten die mancherlei wohlthätigen Einwirkungen des Familienlebens weg; mit ihnen alſo auch das, was die ſanfteren Gefühle anregt, was das Menſchenleben in allen ſeinen Formen und Wechſeln kennen und mit ihm ſympathiſiren lehrt, was den Charakter mild und geſchmeidig, die Sitten feiner und gefälliger machen kann, ſobald nicht durch Schuld der Eltern dieß alles unbenutzt gelaſſen und die Erziehung verſäumt wird **. Sodann wird alles Böſe, das immer ſchneller gedeiht als das Gute, in engeren Verbindungen leicht anſteckend. In einem gemiſchten Haufen müſſen üble Beiſpiele häufiger vor-

---

* Niemeyer: Grundſätze ꝛc., Theil III, § 121, Anm. B. Buſch: Erfahrungen. Hamburg 1790, Bd. 1. Wahl: Vorſchläge und Bitten an Eltern, Lehrer und Erzieher. Leipzig 1808, S. 49 ff. Becker: Bemerkungen über Erziehungsanſtalten ꝛc. Lemgo 1807, S. 54 ff. Rehberg: Prüfung der Erziehungskunſt. Leipzig 1792, S. 44 ff.

** Stephani: Syſtem der öffentlichen Erziehung. Berlin 1805, S. 183 ff.

kommen und werden auch für die beſſeren, aber unbefeſtigten Gemüther leicht verderblich.

Ueberhaupt bildet das vielgeſtaltige Leben ſelbſt am beſten für das Leben; ein halbklöſterliches zeigt nur eine Seite desſelben. Daher werden die Zöglinge darin ſpäter reif an Verſtand, bleiben oft bei noch ſo Vielem, was ſie gelernt haben, dennoch im Uebrigen kindiſch, ohne richtiges Urtheil, weil ſich lange vorher dieß nur an den Kleinlichkeiten ihrer Sphäre, an Schulgeſchichten und Schulgeſprächen übt und den Sinn für das Wichtige und Große, weil nur die Anſtalt ihre Welt iſt, nicht aufkommen läßt.

Das Gemiſch junger Leute von ſo verſchiedenen Jahren, Körper- und Geiſteskräften iſt bei ſo unvermeidlichen Reibungen und Berührungen für Einzelne unter ihnen mit manchen Gefahren und Verſuchungen verbunden, vor denen ſie nicht immer geſichert werden können. Selbſt die Geſundheit kann in Gefahr kommen, da unter einem großen Haufen auch der Schwächere nicht geſchont wird und ſich, um es den Starken gleich zu thun, ſelbſt nicht ſchont. Zudem dominirt in ſolchen Anſtalten nur zu oft die Fauſt, und es iſt nicht immer der Stärkſte an Körper auch der Geſchickteſte, Sittlichſte und Fleißigſte. Daher wird ſehr leicht ein roher Umgangston darin herrſchend und die feinere Sitte gilt als ein verachtetes Kleinod der Schwachen.

Man rechnet zwar auf die beſtändige Aufſicht, aber ſelbſt hierin liegt eine neue Schwierigkeit. Iſt ſie ängſtlich ſtreng und ein regelmäßiges, jede Stunde bewachendes Inſpiciren, ſo reizt ſie nur deſto mehr zu Betrug und Ueberliſtung der Aufſeher und hat allenfalls auf die äußere Legalität Einfluß, ohne das Moraliſche zu beſſern. Der Privatlehrer, der mit den Zöglingen zuſammen wohnt und lebt, iſt beſtändiger Aufſeher, ohne den Schein zu haben. — Iſt gleichwohl die Aufſicht nachläſſig, weiß der Zögling, daß ſie dem Lehrer ſelbſt ein läſtiges Geſchäft iſt, ſo wird er ſicher; wenn man ihm aber lange vertraut hat, und dann meint, ſie wieder ſtrenger beſorgen zu müſſen, ſo nimmt er ſie übel und vergißt ſich zu einem ſubordinationswidrigen Betragen. — Iſt nun gar der Ton der Anſtalt auf Inſubordination, Rohheit, wohl gar ein frühes Studententhum geſtimmt, ſo iſt's für den ſchwächern Charakter äußerſt ſchwer, ſich zu halten und es zu wagen, beſſer als die Andern zu ſein. Daher ſind Aeußerungen herzlicher Empfindungen, der Dankbarkeit, der Liebe, des offenen Zutrauens etwas, deſſen ſich der Zögling leicht ſchämen lernt.

Kinder und junge Leute haben an ſich ſchon einen gewiſſen Hang, die Schwächen ihrer Lehrer auszuſpähen. Dieſer wird aber in Alumnaten noch ſehr dadurch befördert, daß die Sphäre ſo beſchränkt, der Kreis ſo klein iſt und, was dem Einen entgeht, der Andere bemerkt, wodurch ſich der Geiſt der Liebe und Anhänglichkeit noch mehr verliert, denn wer ihn äußert, gilt gar zu leicht bei den Andern für einen Schmeichler (Theereiter, Schuſter ꝛc.).

Noch nachtheiliger aber wirken in Alumnaten die ewigen Zerſtreuungen auf die Zöglinge ein, wodurch ernſtes Nachdenken ſo oft und ſelbſt bei den feierlichſten Anläſſen unterbrochen und ein Leichtſinn genährt wird, bei welchem ſich der Charakter nur langſam bildet und dabei ſtete Gefahr läuft zu verflachen. Es wird unſtreitig hier dem Jünglinge viel ſchwerer, in ſich zu gehen, womit doch alle innere Veredlung beginnen muß. Fängt er es auch zuweilen an, ſo verdrängt die Luſt ſeiner Geſpielen nur allzu ſchnell den ernſten Gedanken. Daher iſt beſonders religiöſer Sinn in der häuslichen Erziehung weit leichter zu wecken und zu bilden, als in der öffentlichen; daher machen ſelbſt die wohlgemeinteſten und herzlichſten Erinnerungen, die man Vielen zugleich gibt, weniger Eindruck, weil ſich entweder der Eine ſo leicht vor den Uebrigen

der guten Empfindung ſchämt, oder der gemachte Eindruck durch den Leichtſinn Anderer auf der Stelle ausgetilgt wird; daher mildert das **socios habuisse malorum** ſogar den Eindruck empfindlicher Strafen. Deßhalb ſollte man dem heranwachſenden Jünglinge zuweilen Gelegenheit geben, allein zu ſein, beſonders allein oder mit einem Freunde die Natur zu genießen. Er kommt ſonſt, wenn er immer nur im Schwarme lebt, nie zu ſich ſelbſt. Und gerade der Mangel an reinem und freiem Lebensgenuſſe in Alumnaten iſt recht eigentlich die Quelle des tiefen Verderbens, das hie und da darin wohnt und ſie mit Recht in ſo üblen Ruf gebracht hat. Dieſe Einengung muß den aufſtrebenden Geiſt erdrücken oder zur Verzweiflung bringen; dieſe verſagte Kraftäußerung muß den Kräften die widernatürlichſten Richtungen geben. Oft im Angeſichte der ſchönſten Natur müſſen Jünglinge ihre Tage hinter den Mauern verſeufzen, dicht an der Quelle des Genuſſes verſchmachten; werden zu Bette getrieben und in dumpfe Säle verſchloſſen, während ihre Treiber anfangen des Abends froh zu werden. Und dennoch verlangt man, daß ſie da gut und zufrieden bleiben ſollen! *

Zugleich macht die Einförmigkeit, das ermüdende und abſtumpfende Einerlei, auch das Pünctliche, auf beſtimmte Stunden Beſchränkte und Unfreiwillige, das in Alumnaten in allen Stücken, ſogar in den Vergnügungen nothwendig iſt, entweder, wie vielleicht mehr in früheren Zeiten der Fall war, pedantiſch oder doch unbeholfen und ſchüchtern; ſehr lebendige Köpfe aber verdrüßlich, mürriſch und unzufrieden. Eine ſolche Erziehung kann daher auf die Individualität des Zöglings gar keine Rückſicht nehmen, ſondern als Fabrikerziehung gleicht ſie der Malerei nach Schablonen, in der auch alle individuelle Auffaſſung des Gegenſtandes untergeht. Der Zögling iſt daher genöthigt, ſelbſt ſeine Individualität zu wahren, und indem er dadurch zu ſteter Reflexion über ſich und ſein Verhältniß zu der vorgeſchriebenen Ordnung und den Geſetzen der Anſtalt hingedrängt wird — gegen die er ſich beſtändig in Schutz zu nehmen gezwungen iſt — erzeugt ſich in ſeinem Herzen ein beklagenswerther Egoismus, der oft durch das ganze Leben andauert. Dazu kommt, daß in den meiſten Alumnaten der Tiſch der Eleven höchſt mangelhaft iſt, Speiſen ohne Saft und Kraft, am wenigſten eine einfache, ſolide Hausmannskoſt. Dadurch wird es Ton unter den Zöglingen, das Eſſen ſchlecht zu finden und ſich durch Zuſendungen von Hauſe, durch Butterbrod, Obſt, Conditorwaaren und Reſtaurationskoſt zu entſchädigen; genug, eine widerwärtige Genußſucht bildet ſich in den Zöglingen aus, die in mehr als einer Hinſicht den männlichen Sinn zu untergraben geeignet iſt. Eben deßhalb findet man unter den ehemaligen Zöglingen, auch der beſſeren Alumnate, ſo viele Egoiſten, die, ſobald ſie ihrer beengenden Haft entlaſſen ſind, ſich für den früheren Zwang in allerlei Ausſchweifungen ſchadlos halten. **

Wenn nun ferner für den Werth einer Erziehungsanſtalt die Beſchaffenheit derer entſcheidend iſt, die theils an ihrer Spitze ſtehen, theils darin Unterricht und Erziehung beſorgen, ſo finden ſich auch hierin wieder große Schwierigkeiten und Bedenken. Solche öffentliche Anſtalten erfordern viele Aufſeher und Erzieher, und der Erfahrnen und Geübten ſind ſo wenige. Manche müſſen ſogar hier ihre erſte Probe machen und ſollen die Jugend bilden, ehe ſie ſelbſt recht gebildet ſind, was freilich auch bei Hauslehrern oft der Fall iſt. Häufig müſſen ſie gewählt werden, ohne daß man im Stande iſt, ihr Erzieher- und Lehrertalent vorher genau prüfen zu können. Sind ſie einmal

* Joſeph Schmid: Erfahrungen und Anſichten über Erziehung. Wien 1810, S. 10, 16, 38, 106 ꝛc.

** Arndt: Fragmente der Menſchenbildung. Altona 1805. Th. II., S. 112 ff.

gewählt, ſo bleiben gerade die Unbrauchbaren am längſten in der Anſtalt und fallen ihr zur Laſt, ohne durch ihr längeres Bleiben weſentliche Vortheile zu ſtiften. Dabei macht man noch obenein den Fehler, dieſe jungen Männer, die recht eigentlich durch ihr Beiſpiel erziehen müſſen, ſchlecht zu beſolden und ihnen überhaupt eine nicht ſehr ermunternde Stellung in der Anſtalt anzuweiſen, ohne zu bedenken, daß ſolche jugendlich friſche Kräfte nur dann mit Luſt und Liebe thätig ſein können, wenn ihre Beſtrebungen auch äußerlich anerkannt und durch eine Beſoldung gewürdigt werden, die ſie der Nahrungsſorgen überhebt und ihnen geſtattet, ihre Abgeſchloſſenheit von der Welt durch Lieblingsſtudien zu würzen und ſich zu dem Zweck mit einer angemeſſenen Bibliothek zu verſorgen, in den Ferien kleine Reiſen zu machen u. ſ. w. Wo aber ſollen ſie die Freudigkeit für ihren Beruf hernehmen, wenn ſie beſtändig nur darauf ſinnen müſſen, recht bald wieder von der Anſtalt fortzukommen und ihre Stellung wohl gar mit der eines Hauslehrers zu vertauſchen?

Außerdem werden Lehrer an Erziehungshäuſern in der engen Sphäre, worin ſie leben, leicht einſeitig und der wirklichen Welt, bei eingebildeter Kenntniß derſelben, unkundig. Weil ſie ein Corps bilden, ſo entſteht leicht da, wo Harmonie unter ihnen iſt, ein dem Ganzen ſehr nachtheiliger **Esprit de Corps**, in deſſen Gefolge gewöhnlich Anmaßung, Rechthaberei, Stolz und Dünkel ſolche Collegien gegen die vorgeſetzte Behörde zu ſteter Oppoſition vereinigt und dadurch jene wohlthätige Einwirkung der Behörden vernichtet, ohne welche ein Fortſchritt zum Beſſeren unmöglich iſt, gleichwie den einzelnen Menſchen die Rüge eines Freundes ſeine Fehler kennen lehrt. — Wo keine Harmonie iſt, bilden ſich Parteien, arbeiten ſich einander entgegen und führen dadurch alle die Uebel herbei, welche von kloſterähnlichen Verfaſſungen faſt unzertrennlich ſcheinen, das Aufpaſſen, das Giftſaugen aus allem, was noch ſo unſchuldig iſt, das Hin- und Hertragen, das Unfriedenſtiften, den kleinlichen Brodneid, den lächerlichen Claſſenſtolz und das daraus hervorgehende Bevormunden der Collegen ꝛc. Die enge Verbindung mit den Zöglingen, die ſtete Berührung mit ihnen und das Intereſſe der letzteren, alle ſeine Schwächen ausfindig zu machen, bringt den Alumnatserzieher leichter um die Achtung als den Schullehrer, der vom Katheder aus den Schülern entfernter ſteht. Auch der Privaterzieher hat es weit leichter, ſich bei wenigen Zöglingen als jener im Kreiſe einer großen Menge in Anſehen zu erhalten, weil hier einer den andern zur Inſubordination reizt. Deßhalb ſollten Erziehungsanſtalten immer nur klein ſein, um mit den Vortheilen der öffentlichen Unterweiſung zugleich die Vortheile eines eigentlichen Familienlebens zu vereinbaren. Aber leider ſcheitern ſolche Inſtitute immer an dem unverhältnißmäßigen Koſtenaufwande, den ſie verurſachen. Als Unternehmungen von Privatperſonen ſtehen ſie in ſteter Gefahr, das Vertrauen zu verlieren und aus der Mode zu kommen. Daher denn das Sinnen auf Mittel, neue Zöglinge herbeizuziehen. Daher die oft ſo ſchwache Anbequemung an alle thörichten Vorurtheile der Eltern, mit denen man es nicht verderben darf. Daher ſo manche Charlatanerieen und pomphafte Ankündigungen deſſen, was man leiſten wolle. Daher auch oft ſo viel innerer Zwiſt unter den Lehrern, die es ja wiſſen, daß die Vorſteher hauptſächlich ihren Vortheil im Auge haben und, wenn das Ganze beſtehen ſoll, im Auge haben müſſen. Daher endlich ſelbſt der gänzliche Mangel an Gehorſam und Diſciplin unter den Zöglingen, die bei vorkommenden Strafen ſogar mit ihrem Abgange zu drohen wagen, weil ihnen nicht unbekannt iſt, wie viel den Vorſtehern an ihrer Erhaltung im Inſtitute gelegen ſein muß u. ſ. w. u. ſ. w.

Dieß etwa mögen die Vorwürfe und Bedenken ſein, welche von verſchiedenen Seiten gegen die Erziehung in Alumnaten laut geworden ſind, und jeder Unbefangene

wird zugeſtehen, daß, wenn ſie alle in gleichem Maße begründet wären, kein Verſtändiger der Alumnatserziehung ferner das Wort reden könnte. Und gewiß, wären alle Eltern im Beſitz der nöthigen geiſtigen und ſittlichen Bildung, hätten ſie alle Luſt und Muße, Ausdauer und Geſchick, die Erziehung ihrer Kinder ſelbſt zu übernehmen, umſchlänge alle Glieder der Familie ein ſchönes Band inniger Liebe und Eintracht, herrſchte in derſelben gefällige Sitte und herzliches Wohlwollen, ohne übertriebene Nachſicht und Schwäche, begünſtigten die Geſchäftsverhältniſſe der Eltern und die geſammte häusliche Einrichtung, der geſellige Umgang und ſelbſt die Wahl der Dienſtboten ſammt allen, welche mit den Kindern in nähere Berührung kommen, die Erziehung derſelben, und befänden ſich endlich am Orte ſelbſt die nöthigen Bildungsinſtitute, um die Söhne — denn von dieſen allein kann hier die Rede ſein, da die Beſtimmung des Weibes an die Erziehung der Töchter ganz andere Forderungen macht — für ihren Beruf hinreichend vorzubereiten und auszubilden: welcher verſtändige Menſch wollte unter ſolchen Umſtänden Eltern rathen, ihre Kinder, ehe ſie die nöthige ſittliche Feſtigkeit und geiſtige Reife erlangt haben, aus dem Hauſe zu geben und ſie einer Obhut zu entlaſſen, die für ihre Entwickelung die vollgültigſten Garantieen darböte?! * Aber wie wenige Eltern ſind durch ihre äußeren Verhältniſſe, durch Bildung oder Neigung in den Stand geſetzt, ihre Kinder bis zu den Jahren geiſtiger und ſittlicher Reife ſelbſt zu erziehen und auszubilden; wie viele dagegen, die entfernt von höheren Bildungsanſtalten leben, deren Geſchäftskreis eine ſorgfältige Beaufſichtigung der Erziehung geradezu unmöglich macht, ſind gezwungen, ihre Kinder fremden Händen zu übergeben, und für ſolche Eltern wollen wir nun — da die Acten über die Vorzüge des öffentlichen vor dem Privatunterrichte als abgeſchloſſen betrachtet werden können — die Frage zu beantworten ſuchen, ob ſie den heranwachſenden Knaben lieber einem wohlgeordneten Alumnate übergeben, oder irgend einer achtbaren Familie, vielleicht des Lehrerſtandes, zur Erziehung anvertrauen, oder wohl gar, wie dieß häufig genug geſchieht, ohne eigentliche Aufſicht bei einer Bürgerfamilie einmiethen und von da aus eine höhere Unterrichtsanſtalt beſuchen laſſen ſollen.

Zur Beantwortung dieſer Fragen und zur Würdigung der oben mitgetheilten (zum Theil übertriebenen) Vorwürfe und Bedenken gegen die Erziehung in Alumnaten wollen wir die weſentlichen Bedingungen und Einrichtungen aufzuſtellen ſuchen, von denen wir erwarten dürfen, daß dadurch jene Mängel und Uebelſtände der Alumnatserziehung möglichſt vermieden werden, die von ſo vielen Seiten, ich möchte ſagen mit wahrer Erbitterung, gegen dieſe Anſtalten gerügt ſind, ſo daß Joſeph Schmid ſie in ſeinen leidenſchaftlichen Declamationen »eine Schande der Menſchheit« nennen konnte.

Ehe wir aber zu einer ſolchen Betrachtung übergehen, wird es nöthig ſein, uns das Weſen aller Erziehung klar zu machen, um nicht am Ende Forderungen an dieſelbe zu ſtellen, die in dem Gebiete der Unmöglichkeit ſelber liegen.

Denn obgleich die von Gott dem Menſchen verliehenen Anlagen, Kräfte und Triebe ſich zum Theil zwar, wie bei andern organiſchen Weſen, nach unwandelbaren Geſetzen der Natur entwickeln, ſo läßt doch ein flüchtiger Vergleich des Wilden mit dem gebildeten Europäer unſerer Tage einen Abſtand zwiſchen beiden wahrnehmen, nach welchem ſie förmlich verſchiedenen Gattungen von Weſen anzugehören ſcheinen, und Niemand kann daher in Abrede ſtellen, daß hier allein die Erziehung aus beiden

* Wir bitten, dieſe Stelle ganz beſonders zu beachten, um nicht im Verfolge unſerer Auseinanderſetzung mißverſtanden zu werden.

urſprünglich gleichen und gleichbegabten Geſchöpfen ſo himmelweit von einander verſchiedene Weſen hervorgebracht hat. Fragen wir nun weiter, worin dieſe Erziehung beſtand, die jenes Wunder ins Leben zu rufen im Stande geweſen iſt: ſo werden wir uns die Antwort geben müſſen, daß die Seele des Einen von den höchſten Idealen der Menſchheit befruchtet und dadurch ſeine ſittliche und intellectuelle Kraft zu erhöhter Thätigkeit angeregt wurde, dieſe Ideale in ſich ſelber zur Geſtaltung zu bringen; während der Andere, ſich ſelbſt überlaſſen, die Stufe thieriſcher Entwickelung wenig überſchritten hat. Jener Aufſchwung zu höherer geiſtiger und ſittlicher Entwickelung iſt aber, wie wir alle wiſſen, nicht das Werk eines Augenblicks geweſen, ſondern jahrelange, unausgeſetzte Uebung und Gewöhnung waren allein im Stande, der urſprünglich zwar bildſamen, aber mit allen Mängeln des Leibes und der Seele behafteten Natur des Menſchen eine Richtung zu geben, die nur allmälig es gelingen ließ, fehlerhafte Neigungen und Triebe zu unterdrücken, während ſie die Anlagen des Geiſtes und Körpers mit dem größten Aufwande innerer Kraft zu derjenigen Vollkommenheit zu erheben vermochte, die den Menſchen zu dem uneingeſchränkten Gebrauche ſeiner Kräfte befähigt, bis endlich die höchſte ſeiner Anlagen, die Vernunft, jene Selbſtthätigkeit und beharrliche Richtung gewonnen hat, in welcher allein die Erziehung erſt als vollendet gelten kann. Hiebei übt auf der einen Seite offenbar die Macht des Beiſpiels ihren erziehenden Einfluß auf die Seele des Kindes aus, während auf der andern die Gewöhnung, nachdem ſie die erſten thieriſchen Triebe geregelt und allmälig veredelt hat, das weitere Geſchäft der geiſtigen und ſittlichen Ausbildung übernimmt, indem ſie fehlerhafte Neigungen zu unterdrücken, das Gute und Edle aber der Seele immer tiefer einzuprägen ſuchen muß, bis die Selbſtthätigkeit der Vernunft zu derjenigen Vollkommenheit gelangt iſt, ſich ſelbſt Weg und Ziel zu beſtimmen und nun die weitere Erziehung zu übernehmen. An der Hand der Gewöhnung wird daher der Knabe zuerſt in das Leben eingeführt, und wehe dem Jünglinge, wenn er ihrer mütterlichen Pflege ſchon entbehren zu können glaubt! Kindliche Liebe und Folgſamkeit, offenes Vertrauen und freundliches Wohlwollen, Beſcheidenheit und Verträglichkeit, Beharrlichkeit, Fleiß und Ausdauer, Ordnungs- und Wahrheitsliebe, Schamhaftigkeit, Zucht und Ehrbarkeit, männlicher Muth und Feſtigkeit: genug, alle die Tugenden des Geiſtes und Herzens, welche als die Grundlage ächt ſittlicher Bildung und Veredelung gelten müſſen, ſind ein Geſchenk ihrer Pflege und bleiben ein dauerndes Eigenthum für das ganze Leben. Die Gewöhnung bildet ſomit den Mittelpunct deſſen, was wir Erziehung nennen, und alles Moraliſiren und Dociren würde ewig eine taube Nuß ohne Saft und Kern bleiben, wenn wir nicht zugleich darauf hielten, daß unſere Lehren und Ermahnungen auch befolgt und durch die Uebung und Gewöhnung ein bleibendes Eigenthum unſeres Zöglings würden. Daß hiebei die Erweckung edlerer Gefühle, Liebe und Vertrauen, ihren heilſamen Einfluß auf das Gemüth des Kindes ausüben und dadurch das Geſchäft der Erziehung erleichtern müſſen, bedarf kaum der Erinnerung; aber die Liebe allein und das Vertrauen erziehen noch nicht, ſondern unterſtützen nur und lockern den Boden, in welchem der Saame der Zucht und Unterweiſung eingeſtreut werden ſoll. Daher gewöhne man das Kind zu Dieſem oder Jenem, und man wird erſtaunen, wie ſelbſt die Unnatur auf dieſem Wege der menſchlichen Seele eingeimpft werden könne.

Fragen wir nun weiter, zu welchem Zwecke jene Tugenden, die wir oben als die Grundlage ächt ſittlicher Bildung bezeichnet haben, von der erſten Periode geiſtiger und ſittlicher Entwickelung in dem Kinde ſchon angebaut und mit beharrlicher Conſequenz bis zu der bezeichneten Selbſtthätigkeit der Vernunft unausgeſetzt weiter ge-

führt werden ſollen, ſo müſſen wir antworten: weil durch unſere fortſchreitende Veredelung unſere eigene und zugleich die Glückſeligkeit unſerer Nebenmenſchen, für die wir nach dem Willen Gottes wie für uns ſelbſt wirkſam ſein ſollen, erhöht und befördert wird. Wir ſind daher im Leben nicht auf uns ſelbſt beſchränkt, ſondern ſollen auf gleiche Weiſe für das Glück und Wohl unſeres Nächſten thätig ſein. Dieſe Aufgabe bedingt aber nicht nur eine gründliche und genaue Kenntniß der menſchlichen Natur, ſondern zugleich alle die Eigenſchaften, durch welche wir in dem Verkehr mit Menſchen uns ihr Vertrauen, ihre Achtung und Zuneigung und, in der Steigerung dieſer Eigenſchaften, ihre Verehrung zu erwerben im Stande ſind. Mit Menſchen jedoch lernt man nur durch den Umgang und zwar durch einen mehr oder weniger ſchrankenloſen Umgang angemeſſen verkehren, und dieß iſt der Punct, von dem aus wir zunächſt das jugendlich frohe Leben in Alumnaten zu betrachten haben. Hier tritt der Knabe in eine Welt im Kleinen; er hat mit Vorgeſetzten, mit Gleichgeſtellten und mit Untergeordneten ſich in das rechte Verhältniß zu ſetzen. Unumſtößliche Geſetze, die ihn an Pünctlichkeit und Ordnung, an Reinlichkeit, geregelten Fleiß und ausdauernde Thätigkeit gewöhnen, wenn er nicht ein Gegenſtand des Spottes und Hohnes ſeiner Gefährten ſein will, regeln ſein äußeres Leben; körperliche und geiſtige Uebungen aller Art, in den Unterrichtsſtunden, auf dem Spiel- und Turnplatze, wie auf den gemeinſchaftlichen Spaziergängen; Scherz und Laune ſeiner Geſpielen, Exercirübungen, Krieg- und Jagdſpiele erheitern ſein Gemüth und ſtimmen ihn zum Frohſinn; die verſchiedenartigſten Charaktere, verträgliche und unverträgliche, zwingen ihn, ſich auch äußerlich eine Stellung zu geben; er muß ſich in die Eigenthümlichkeiten ſeiner Lehrer und Vorgeſetzten ebenſo, wie in die ſeiner Genoſſen fügen lernen; ſelbſt gegen das dienende Perſonal iſt er genöthigt, einen würdigen Ton zu behaupten. Jeder Verſtoß wird unnachſichtlich gerügt, denn die Jugend kennt keine Schonung gegen die Fehler Anderer. Iſt er zu ſchwach und fügſam, glaubt ſich alles gefallen und bieten laſſen zu müſſen, ſo wird er bald durch unangenehme Erfahrungen zum Widerſtande erſtarken und die verlorene Stellung wieder zu gewinnen ſuchen müſſen; iſt er aufbrauſend und heftig, verſteht er keinen Spaß und fühlt ſich leicht verletzt und gekränkt, ſo wird ihn die nachſichtsloſe Neckerei ſeiner Commilitonen anfangs zwingen, ſeine Leidenſchaften zu beherrſchen, ihm mit der Zeit aber die nöthige Gewalt über ſich ſelbſt verſchaffen; treten noch andere unangenehme Eigenthümlichkeiten, Geiz, Selbſtſucht, Ungefälligkeit, Rechthaberei, Lügenhaftigkeit u. ſ. w. bei ihm hervor, ſo pflegen Spott und Verachtung auch dieſe Feinde des freundſchaftlichen Verkehrs ſiegreich zu bekämpfen, während der Verträgliche und Fröhliche, der wohlwollende und freundliche Charakter leicht die Zuneigung und Liebe ſeiner Genoſſen ſich erwirbt und in dem jugendlich frohen Verkehr für die Eltern- und Geſchwiſterliebe, die er daheim gelaſſen, Erſatz findet. Denn jene Declamationen, die in dem Alumnatsleben die Nähe der Liebe vermiſſen und deßhalb das Verdammungsurtheil über daſſelbe ausſprechen, überſehen ganz und gar den wohlthätigen Einfluß, welchen die Trennung vom elterlichen Hauſe und die Entbehrung des häuslichen Lebens auf das Gemüth des Knaben ausübt. So lange derſelbe dieſes Leben ungeſtört genießt, weiß er das Gute daran nicht gehörig zu ſchätzen; erſt die Trennung lehrt es ihn kennen. So lange er von liebenden Eltern und Geſchwiſtern umgeben iſt, nimmt er alle Beweiſe der Liebe als etwas ihm Zuſtehendes mit leichtem Sinne hin; erſt die Trennung läßt ihm dieſelben in dem rechten Lichte erſcheinen. So lange er mit ſeinen Angehörigen und Verwandten fortdauernd und unmittelbar verkehrt, haben auch deren Vorurtheile und Schwächen den beſtimmteſten Einfluß auf die Bildung ſeines Familienſinnes; erſt die Trennung verklärt für ihn alle Verhält-

niſſe und Perſönlichkeiten ſeines Hauſes und ſeiner Familie, ſo daß das Leben auf einer öffentlichen Erziehungsanſtalt, weit entfernt, die Liebe zu den Angehörigen auszutreiben und den Familienſinn zu erſticken, um ſo mehr geeignet iſt, jene zum Bewußtſein zu bringen und dieſen zu veredeln, je gewiſſer die Sehnſucht nach dem häuslichen Kreiſe und ſeinen Eigenthümlichkeiten, beſonders durch die an beſtimmte Zeiten gebundene Rückkehr in das väterliche Haus — in den Ferien — erhalten wird.* Dazu führt der offene, ſich leicht anſchließende Sinn der Jugend ſehr bald Gleichgeſinnte zuſammen, es werden Freundſchaften geſchloſſen, wie ſie kaum andere Verhältniſſe kennen und wie ſie Klopſtock von Schulpforta in ſeinen Oden verewigt hat. Wahrlich, wer in einem ſolchen Leben die Liebe vermiſſen kann, der hat nie den Werth der Freundſchaft kennen gelernt und noch weniger den wohlthuenden Einfluß, welchen ſie auf das jugendliche Gemüth auszuüben im Stande iſt.

Nimmt man nun zu dem Umgange mit Altersgenoſſen noch den mit Lehrern und Erziehern, welcher dem Knaben jederzeit zu Gebote ſteht und bei dem regen Verkehr zwiſchen Erziehern und Zöglingen gar nicht vermieden werden kann, ſo daß er von dieſer Seite her die vortheilhafteſten Einwirkungen erfährt, mit Rath und That unterſtützt, zum Guten ermahnt und, wo es nöthig iſt, mit freundlicher Rüge zurechtgewieſen wird: ſo darf man fragen, in wie vielen Häuslichkeiten für das Bedürfniß des Knaben beſſer geſorgt, für ſeine gemüthliche, geiſtige und phyſiſche Pflege mehr gethan ſein kann. Freilich fällt hier jene übertriebene Liebe und nachſichtsvolle Schwäche, die manche Eltern oft ſelbſt Fehler ihrer Kinder überſehen läßt, hinweg; aber iſt nicht das wahrhaft Vernünftige in der Liebe jenes lebendige Intereſſe an dem Wohl und Wehe unſerer Nebenmenſchen, jenes thätige Wohlwollen, wodurch wir uns aufgefordert fühlen, alles, was zu ihrem Nachtheile gereichen kann, mit liebender Sorgfalt hinwegzuräumen, während wir die Mittel herbeizuſchaffen ſuchen, durch welche ihr wahres Wohl auf jede mögliche Weiſe befördert werden kann? Und ſollte nicht dieſes Wohlwollen, das der fremde Erzieher in ſolcher Reinheit, ohne alle Beimiſchung von Schwäche, dem Zöglinge entgegen bringen kann, Zutrauen, Anhänglichkeit und aufrichtige Dankbarkeit bei demſelben erwecken und dadurch die edelſten Seiten ſeines Herzens und Gemüthes vortheilhaft beleben? Gewiß, wenn der Erzieher ſeine Aufgabe einigermaßen begriffen hat, wenn er ſeinem Zöglinge mit einem Herzen voll Liebe und Wohlwollen entgegenkommt und in dieſem Sinne ſein Geſchäft betreibt, ſo kann es unmöglich fehlen, daß ſich ein Verhältniß gegenſeitigen Vertrauens und mit dieſem die rechte Grundlage zu einer geſegneten Wirkſamkeit bilde. Nimmt man hiezu die ungeſtörte Muße, die der Knabe für ſeine Studien in Alumnaten findet, die geregelte Ordnung von dem Augenblicke, wo er Morgens zu beſtimmter Stunde das Bett verläßt bis Abends zum Schlafengehen, ſo fragt ſich, ob dieſe Regelmäßigkeit des Lebens und Studirens in Verbindung mit den gemüthlichen Einwirkungen ſeiner Lehrer und Mitſchüler ohne allen Einfluß auf ſein geſammtes Denken und Handeln bleiben könne. Nicht Maſchinen, die wie ein Uhrwerk aufgezogen werden und dann den Tag über ihren vorgeſchriebenen Gang gehen, ruft eine ſo regelmäßige Ordnung in's Leben, ſondern fleißige, mit ihrer Zeit haushälteriſch zu Rathe gehende Menſchen werden dadurch für jeden, auch den ernſteſten Berufszweig vorgebildet, und was große Geiſter aller Zeiten — wie wir dieß aus den Lebensgeſchichten der größten Gelehrten und Staatsmänner erſehen können — durch ſittliche Feſtigkeit und Ausdauer mühſam errungen haben, Pünctlichkeit, Ordnung und haushälteriſche Eintheu-

* H. A. Niemeyer: Nachrichten über das Pädagogium zu Halle. 1836. S. 14

lung ihrer Zeit, das wird in wohlgeordneten Alumnaten dem Knaben anerzogen und bleibt für sein ganzes Leben ein unveräußerliches Capital des Fleißes und der Zeiterſparniß, das reiche Zinſen bei ſeiner weiteren Ausbildung in geiſtiger wie in ſittlicher Hinſicht trägt. Der ſcheinbare Zwang und das Unfreiwillige, das manchem feurigen Kopfe anfangs läſtig fallen wird, ehe er ſich gewöhnt hat, ſeine Geſchäfte zu beſtimmten Stunden des Tages zu beſorgen — wie ja eben jeder Berufszweig es fordert — und dann ungeſtört ſeinem Vergnügen nachzugehen: wird er nicht in den kurzen Jahren der Schulzeit dem Jünglinge zur andern Natur geworden und ſpäter für ſein Berufsleben von unberechenbar wohlthätigen Folgen begleitet ſein? Warum will man alſo die Alumnate deßhalb anklagen und verdächtigen (cf. Seite 329, Zeile 16 v. o.), weil ſie ihren Zöglingen früh ſchon etwas angewöhnen, was doch das ſpätere Leben unnachſichtlich von ihnen fordern wird? Sieht man darin Pedanterie, nun wohl, dann ſind alle unſere Lebens- und Berufsverhältniſſe, ſie mögen einen Namen haben, welchen ſie wollen, Pedantenſchulen und der gewiſſenhafteſte und treueſte Arbeiter wird hiernach der größte Pedant ſein. *

Werfen wir nun noch einen flüchtigen Blick auf die Erziehung in der Familie, ſo muß jeder Unbefangene zugeſtehen, daß dort unmöglich alle Verhältniſſe und Einrichtungen ganz ausſchließlich für die Erziehung der Kinder berechnet ſein können. Weder die Eltern noch auch die Vorſteher kleinerer Penſionsanſtalten werden es vermögen, allem geſelligen Umgange zu entſagen oder ihn nur für ihre Kinder und Pflegebefohlene einzurichten und zu geſtalten, ſo daß ſie dieſen ganz ausſchließlich lebten, von ihnen und ihren Schularbeiten Zeit und Stunde ihrer eigenen Arbeiten und Erholungen abhängig machten und ihnen außerdem ihre ganze Zeit widmeten, ſie ſtets bei ihren Arbeiten wie bei ihren Spielen beaufſichtigten und ihnen dabei mit Rath und That an die Hand gingen. Sie müßten ihren Kindern oder Zöglingen ſomit das Opfer aller eigenen Freiheit bringen, ihrer ganzen Häuslichkeit eine nur für die Kinder berechnete Einrichtung und Ordnung geben, Dienſtboten, Hausfreunde und wer ſonſt noch mit denſelben in Berührung kommt, ganz nach deren Bedürfniß wählen können, was alles in einem gut organiſirten Alumnate mit gewiſſenhafter Sorgfalt und in möglichſter Vollkommenheit hergeſtellt wird; und dennoch würden die meiſten Familien die Aufgabe der Erziehung immer noch einſeitiger zu löſen im Stande ſein, als dieß wohlgeordnete Alumnate vermögen, wo die unter mehrere Lehrer vertheilte tägliche Aufſicht eine vielſeitigere Anregung und Aufmunterung beim Spiel und bei der Arbeit möglich macht, weil täglich neue Kräfte die Geſammtleitung übernehmen und ſchon durch die Abwechſelung Leben und Friſche in den jugendlichen Verkehr ge-

* Es iſt daher höchſt beklagenswerth, wie häufig durch unzeitige Nachſicht und Schwäche der Eltern und Angehörigen die ſegensreichſten Abſichten und Einrichtungen für das Wohl ihrer eigenen Kinder, wenn nicht zerſtört, ſo doch erſchwert werden. Sie mißbilligen und tadeln bei den Klagen der lieben Söhnchen oft laut und ohne Scheu in deren Gegenwart gerade ſolche Einrichtungen, die eben dazu beſtimmt ſind, Ordnung und Pünctlichkeit der jugendlichen Natur anzuerziehen, und nennen das Pedanterie oder wohl gar Härte, was recht eigentlich zu den ſegensreichen Erfolgen der Alumnatserziehung beiträgt und zu einer gedeihlichen Wirkſamkeit ihrer Kinder im ſpätern Leben, ſie mögen, wie oben geſagt, einen Beruf ergreifen, welchen ſie wollen, unumgänglich nöthig iſt. Oder könnte ein Verſtändiger rathen, den Knaben erſt an Unordnung und Unpünctlichkeit zu gewöhnen, um ihm ſpäter Gelegenheit zu geben, durch eigene ſittliche Kraft alle die Mängel der Erziehung in ſich wieder zu vertilgen? Freilich möchte man, nach den Erziehungsmaximen in manchen Familien zu ſchließen, in der That glauben, daß dieſe Anſicht die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder leite!

bracht wird *. Dabei bleiben die Specialaufſeher (Tutoren S. 326) in ununterbrochenem Connex mit ihren Curanden, deren Individualität ſie während der mehrjährigen Schulzeit vollſtändig ſtudiren können, täglich über ſie Notizen erhalten, mit ihren Eltern und Angehörigen in beſtändiger Correſpondenz ſtehen und von da her auf Vieles aufmerkſam gemacht werden, wodurch ſie auf die Quelle mancher Ungehörigkeit, die hie und da bei dem Zöglinge hervortritt, hingewieſen ſind, und ſomit vollſtändig in den Stand geſetzt werden, die individuelle Erziehung ſachgemäß zu leiten. Ihre Aufgabe iſt es dabei, den Ehrtrieb anzuregen, wo er zu erſchlaffen droht, oder ihn zu hemmen, wenn er in Gefahr iſt, ſeine ſittliche Baſis zu verlaſſen. Sie werden dem Schüchternen Muth und Zuverſicht und dem Mißmuthigen Troſt zuſprechen; den Leichtſinnigen oder Trägen wird ihre Zuſprache ermuntern, den Schwankenden in ſeinen guten Vorſätzen befeſtigen; genug, der weiteſte Spielraum für ihre pädagogiſche Wirkſamkeit iſt ihnen durch ihr enges Verhältniß zu einigen wenigen Zöglingen gegeben, bei denen ſie gewiſſermaßen Vaterſtelle vertreten und es ſich angelegen ſein laſſen, Herz und Gemüth derſelben für das Edle, Große und Schöne immer mehr empfänglich zu machen. Durch dieſes ſpecielle Eingreifen der Tutoren iſt die Ordnung des Ganzen auf keine Weiſe geſtört, ſondern ſie ergänzt beim Zöglinge nur und füllt die nothwendig entſtehenden Lücken aus, die das Geſammtleben im Alumnate für ſein Herz und Gemüth ſtets übrig laſſen wird. Sind endlich noch die Lehrer ſo ſituirt — und das wäre allerdings wünſchenswerth — daß ſie ihre Tuenden zuweilen in ihre Familien ziehen können und dadurch auch die Einwirkung der Hausfrau und der geſammten Familie des Erziehers auf das Gemüthsleben des Zöglings möglich wird: ſo ſind nach unſerm Dafürhalten alle Bedingungen erfüllt, die das geiſtige und ſittliche Bedürfniß eines jungen Menſchen für ſeine Erziehung nöthig macht. Selbſt die Forderungen einer anſtändigeren und feineren Geſelligkeit an einen jungen Menſchen dürften auf dieſe Weiſe eine zweckmäßige Vorſchule finden, die durch muſikaliſche und declamatoriſche Abendunterhaltungen, an die ſich vielleicht harmloſe Tanzvergnügungen anſchließen (zu denen auch ſolche Familien gezogen werden können, die nicht in unmittelbarem Zuſammenhange mit der Erziehungsanſtalt ſtehen), gewiß nicht unpaſſend auf größere Kreiſe ausgedehnt wird. **

(Fortſetzung folgt.)

---

* Schon aus dem oben ausgeſprochenen Grunde müſſen wir uns ganz entſchieden gegen die Einrichtung in Alumnaten erklären, nach welcher ein und derſelbe Inſpicient eine ganze Woche hindurch die Hauptinſpection führt (Hebdomadarius); zudem weiß jeder, der jemals in Alumnatsverhältniſſen gelebt und in denſelben als Inſpicient fungirt hat, aus Erfahrung, wie ein Hauptinſpectionstag, wenn der Inſpicient ſeine Pflicht thut, alle Geiſtes- und Körperkräfte ſo in Anſpruch nimmt, daß auch der rüſtigſte Mann mindeſtens noch am folgenden Tage die Mühen des vorhergehenden zu überwinden hat. Iſt es unter ſolchen Umſtänden nicht erklärlich, daß bei der Wocheninſpection von Tag zu Tage die Geiſtes- und Körperkräfte immer mehr erſchlaffen und die letzten Tage derſelben mit Abſpannung und Gleichgültigkeit abgehalten werden müſſen? Dazu kommt, daß wohl nicht alle Lehrer für die Inſpectionsverhältniſſe gleiches Geſchick haben und daher während einer ganzen Woche die Ordnung und Disciplin unter der Aufſicht eines nachſichtigen und ſchwachen Lehrers ſo viel Schaden leiden wird, daß mehrere Wochen dazu nöthig ſein werden, die frühere Ordnung vollſtändig wieder herzuſtellen.

** Wie viele Pädagogen darüber auch anderer Meinung ſind und glauben, daß ſolche muſikaliſch-declamatoriſche Abendunterhaltungen, verbunden mit Tanzvergnügungen, den Sinn des Schülers verflachen und ihn von ernſteren Studien abziehen, ſo muß doch zugegeben werden, daß junge Leute, die für gelehrte Studien oder ähnliche Lebenskreiſe in einer Erziehungsanſtalt vorgebildet werden, nothwendig nicht aller geſelligen Bildung verluſtig gehen dürfen, ſoll ihnen ihr Eintritt ins größere Leben

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Ph. Hellner, Oberl. in Löbau, Tagebuch, enthalt. einen Organiſationsplan für das ſtädt. Bürgerſchulweſen, nebſt Lehrgängen und einem dazu gehörigen vollſt. Lehrplan. Löbau, Walde. 218 S. 18 Sgr.

Dieckmann, L. in Weſſelburen, Winke für Eltern bei der körperl. Erziehung ihrer Kinder. Rendsburg. 87 S.

Dr. Hopf, Rector in Nürnberg, Mittheilungen über Jugendſchriften an Eltern und Lehrer ꝛc. Dritte geſichtete u. verm. Auflage. Fürth, Schmid. 156 S.

C. I. Dr. G. Mühlmann, Gymnaſiall. in Leipzig, lateiniſch-deutſches Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymnaſien, latein Schulen u. höhere Bürgerſchulen, mit beſ. Rückſicht auf Eutrop, Cornel, Cäſar, Juſtin, Curtius, Cicero, Vellej., Salluſt, Livius, Phädrus, Ovid, Virgil u. Horaz. Leipzig, Reclam. 710 S. 20 Sgr.

Dr. Schmidt, Dir. des Gymn. in Wittenberg, Elementarbuch der lat. Sprache. Zweite umgearb. Auflage. Neuſtrelitz, Barnewitz. 224 S.

Villatte, Lehrer am Gymn. in Neuſtrelitz, praktiſches Lehr- u. Leſebuch f. d. unterſten Stufen des Unterrichts in der franz. Sprache. Neuſtrelitz, Barnewitz. 206 S.

Pflüger, Rect. in Pforzheim, der Unterricht in der deutſchen Sprache. Freiburg i. B., Herder. 72 S.

Dr. Brentano, Lehrer an der Gewerbeſchule in Fürth, deutſche Grammatik u. Stilübungen. In drei Curſen. Erſter Curſus, zweite Auflage, 92 S. Zweiter Curſus, weite Auflage, 122 S. Dritter Curſus, 20 S. Fürth, Schmid.

Ueberſicht der deutſchen Sprachlehre mit durchgängig deutſcher Namengebung, feſtgeſtellt im Auftrage von fünf Berliner Lehrervereinen. Berlin, Plahn. 19 S.

Schramm, Formenlehre zur deutſchen Sprache, nebſt einem Anhang, enthaltend Formen u. Aufgaben zu Aufſätzen, Briefen, Rechnungen ꝛc. Vierte verm. Aufl. von Schütz. Colberg, Poſt. 94 S.

Dr. Abelmann, deutſche Synonymik oder Handbuch der deutſchen ſinnverwandten Wörter. Leipzig, Wengler. 251 S. 20 Sgr.

**Do you speak English?** oder die nützlichſten u. nothwendigſten Geſpräche ꝛc. nebſt Leſeſtücken u. Uebungen für die Ausſprache des Engliſchen. Fünfte verm. und verb. Auflage. Leipzig, Wengler. 216 S. 12 Sgr.

---

icht unnütz erſchwert, ja ihre Wirkſamkeit — wenigſtens für die erſten Jahre — faſt uf's Spiel geſetzt werden. Denn hat man auch in früheren Zeiten eine gewiſſe Unholfenheit in geſelligen Kreiſen an den gelehrten Ständen mit Nachſicht angeſehen, ie neuere Zeit macht auch in dieſer Hinſicht an jeden Gebildeten ſtrengere Forderungen und begnügt ſich nicht mehr mit der bloßen Empfehlung »es iſt ein gelehrter Mann«. Dazu kommt, daß die Erfahrung bedeutende Vortheile für die Anregung der Jugend zu muſikaliſchen und declamatoriſchen Abendunterhaltungen nachweist, indem ei den Vorbereitungen zu denſelben die Fortſchritte der Schüler in wenigen Wochen iejenigen mehrerer Monate des gewöhnlichen trägen Unterrichtsganges übertreffen. Nimmt man hiezu das Gewicht, welches in neuerer Zeit auf die Redefertigkeit und adurch zugleich auf einen angenehmen und wohlklingenden Vortrag gelegt wird, ſo ürfte jeder Vorurtheilsfreie mit uns einverſtanden ſein, daß ſolche Unterhaltungen er Jugend im Allgemeinen mehr Vortheile gewähren, als die dadurch hervorgebrachte Zerſtreuung nachtheilig auf ihre geiſtige und ſittliche Ausbildung einzuwirken im Stande iſt; abgeſehen davon, daß man jungen Leuten, die fern vom Kreiſe ihrer Familie in einem abgeſchloſſenen Erziehungsinſtitute leben, ſolche Vergnügungen wohl önnen kann, die im elterlichen Hauſe, mäßig genoſſen, von den meiſten Pädagogen och nicht für ſo überaus ſchädlich gehalten werden.

C. II. *Bibliotheca scriptorum Graec. et Roman. Teubneriana:*

1. *Arriani* Nicom. scripta minora. Recogn. R. *Hercher.* XXIV u. 150 S. 10 Sgr.
2. *Ciceronis* scripta quæ mans. omnia. Recogn. R. *Klotz.* Pars III, vol. II cont. epist. ad Att. libr. XVI, epist. ad Brut. libr. II, epist. ad Oct. XLVIII u. 504 S. 18 Sgr. Daraus einzeln:
   Epist. ad Att. libr. I—IV, V—VIII, IX—XII, XIII—XVI, à 5 Sgr., ad Brutum, ad Oct. 5 Sgr.
3. *Ciceronis* epistolæ selectæ. Ex rec. R. Klotzii ed. R. *Dietsch.* Pars I. XXVII u. 151 S. 9 Sgr. Pars II, 256 S. 15 Sgr.
4. *Diodori* Sic. bibl. histor. Ex recogn. Imman. *Bekkeri.* Vol. IV. 266 S. 15 Sgr.
5. *Pausaniæ* descriptio Græciæ. Recogn. *Schubart.* Vol. II, XXVI u. 454 S. 15 Sgr.
6. *Plutarchi* vitæ parall. Recogn. Car. *Sintenis.* Vol. V. VI u. 330 S. 12 Sgr.
   Daraus einzeln:
   Vitæ Dionis et Bruti, 6 Sgr.; vitæ Artox., Arati, Galbae, Othonis. 7½ Sgr.
7. *Quintiliani* institut. orat. libri XII, rec. E. *Bonnell.* Vol. I. XXII u. 286 S.; vol. II. XVIII u. 315 S. à 9 Sgr.
8. *Rhetores* Græci ex recogn. Leon. *Spengel.* Vol. II. XXV u. 560 S. 1 Thlr.
9. *Theophrasti* Eresii opera quæ supersunt omnia. Ex recogn. Fr. *Wimmer.* Vol. I. LII u. 262 S.; vol. II, 356 S. à 18 Sgr. Leipzig, Teubner.

*Junghans*, Rector des Gymnasiums in Lüneburg, Quæstionum Sophoclearum specimen secundum, de Oedipi Colon. oraculis et exsecrationibus. Lüneburg, Stern. 8 S. 4°.

Dr. E. Eyth, Sophokles Antigone nach neuen Grundsätzen der Prosodie übersetzt. Heidelberg, Winter. 64 S.

Dr. *Doberenz*, Prof. am Gymn. zu Hildburgh., C. Julii Cæsaris de bello civili commentt. III. Für Schüler. Mit Anm. Leipzig, Teubner. 199 S. 15 Sgr.

Dr. *Reinhold*, Cornelii Nepotis vitæ. ad fid. mscr. etc. rec., variet. lect. instr. Zweite Auflage. Pasewalk, Braune. 138 S. 2½ Sgr.

Gruner, Eisenmann, Dr. Wildermuth, deutsche Musterstücke zur stufenmäßigen Uebung in der franz. Composition. In drei Abtheilungen. Dritte Abtheil. Bearb. von Dr. Wildermuth. Text 370 S. Anm. zur franz. Composition 109 S. Stuttgart, Metzler.

A. *Peschier*, Prof. à l'Univ. de Tubingen, Morceaux choisis de littérature allemande en 3 parties. Troisième partie, mise en ordre par Dr. Wildermuth, traduite en français. Stuttgart, Metzler. 416 S.

Bauerheim, Pfarrer, französisches Lesebuch für obere Classen in höheren Töchterschulen (12—18 Jahren). Dritte umgearb. u. verm. Auflage. Stuttgart, Riegel. 402 S. 17 Sgr.

Ad. Stifter und J. Aprent, Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen und in andern zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelschulen. Pest, Heckenast. 360 S.

A. Weingart, Lehrer in Stuttgart, deutsches Lesebuch mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes Lesen, den Sprachunterricht u. Entwickelung der kindl. Gemüthsanlagen. Für den Schul- und Hausunterricht. Zweite Auflage. Hamburg, Jowien. 348 S. 20 Sgr.

Deus u. Hobirk, deutſches Leſebuch für die Oberclaſſen der Elementarſchulen und die Unterclaſſen höherer Lehranſtalten. Zweite verm. Auflage. Leipzig, Klemm. 489 S. 15 Sgr.

C. III. Lüders, Oberpred. in Cüſtrin, Johann Hus. Cüſtrin, Maſſute. 245 S.

Hoeſch, Lehrer in Voerde, kurze brandenburg-preußiſche Geſchichte für Elementarſchüler. Dritte verb. Auflage. Barmen, Langewieſche. 56 S. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

W. Zimmermann, Weltgeſchichte für gebildete Frauen und Jungfrauen. Erſte u. zweite Lieferung — S. 256 à 12 Sgr. compl. in 6 Lief. Stuttgart, Rieger.

C. IV. Dr. Wiegand, Dir. des Gymn. in Worms, Grundriß der Geſchichte der Philoſophie für die Schüler der oberſten Gymnaſialclaſſe und für angehende Studirende, nebſt Betrachtungen über die Vergangenheit und die Zukunft der Philoſophie. Worms, Schmidt. 107 S.

Dr. J. Püllenberg, Prof. in Paderborn, empiriſche Pſychologie für Gymnaſien. Dritte verm. u. verb. Auflage. Coblenz, Hergt. 72 S. 6 Sgr.

C. VII. Waubke, Subr. in Paſewalk, Leitfaden beim Unterricht in der Geographie. Paſewalk, Braune. 72 S.

Dr. Engel, Elementaratlas der Anſchauung beim Unterricht in der Geographie — unter Anwendung naturgemäßer Gebirgszeichnung — für Knaben u. Mädchen ꝛc. 24 Karten. Leipzig, Hentze. 1 Thlr. 6 Sgr.

C. VIII. Dr. Hauſchild, Gymnaſiallehrer u. Privatdocent an der Univerſität in Baſel, über den ſogenannten rhythmiſchen Choral. Vortrag in der Basler Predigergeſellſchaft. Mühlhauſen im Elſaß, Rißler. 33 S.

E. Hentſchel, Muſikdirector am Seminar in Weißenfels, Euterpe. Muſikzeitſchrift für Deutſchlands Volksſchullehrer ꝛc. Heft 1—4. 1854. compl. 8 Bogen. 15 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

B. Brähmig, Liederſtrauß. Auswahl heiterer u. ernſter Geſänge für Mädchenſchulen. Erſtes Heft. Leipzig, Merſeburger. 36 S. $1\frac{1}{7}$ Sgr.

B. Widmann, Lebensfrühling. Kinderlieder von K. Enslin, componirt ein- u. zweiſtimmig, mit leichter Klavierbegleitung. Leipzig, Merſeburger. 24 S. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Cl. Müller, Blüthen zwei- und mehrſtimmigen Geſanges für Schulen und geſellige Kreiſe. Erſte Abtheilung. Schaffhauſen, Schalch. 102 S. 8 Sgr.

C. IX. Dr. Wippermann, Hauptlehrer am Seminar in Dresden, Grundriß der Kirchengeſchichte für evangeliſche höhere Schulen. Plauen, Schröter. 92 S. 8 Sgr.

D. II. Winter, Lehrer in Wittenberg, Elementarleſebuch. Uebungsſtoff für den erſten Leſeunterricht mit Berückſichtigung des Wort- und Sylbentones geordnet und für jede Leſelehrmethode geeignet. Erſte Abtheilung. Achte Auflage. 64 S. 2 Sgr. Zweite Abtheilung. Vierte Auflage. 160 S. 3 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

D. III. Zähringer, Rector in Baden, Leitfaden für den Unterricht im praktiſchen Rechnen an ſchweizeriſchen Volksſchulen. Frauenfeld, Reimmann. 525 S.

Hentſchel, Seminarlehrer in Weißenfels, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksſchulen. Mit gleichmäßiger Berückſichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. Erſter Theil. Die Grundrechnungsarten nebſt der Regel de tri in ganzen Zahlen. Vierte Auflage. Leipzig, Merſeburger. 212 S. 1 Thlr.

Quitzow, Lehrer an der Realſchule in Güſtrow, praktiſches Rechenbuch für Schulen in ſyſtematiſcher Stufenfolge. Zweiter Theil. Die Bruchrechnung. Güſtrow, Opitz. 63 S.

## Druckfehler.

XXXVI, Seite 313, Zeile 1 von unten lies: »Eichendorff«.
" 314 " 1 von oben " »Moſen«.
XXXVII, Seite 3, Zeile 18 von oben lies: »Cajus«.
" 39 " 6 von oben lies: „machen« ſtatt: wachen.
" 44 " 15 von oben lies: »vielfach« vollkommener.
" 45 " 15 von oben lies: »anſchauen«.
[Die drei letztvermerkten ſehr ſtörenden Druckfehler bittet man nicht unverbeſſert zu laſſen.]
" 86 " 8 von unten lies: »der obern Claſſen« ſtatt: der obern Claſſe.
" 90 " 17 von unten lies: »Schulſack“ ſtatt: Schulgeiſt.
" 92 " 9 von unten lies: »Bildendes« ſtatt: Billigendes.
" 93 " 17 von unten lies: »in einer frühern« ſtatt: in meiner frühern.
" 98 " 7 von oben lies: »docere 2« ſtatt: docere 3.

Das nächſte Heft für October-November erſcheint Mitte October.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** Stettin. Wir konnten im Auguſtheft d. J. eine kurze Nachricht bringen von einer Verfügung des Unterrichtsminiſters über die häuslichen Arbeiten der Schüler, die Ausnützung der Lehrſtunden ꝛc. Das Original derſelben bleibt uns zwar unzugänglich, doch werden die Hauptpuncte ohne Zweifel in eine Regierungsverfügung aufgenommen ſein, die wir im Folgenden mittheilen, und zwar mit nicht geringer Freude, da wir unſere ganze Weiſe, die Aufgabe der Schule zu erfaſſen, in ihr deutlich beſtätigt finden.

Verfügung der kön. Regierung zu Stettin. 23. Juni 1854. — Wir ſind von dem Herrn Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten angewieſen worden, in Gemäßheit einer an die kön. Provincialſchulcollegien erlaſſenen und uns zur ebenmäßigen Nachachtung zugefertigten Verfügung vom 20. v. M. auch die Directoren und Lehrercollegien der Real- und höheren Bürgerſchulen unſeres Verwaltungskreiſes darauf aufmerkſam zu machen, daß nach verſchiedenen Wahrnehmungen die von vielen Seiten erhobene Klage über unverhältnißmäßige Belaſtung der Schüler mit häuslichen Schularbeiten in Bezug auf einen Theil der höheren Lehranſtalten ſich als begründet erweiſe. Der Herr Miniſter ſpricht ſich über die Verhütung der in der gedachten Beziehung wahrgenommenen Mißgriffe und Vernachläſſigungen in folgenden Worten aus:

„Die Lehrercollegien ſind insbeſondere darauf aufmerkſam zu machen, daß es für den Zweck des Schulunterrichtes hauptſächlich auf den geiſtigen Verkehr mit den Schülern in der Lehrſtunde ſelbſt ankommt, ſo daß dieſe in derſelben ebenſo zur Freude an der Selbſtthätigkeit angeregt, wie andererſeits angeleitet werden, in zweckmäßiger Weiſe zu Hauſe zu arbeiten, ſo weit es zur Ergänzung des Schulunterrichtes erforderlich iſt. Sehr zu Unrecht werden die ſchriftlichen häuslichen Arbeiten vielfach für das Wichtigſte beim Schulunterricht gehalten und dabei ein äußerliches und mechaniſches Verfahren befolgt, welches in leiblicher und geiſtiger Beziehung abſtumpfend wirkt.“

Im engſten Anſchluſſe an die vorſtehenden auch mit unſerer Erfahrung und Ueberzeugung vollkommen übereinſtimmenden Worte des Miniſterialerlaſſes empfehlen wir den Lehrercollegien der Real- und höheren Bürgerſchulen, die Hauptaufgabe ihrer Lehrthätigkeit nicht in der Abnahme und Controle der den Schülern zur häuslichen Erlernung und Bearbeitung geſtellten Aufgaben, ſondern in einem auf gründliche Vorbereitung geſtützten, lebensvollen, die ganze Claſſe zu geſpannter Theilnahme und zu freudiger Hingabe an die Sache anregenden Unterrichte in der Lehrſtunde zu ſuchen.

Allerdings muß zu vollem Gedeihen des gesammten Schulunterrichtes der häusliche Fleiß der Schüler ergänzend hinzutreten; wenn aber der Lehrer die Lehrstunde hauptsächlich dazu verwendet, zu Hause von den Schülern Gelerntes abzufragen und neue Aufgaben für die nächste Stunde zu stellen, wenn er nicht vielmehr in jeder Stunde seine Schüler in ihrem Wissen und Können um einen bedeutenden Schritt weiter bringt, so begibt er sich des die Herzen und Geister auf das Tiefste ergreifenden, befruchtenden und bildenden Einflusses, den die durch reine und edle Sitte gezierte, mit wissenschaftschaftlicher Bildung ausgestattete Persönlichkeit des Lehrers im unmittelbaren Verkehr mit der Jugend auf diese auszuüben vermag.

Der Herr Minister bemerkt ferner:

„Weder das zulässige Maß, noch die Art der Arbeit wird überall sorgfältig erwogen und den Kräften der Schüler angepaßt, besonders wenn bei dem Mangel an wahrer Collegialität und hinlänglicher Aufmerksamkeit des Ordinarius die verschiedenen Lehrer derselben Classe ihre Anforderungen an die Schüler nicht ausgleichen."

Wir erinnern daran, daß die Classenordinarien so berechtigt wie verpflichtet sind, der Ueberbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten zunächst durch collegialische Rücksprache mit dem betreffenden Classenlehrer und, wenn diese erfolglos bleibt, durch Anzeige an den Director entgegenzutreten. Den Directoren, die gleich den übrigen Ordinarien verpflichtet sind, sämmtliche der häuslichen Correctur unterliegende Arbeitshefte ihrer Durchsicht und Prüfung zu unterwerfen, kann und darf es sowohl bei diesem Geschäfte, als auch bei dem ihnen pflichtmäßig obliegenden Classenbesuche nicht entgehen, wenn einzelne Lehrer maßlose oder unzweckmäßige Aufgaben gestellt haben. Wenn nun, wie der Herr Minister ausdrücklich rügt, die Zahl der von den Schülern zu haltenden Hefte an mehreren Anstalten zugenommen hat, wenn nicht bloß neben den eingeführten Lehrbüchern hin und wieder noch besondere Regelhefte angelegt, unnöthige Ausarbeitungen, Abschriften, Reinschriften schon gefertigter Arbeiten ꝛc. verlangt werden, so sind wir zwar zu der Annahme berechtigt, daß derartige Uebertreibungen und Verkehrtheiten in den von uns ressortirenden Lehranstalten nur in seltenen Ausnahmsfällen vorkommen, halten es aber, damit auch diese ein für alle Mal ausgeschlossen werden, für angemessener, mit den eigenen Worten des Herrn Ministers daran zu erinnern, daß die unverhältnißmäßige Zunahme häuslicher Arbeiten in der Regel wird für ein Zeichen angesehen werden können, daß es den betreffenden Lehrern an Sinn und Geschick fehlt, die Lehrstunde ihrer Bestimmung gemäß zu benutzen.

Wir geben nun Ew. ꝛc. auf, nach Berathung mit Ihren Collegen bis zum 1. September ausführlichen und erschöpfenden Bericht darüber zu erstatten, ob nach Ihrer und der Lehrer gewissenhafter Ueberzeugung sich auch in der Ihrer Leitung anvertrauten Schule das Bedürfniß einer Ermäßigung der schriftlichen und andern häuslichen Arbeiten herausgestellt hat. Demnächst haben Sie die Zahl und Bestimmung der einzelnen von den Schülern zu haltenden Hefte anzugeben, sowohl derer, welche der häuslichen Correctur der Lehrer unterliegen, als auch derer, welche von den Lehrern nur in der Classe ohne Verbesserung durchgesehen werden. Auf die letztere Art von Heften finden die nachstehenden Worte des Herrn Ministers Anwendung:

„Die Zahl der von den Schülern zu liefernden Arbeiten ist nicht selten so groß, daß die Lehrer außer Stande sind, sie durchzusehen und genau zu controliren, während dieß selbverständlich die erste Bedingung einer erfolgreichen häuslichen Thätigkeit des Schülers ist."

Wir heben in dieser Beziehung zwei Arten von Arbeiten hervor: erstens die Ferienarbeiten, deren Correctur gewöhnlich die Kraft des Lehrers übersteigt

weßhalb es angemeſſen ſcheint, einen Unterſchied zu machen zwiſchen ſolchen, zu denen alle Schüler zu verpflichten ſind, und ſolchen, die dem freien Willen anheimgegeben werden, aber, einmal abgeliefert, vom Lehrer wenigſtens mit einem allgemeinen Urtheil über Fleiß und Werth verſehen, dem Schüler zurückgegeben werden müſſen; zweitens die Ausarbeitungen derjenigen Lehrvorträge, welche ſich nicht an einen in den Händen der Schüler befindlichen gedruckten Leitfaden anlehnen. Die letztere Art von ſchriftlichen Arbeiten wird in der Regel durch Einführung eines geeigneten Leitfadens entbehrlich zu machen ſein. Ew. ꝛc. haben daher in Ihrem Berichte auch dieſe Arbeiten namentlich zu erwähnen, eventuell nach vorgängiger Berathung mit Ihren Collegen Vorſchläge zur Einführung geeigneter Lehrbücher, Leitfaden u. dgl. m. zu machen.

Der Herr Miniſter gedenkt endlich auch der ſogenannten Strafarbeiten und verpflichtet die Directoren, zu controliren, ob nicht mit dieſen Arbeiten ſowohl an ſich als auch rückſichtlich des dabei zu beobachtenden Maßes Mißbrauch getrieben werde.

— Dem Vernehmen nach wird in der nächſten Zeit das Cultusminiſterium eine Denkſchrift veröffentlichen, in welcher die Nothwendigkeit der im Seminar- und Elementarſchulweſen bevorſtehenden Aenderungen, reſp. Verbeſſerungen, begründet wird. Als Verfaſſer dieſer Denkſchrift wird der Geh. Reg.Rath Stiehl genannt.

— Höhere Bürgerſchulen. Die Realſchulen zu Stralſund und Greifswald haben die Befugniß zu Entlaſſungsprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 erhalten.

— Programme. Berlin, kön. Realſchule. Dir. Dr. Ranke. Abhandlungen: Hiſtoriſch-geographiſche Studien von F. Voigt. I. Der Zug des Darius gegen die Scythen. II. Ueber einige Grenzveränderungen der Altmark. — Den Turnunterricht erhielten die Schüler der Realſchule bisher gleichzeitig und auf demſelben Platze mit denen des Fr.-W.-Gymnaſiums. Jetzt ſind die beiden Anſtalten auf dem Turnplatze von einander geſchieden. Damit hat man eine früher gehegte Illuſion fallen laſſen und eine Baſis angenommen, auf der für beide Anſtalten das Turnen ſchulmäßiger wird behandelt werden können.

— Gewerbeſchule. Dir. Dr. v. Klöden. Abh. Brechung und Reflexion des Lichts durch eine Kugel. Von Prof. Roeber.

Brandenburg. Dir. Riebe. Abh. Ueber Leſſing's Nathan der Weiſe. Vom Dir.

Croſſen. Rector Keferſtein. Abh. Die größte Ellipſe im Dreieck und ihr Verhältniß zu dieſem und dem eingeſchriebenen Kreiſe. Von Röhl.

Perleberg. Dir. Dr. Weſer. Abh. Beiträge zur Geſchichte der Stadt Perleberg. Von Oberlehrer Rickſe.

Landsberg. Rector Dr. Alberti. Abh. Die Berechnung der Lebenswahrſcheinlichkeit und der Lebensverſicherungen. Von Conrector Stoltzenburg.

Lübben. Dir. Wagner. Abh. Ueber Ferienaufgaben und Schulfeſte. Vom Dir.

Frankfurt a. O. Dir. Wiecke. Abh. Trigonometrie und Polygonometrie auf der höhern Bürgerſchule. Von Prof. Richter.

Halle. Prof. Ziemann. Abh. Die mathematiſchen Grundlagen der wichtigſten Lebensverſicherungsarten. Von Dr. Wiegandt.

Burg. Dir. Brohm. Abh. Geſchichte Englands bis zur normänniſchen Eroberung, mit beſonderer Rückſicht auf die bis dahin ſtattgehabten Sprachverwandlungen. Von Dr. Lehmann. — In den Schulnachrichten ſind die Themata der gemeinſamen Morgenandachten mitgetheilt.

Halberſtadt. Dir. ad int. Wilski. Abh. Neue Auflöſungen der kubiſchen, biquadratiſchen und der Moivré'ſchen Gleichungen des fünften Grades. Von Dr. Betle.

Magdeburg. Dir. Dr. Holzapfel. Abh. Ueber die geognoſtiſche Beſchaffenheit der Umgegend Magdeburgs. Von Dr. Schreiber.

Aſchersleben. Dir. Uhl. Abh. Streifzüge durch die Litteratur des Harzes. Von Oberlehrer Heyſe.

Nordhauſen. Der Director Dr. Fiſcher ſtarb am 11. März 1854.

Danzig. St. Johannisſchule. Dir. Dr. Löſchin. Abh. Ueber die Bewegung zweier materieller Puncte auf concentriſchen Kreiſen. Von Oberl. Dr. Gieswald.

Gymnaſien. Programme. Cöslin. Dir. Adler. Statt der Abh. XX der am beſten gelungenen (mathematiſchen) Abiturientenarbeiten von 1825 bis 1850. Mit Vor- und Nachwort von Prof. Dr. Benſemann.

Greiffenberg. Dir. Dr. Campe. Abh. De bellorum inter Henricum IV. et Saxones gestorum causis et origine. Von Riemann. — Zu Michaelis 1853 iſt die Secunda eröffnet. Die junge Anſtalt iſt von vielfältigem Wechſeln der Lehrer betroffen.

Stargard. Dir. Freeſe. Abh. von Dr. Schmidt: Geſchichtliche Ueberſicht über die Entſtehung und Ausbildung der öffentlichen Schulanſtalten Stargards.

Greifswald. Dir. Hiecke. Abh. vom Dir.: Vorbemerkungen zu einer Parallelſyntax der Caſus im Deutſchen, Griechiſchen und Lateiniſchen.

Anclam. Dir. Dr. Peter (jetzt am Gymn. in Stettin). Abh. De Patrocles compositione. Von Oberl. Schütz.

Neu-Stettin. Dir. Dr. Röder. Abh. Beiträge zur franzöſiſchen Grammatik. Von Oberl. Dr. Koſſe.

— [Statiſtiſches über die Abiturientenprüfungen.] Ueber die Zahl der im Jahre 1853 an ſämmtlichen preußiſchen Gymnaſien geprüften Abiturienten und Maturitätsaſpiranten geben wir aus amtlichen Quellen folgende Notizen:

Provinz Preußen: Geprüft wurden auf 14 Gymnaſien 191 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 155, für unreif erklärt 31, zurückgetreten ſind 5.

Provinz Brandenburg: Geprüft wurden auf 16 Gymnaſien und dem Pädagogium zu Züllichau 295 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 245, für unreif erklärt 30, es traten zurück 20

Provinz Pommern: Geprüft wurden auf 8 Gymnaſien und dem Pädagogium zu Putbus 75 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 58 und für unreif erklärt 17.

Provinz Schleſien: Geprüft wurden auf 20 Gymnaſien und der königl. Ritterakademie in Liegnitz 326 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 253, für nicht reif erklärt 72, es traten zurück 2.

Provinz Poſen: Geprüft wurden auf 6 Gymnaſien 108 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 95, für unreif erklärt 12 und zurückgewieſen 1.

Provinz Sachſen: Geprüft wurden auf 17 Gymnaſien, dem königl. Pädagogium zu Halle, der lateiniſchen Hauptſchule daſelbſt, der Landesſchule zu Pforta und der Kloſterſchule zu Roßleben 218 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 211 und für unreif erklärt 7.

Provinz Weſtphalen: Geprüft wurden auf 11 Gymnaſien, der höheren Bürger- und Realſchule zu Siegen und dem Realinſtitut zu Minden 287 Schüler. Davon wurden mit dem Zeugniß der Reife entlaſſen 220, für unreif ſind erklärt 44, zurückgetreten 22 und zur Prüfung nicht zugelaſſen wurde 1.

Rheinprovinz: Geprüft wurden auf 18 Gymnaſien, der Ritterakademie zu Bedburg
dem Gymnaſium zu Hedingen in den Hohenzollern'ſchen Landen 342 Schüler und
Schüler, welche auf die Univerſitätsſtudien verzichten. Davon wurden mit dem
ignis der Reife entlaſſen 304, für nicht reif ſind erklärt 16, zurückgetreten 27 und
zewieſen wurden 5.

Rechnen wir die von der Prüfung Zurücktretenden zu den für unreif Erklärten,
e offenbar geſchehen muß, ſo ſind von je hundert Geprüften nicht beſtanden: in
eußen 18,8; in Brandenburg 16,9; in Pommern 22,6; in Schleſien 22,7; in
ſen 12; in Sachſen 3,2; in Weſtphalen 23,3; in der Rheinprovinz 13,6; im
nzen Staat 20,02. — Dieß Reſultat weiſt wohl unverkennbar nach, daß eine
form, ſowohl des Weges als des Zieles unſeres Gymnaſialunterrichts, nicht lange
hr aufzuſchieben iſt.

— [Der Sieg-Rheiniſche Lehrergeſangverein.] (Vgl. S. 267). Köln
. Aug. Das wachſende Beſtreben, der altclaſſiſchen Kirchenmuſik zu neuer Geltung
verhelfen, hat ſich vielleicht nirgendwo in ſo förderlicher Weiſe bethätigt, wie in dem
349 gegründeten ſiegrheiniſchen Lehrergeſangverein. Dieſer vom katholiſchen Pfarrer
id Schulpfleger Weber zu Rheindorf geleitete Verein, der ſein jährliches Geſangfeſt
dem wegen ſeines Schloſſes und Parks vielbeſuchten Städtchen Brühl abzuhalten
legt, wagte auf dem vorjährigen Feſte zum erſten Mal die Aufführung großer und
ywieriger Werke alter Meiſter, wählte dazu Paleſtrina's ſechsſtimmige **Missa solemnis**
**apæ Marcelli**, und erntete hohen Beifall. Auf dem dießjährigen am vorigen Mittwoch
gangenen Feſte mußte das berühmte Tonwerk wiederholt werden. Außer demſelben
men in Verbindung mit gottesdienſtlicher Feier (Hochamt und Predigt in der Kloſter-
rche) zur Aufführung: 1. das ſechsſtimmige Lied: „Der heilig' Geiſt vom Himmel
m", von Joh. Eccardi; 2. der ſiebenſtimmige Pſalm für Männerſtimmen: »Exaudi
eus«, von Joh. Gabrieli; 3. das zweichörige »Alma redemtoris mater«, von Pale-
rina; 4. der achtſtimmige zweichörige Pſalm: »Jubilate Deo«, von demſelben; 5. als
inlage ein Orgelſatz von Eberlin. Bei der **Missa** und bei den Nummern 1, 3 und 4
urden die Sopran- und Altſtimmen von weit über zweihundert Kindern aus verſchie-
enen Elementarſchulen der Kreiſe Bonn, Köln, Sieg, Ahrweiler und Mülheim geſungen,
ie Tenor- und Baßſtimmen von den Lehrern des Vereins und von Zöglingen des
Brühler Lehrerſeminars. Als Dirigent fungirte der bei dieſem Seminar angeſtellte
önigl. Muſikdirector Töpler. Sämmtliche vorgenannte Stücke von 1 bis 4 wurden
hne jedwede Begleitung geſungen. Der vor vielen hundert Zuhörern aus Bonn,
öln und der ganzen Umgegend errungene Erfolg war vollſtändig. Nach allgemeinem
rtheil gebührt jedoch dem Lied vor der Predigt (oben Nr. 1) die Palme, was uns
reuen mag, da Text ſowohl wie Muſik desſelben von deutſchen Meiſtern geſchaffen
orden. Dieſe jährlichen Aufführungen ſind dadurch bedeutſam, daß ſie den edlen
iefreligiöſen Kirchengeſang in zweifacher Weiſe fördern, einestheils durch den mächtigen
indruck auf alle Hörer, anderntheils und hauptſächlich, weil ſie dem Lehrerſtand zur
Anregung und Geſchmacksbildung dienen, wodurch ſich ihre Wirkung in ferne Dörfer
rſtreckt, denn am Verein und an ſeinen Leiſtungen ſind Lehrer aus vier Regierungs-
ezirken (Köln, Coblenz, Düſſeldorf und Aachen) betheiligt, denen die Regierungen
ür das Feſt beſondere Ferientage bewilligt. Se. Maj. der König hat den Verein
nlängſt durch eine werthvolle Schenkung geehrt, beſtehend in einem Exemplar der
or mehreren Jahren zu Rom veranſtalteten Geſammtausgabe der Werke Paleſtrina's
in acht Foliobänden. Unter vielen beim dießjährigen Feſt zugegen geweſenen Herren
iſt der Herr Weihbiſchof Dr. Baudri zu nennen. Als Vertreter der modernen Muſik

war F. Hiller anwesend. Bei dem aus 350 Gedecken bestehenden Mahl waltete die heiterste Stimmung, wie immer, wo Gesang und Wein das Scepter führen. A. Z.

**Hannover.** 23. Juni. Der Etat des Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten ist zu 223,539 Thlrn. 5 gGr. 4 Pf. veranschlagt, um ein Geringes höher als im Vorjahre, was zu Gunsten der Volkslehrerbildungsanstalten gefordert wird. Die Anschläge zerfallen in folgende Hauptrubriken: 1. behufs der Landesuniversität 40,698 Thlr. 23 gGr. 4 Pf., 2. Unterstützung von Vereinen für Wissenschaft und Kunst 1500 Thlr., 3. geistliche Oberbehörden 52,578 Thlr. 7 gGr., 4. Schulen 113,531 Thlr. 23 gGr., 5. Beihülfe zu Kirchen- und Schulbauten und ähnliche Unterstützungen 10,080 Thlr. Diese Summen repräsentiren indeß nicht den wirklichen Bedarf, da die Hauptklostercasse die für das Kirchen- und Schulwesen feststehenden Fonds vereinigt hat und selbständig verwaltet. Der größte Theil des ganzen obigen Anschlags (über 209,000 Thlr.) ist von der Generalcasse nur subsidiarisch zu tragen und wird, sobald die Hauptklostercasse in auskömmlichen Verhältnissen sein wird, wieder auf dieselbe zurückfallen. Für die erste Position „behufs der Landesuniversität" kündigt die Regierung diese Uebernahme mit vorläufig 1000 Thlr. und so jedes Jahr 1000 Thlr. mehr an, wonach die Summe in zwölf Jahren aus der Generalcassenrechnung verschwinden wird. Die Verwaltung der Hauptklostercasse steht verfassungsmäßig der Regierung zu; so lange die Generalcasse mit bedeutenden Zuschüssen die Bedürfnisse derselben unterstützen muß, wurde den Ständen eine speciellere Nachweisung des Zustandes vorgelegt; sie stellten in Folge dessen früher einen Antrag, daß die Regierung ohne vorgängige Mittheilung an die Kammern keine neuen Ausgaben für Universität, Kirche und Schule auf die Hauptklostercasse legen möge. Dagegen erklärte die Regierung in ihrem dießjährigen Budgetschreiben, daß sie thunlichst auf Befreiung der Generalcasse von den übernommenen Zuschüssen hinarbeiten werde, jedoch das verfassungsmäßige Verfügungsrecht sich nicht beschränken lassen könne. Die Kammer glaubte sich nicht dabei beruhigen zu dürfen, und wenn sie auch erklärte, von einer ins Einzelne gehenden Prüfung der auferlegten Ausgaben der Hauptklostercasse für jetzt abzusehen, so behielt sie sich vor, darauf zurückzukommen und bevorworten, nicht allein, daß alle subsidiär übernommenen Ausgaben auf die Hauptklostercasse zurückfallen, sobald dieselbe sie zu tragen vermag, sondern auch, daß sie von den jetzigen Zuschüssen Abzüge machen würden, wenn der Hauptklostercasse ohne vorgängige Mittheilung an die Stände neue Ausgaben auferlegt werden sollten. Aus denselben Gründen beantragte die Kammer, daß künftig in den Specialetats auch die Besoldungen und Remunerationen derjenigen bei den Consistorien Angestellten aufzuführen, welche aus der Landescasse nichts erhalten, damit ein vollständiger Ueberblick gewonnen werde.

Zur vollständigen Uebersicht der in Verhandlung stehenden Anschläge für das Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten wird ein Blick auf die Mittel dienen, die das allgemeine Klostervermögen zu diesem Zwecke verwendet, wobei natürlich die Zuschüsse der Städte, Gemeinden u. s. w. nicht in Betracht kommen. Den Ständen ist eine dreijährige Uebersicht des Hauptklosterfonds vorgelegt, welche ergibt, daß in Folge einer Beiziehung fester Fonds von 100,000 Thalern zu den laufenden Ausgaben eine Schmälerung des Vermögens eingetreten war, die erst mit 20,000 Thlrn. getilgt ist, so daß noch 80,000 Thlr. bleiben, die aus den flüssigen Einnahmen wieder capitalisirt werden müssen. Im Rechnungsjahre Juli 1852/53 hatten die gesammten Einnahmen dieser Casse 458,678 Thlr., die Ausgaben dagegen 439,173 Thlr. betragen. Davon waren verwendet für die Universität 94,835 Thlr., für kirchliche Zwecke 82,084 Thlr., für Schulzwecke 44,499 Thlr., für Pensionen ꝛc. 49,034 Thlr., für milde Stiftungen und Armenanstalten 28,366 Thlr.

Der Zuſchuß, den die Generalcaſſe im nächſtjährigen Anſchlage für Schulen leiſten ſoll (113,531 Thlr. 23 gGr.), enthält eine Erhöhung der Poſition für Anſtalten zur beſſern Ausbildung der Volksſchullehrer um 5000 Thlr., die Poſition ſelbſt beträgt jetzt 19,000 Thlr. und iſt von den Ständen zu 20,000 Thlrn. bewilligt, doch iſt eine vorläufige Ermäßigung von 1000 Thlrn. eingetreten, weil der Bau des Schullehrerſeminars zu Alfeld erſt im nächſten Jahre beendigt ſein wird. Im Ganzen leiſtet die Generalcaſſe einen Zuſchuß von 77,464 Thlrn. zu dem Volksſchulweſen. Obwohl dieſe Summe nicht unbeträchtlich iſt, ſo fehlt es dennoch nicht an Schullehrerſtellen, die 80 Thlr. oder ſelbſt nur 30 Thlr. bei Wohnung und Reihetiſch haben. Die Finanzcommiſſion wünſcht ſehr, daß eine Verbeſſerung in Bälde eintrete, allein ſie hat keine Anträge geſtellt, weil ſie die Uebernahme einer Laſt, die Sache der Gemeinden iſt, ſelbſt aushülfsweiſe für bedenklich hält. Falls aber die Generalcaſſe einſchreiten ſolle, ſo müſſe erſt eine genaue Ueberſicht der jetzigen Verhältniſſe vorgelegt werden. Detering findet die Gehalte für die augenblickliche Theurung ſo klein, daß an ein Verſchieben nicht zu denken ſei. Er will jedoch nicht einmal den im Volksſchullehrergeſetze beſtimmten Minimalſatz beanſpruchen, obgleich 150 Thlr. jährlich von der Regierung bei Gelegenheit der Beſoldungen der Gerichtsdiener und Gefangenwärter dem Verdienſte eines gewöhnlichen Handarbeiters gleichgeſtellt ſeien, ſondern beantragt nur, daß der Volksſchullehrer bei einer Gemeinde unter 200 Seelen auf 100 Thlr. und bei einer höheren Seelenzahl auf 150 Thlr. geſetzt werde. Elliſſen würde dieſe Gelder gern aus Staatsmitteln bewilligen, da er überzeugt iſt, daß man die nöthigen Bewilligungen demnächſt an Criminalkoſten und andern Ausgaben erſparen werde, allein die Schulen ſeien Gemeindeſache und jede Uebernahme auf die Staatscaſſe habe den Uebelſtand, daß aus einer zeitweiligen Unterſtützung eine größere Renitenz der Gemeinden und ein definitives Verbleiben der Bewilligungen bei der Generalcaſſe entſtehe. Er beantragt, die Regierung dringend um Vorſchläge zu erſuchen, wie der Gehalt der Volksſchullehrer und insbeſondere der Minimalſatz des Volksſchulgeſetzes überall einzuführen ſei, unter der Feſthaltung, daß die Schulen Gemeindeſache bleiben. Regierungscommiſſär Brüel hat nichts gegen einen ſolchen Antrag, denn die Regierung ſehe ſelbſt die Nothwendigkeit ein, daß in nächſter Zeit etwas geſchehen müſſe; ſie habe ſich bereits mit der Angelegenheit beſchäftigt, und da ſie die Reſultate ihrer Nachforſchung demnächſt den Ständen mittheilen werde, ſolle man ſich ſpecieller, die Regierung bindender Anträge enthalten. Jobelmann wünſcht dann, daß wenigſtens eine zeitweilige Entſchädigung aus der Generalcaſſe bewilligt werde, und Pfaff fordert, daß man ſofort die Einführung des Minimalſatzes beſchließe, um nachher zu prüfen, woher die Mittel zu beſchaffen. Wenn für Militär Geld gefordert werde, ſo frage man auch nicht woher, ſondern erkläre, es müſſe ſein; man möge jetzt eben ſo verfahren. Redecker entwirft eine preiſende Schilderung der ſittlichen Zuſtände von Lippe, die daher entſtanden, daß Fürſtin Pauline bereits vor vierzig Jahren alle Schullehrergehalte zum Minimalſatze von 150 Thlrn. gebracht und ein muſterhaftes Seminar errichtet habe. Er iſt für Staatsbewilligungen, ebenſo Reeſe, der die Gemeinden zu renitent gefunden hat. In ſeiner Gegend hat der Lehrer (30 Thlr.) nicht ſo viel wie ein Knecht auf der Geeſt und dabei keine Ausſicht auf Beſſerung, deßhalb wandern ſo viele aus, daß Mangel an Lehrern iſt, zumal die Seminare aus denſelben Gründen wenige Zöglinge haben und am allerwenigſten unter denen, die ſich melden, die Tauglichen auswählen dürfen. Windthorſt macht aufmerkſam, daß die Klagen nicht aus allen Provinzen gleichmäßig kommen, Osnabrück z. B. ſtimme nicht mit ein, weil dort die Gemeinden gethan, was ſie müſſen, und durch eigne Anſtrengung ein gutes Schulweſen hergeſtellt. Er ermahnt die Geiſtlichen, ihren ganzen

Einfluß dahin zu verwenden, daß die Renitenz der Gemeinden beſiegt werde, ſtatt eine Aushülfe der Staatscaſſe zu verlangen. Auch hat er gefunden, daß die Unzufriedenheit der Schullehrer nicht von dem niedrigen Gehalte komme, ſondern aus dem Geiſte der Ungenügſamkeit, den man allzu unvorſichtig nähre; ſo wiſſe er, daß die auswandernden Lehrer vermögliche Lehrer wären, und bei Einrichtung der neuen Gerichtsorganiſationen ſeien viele Lehrer zu ihm gekommen, die Stellen gehabt hätten, deren Ertrag weit über die Gehalte hinausging, die ihnen die ambitionirten Stellen bieten konnten. Vor Bewilligungen aus Staatsmitteln müſſe man ſich hüten, zumal die Regierung nicht einmal für nöthig erachtet, Bewilligungen zu fordern. Er würde für den Antrag von Elliſſen ſtimmen, wenn derſelbe nicht von dem Abgeordneten der Stadt Göttingen herrühre, wo der Streit zwiſchen Stadtgemeinde und Obrigkeit fürchten laſſe, daß man andere Tendenzen verfolge. Elliſſen's Antrag wird indeß angenommen.

— [Die Orthographie in den Schulen.] Hannover, 20. Juni. Die neuere deutſche Sprachforſchung dringt, wie allbekannt, mehr und mehr in die weiteren Lebenskreiſe ein, und ſelbſt die Reſultate, welche mehr Aeußerlichkeiten betreffen, fangen an, ſich geltend zu machen. So hat die neuere (oder richtiger die alte, nur neuentdeckte) Rechtſchreibung das Auge der Behörden auf ſich gezogen; und beſonders die juriſtiſchen Prüfungscommiſſionen ſollen ſich ſehr ungehalten darüber ausgelaſſen haben, „ob denn auf den Gymnaſien keine Orthographie mehr gelehrt werde", als einige Examinanden ſtatt der Heyſe'ſchen ſich z. B. der Schreibweiſe der Hoffmann'ſchen Grammatik bedient hatten. Allerdings herrſchte nichts weniger als Einheit der Orthographie auf den hannover'ſchen Gymnaſien, an manchen Anſtalten ſollen ſogar in verſchiedenen Claſſen verſchiedene Weiſen geübt und gefordert ſein. Das kön. Oberſchulcollegium ſah ſich daher ſchon im November v. J. veranlaßt, von den ihm untergebenen Anſtalten Bericht einzufordern, zugleich mit Vorſchlägen, wie die Sache in Zukunft zu behandeln ſein möge. Dieſe ſollen denn ziemlich weit aus einander gegangen ſein. Schon in ihrem Ausſchreiben hatte die Behörde den für jetzt unzweifelhaft richtigen Mittelweg angedeutet, das in allgemeiner Geltung Stehende als Regel beizubehalten und Neuerungen nur mit Vorſicht aufzunehmen; bei ſchwankendem Gebrauche aber dem Einfacheren und Richtigen zu folgen. Ein neueres Rundſchreiben vom Juni d. J. ſtellt dieſe Norm abermals feſt, läßt aber den Lehrern des Deutſchen in den obern Claſſen die Freiheit, mit den Grundſätzen der richtigen Orthographie die nun ſchon eingeſchulten Schüler bekannt zu machen und ſtellt eine Commiſſion von ſechs auserwählten Sachverſtändigen in Ausſicht, welche auch für die ſchwankend gebrauchte Schreibweiſe eine gewiſſe Einheit für die Gymnaſien erzielen ſolle. Alle katholiſchen Anſtalten ſollen ſich für unbedingte Beibehaltung des Alten ausgeſprochen haben.

— 3. Sept. (Die orthographiſche Conferenz). Die hieſigen Zeitungen theilen die Ergebniſſe der am 1. und 2. d. M. hier abgehaltenen Conferenz zur möglichen Normirung der Orthographie mit. Sie beſtand aus vier Mitgliedern des Oberſchulcollegiums (dem Oberſchulrath Kohlrauſch, Schulrath Schmalfuß, Hofrath Bode und Reg.R. Brüel), den Gymnaſialdirectoren Ahrens aus Hannover und Hoffmann aus Lüneburg, den Rectoren Schädel aus Stade, Berger aus Celle, Schambach aus Einbeck und dem Collaborator Ruprecht aus Hildesheim, dem Director der hieſigen höheren Bürgerſchule Tellkampf und der höheren Töchterſchule Dieckmann, endlich für die Volksſchulen dem Oberſchulinſpector Seffer. Die Ergebniſſe der Berathung faßt die Z. f. R. kurz zuſammen:

Die großen Anfangsbuchſtaben ſind möglichſt eingeſchränkt; feſtgehalten bei Eigennamen, für den Anfang der Sätze, bei Subſtantiven und andern wirklich als Sub-

ſtantive gebrauchten Wörtern (auf das Aeußerſte gefaßt ſein); abgeworfen dagegen bei den Adjectiven der Länder- und Völkernamen, ſo wie in vielen Ausdrücken, die nur ſcheinbar ſubſtantiviſchen Charakter haben (von neuem, aufs äußerſte u. ſ. w.). Der Convenienz iſt hinreichender Spielraum gelaſſen.

Die Bezeichnung der Vocallänge durch Verdoppelung oder durch das Dehnungs-h iſt da eingeſchränkt, wo der Gebrauch es bereits zuläßt (z. B. in bar, Ware, ſtrale, Blüte, Haſe, Schaf ꝛc.).

Das unglückſelige **th** iſt ziemlich glücklich dem gefürchteten Schiffbruch entgangen und mit einem gewiß leicht zu verſchmerzenden Beinbruch davon gekommen Es iſt nämlich abgeworfen in den Endſylben at und ut (Heimat, Armut) und in den Wörtern Wirt und Turm. In der Sylbe thum iſt es beibehalten der allgemein üblichen officiellen Schreibweiſe wegen (Herzogthum ꝛc.).

Das **ie** als Bezeichnung des langen i iſt conſequent durchgeführt in den Verben auf —ieren (regieren, paſſieren ꝛc.). Der nicht ſelten ſich findenden übermäßigen Häufung der Conſonanten iſt ein Damm geſetzt. Von drei gleichen Conſonanten hat einer das Feld räumen müſſen in Wörtern, wie Kammacher (ſtatt Kammmacher), Schiffahrt (ſtatt Schifffahrt) u. ſ. w.; von zwei gleichen Conſonanten einer in den Endſylben —nis und —in (Finſternis, Königin, auch in Nachtigal u. ſ. w., die natürlich in der Mehrzahl Finſterniſſe, Königinnen, Nachtigallen heißen), ſo wie in der Sylbe mis (Misbrauch). Dem **ß** iſt dem **ſſ** gegenüber ſein volles Recht geworden. Das ſſ iſt die Verdoppelung des weichen s, **müßte** alſo weich geſprochen werden, wie in griſſeln, miſſeln; keineswegs iſt es als Verdoppelung von ß (alſo ßß) anzuſehen. Das ſſ hat ſeine Berechtigung außer in Fremdwörtern (ſiehe unten) nur in etwa fünfzehn deutſchen Wörtern (miſſen, küſſen, Küſſen oder Kiſſen ꝛc. in mis— —nis). In allen übrigen Wörtern iſt ſowohl im Inlaut als im Auslaut ß zu ſchreiben (Fluß, Flüße, eßen ꝛc.). Da die Conferenz aber anerkennen mußte, daß die neuhochdeutſche Ausſprache zwiſchen ſſ und ß keinen Unterſchied ausmacht, ſo hat ſie aus Gründen der Zweckmäßigkeit es jedem freigeſtellt, überall, wo der ſcharfe s-Laut geſprochen wird, in deutſchen Wörtern ß zu ſchreiben.

Statt ſt oder ſ't wird ſt geſchrieben (er reiſt ſtatt reist oder reiſ't); ßt iſt aus grammatiſchen Gründen beibehalten in Wörtern, wie mußte, wußte.

In Betreff der Fremdwörter iſt zwar großer Spielraum gelaſſen, da ſich (ausgenommen bei wenigen Wörtern, wie Caſſe, Claſſe, Kanzel) ſchon die Grenze ziehen läßt zwiſchen eingebürgerten und nicht eingebürgerten Wörtern; jedoch iſt der Grundſatz anerkannt, man ſchreibe Fremdwörter am beſten der fremden Orthographie gemäß oder gebrauche ſie gar nicht, man ſchreibe alſo Concentration, nicht Konzentrazion. C iſt ein deutſcher Buchſtab; die Sucht, dieſen zu verdrängen, alſo nicht gerechtfertigt.

Eine ausführlichere Beſprechung der Interpunction wurde von der Conferenz abgelehnt, da die Fälle, wo jedenfalls interpungirt werden muß, ziemlich allgemein feſtſtehen, in zweifelhaften Fällen dagegen das Gefühl des Schreibenden entſcheiden muß. Die Ergebniſſe der Conferenz werden demnächſt durch das kön. Oberſchulcollegium veröffentlicht werden, und zwar in drei Abtheilungen: 1. ſyſtematiſche Zuſammenſtellung der Hauptregeln, 2. alphabetiſches Wörterverzeichniß, 3. wiſſenſchaftliche Begründung und Zuſammenſtellung der wichtigſten Wörtergruppen.

Kön. Oberſchulcollegium will ſodann nur empfehlen, nicht octroyiren.

— [Taubſtummenanſtalt.] Hildesheim, 4. Sept. Heute wurde die fünfundzwanzigjährige Jubelfeier der hieſigen Taubſtummenanſtalt in deren Betſaal vor einem auserleſenen kleinen Publicum gefeiert. Eigentlich iſt noch nicht ein Viertel-

jahrhundert verfloſſen, ſeit der Taubſtummenunterricht im Königreich Hannover eingeführt worden, ſondern vielmehr nur, ſeit der techniſche Begründer der Anſtalt, der ihr noch jetzt vorſtehende Director Kuhlgatz von hier eingetroffen iſt, um die erforderlichen Vorbereitungen zu der dann im Winter 1829/30 eröffneten Schule zu treffen. Ehemalige Schüler der Anſtalt beiderlei Geſchlechts hatten ſich zahlreich eingeſtellt, um die „Wiege ihres geiſtigen Lebens“ an ihrem Ehrentage noch einmal wieder zu ſehen. Die oberen Behörden ließen ſich durch zwei Mitglieder der Landdroſtei vertreten; daneben war die Commiſſion der Anſtalt, außer dem Director Kuhlgatz, aus dem Obermedicinalrath Bergmann und dem Oberamtmann Lauenſtein beſtehend, ſo wie der Bürgermeiſter der Stadt Hildesheim von Amtes wegen anweſend. Herr Kuhlgatz hielt zunächſt eine wohl durchdachte Anſprache an die verſammelten Taubſtummen, die den ferner ſtehenden Theilnehmern nebenbei ein Bild der eigenthümlichen Mittheilungsweiſe unter denſelben gewährte, und erſtattete dann einen längeren Bericht über ſeine und ſeiner Mitarbeiter bisherige Wirkſamkeit. Die vorgeſetzte Commiſſion ſprach ihm ſo wie dem geſammten Lehrerperſonal ihre bereitwilligſte Anerkennung aus und der Landdroſt v. Bar wünſchte der vortrefflichen Anſtalt zum Schluß ferneres erfreuliches Gedeihen. W. Z.

**Oldenburg.** Oldenburg. Höhere Bürgerſchule. Dir. Breier Progr. 1854. Abh. von Schmeding: Bemerkungen über die Behandlung der neueren Sprachen.

**Lippe.** Detmold, 6. Sept. [Der ordinäre Rationalismus] hat bekanntlich noch immer hier und da eine officielle Pflanzſtätte. Zu dieſen ſcheint das Seminar in Detmold zu gehören. Den Religionsunterricht an demſelben ertheilt Dr. Weerth, Reallehrer am Detmolder Gymnaſium. Von ſeinem Proceß gegen den Paſtor Begemann iſt Päd. Revue XXXV, 164 die Rede geweſen. Ueber den Ausgang dieſes Proceſſes berichtet die Patr. Z. Folgendes:

Es iſt auch in weiteren Kreiſen bekannt geworden, wie der Paſtor B. zu C. wegen öffentlicher Angriffe wider das Schullehrerſeminar zu Detmold und die demſelben vorgeſetzte Behörde mit verſchiedenen Criminalklagen verfolgt worden iſt. Bei Manchen mag ſich daher die Meinung gebildet haben, jene Angriffe ſeien unbegründet geweſen. Deßhalb mag eine kurze Nachricht über den endlichen Ausgang dieſer Sache in dieſem Blatte nicht am unrechten Orte ſein. Es war im Jahre 1851, als Paſtor B. in ſeiner Zeitſchrift „Licht und Recht“ eine Reihe von Artikeln wider den Religionsunterricht im Seminar zu Detmold veröffentlichte. Auf Grund mitgetheilter Dictate behauptete derſelbe unter andern: im Seminar zu Detmold werde die Bibel wie ein Lügenbuch behandelt. Namentlich knüpfte er dieſe Behauptung an ein Dictat, in welchem die Lehre von der leiblichen Himmelfahrt und Wiederkunft des Herrn ein Irrglaube der Zeitgenoſſen Chriſti genannt wird. Dabei wandte er ſich auch an das fürſtliche Conſiſtorium, als die vorgeſetzte Behörde, mit der öffentlichen Frage: „wie lange will die vorgeſetzte Behörde dazu ſchweigen und ſich gleicher Sünde theilhaftig machen?“ — Die Folge war, daß im Herbſt des Jahres 1851 ſowohl einer der Seminarlehrer Dr. W., von welchem das angezogene Dictat herrührte, als auch das fürſtliche Conſiſtorium ſelbſt mit Criminalklagen wider den Paſtor B. auftraten. — Im Laufe der Unterſuchung mußte zuvörderſt der fragliche Seminarlehrer die Richtigkeit der in „Licht und Recht“ mitgetheilten Dictate einräumen. Gleichwohl erging von Detmold aus ein Erkenntniß, welches den Paſtor B. zu 50 Thlrn. Strafe verurtheilte, weil die Behauptung: „Der Dr. W. behandle das Wort Gottes wie ein Lügenbuch“, eine ſtrafbare Schmähung ſei. In zweiter Inſtanz wurden aber die Acten nach Erlangen geſchickt, und die dortige Juriſtenfacultät ſprach den Paſtor B. völlig frei; denn da der Dr. W. die unzweifelhaft bibliſche Lehre von der Himmelfahrt Chriſti einen Irrglauben nenne

ſo ſei die incriminirte Behauptung der Wahrheit angemeſſen. — Die Unterſuchungsacten in der Seitens des Conſiſtoriums erhobenen Denunciation gingen in erſter Inſtanz (April 1853) nach Heidelberg. Die dortige Juriſtenfacultät verurtheilte den Paſtor B. zu Gefängniß, weil es keinem Prediger zugeſtanden werden könne, ſeinen ſubjectiven kirchlichen Standpunct in der Weiſe, wie geſchehen, der vorgeſetzten Behörde gegenüber geltend zu machen. Der Paſtor B. appellirte. In zweiter Inſtanz ſprach die Juriſtenfacultät zu Göttingen. Dieſe gab in ihrem am 19. April d. J. publicirten Erkenntniſſe in der Sache ſelbſt dem Paſtor B. völlig Recht. „Der Angeſchuldigte" — ſo heißt es in den Entſcheidungsgründen — „behauptet eine den Pflichten des kirchlichen Aufſichtsamtes zuwiderlaufende Connivenz des Conſiſtoriums gegen einen das Anſehen der heiligen Schrift herabſetzenden Religionsunterricht im Seminar. Dieſe Behauptung iſt keineswegs aus der Luft gegriffen. Vielmehr, wie einerſeits aus den beigebrachten Beweiſen die thatſächliche Wahrheit des Umſtandes hervorgeht, daß der Religionsunterricht im Seminar von der Schriftauffaſſung merklich ſich unterſcheidet, welche in den Bekenntniſſen der evangeliſch-reformirten Kirche herrſcht, ſo iſt andererſeits der kirchenrechtliche Satz nicht zu beſtreiten, daß die bekenntnißmäßige Schriftbehandlung einen wohlbegründeten Anſpruch auf ein normatives Anſehen in den unter Aufſicht der Kirche ſtehenden anſtaltlichen Lehrthätigkeiten beſitzt. Derſelbe (Paſtor B.) war aber nicht bloß bei der allgemeinen Beziehung des Conſiſtoriums zum Seminar vollkommen zu der Annahme berechtigt, daß das Erſtere über Art und Weiſe des Religionsunterrichtes in dem Letzteren Kunde habe und ſomit gegen eine Schriftbehandlung Connivenz übe, welche der Angeſchuldigte als bekenntnißungemäß bekämpfte, ſondern es iſt auch die Richtigkeit dieſer Vorausſetzung durch den herben Beſcheid beſtätigt worden, welchen der Beſchuldigte auf ſeinen und einiger anderen Amtsgenoſſen Antrag, den Religionsunterricht im Seminar betreffend, von dem Conſiſtorio davontrug." — Die Facultät ſpricht demnach den Paſtor B. von der Schuld der Verleumdung frei. Doch erkennt ſie in dem Ausdrucke: „wie lange will ſich die vorgeſetzte Behörde gleicher Sünde theilhaftig machen", eine ſtrafbare Beleidigung und verurtheilte den Paſtor B. zu einer Geldſtrafe, die aber in Anbetracht der „unverkennbar in überwiegender Zahl und Stärke vorhandenen Strafminderungsgründe", beſonders auch in Erwägung, daß „die Angriffe gegen das Conſiſtorium nicht als aus Schmähſucht hervorgegangene frivole Beleidigungen, ſondern weſentlich nur als Maßüberſchreitungen bei der Geltendmachung kirchlicher Anforderungen erſcheinen, denen ihr Recht in einer evangeliſchen Landeskirche nicht beſtritten werden mag" — nur gering normirt wurde. — Des Fürſten Durchlaucht haben geruht, auch dieſe Strafe im Wege der Gnade zu erlaſſen.

Hierbei kommt uns Etwas wieder in den Sinn, was wir in einem Buche geleſen, das wohl wenigen unſerer Leſer wird durch die Hände gegangen ſein. Es ſind die „Zuchthausgeſchichten von einem ehemaligen Züchtling. Mit Vorwort von Dr. Alban Stolz, Prof. an der Univ. Freiburg." * Der Verfaſſer iſt ein badenſcher ehemaliger Rebell und in der Einzelhaft des Zuchthauſes bekehrt. Seine Zuchthausgeſchichten ſind Schwarzwälder Dorfgeſchichten und eine nützlichere und auch intereſſantere Lectüre als die Auerbach'ſchen. Doch das gehört nicht hierher. Wir finden aber in dem zweiten Bande dieſes Buches die Geſchichte eines badenſchen Dorfſchulmeiſters und in ihr

* Münſter, Theiſſing, 1853. 2 Bände. 1 Thlr. 26 Sgr. Auf die Autorität des Herrn Prof. Stolz hin glauben wir für Factum annehmen zu dürfen, was der Verf. als Factum hinſtellt. L.

die uns angehen. Wir ſind natürlich weit entfernt, dem Verf. es ungerügt hingehen zu laſſen, wenn er Chriſtenthum und Katholicismus identificirt, auch wenn er allein eine Schuld des Staates da ſieht, wo offenbar die katholiſche Kirche ſelbſt gefehlt hat. Doch bleibt das Factum ſtehen, daß in dem katholiſchen Lehrerſeminar Heidenthum für Chriſtenthum ausgegeben und eingelehrt worden iſt. Scheint in dem Lippe'ſchen Seminar der **Rationalismus vulgaris** officiell zu ſein, ſo war es in dem Badenſchen der Pantheismus, und die Stelle der Religionslehre vertrat die Feuerbach'ſche Anthropologie.

Dafür die Belege.

Der Director des Seminars gehörte dem katholiſchen Klerus an. Auf die Frage, ob Chriſtus im heil. Abendmahl wahrhaft, weſentlich und wirklich gegenwärtig ſei, antwortet er: „Wer's glaubt, für den iſt er gegenwärtig; wer's nicht glaubt, für den wird er auch wohl nicht gegenwärtig ſein.“ Als Religionslehrer pflegte er ein Heft: Einleitung in die Religionslehre, zu dictiren. Darin läugnet er einen perſönlichen Gott. Gott iſt ihm ein „allen Geſchöpfen innewohnendes, geſtaltloſes, raumfreies, zeitloſes, ſomit unendliches, allgegenwärtiges, ewiges Weſen, deſſen Wirkſamkeit keine Grenzen kennt“. Der Sündenfall wird auf eine Weiſe erklärt, welche ſich nicht mit dem chriſtlichen Bewußtſein vereinbaren läßt, und vom Teufel wiſſen und lehren die Menſchen Nichts, bis ſie der Gegenſatz nützlicher und ſchädlicher Geſchöpfe auf den Gedanken einer böſen, durch Opfer zu verſöhnenden Gottheit bringt; Erlöſung iſt Rückkehr zu Gott, und „vollkommen zurückgekehrt zu Gott war Chriſtus, in welchem Gott dem Geiſte nach wiedergeboren und welcher der Urheber des neuen Lebens der Menſchen in Gott wurde“. — Die Bibel hat den hohen Werth, „daß wir unſer Leben mit dem der erſten Chriſten vergleichen können“; zudem erfüllen uns die Schriften der Bibel wie andere gute Bücher mit ihrem Leben. — Hinſichtlich der Dreieinigkeit Gottes wird ausdrücklich hervorgehoben, „daß wir die Offenbarungen Gottes in den Geſchöpfen auf dreifache Weiſe wahrnehmen und dadurch angeleitet werden, Gott bald den Vater, bald den Sohn, bald den Geiſt zu nennen. Das gemeinſame Weſen aller Geſchöpfe iſt das Weſen Gottes. Inſofern wir Gott als Weſen in uns und in allen andern Geſchöpfen betrachten, ſo nennen wir ihn Gott den Sohn; inſofern er uns durch die Stimme des Gewiſſens und durch andere Geſchöpfe die rechte Erkenntniß wiederum einflößt, ſo nennen wir ihn Gott den Geiſt. — Todtenerſcheinungen ſind das Ergebniß lebhafter Erinnerungen an Verſtorbene, beſonders an ſolche, denen wir Unrecht gethan haben“. — Nachdem ſtatt über Chriſti Auferſtehung ſo über Todtenerſcheinungen belehrt worden, wird gezweifelt, ob die Erde zu einer beſtimmten Zeit geſchaffen wurde und gezeigt, daß die Welt kein Ende haben könne, weil Gott in ihr lebt. „Wie das Bild der Sonne in Millionen Tropfen glänzt und wir das Gemeinſame einer Gattung in allen Arten und Individuen wahrnehmen, ſo ſchauen wir Gott in allen Dingen.“ — „Gottes Weſen offenbart ſich in allen Weſen, alle haben Antheil daran, und deßhalb iſt auch jedes Einzelweſen unvergänglich, d. h. Gottes Weſen offenbart ſich in jedem einzelnen Geſchöpfe, wenn gleich auf eigenthümliche Weiſe, doch ganz und ungetrübt.“

Nach dem gedruckten Aufſatz des geiſtlichen Seminardirectors: „der Schule Weſen und Gliederung“ zählt die Hoch- oder Berufsſchule fünf Facultäten. Die erſte iſt die allen Gelehrtenſtänden gemeinſame, etwa der philoſophiſchen unſerer Facultäten entſprechend; die zweite die mediciniſche, die „ſich am meiſten ihrer Idee gemäß geſtaltet hat“. Die theologiſche Facultät hat das Seelenleben zu ihrem Gegenſtande und folgende Diſciplinen: a. Lehre vom Weſen und der natürlichen Entwicklung der Seele, b. von

der Pflege und Bildung der Seele, c. von der Entſtehung und den Arten der Seelenkrankheiten [hierher gehört alſo die chriſtliche Frömmigkeit und der chriſtliche Glaube], nebſt d. der Heilung derſelben, theoretiſch und praktiſch, e. Lehre vom Einfluß der vier andern Lebenserſcheinungen auf das Seelenleben und vom Verhältniß der theologiſchen zu den übrigen Wiſſenſchaften, endlich f. Lehre von der Beſtimmung des Theologen und vom Verhältniß des geiſtlichen Standes zu den übrigen Ständen. — Die vierte Facultät iſt die Cultusfacultät und hat das Leben des Geiſtes zum Vorwurf. Auch die Seminarien der Volksſchullehrer ſind ein Beſtandtheil der Cultusfacultät.

Dieſe Bruchſtücke aus den Mittheilungen des Verfaſſers können immerhin genügen, außerdem daß ſie den religiöſen Standpunct einer vom Staat und Kirche abhängigen und gewiß genügend inſpicirten Anſtalt darlegen, auch einen Quell des Schulmeiſterhochmuths und der Abneigung gegen den geiſtlichen Stand und gegen den ſo ideenwidrigen Beſtand des Beſtehenden aufzuzeigen, die wenigſtens für Baden nicht beſtritten werden können. Es ſollte doch in Baden die katholiſche Kirche zuerſt Buße thun, ehe ſie diejenigen verdammt, welche die ihr ſo plötzlich gekommene Gewiſſensnoth nicht begreifen können!

**Kurheſſen,** 7. Aug. [Die Stellung der Gymnaſien.] Einige der viel verſchrieenen „Gewaltſchritte“ der kurheſſiſchen Regierung in neueſter Zeit ſind nichts weiter als Verſuche zur Herſtellung altbegründeter, noch nicht aufgehobener, ſondern nur erſchütterter Rechtszuſtände. Für jetzt ſoll nur eine dieſer Maßregeln etwas näher beleuchtet werden: die Verordnung in Betreff der kirchlichen Stellung der Gymnaſien. Der große Haufe ſtellt ſich bei der Beurtheilung dieſer wichtigen Angelegenheit die Gymnaſien als neumodige-ungläubige Inſtitute vor, die, errichtet mitten in der ungebundenen Freiheit der negirenden Wiſſenſchaft, etwa wie die meiſten Realſchulen, nun mit Gewalt unter die „Tyrannei der Kirche“ gezwängt würden. Aber ſo ſteht die Sache gar nicht. Unſere Gymnaſien ſind durchweg als kirchliche Anſtalten geſtiftet worden und bis in die neueſte Zeit kirchliche Anſtalten geblieben. So ſtand das Pädagogium zu Marburg, aus dem vor zwanzig Jahren das dortige Gymnaſium erwuchs, unter dem Profeſſor primarius der Theologie, Arnoldi, als Pädagogiarchen; ſo ſtand das Hersfelder Gymnaſium bis auf die Zeit, in der die Gymnaſien unmittelbar unter das Miniſterium geſtellt wurden, unter dem dortigen erſten Stadtgeiſtlichen als erſtem Inſpector. Das Gymnaſium zu Caſſel iſt entſtanden aus einer Stadtſchule, die wie alle Stadtſchulen unter der Aufſicht der Geiſtlichen ſtand; es iſt erſt durch Vertrag vom 11. Januar 1840 Staatsanſtalt geworden. Die Gymnaſien zu Fulda, zu Rinteln und zu Hanau ſind aus früheren ganzen oder halben Univerſitäten entſtanden und tragen ſchon ſeit ihrer Stiftung kirchlichen Charakter. Die Fuldaer Univerſität wurde 1734 durch den Fürſtabt Adolf von Dalberg geſtiftet, und die Stiftungsurkunde des Gymnaſiums zu Hanau, der hohen Landesſchule der Grafſchaft Hanau, ausgeſtellt 1607 von dem Grafen Philipp Ludwig, wahrt den kirchlichen Charakter der Stiftung ausdrücklich. Dieſe urſprüngliche kirchliche Stellung der Gymnaſien iſt nun durch ihre jetzige allerdings ſelbſtändigere Stellung durchaus nicht aufgehoben. Es war eben nur eine äußerliche Aenderung, hervorgegangen aus dem Bedürfniß eines ſchnelleren und gleichmäßigeren Geſchäftsganges. Eben ſo wenig iſt bei den mannigfachen früheren Veränderungen, welche mit einzelnen dieſer Gymnaſien vorgenommen wurden, ihr urſprünglicher kirchlicher Charakter irgendwie angetaſtet worden. Neue Gymnaſien ohne eine ſolche Grundlage ſind überhaupt nicht geſtiftet worden, ſo daß es alſo unzweifelhaft feſtſteht: die ſechs kurheſſiſchen Gymnaſien ſind ſämmtlich noch kirchliche Anſtalten. Daß dieſes Verhältniß in der jüngſten Zeit nicht beachtet worden iſt, beweist nichts gegen ſeine

Rechtsbeſtändigkeit. Die feindſelige Geſinnung gegen alles Kirchliche, welche ſchon mehrmals in Kurheſſen regierte, hat doch nicht einmal einen Verſuch gemacht, den kirchlichen Charakter dieſer Anſtalten geradezu aufzuheben und ſie etwa ausdrücklich für religionsloſe Staatsanſtalten zu erklären. — Die kurheſſiſchen Gymnaſien ſind alſo nicht zu kirchlichen Anſtalten gemacht, ſondern es iſt nur ausgeſprochen worden, daß ſie kirchliche Anſtalten ſind. Wurde dieß wieder ausgeſprochen, ſo war die nächſte praktiſche Folge, daß die Gymnaſien auch wieder in organiſche Verbindung mit der Kirche geſetzt wurden. Vollſtändig wäre dieß geſchehen, wenn ſie durchaus unter die Aufſicht der kirchlichen Behörden geſtellt worden wären. Aber ſo weit iſt die Regierung nicht einmal gegangen; ſie iſt dabei ſtehen geblieben, die Gymnaſien auf dieſelbe Grundlage zu ſtellen, auf welcher die Kirche ruht: auf die Bekenntniſſe. Man kann leicht einſehen, daß eine bloße Erklärung von Seiten der Lehrer, nichts gegen die Bekenntniſſe lehren zu wollen, rein unnütz geweſen wäre. — Die wirkliche Verpflichtung war, ſollte anders die kirchliche Stellung der Gymnaſien nicht eine Redensart bleiben, nothwendig. Eine derartige Verpflichtung aber iſt am nothwendigſten bei dem für die Kirche wichtigſten Lehrgegenſtande, dem Religionsunterricht. Darum iſt für die Lehrer der Religion eine beſondere, ſpeciell kirchliche Verpflichtung feſtgeſetzt worden, während jene allgemeinere einfach durch die vorgeſetzte Behörde erfolgt. — Keineswegs aber iſt durch die neuen Verordnungen etwa gar der Gymnaſiallehrerſtand als ſolcher aufgehoben und ſo die wiſſenſchaftlichen Erforderniſſe beſchränkt oder außer Acht gelaſſen worden, wie dieß wohl im Auslande behauptet wird. Die bisherigen Beſtimmungen über die Prüfungen, denen ſich die Bewerber um ein Lehramt an den Gymnaſien zu unterziehen haben, beſtehen nach wie vor. Wie wenig die Gerüchte, daß „nur Pfarrer an den kurheſſiſchen Gymnaſien angeſtellt würden", der Wahrheit entſprechen, beweist die Thatſache, daß das größte Gymnaſium des Landes nicht etwa zu viele, ſondern ſo wenige Religionslehrer hat, daß der Director ſich dieſerhalb an das Miniſterium zu wenden nöthig hatte. Von den zahlreichen jungen Lehrern, welche auftragsweiſe an unſeren Gymnaſien beſchäftigt ſind, ſind unſeres Wiſſens nur zwei ordinirt und nur einer von dieſen iſt wirklicher Pfarrer. — Aus dieſen Erörterungen wird man wohl erſehen, daß in Kurheſſen mit den Gymnaſien nichts Anderes vorgegangen iſt, als was z. B. auch in Preußen hier und da angebahnt und theilweiſe ausgeführt wurde.

N. P. Z. (Vgl. Päd. Revue **XXXII**. S. 221 u. a.)

**Bayern**, 24. Auguſt. [Die biſchöfliche Conferenz und der höhere Unterricht.] Es haben, wie man den „H. M." ſchreibt, die Blätter manches über die biſchöfliche Conferenz in Augsburg und über das, was die Theilnehmer intendiren, berichtet. Aber eines Punctes haben ſie nicht gedacht, und doch iſt dieſer unſtreitig der wichtigſte und weiteingreifendſte. Das Hauptbeſtreben unſers Epiſkopats iſt nämlich darauf gerichtet, das ganze höhere Unterrichtsweſen in die Hände der Biſchöfe zu bringen. Der Staat ſoll ihnen nämlich die Befugniß einräumen, eine förmliche Cenſur über die Lehrer an den katholiſchen Univerſitäten auszuüben, und zwar nicht bloß über die Mitglieder der theologiſchen Facultät, ſondern auch über die anderen, wenn ihre Vorträge direct oder indirect die kirchliche Lehre befehden, und ſollen ſie in dieſem Falle ihre Entfernung zu fordern berechtigt ſein. Einſtweilen aber und bis die Regierung dieſe Vorſchläge genehmigt, iſt man übereingekommen, daß die Biſchöfe keinem die „heilige Weihe" ertheilen, welche ſolche „Irrlehrer" hören, und daß ſie gegen dieſe ſelbſt mit kirchlichen Strafen einſchreiten.

# III. Ueberſichten.

## E. Uebersicht der Schulschriften.

Ueber die Erziehung in Alumnaten. Von Prof. Dr. Neydecker. (Programm des Fr.-Wilh.-Gymn. in Poſen. Schluß.)

(Vergl. Päd. Revue XXXVIII, S. 319.)

Wir glauben in dem Vorſtehenden zur Genüge nachgewieſen zu haben, daß in den Alumnaten an ſich kein Element vorhanden iſt, durch welches ſie vom Standpuncte der Pädagogik aus irgend verwerflich erſcheinen könnten; im Gegentheil bieten ſie für die körperliche, geiſtige und ſittliche Erziehung von Knaben, die der mütterlichen Pflege entwachſen ſind, ſo viele überaus günſtige Anknüpfungspuncte, welche, mit Weisheit benutzt, die vortheilhafteſten Reſultate verſprechen und gewiß auch überall geliefert haben würden, wenn man nicht gerade in dieſem Theile der Pädagogik ſo viele und große Fehler gemacht hätte. Denn gerade hier hat man mit der einen Hand niedergeriſſen, was von der andern gebaut war; man hat Geſetze gegeben und Einrichtungen gemacht, die für Erzieher und Zöglinge in kurzer Zeit keine bindende Kraft mehr hatten, ſondern von beiden bald und gern vergeſſen wurden, weil ſie ihnen unbequem waren; man hat endlich aus unzeitiger Nachſicht und Schwäche, wir wollen nicht ſagen aus Nachläſſigkeit, einen Mißbrauch nach dem andern einreißen laſſen, bis die urſprüngliche Idee ganz verwiſcht war und nur Mängel und Unvollkommenheiten übrig blieben. Unter ſolchen Umſtänden freilich kann dann kein menſchliches Werk gedeihen, am wenigſten ein an ſich ſo ſchwieriges wie die Erziehung es iſt, und man hatte es ſich ſelbſt zuzuſchreiben, wenn auf dieſe Weiſe Stückwerk ins Leben gerufen wurde, dem jeder Kundige den Untergang vorherſagen mußte. Man ſollte daher als Motto über jedes Alumnat das bekannte Paradoxon ſetzen: »die größte Strenge iſt die größte Milde«, denn wenn dasſelbe irgend wo ſeine Anwendung findet, ſo iſt es in Alumnaten, wo ohne alles Schwanken mit der größten Conſequenz und Strenge alle, auch die ſcheinbar unerheblichſten Geſetze und Einrichtungen aufrecht zu erhalten ſind, weil ſich die Jugend erſt vollſtändig in dieſelben hineinleben muß, um ſich immer freier innerhalb der feſtgeſetzten Schranken bewegen und mit der Zeit darin wohl fühlen zu können; während es in der That die größte Härte iſt und das jugendliche Gemüth erbittern muß, wenn plötzlich, um wenigſtens die Auflöſung des Ganzen zu verhüten, Vergehungen mit Strenge gerügt werden, nachdem man erſt zur Nichtachtung der beſtehenden Ordnung durch falſche Nachſicht verleitet hat. Und an dieſer Klippe ſcheitern die meiſten Alumnate. Die Vorwürfe und Argumente der Gegner ſind daher auch faſt allein von der ſchlechten Beſchaffenheit dieſer Inſtitute hergenommen, ohne die Grundidee irgend wie zu treffen. Wir wollen es uns dabei nicht verhehlen, daß in der Sache ſelbſt außerordentliche Schwierigkeiten liegen und nicht jeder, auch ſonſt ſehr tüchtige Schulmann für die Alumnatsverhältniſſe geeignet iſt, in denen ſich nicht bloß die Mühen, ſondern auch die Schwierigkeiten des Schullebens bedeutend mehren und ſteigern. Und iſt es ſchon nicht leicht, ſelbſt für unſere Schulen überall paſſende Lehrkräfte heranzuziehen, ſo wächst dieſe Schwierigkeit bei Alumnaten noch bedeutend, weil es für dieſe im Allgemeinen nicht allzuviele geeignete Perſönlichkeiten gibt. Denn nicht jedem, auch noch ſo gelehrten Schulmanne iſt es gegeben, ſich der Jugend

auf die rechte Weiſe nahe zu ſtellen, ihr überall ein Herz zu zeigen und doch weiſe Strenge mit echter Milde zu paaren; ja wenige verſtehen die Jugend recht und wiſſen ſich in dem engen Zuſammenleben mit jungen Leuten von den allerverſchiedenſten Charakteren ohne Vorurtheil und Pedanterie und doch ernſt und würdig zu bewegen, ſo daß die Jugend wahrhaft ein Herz zu ihnen faſſen kann, weil ſie ſich verſtanden ſieht und dann ſelbſt Rügen und Strafen ohne Mißtrauen aufnimmt. Man ſollte daher bei der Wahl der Lehrer und Erzieher in Alumnaten ſorgfältiger zu Werke gehen und nicht bloß den Grad ihrer Gelehrſamkeit zum Maßſtabe wählen, ſondern vorzugsweiſe auch ihr Talent, mit jungen Leuten angemeſſen zu verkehren, dabei in Anſchlag bringen, was zum großen Nachtheil dieſer Inſtitute leider ſelten geſchieht. Gleichwohl ſind wir weit entfernt, ſolchen Männern, die ſich in dem allerdings ſchwierigen Alumnatsleben nicht zurecht zu finden wiſſen, ihre anderweitigen Verdienſte ſchmälern zu wollen; allein wir müſſen das **peccatur intra et extra muros** nochmals wiederholen, um nicht die Schuld der Ausführung der Sache ſelbſt aufbürden zu laſſen.

Dieß vorausgeſchickt dürfen wir nun wohl zur Aufſtellung unſerer Anſichten über wohleingerichtete Alumnate übergehen und werden im Verfolge *das* zu geben verſuchen, was ſich uns durch eine mehr als dreißigjährige Erfahrung — die eigene Erziehung in einem Alumnate mit inbegriffen — auf dieſem Gebiete als der Sache förderlich herausgeſtellt hat.

Dabei machen wir zunächſt an die Localität der Anſtalt nur die Forderung, daß ſie geſund ſei und die nöthigen Räumlichkeiten in möglichſt zweckmäßiger und bequemer Nebeneinanderlage darbiete; im Uebrigen können ſehr verſchieden eingerichtete Gebäude dem gleichen Zwecke dienen; nur muß die Anſtalt einen freien, hinreichend geräumigen Spielplatz, einen ihr wenigſtens zu Gebote ſtehenden Turnplatz, eine Schwimmanſtalt und, wenn es möglich iſt, einen Garten haben, um jedem Zöglinge ein Beet zur eigenen Beſtellung übergeben zu können. Die Baulichkeiten ſelbſt müſſen natürlich die nöthigen Claſſenzimmer, einen Speiſe-, einen Bet-, einen Turnſaal und eine dem Bedürfniß entſprechende Anzahl geſunder Wohnzimmer für die Alumnen enthalten, die zu je zwei, drei, höchſtens vier auf einer Stube zuſammen wohnen. Je nach der Zahl der Bewohner haben mehrere ſolcher Wohnzimmer einen nahe gelegenen gemeinſchaftlichen Schlafſaal mit angrenzender Waſchkammer. Der Schlafſaal iſt den Tag über verſchloſſen, die Waſchkammer dagegen an beſtimmten Stunden des Tages geöffnet. Jeder Alumnus hat auf ſeinem Wohnzimmer einen Schrank *, einen Stuhl und ſämmtliche Bewohner desſelben einen hinreichend großen gemeinſchaftlichen Arbeitstiſch mit verſchließbaren Schubfächern.

In dem Alumnate ſelbſt ſind zugleich die Wohnzimmer einiger unverheiratheter Lehrer gelegen, das Hauptinſpectionszimmer und an einem abgelegeneren Theile desſelben zwei Krankenſtuben, die eine für ſchwerere Kranke, die andere für ſolche, die in der Reconvalescenz begriffen ſind; endlich ein Badezimmer zu warmen Bädern für den Winter.

Ein großes Gewicht iſt in Alumnaten auf die Hausordnung zu legen, d. h. auf die zweckmäßige Einrichtung der geſammten Lebensordnung der Alumnen, wobei man vorzüglich auf die ſachgemäße Vertheilung der Arbeits- und Freiſtunden unſer Augenmerk zu richten und dahin zu ſehen haben, daß die phyſiſche, ſittliche und intellectuelle

---

* Die Schränke dürften an der Wand angebracht und ſo eingerichtet ſein, daß in denſelben einige Bücherbretter, drei größere Schubfächer zur Aufnahme der Wäſche und eine Abtheilung zum Aufhängen der Kleider enthalten wären.

Erziehung in gehörigem Einklange und keine derſelben auf Unkoſten der andern ausgeführt werde. Da jedoch die Schul-, Arbeits- und Freiſtunden oft von Localverhältniſſen abhängig ſein können, ſo werden wir zweckmäßiger die Grundſätze beſprechen, nach denen überall verfahren werden muß, wenn das Ganze gedeihen ſoll, als ein Schema aufzuſtellen, das in jedem beſonderen Falle ohne allen Nutzen ſein würde.

Wir haben uns daher zunächſt über die Wohnungsverhältniſſe der Alumnen zu verſtändigen, die wir uns in kleinere Wohnzimmer zu je zwei, drei, höchſtens vier auf einer Stube vertheilt denken, je nachdem ſie ihren Charaktereigenthümlichkeiten nach zu einander paſſen, oder ſich durch freundſchaftliche Beziehungen zu einander hingezogen fühlen.

Man hat den Alumnaten die ewige Unruhe und Zerſtreuung des Gemüthes ihrer Zöglinge, die durch das geſammte Leben und Treiben in denſelben hervorgebracht wird, zum Vorwurf gemacht. Und allerdings entbehrt der, welcher ſtets im Schwarme lebt, nie allein ſein kann, ja nicht einmal einen einſamen Ort findet, um in ernſten Momenten des jugendlichen Lebens ſein Gebet verrichten zu können, jener ſegensreichen Stille und Zurückgezogenheit von dem Treiben und Lärmen des großen Haufens, die der ſittlichen Erſtarkung und Wiedergeburt eines Menſchen unumgänglich nöthig iſt, weil nur die richtige Erkenntniß unſerer Unvollkommenheiten und Schwächen und die in Folge dieſer Erkenntniß gefaßten guten Vorſätze ſammt der Möglichkeit ihrer Ausführung jenes Erſtarken herbeiführen können. Wo aber ſoll in dem ſteten Gewühl und Geräuſch des Zuſammenlebens Vieler dem Einzelnen die Ruhe und Stille des Gemüthes kommen, die allein im Stande iſt, ſeinen Blick von der Außenwelt ab in ſein Innerſtes zu richten und mit ſich und ſeinem Gewiſſen zu Rathe zu gehen über das, was ihm Noth thut zu ſeinem inneren Heil und Frieden, wenn ihm nicht wenigſtens die Möglichkeit gegeben iſt, ſich von dieſen ewigen Störungen und Zerſtreuungen des Zuſammenlebens auch nur auf einige Zeit zurückziehen zu können? Es iſt daher nicht unwahr, was die Gegner der Alumnate über dieſen Punct geſagt haben, daß durch die ewigen Zerſtreuungen des Zuſammenlebens in denſelben jedes ernſte Nachdenken mindeſtens unterbrochen und ein Leichtſinn genährt wird, bei dem der Charakter nur langſam ſich bildet und obenein in ſteter Gefahr iſt zu verflachen. Dieſen Uebelſtand hat die neuere Pädagogik noch um ein Bedeutendes vermehrt, daß ſie durch Einführung der Saalwirthſchaft die Zöglinge caſernenartig zu Dutzenden in Arbeitsſäle zuſammenſchichtete, um dadurch, wie man glaubte, dem ſittlichen Verderben der Jugend entgegenzuarbeiten. Wir wollen hiebei die guten Abſichten nicht verkennen, auch den geringeren Koſtenaufwand, die erleichterte Beaufſichtigung der Zöglinge und die weniger mühſame Reinigung und Inſtandhaltung der Arbeits- und Schlafſäle nicht in Abrede ſtellen; aber dennoch müſſen wir der Vertheilung der Zöglinge zu je zwei oder drei auf einem Zimmer entſchieden das Wort reden.

Denn zunächſt iſt es die herzliche und gemüthliche Annäherung jugendlicher Charaktere, die durch das Zuſammenwohnen Weniger erleichtert wird und durch den Austauſch gegenſeitigen Wohlwollens Härten des Charakters abſchleift, die nur Liebe und Freundſchaft, wie ſie jugendliche Herzen ſchließen, zu überwinden im Stande iſt; während der Umgang im Großen und Ganzen, der immer nur ein mehr oder weniger oberflächlicher ſein kann und daher das Gemüth eher zerſtreut als ſammelt, ſich vorzugsweiſe auf diejenige Charakterbildung beſchränkt, die das Leben im Allgemeinen von dem Einzelnen fordert und deßhalb weniger die tieferen Seiten des Gemüthes, Hingebung, Liebe und Vertrauen in der jugendlichen Seele anzuregen im Stande iſt. Beide werden ſich daher bei dem Zuſammenwohnen Weniger und dem unvermeidlichen

Zuſammentreffen Vieler auf dem Spiel- und Turnplatze, bei Spaziergängen ꝛc. zweckmäßig ergänzen und wenn das Zuſammenleben im Großen und Ganzen die Haltung, Feſtigkeit und ſittliche Selbſtändigkeit, ohne egoiſtiſchen Eigenſinn, auf der einen, freundliches Entgegenkommen und Wohlwollen aber auf der andern Seite nöthig macht und dadurch äußere Achtung und Liebe unter den Genoſſen ſich erwirbt: ſo wird durch das enge Zuſammenleben mit einigen Wenigen hingebende Freundſchaft und aufopferndes Vertrauen in dem jugendlichen Gemüthe angeregt und verſchafft dadurch dem Charakter diejenigen gemüthlichen Eigenſchaften, durch welche er ſpäter auch im Leben ſich Freunde erwirbt und dauernd feſſelt.

Und gerade dieſe gemüthliche Seite des Charakters, die für alle Verhältniſſe des Lebens wie für unſer eigenes Glück und Wohlſein von der größten Bedeutung iſt und in den übrigen Schulverhältniſſen nur zu wenig gepflegt und genährt wird, hat daher die Erziehung eher zu begünſtigen als zu verdrängen, wenn ſie das Wohl ihrer Zöglinge dauernd begründen will.

Aber das Zuſammenwohnen Weniger auf einem Zimmer befördert zugleich auch ein gründlicheres und weniger zerſtreutes Arbeiten, was die Erfahrung aller Alumnate nachweiſt, in denen die Stubenwirthſchaft beſteht, indem die ſolideſten und fleißigſten Alumnen es ſtets als eine Begünſtigung angeſehen haben, wenn ihnen vergönnt wurde, nur mit einem Freunde das Wohnzimmer zu theilen und dadurch ſo ungeſtört als möglich ſtudiren zu können.

Warum will man alſo eine Erfahrung, die ſo unzweideutig das tiefſte und innerſte Bedürfniß des jugendlichen Geiſtes und Herzens ausſpricht, ganz unbenutzt laſſen und ſich lieber Theorieen in die Arme werfen, die doch erfahrungsgemäß noch weiter vom Ziele abführen, ſo daß man ſogar ein Syſtem in Vorſchlag gebracht und, wenn wir nicht irren, im ſüdlichen Deutſchlande auch ausgeführt hat, wonach die Alumnate in lauter Familienvereine aufgelöst werden ſollen, die nur die Mühen und Laſten der Erziehung vervielfachen, deren vorausſichtliche Leiſtungen aber denen bedeutend nachſtehen müſſen, die bei gleich tüchtigen Kräften jedes wohlgeordnete Alumnat weit ſicherer und leichter zu erzielen im Stande iſt. (Vergleiche S. 335.)

Wir können daher für ein gedeihliches Alumnatsleben einzig und allein die Stubenwirthſchaft in der Weiſe empfehlen, daß je zwei, drei, höchſtens vier Alumnen ein gemeinſchaftliches Wohnzimmer inne haben, vierundzwanzig bis dreißig Alumnen aber einen gemeinſchaftlichen Schlafſaal. Die Stubenordnung, d. h. die Ordnung und Reinlichkeit der Wohnzimmer, ſo wie der den Bewohnern zugehörigen Sachen (Schränke, Kaſten, Kleider, Wäſche, Bücher ꝛc.) wird von den im Alumnate wohnenden unverheiratheten Lehrern aufrecht erhalten, die Tagesordnung aber abwechſelnd von ſämmtlichen Lehrern beaufſichtigt. Neben dieſer, Hauspolizei möchten wir es nennen, bleibt das Inſtitut der Tutoren als ein weſentliches Moment der ſittlichen Erziehung in vollſter Kraft und wir müſſen nur vor dem Mißbrauch warnen, daß dem einzelnen Lehrer nicht unverhältnißmäßig viele Tuenden aufgebürdet werden, während andere Collegen deren wenige oder keine haben. Zugleich aber erinnern wir nochmals daran, daß es der Geiſt iſt, der die Form belebt und ohne den rechten Geiſt keine zweckentſprechende Form jemals gefunden werden wird.

Hiernächſt haben wir auf die Wichtigkeit der phyſiſchen Erziehung hinzuweiſen, wozu wir nicht nur die nöthige körperliche Pflege und Erholung rechnen, ſondern Alles, was zur Geſundheit im weiteſten Sinne des Wortes dient.

Dahin gehört vor Allem eine nicht zu kurze, aber noch weniger eine zu lange Nachtruhe. Sieben bis acht Stunden genügen nach dem Zeugniſſe ſachverſtändiger

Aerzte vollkommen und müſſen deßhalb mit Strenge inne gehalten werden. Ein pünctliches Zubettegehen und ein rüſtiges Aufſtehen, ohne ſich erſt lange zu beſinnen, iſt dem phyſiſchen und ſittlichen Gedeihen am förderlichſten. Erlaubt man den jüngeren Zöglingen eine Stunde früher zu Bette zu gehen, während die erwachſeneren ſich noch beſchäftigen: ſo wird, wenn die Letzteren ſieben, die Erſteren acht Stunden Nachtruhe genoſſen haben, Leib und Seele beider dabei gedeihen können. Jeder Zögling aber muß, ſobald er geweckt iſt, ungeſäumt das Bett verlaſſen und ſich ſchnell hinter einander waſchen und ankleiden. Man wird dieß am einfachſten erreichen, wenn man dieſelben nicht früher, als eine Viertelſtunde vor dem Zeitpuncte weckt, wo ſie ſich vollſtändig angekleidet dem Erzieher, etwa beim Morgengebete, vorzuſtellen haben.

Ferner werden wir als einen wichtigen Theil der phyſiſchen Pflege die Speiſung der Zöglinge ins Auge zu faſſen haben, über die mehrfach Klage erhoben worden iſt. — In manchen Anſtalten überläßt man, um zunächſt das Frühſtück zu beſprechen, die Beſchaffung desſelben den Zöglingen ſelbſt und iſt dadurch allerdings der Mühe überhoben, für dasſelbe die nöthige Sorge zu tragen; man öffnet hierdurch aber einer Menge von Mißbräuchen Thor und Thür, die einen höchſt nachtheiligen Einfluß auf das phyſiſche und ſittliche Gedeihen der Zöglinge gewinnen können. Denn einmal iſt man genöthigt, bei dem Taſchengelde auf dieſe Ausgabe Rückſicht zu nehmen, ſodann aber den Alumnen Gelegenheit zu geben, ſich dasſelbe beſchaffen zu können. Unverſtändige, mit der zweckmäßigen Verwendung des Geldes noch wenig vertraute Knaben werden nur zu bald ihr Taſchengeld anderweitig verthun und entweder, um das Frühſtück zu beſchaffen, Schulden machen, oder eine Menge Brod in den Leib ſtopfen, das ſie ſich vom Mittags- und Abendtiſche aufgehoben haben und das, bei der vorherrſchend ſitzenden Lebensweiſe, die ſie doch führen, die Verdauungsorgane ſchwächt und den Unterleib verdirbt. Andere ſetzen ſich, ſo lange ſie Geld haben, in den Beſitz von allerhand Leckereien, bereiten ſich Thee oder Kaffee und verbringen damit die ſchöne Zeit, die ſie beſſer verwenden könnten, oder laſſen ſich dieſelben bereiten und führen wohl gar ein Fläſchchen Rum * zur Würze dieſes Frühſtücks; iſt dann das Geld verthan, ſo ſcheitern ſie an derſelben Klippe, woran die Erſteren Schiffbruch leiden.

In andern Anſtalten reicht man den Zöglingen Suppe und Butterbrod zum erſten Frühſtück und verlangt, daß ſie damit bis zum Mittageſſen ausreichen, oder ſich das Butterbrod bis zum zweiten Frühſtück aufheben ſollen. Aber bei dem geſunden Appetit, den junge Leute in der Regel haben, genügt ein Teller Suppe dem leeren Magen ſelten, das Butterbrod wird mit verzehrt und für das zweite Frühſtück ſind dann die lieben Eltern ſo mitleidig, dem armen, nothleidenden Söhnchen allerhand Eßwaaren von Hauſe zuzuſenden, oder ihm Geld in die Hände zu ſtecken, damit er ſich dadurch gegen den Hunger ſchützen könne. Die Folge von ſolchen Zuſendungen iſt, daß der junge Menſch ein unverhältnißmäßig ſtarkes zweites Frühſtück einnimmt, auf das der Unterricht dann nicht ſchmeckt und nicht zuträglich iſt (plenus venter non studet libenter); außerdem aber wird er dadurch verleitet, beim Mittags- und Abendtiſch, wenn nicht gerade ſein Lieblingsgericht gegeben wird, wenig oder nichts zu genießen und ſich nach demſelben an Buttetbrod ꝛc. ſchadlos zu halten. Iſt es unter ſolchen Umſtänden nicht erklärlich, warum in den meiſten öffent-

---

* Dem Verfaſſer ſind die traurigſten Beiſpiele bekannt, wie durch dieſen erſten, ſcheinbar unſchuldigen Genuß erhitzender Getränke junge Leute für ihre ganze Lebenszeit ein Opfer der ſchlechten Einrichtung des Erziehungsinſtitutes geworden ſind, dem ſie ihr Lebensglück zu danken haben ſollten.

lichen Anſtalten das Eſſen von den Zöglingen ſchlecht und zum Theil ungenießbar gefunden wird?

In noch andern Anſtalten endlich wird Kaffee zum erſten Frühſtück gegeben, der dann häufig wohl ziemlich ſchlecht iſt, und, wenn er nicht ſchädlich ſein ſoll, wenigſtens ſchwach ſein muß, ſo daß die Zöglinge ihn, wenn auch nur aus Vorurtheil, mit Widerwillen genießen.

Wir haben über dieſen Gegenſtand mit verſtändigen Aerzten Rückſprache genommen, die für junge Leute, deren Lebensweiſe eine vorherrſchend ſitzende iſt, den Kaffee durchaus und eben ſo Suppe und Butterbrod verwerfen; ſondern für das angemeſſenſte erſte Frühſtück zwei Taſſen guter, nicht verdünnter roher Milch und zwei Hellinge gut ausgebackener Semmel erachten. Wird dann in einer Unterrichtspauſe, etwa drei Stunden ſpäter, ein zweites Frühſtück, in einem Butterbrode beſtehend, gereicht: ſo kann jeder junge Menſch mit einer ſolchen Nahrung hinreichend zufrieden ſein und bis zum Mittageſſen, ohne mehr zu genießen, auskommen. Beſteht nun das Mittageſſen in einer geſunden und ſchmackhaft zubereiteten, aber auch reichlichen Hausmannskoſt und erhält jeder Zögling nach dem Schluß des Nachmittagsunterrichtes ein Veſperbrod in ähnlicher Weiſe, wie das zweite Frühſtück, und endlich Abends eine wohlſchmeckende Suppe mit belegtem Butterbrode, oder eine andere leichte Speiſe, beſonders im Sommer: ſo ſcheint uns der Tiſch vollkommen zu genügen und jede Zuſendung von Hauſe, die nur zu einer unregelmäßigen Diät verleitet, dadurch ganz entbehrlich und nur der gedeihlichen phyſiſchen Entwickelung junger Leute nachtheilig zu ſein.

Hier aber dürfte eine Bemerkung im Allgemeinen über die Speiſung in den meiſten Alumnaten nicht am unrechten Orte ſein. Gewöhnlich wird dieſelbe an einen Oekonomen verpachtet, der die Zöglinge in vorgeſchriebener Weiſe zu beköſtigen hat. In den meiſten Anſtalten iſt die Dotation des Tiſches ſo vollſtändig genügend, daß für den ausgeſetzten Preis eine ſchmackhafte, geſunde und vollkommen ausreichende Hausmannskoſt geliefert werden kann; es ſei denn, daß man die Oekonomie, wie dieß in manchen Anſtalten geſchieht, dem Mindeſtfordernden überläßt, der dann auf Unkoſten der Zöglinge zu ſeinem Gelde zu kommen ſuchen muß. Ein unerträgliches Einerlei, Speiſen ohne Saft und Kraft, am wenigſten für die Dauer befriedigend, ſind daher in vielen Alumnaten gewöhnlich, obgleich gewiß nicht alle Klagen, die von den Zöglingen über das Eſſen geführt werden, auf gleiche Weiſe gerecht ſind, da häufig bei Knaben und jungen Leuten ein Widerwille gegen gewiſſe Speiſen eintritt, der ſich dann nur zu leicht Andern mittheilt, ſo daß es mit der Zeit Ton wird, das Eſſen ſchlecht zu finden.

Nach unſerer Ueberzeugung iſt es am zweckmäßigſten, daß jede Erziehungsanſtalt die Speiſung der Alumnen ſelbſt in die Hand nimmt und nicht von einem Pächter auf ſeine eigene Rechnung verwalten läßt; denn fällt dabei noch ſo viel ab, daß der Pächter ſich und ſeine Familie davon ernähren kann, ſo muß die Erziehungsanſtalt es um ſo leichter vermögen, eine geſunde und gut zubereitete Speiſung der Zöglinge für dasſelbe Geld herzuſtellen. So manche Lehrer- oder Beamtenwittwe, die der Wirthſchaft kundig iſt, würde gewiß unter der Aufſicht eines Lehrers und des Directors die Oekonomie mit geringerem Koſtenaufwande für die Anſtalt verwalten und dabei die Speiſen wohlſchmeckender und beſſer zubereitet herſtellen, als dieß die meiſten Pächter vermögen, die doch mindeſtens etwas für ſich erübrigen wollen. Auf dieſe Weiſe hat dann die Erziehungsanſtalt es vollkommen in ihrer Hand, jeden Mißbrauch abzuſchneiden und die Speiſung der Zöglinge auf das zweckmäßigſte einzurichten.

Zu der phyſiſchen Pflege und Erziehung rechnen wir ferner im Sommer das Baden im Freien und im Winter warme Bäder, die man mindeſtens alle vier Wochen

jedem Zöglinge verſchaffen muß *. Da das Baden im Freien bei möglichſt lebhafter Bewegung im Waſſer am zuträglichſten iſt, ſo machen wir, abgeſehen von der an ſich ſchon bildenden und nützlichen Uebung des Schwimmens, die Anforderung an jedes Alumnat, daß es neben dem Turn- auch den Schwimmunterricht ſeinen Zöglingen gewähre **.

Auch ſämmtliche Leibesübungen, über deren Wichtigkeit wohl Niemand mehr in Zweifel ſein kann, der nicht nur die Geſundheit des Körpers als ein über Alles zu ſchätzendes und förderndes Gut des Menſchen achtet, ſondern dieſelben auch nach ihrem Einfluſſe auf die ſittliche Bildung zu würdigen im Stande iſt, gehören recht eigentlich zur phyſiſchen Pflege und Erziehung und wir werden im Verfolge Gelegenheit finden, uns noch näher darüber auszuſprechen, nachdem wir uns über die ſittliche Erziehung, mit der die religiöſe in engem Zuſammenhange ſteht, verſtändigt haben.

Wenn nämlich die Schule vorzugsweiſe die intellectuelle Bildung ihrer Zöglinge ins Auge zu faſſen hat, ohne ihr körperliches und ſittliches Gedeihen ganz außer Acht laſſen zu dürfen: ſo wird die häusliche Erziehung, mit ſteter Rückſicht auf die Schule und deren Forderungen, ganz beſonders das leibliche und ſittliche Wohl ihrer Pflegebefohlenen zu fördern verpflichtet ſein. Schule und Haus müſſen ſich demnach gegenſeitig ergänzen und in vollkommenſter Harmonie und Wechſelwirkung ſtehen, wenn die Geſammterziehung ein einigermaßen befriedigendes Reſultat liefern ſoll. Es darf daher in der Schule nicht gelehrt werden, was die häusliche Erziehung verwerfen müßte; es darf im Hauſe nicht geduldet werden, was die Schule zurückweiſen muß. Die Lehren, welche ein junger Menſch in der Schule empfängt, ſollen daher ſeine Einſicht und Erkenntniß befruchten und die häusliche Erziehung die Früchte zur Reife bringen. Demnach hat die Schule auch die ſittliche und religiöſe Erkenntniß des Schülers anzubauen, während die häusliche Erziehung die weitere Pflege derſelben übernimmt. Dieſe Pflege aber kann theils einen negativen, theils einen poſitiven Charakter haben. Sie wird daher Alles von dem Zöglinge zu entfernen und abzuhalten ſuchen müſſen, was der Reinheit ſeiner Seele Gefahr droht und die Elemente beſeitigen, die dem Herzen des Zöglings eine falſche, dem ſittlichen Gedeihen entgegengeſetzte Richtung zu geben vermögen; zugleich aber wird ſie auch vielfach Gelegenheit finden, poſitiv auf die Erkenntniß und die Willenskraft des Zöglings vortheilhaft einzuwirken und letztere durch verſtändige Mittel beleben und ſtärken müſſen, wenn ſie nicht Schwächlinge erziehen will, deren beſte Entſchließungen durch die Trägheit des Willens in der Geburt erſterben.

Durchdringt demnach die Schule ein ernſter ſittlicher Geiſt, der das Große und Heilige in der Wiſſenſchaft wie im Leben den Herzen der Schüler nahe zu bringen und ſie dafür zu gewinnen verſteht, iſt namentlich der Religions- und Geſchichtsunterricht für Geiſt und Herz belebend und fruchtbringend zugleich: ſo wird die häusliche Erziehung den von der Schule ausgeſtreuten Samen durch Zucht, Ordnung und Geſittung, ſo wie durch Beſeitigung aller ſtörenden Elemente, zu pflegen und für Herz und Geſinnung ihrer Zöglinge fruchtbar zu machen haben. Denn der Sinn der Jugend

---

* Warme Bäder laſſen ſich in jedem größeren Erziehungsinſtitute nicht allzuſchwer und koſtſpielig herſtellen, obgleich dafür leider nur in wenigen Anſtalten geſorgt iſt.

** Größere Erziehungsinſtitute beſitzen in der Regel wohl die Mittel, eine Schwimmanſtalt unterhalten zu können, wenn ſie nur die Nothwendigkeit lebendig genug erkannt haben. Die Gelegenheit, eine ſolche anzulegen, findet ſich wohl in jeder Gegend; ſelbſt wenn ein Baſſin dazu an einem Bache erſt gegraben werden müßte, wie dieß der Verfaſſer in einer nicht ſehr waſſerreichen Gegend geſehen hat.

iſt im Allgemeinen auf das Beſſere und Edle gerichtet und darf nur mit treuer Liebe und Sorgfalt gepflegt werden, um ihn zunächſt für das Heilige und Große in der Wiſſenſchaft zu gewinnen und dadurch ſeinem Streben eine höhere Richtung zu geben; iſt dieſe erſt gewonnen, ſo gedeiht auf einem ſolchen Grunde und Boden jegliche Tugend und die herrlichſten Früchte werden nicht ausbleiben, ſobald die häusliche Erziehung dieſe edleren Keime zu pflegen verſteht. — Den Alumnaten ſtehen dabei nicht weniger wirkſame Mittel als der Familie zu Gebote. Vor allen der Geiſt der Zucht, Ordnung und Geſittung, der hier, wie in der Familie, das Ganze durchdringen und beleben muß, wenn ein edlerer Sinn Wurzel ſchlagen und das Gute nicht überwuchert werden ſoll von dem Unkraut, das nur zu leicht aufſchießt, wo die Würde und Unverletzlichkeit der Inſtitutionen für Erzieher und Zöglinge ihre bindende Kraft verloren haben. Denn Alumnate ſind Familien im Großen und wo ſchwache Eltern ſich ihre Kinder, wie man zu ſagen pflegt, über den Kopf wachſen laſſen, da wird ihr ermahnendes Wort in den Wind geſprochen und ſomit von Erziehung in ihrem Hauſe keine Rede ſein. — Sodann iſt das Inſtitut der Tutoren, deſſen Wirkſamkeit mit der treueſten Hingebung gepflegt werden muß, ohne jemals zu einer leeren Form herabzuſinken, ein weſentliches Moment der geſammten Erziehung, alſo auch der ſittlich-religiöſen. Denn der unmittelbaren Einwirkung der Tutoren auf ihre Curanden iſt ein ſo weites Feld eröffnet, daß ſie auch auf die innerſte Geſinnung und das Gemüthsleben derſelben einen tieferen Einfluß gewinnen können, wenn ſie ſelbſt recht lebendig von einem ernſteren ſittlichen Geiſte erfüllt ſind und ſich ihrem Berufe mit wahrer Liebe hingeben. Dazu kommt, daß erfahrungsgemäß ein wahrhaft ſittlich-religiöſer Sinn bei der Jugend am beſten gedeiht, wenn ein recht friſcher und reger Geiſt ſie beim Spiel wie bei der Arbeit belebt, weßhalb Erziehungsinſtitute auf die angemeſſenſte Verwendung und die Belebung der Erholungs- oder Freiſtunden ganz beſonders ihr Augenmerk zu richten haben.

Dieſe ſollen den durch Unterricht und Privatſtudien abgeſpannten geiſtigen Kräften die nöthige Erholung gewähren, ſei es durch eine zwangloſe geiſtige Beſchäftigung und Thätigkeit, oder durch körperliche Bewegung, die ohne Zweifel für die ſtudirende Jugend die zweckmäßigſte Vermittelung zwiſchen Ruhe und Arbeit, zwiſchen Geiſt und Körper, ja zwiſchen Geſundheit und Krankheit zu übernehmen im Stande iſt. Die Erholungs- oder Freiſtunden müſſen daher dem Schuler Gelegenheit bieten, ſich, wenn auch weniger ſtreng, geiſtig zu beſchäftigen mit Lectüre, Muſik, Zeichnen, Schach- und anderen ernſten und erlaubten Spielen, und auf der andern Seite ihm körperliche Bewegung verſchaffen durch Spazierengehen, Spielen und Arbeiten im Freien, Turnen, Tanzen, Exerciren u. ſ. w. Denn ſich ſelbſt überlaſſen, ohne beſtimmte Beſchäftigung und Aufſicht, treibt ein junger Menſch, der Unthätigkeit und Langenweile preisgegeben, wohl gar mit der Erlaubniß zum freien Ausgehen betraut, wie ein Schiff ohne Compaß und Steuer, jeder Laune des Windes ausgeſetzt und zuletzt der göttlichen Führung allein überlaſſen, auf den Wogen des Lebens — im Kleinen wie im Großen — umher und verfällt dadurch ſpäter oder früher der Verlockung zu dummen Streichen, wenn nicht gar, wie dieß namentlich in größeren Städten der Fall iſt, ſeiner ſittlichen Reinheit Gefahr droht. Daher müſſen die Freiſtunden mit gewiſſenhafter Sorgfalt geordnet und beaufſichtigt werden; denn auf Koſten der Sittlichkeit darf die Freiheit nie, am wenigſten aber in der Erziehung, Geltung gewinnen.

Fragen wir aber nach den Grundſätzen, welche bei der Regelung der Freiſtunden, ohne Schaden für die ſittliche Entwickelung der Jugend, in Anwendung gebracht werden müſſen: ſo wird uns auch hier der Zweck, dem wir nachſtreben, die geeignetſten Mittel

zu ſeiner Erreichung an die Hand geben. Nach den Vorſchriften der Pädagogik ſollen wir alle Körper- und Seelenkräfte unſerer Zöglinge harmoniſch ausbilden und zu möglichſter Vollkommenheit erheben; wir dürfen alſo nicht die Körperkräfte auf Unkoſten der geiſtigen Vermögen und eben ſo wenig die geiſtigen Anlagen zum Nachtheil des Körpers ausbilden; denn nur in einem geſunden Körper kann eine geſunde Seele wohnen. Beiden dienend und beide vermittelnd wird daher die Kraft des Willens in unſern Zöglingen hervorzurufen und zu ſtärken ſein, da ſie die geiſtige wie die leibliche Spannkraft in das nöthige Gleichgewicht ſetzt, ſo daß beide ſich gegenſeitig zu unterſtützen im Stande ſind. Dieſe Spannkraft aber kann unmöglich gewonnen werden, wenn ſie nicht, wie jede Kraft, durch ſtete Uebung täglich wächst. Es müſſen daher die Erholungsſtunden der Jugend ſo gut wie die Arbeitszeit dem gleichen Zwecke dienen, ſo daß nicht ſchlaffe Unthätigkeit eintritt, ſobald die Arbeit vollendet iſt und, wenn dieſe beginnt, jene Schlaffheit nicht ſobald ein Ende erreicht. Rege Beſchäftigung in der Arbeit wie im Spiel wird ſomit der nächſte Geſichtspunct ſein müſſen, den wir bei allen unſern pädagogiſchen Anordnungen ins Auge zu faſſen haben.

Zugleich müſſen Arbeit und Erholung auch in einem richtigen Verhältniſſe mit einander ſtehen, weil bei zu vieler Arbeit und zu geringer Erholung die geiſtigen Kräfte erſchlaffen und dadurch eine gewiſſe Stumpfheit erzeugt wird, die das empfangene Material zwar noch aufzunehmen, aber keineswegs zu verarbeiten im Stande iſt und ſomit unvermögend wird, dem geſammten geiſtigen Organismus die belebenden und befruchtenden Elemente der gewonnenen Einſicht und Erkenntniß zuzuführen. Auf der andern Seite erſchlafft die Seele und wird mit der Zeit für geiſtigen Erwerb und Beſitz unfähig, wenn der Erholung zu viel und der Arbeit zu wenig Raum gegeben iſt und dadurch ein Zuſtand der Trägheit genährt wird, dem an und für ſich ſchon die menſchliche Schwachheit lieber als der Anſtrengung ſich zuwendet, und ſomit auf Koſten der ſittlichen Spannkraft die Schlaffheit ein unverhältnißmäßiges Uebergewicht gewinnt.

Die Freiſtunden werden daher von doppelter Natur ſein müſſen, wir wollen ſie eigentliche und halbe Freiſtunden nennen. Die eigentlichen Freiſtunden ſind Eigenthum des Zöglings und werden von ihm nach ſeinem Belieben zum Spazierengehen, zum Spielen, zu Beſchäftigungen im Freien oder auf der Stube, zu Beſuchen ſeiner Cameraden u. ſ. w. verwandt. Die halben Freiſtunden dagegen ſind zu ernſteren Uebungen beſtimmt, theils auf ſeinem Zimmer, theils unter Aufſicht und Anleitung des Lehrers im Freien.

Es liegt in der Natur der erſteren, daß ſie durchaus zwanglos der Wahl des Einzelnen überlaſſen bleiben müſſen, wenn auch die Erziehungsanſtalt eine gewiſſe Beaufſichtigung dabei nie verſäumen darf; denn wie der ſittliche Menſch ſich ſtets von dem höheren Auge bewacht ſieht, ſo muß ſich der Zögling von dem Erzieher beaufſichtigt wiſſen und mit der Zeit aus dieſem Zuſtande des Zwanges in den der freien ſittlichen Entſchließung übergehen. Der Zögling gehe daher ſpazieren, ſo geſchieht dieß in der Regel unter Aufſicht eines Lehrers; er ſpiele oder beſchäftige ſich im Freien oder auf ſeinem Zimmer, mache Beſuche bei Cameraden, oder empfange ſolche: ſo darf die Beaufſichtigung des Lehrers wenigſtens nicht fehlen, wenn dieſe auch ohne alle Aengſtlichkeit iſt und, ſo weit dieß thunlich, den Zögling gewähren läßt; aber vorhanden muß ſie ſein und der Zögling in jedem Augenblicke darauf gefaßt ſein, den Beaufſichtiger ins Zimmer treten, oder ſeine ſonſtige Beſchäftigung muſtern zu ſehen. Die daraus erwachſende Unbequemlichkeit für Zöglinge und Erzieher kann da nicht maßgebend ſein, wo ein höherer ſittlicher Geſichtspunct dem Ganzen zu Grunde liegt

und die ächte pädagogiſche Weisheit wird auch hier das Rechte zu treffen wiſſen, wenn ſie dem geiſtig und ſittlich Gereifteren freieren Spielraum geſtattet, während ſie den Unmündigen einer ſpecielleren Leitung unterwirft und ſeine Schritte mit gewiſſenhafter Sorgfalt verfolgt. Denn die wahre Freiheit gedeiht am beſten innerhalb der Schranken des Geſetzes, und dieſes nicht zu überſchreiten, muß bei dem Zöglinge zur Gewiſſensſache werden. Wie aber anders, als durch die Gewöhnung, kann der Sinn für die Heilighaltung des Geſetzes bei dem Zöglinge ausgebildet werden, da der Grund dazu in ſo früher Zeit gelegt werden muß, wo von einer ſittlichen Selbſtbeſtimmung bei Knaben in der Regel noch nicht die Rede iſt? Und dieſe Gewöhnung wiederum kann nur durch die ſorgfältigſte Aufſicht hervorgerufen werden, damit jede Uebertretung des Geſetzes auch zur Kunde des Erziehers gelangen und auf dieſe Weiſe gerügt werden könne, während ein öfteres Gelingen nur zu neuen Umgehungen desſelben reizt und dadurch ſeine Würde und ſein Anſehen bei dem Zöglinge untergräbt.

Somit werden wir darüber einig ſein können, daß eine richtige Abwägung der Arbeits- und Erholungszeit und ebenſo der eigentlichen und halben Freiſtunden, bei ſorgfältiger Beaufſichtigung beider, durchaus im Intereſſe der Erziehung liege und haben uns daher nur noch über die Art zu verſtändigen, wie beiden auf die zweckmäßigſte Weiſe genügt werden könne.

In der Regel nimmt der Unterricht in unſeren Schulen täglich ſechs Stunden in Anſpruch. Zur Vorbereitung auf denſelben und zur Repetition muß der Schüler aber mindeſtens noch vier Stunden verwenden, wenn er ſeine Schuldigkeit thun will. Rechnen wir nun innerhalb vierundzwanzig Stunden acht Stunden auf die Nachtruhe, anderthalb Stunden auf das Morgen- und Abendgebet, ſo wie auf den Mittags- und Abendtiſch: ſo bleiben ihm noch volle vier und eine halbe Stunde übrig, die allein der Erholung gewidmet werden können. Da dieſe Erholung, nach unſerer Auseinanderſetzung, nicht in ſchlaffer Unthätigkeit beſtehen darf, die körperlichen Uebungen zugleich aber auch mit den geiſtigen Anſtrengungen in einem richtigen Verhältniſſe ſtehen müſſen: ſo würden, wenn eine Stunde davon zu weniger anſtrengenden geiſtigen Beſchäftigungen, als Lectüre, Muſik, Zeichnen, Briefeſchreiben ꝛc., vielleicht Abends von 9 bis 10 Uhr, verwandt wird, die übrigen drei und eine halbe Stunden einer angemeſſenen körperlichen Bewegung und derartigen Uebungen zuzutheilen ſein. — Wahre Erholung kann aber nur das gewähren, was wir mit Luſt treiben, und ſomit werden wir vorzugsweiſe ſolche körperliche Uebungen zu wählen haben, die jungen Leuten wirklich Freude zu machen pflegen, oder unſer Beſtreben darauf richten müſſen, ihnen Luſt zu ſolchen Gegenſtänden einzuflößen, die für Geiſt und Körper gleich erſprießlich ſind.

Unter den körperlichen Uebungen und Bewegungen ſtehen uns nun das Turnen, Fechten, Tanzen, Exerciren und im Sommer das Schwimmen zu Gebote; ferner Turn- und Jagdſpiele, Beſtellung eines Gärtchens, Ballſpiel, Kegelſchieben und Spazierengehen.

Das Turnen gewährt in der Regel Knaben und jungen Leuten viel Vergnügen; man will aber die Bemerkung gemacht haben, daß die Luſt daran in den oberen Claſſen immer mehr abnehme. Da jedoch das Turnen zu einer der erſprießlichſten Leibesübungen gehört, indem es neben der körperlichen Gewandtheit, die es verſchafft, zugleich eines der beſten Beförderungsmittel der Willenskraft und Ausdauer, des perſönlichen Muthes und der Entſchloſſenheit iſt und in der Regel nur von matten Subjecten mit einer gewiſſen Ueberhebung und Geringſchätzung (vulpes et uva) angeſehen wird: ſo können wir ſein eifriges Betreiben in Alumnaten nicht angelegentlich

genug empfehlen und müssen von der pädagogischen Weisheit der Erzieher erwarten, daß sie Mittel finden werden, ihre Zöglinge recht lebendig dafür zu interessiren *.

Auch das Tanzen und noch mehr das Fechten pflegt der Jugend viel Vergnügen zu machen. Das erstere dürfte für die Körperhaltung und als eine angemessene, nicht zu anstrengende Uebung, besonders im Sommer in der Stunde von 1 bis 2 Uhr, wo die Sonnenhitze die Bewegung im Freien erschwert, in einem schattigen Local zu empfehlen sein. Als ein harmloses Vergnügen kann es zugleich an den Sonntagsabenden im Winter, wo nach dem Abendessen häufig eine gewisse Leere in Alumnaten fühlbar wird, denjenigen jungen Leuten zur Unterhaltung gestattet werden, welche die Woche über fleißig gearbeitet haben. Den Fechtunterricht dagegen würden wir, als eine höhere Stufe des Turnens, nur den im Turnen weiter Vorgeschrittenen gestatten.

Der Schwimmunterricht im Sommer ist ein eben so gesundes als unterhaltendes und nützliches Vergnügen für junge Leute und sollte deßhalb mit größerer Aufmerksamkeit von den Pädagogen beachtet und befördert werden. — Wir haben aber außerdem noch militärische Exercirübungen in Vorschlag gebracht. Denn, wenn der Knabe schon am Soldatenspiel seine Freude hat und auch der Mann dafür noch empfänglich ist, wie wir dieß an unseren Schützengilden sehen und an der Bürgerwehr erfahren haben: warum sollen dann nicht Knaben und Jünglinge daran Gefallen finden, sobald es mehr als eine kindische Spielerei ist? Der Verfasser hat mehrfach Gelegenheit gehabt zu sehen, wie mit ganzer Seele sich die Jugend an kunstgerechten militärischen Uebungen betheiligt und wer möchte es läugnen, daß dieselben nicht nur die äußere Haltung des Körpers, Ordnung, Pünctlichkeit und Präcision, sondern auch die Aufmerksamkeit, schnelle Fassung, Selbstvertrauen ꝛc. befördern und bilden? Zugleich bringen diese Uebungen Abwechselung in die jugendlichen Vergnügungen und manche langweilige Stunde wird dadurch zweckmäßiger (z. B. durch kleine Uebungsmärsche) als durch bloßes Spazierengehen ausgefüllt.

Die eigene Bestellung eines Gartenbeetes, wo sich dazu Gelegenheit findet, dürfte als eine harmlose und unterrichtende Beschäftigung für junge Leute empfehlenswerth sein, um so mehr, da das Vergnügen derselben nicht ohne einige Anstrengung und Ausdauer erkauft wird, nebenher aber die gemüthliche Seite des jugendlichen Charakters fördert und bildet. Zugleich gibt es dem Pädagogen ein Mittel an die Hand, die Beharrlichkeit seiner Zöglinge zu üben, indem viele junge Leute eine solche Beschäftigung mit großem Eifer beginnen, in kurzer Zeit jedoch alle Lust daran verlieren und ihre Beete unbestellt oder vernachlässigt liegen lassen würden, wenn sie nicht der Hohn und Spott ihrer Commilitonen zu neuem Eifer spornte und dadurch die ermattende Kraft einen neuen Antrieb erhielte.

Nehmen wir zu diesen Uebungen noch die mancherlei Turnspiele, Kegel- und Ballspiel, Spaziergänge im Freien ꝛc. hinzu, so dürfte, während des Sommers wenigstens, für die Unterhaltung der Jugend in müssigen Stunden hinreichend gesorgt werden können, um die Langeweile von ihr fern zu halten, die in Alumnaten eine der gefährlichsten Klippen ist, an denen lebhafte Temperamente nur zu leicht Schiffbruch leiden. — Im Winter dagegen, wo die langen Abende doch nicht mit lauter ernsten

* Wenn die Erfahrung wirklich begründet sein sollte, daß die Luft am Turnen in den oberen Classen abnimmt, könnte diese Erscheinung dann vielleicht darin ihren Grund haben, daß dem Gegenstande nicht von allen Lehrern die nöthige und wünschenswerthe Aufmerksamkeit geschenkt würde, und sollte es unter diesen Umständen nicht vortheilhaft und ersprießlich sein, zuweilen Schauturnen zu veranstalten, dem der größere Theil der Lehrer, wie jedem Examen, beizuwohnen pflegte?

Beſchäftigungen ausgefüllt werden können, ſcheint uns noch ein Spiel- oder Geſellſchaftsſaal wünſchenswerth zu ſein, in welchem, außer einem Billard, einer Stoßkegelbahn, einem Tivoli- und ähnlichen Spielen, auch einige Damen- und Schachbretter, Domino- und andere angemeſſene Geſellſchaftsſpiele vorhanden ſein könnten, um den Alumnen Gelegenheit zu geben, in Geſellſchaft eines oder mehrerer Lehrer, beſonders die Sonntagsabende angenehm und ohne Nachtheil für ihre Sittlichkeit zu verleben. Denn geſtattet man jungen Leuten dieſe Vergnügungen in der Familie, warum will man aus Alumnaten Alles verbannen, was dem urſprünglichen Charakter klöſterlicher Beſchränktheit widerſpricht? Ja, erlaubt man dem Einzelnen ſolche Unterhaltungen auf ſeinem Zimmer, warum will man ſie in größerer Gemeinſchaft unter Aufſicht eines Lehrers verwerfen? Man höre nur verſtändige Männer, die in Alumnaten erzogen ſind, ob ſie nicht oft aus Langerweile die unſinnigſten Beſchäftigungen vorgenommen haben, um nur dem ewigen Einerlei zu entgehen, das wahrhaft erdrückend auf ihnen gelaſtet und ſie zuletzt zu dummen Streichen verleitet hat. Wir können demnach ſolchen anſtändigen Vergnügungen nur das Wort reden und müſſen ſie für Alumnate angelegentlichſt empfehlen, wenn man nicht die Jugend zu thörichten Handlungen hindrängen will. Auch weiſt die Erfahrung in Alumnaten nach, daß am häufigſten Exceſſe im Winter und namentlich gegen das Ende des Winters vorkommen, wo offenbar das langweilige Alumnatsleben zum Durchbruch kommt und oft Dinge herbeiführt, die der Pädagoge innig beklagen muß. Wenn nun die pädagogiſche Weisheit uns räth, alles Ungehörige durch weiſe getroffene Maßregeln möglichſt zu verhüten: ſo dürfte auch unſer Vorſchlag zu denjenigen gehören, welche die Pädagogik nur anrathen, nicht aber verwerfen kann.

Nachdem wir ſo den nöthigen Apparat zur Ausfüllung der ganzen und halben Freiſtunden herbeigeſchafft zu haben glauben, müſſen wir noch die zweckmäßige Verwendung desſelben zu zeigen ſuchen. Wir hatten oben S. 364 drei und eine halbe Stunde zur Erholung und körperlichen Bewegung für die Alumnen erübrigt und glauben unſeren Forderungen zu genügen, wenn wir ihnen eine halbe Stunde nach dem Mittags- und eine ganze Stunde nach dem Abendeſſen zur freien Dispoſition ſtellen, ſo aber, daß der Tagesinſpicient davon unterrichtet ſein muß, ob und wo der Zögling dieſe Zeit außer ſeinem Zimmer zubringt, damit er denſelben zu jeder Zeit finden und ſein Treiben controliren kann. Die übrigen zwei Stunden dagegen ſind beſtimmten körperlichen Uebungen unter ſpecieller Aufſicht und Anweiſung eines Lehrers, alſo dem Turnen, Tanzen, Fechten, Exerciren, Schwimmen ꝛc. zuzutheilen, wozu wir im Winter eine Stunde Spazierengehen oder Schlittſchuhlaufen unter Aufſicht eines Lehrers (etwa in der Stunde von 1 bis 2 Uhr) rechnen. Auf dieſe Weiſe dürfte der körperlichen Bewegung und geiſtigen Erholung hinreichender Raum gegeben ſein, um anſtrengende Studien ohne Nachtheil für die Geſundheit ſelbſt ſchwächlicher Conſtitutionen dauernd ausführen zu können.

Um aber noch unſere Anſichten über die Beaufſichtigung der geſammten Lebensordnung in Alumnaten zu detailliren, ſo denken wir uns eine angemeſſene Zahl jüngerer, unverheiratheter Lehrer — etwa unter dem gebräuchlichen Amtstitel »Adjuncten« — und außerdem vielleicht noch zwei Schulamtscandidaten im Alumnate ſelbſt wohnen. Die Adjuncten beaufſichtigen die Stubenordnung (S. 358) der ihnen überwieſenen Alumnenſtuben und die beiden Jüngſten unter ihnen übernehmen abwechſelnd die Hauptinſpection in den Morgenſtunden von 5 bis 8 Uhr, als die am wenigſten ſchwierige; die Tagesinſpection von 8 Uhr Morgens bis 10 Uhr Abends dagegen wird von den übrigen Adjuncten und Lehrern, mit Ausnahme des Directors, der das Ganze

u controliren hat, ausgeübt. Außer dem Tagesinſpicienten iſt noch ein Coinſpicient n gewiſſen Stunden des Tages bei der allgemeinen Inſpection thätig, einmal, um em Tagesinſpicienten Zeit zum Eſſen zu verſchaffen, dann aber in allen den ganzen reiſtunden, wo eine doppelte Inſpection auf dem Spielplatze, bei Spaziergängen ꝛc. nd im Hauſe zugleich nöthig wird.

Die Arbeitsſtunden endlich werden in dem ganzen Alumnate von dem Tages- nſpicienten beaufſichtigt, ſo daß durch Ruhe und Ordnung in der Anſtalt jedem Zöglinge ie nöthige Gelegenheit verſchafft wird, ſeine häuslichen Arbeiten mit gehöriger Muße nd ungeſtört anfertigen zu können. Wir glauben aber, daß es zugleich im Intereſſe er Erziehung liege, den jüngeren und unerfahrenern Alumnen dazu auch unmittelbare nd zweckmäßige Anleitung zu geben. Denn wer jemals Knaben bei ihren Arbeiten eaufſichtigt hat, wird es wiſſen, daß oft nicht ſowohl Unvermögen, als ein gewiſſes lngeſchick ihnen dabei hinderlich wird und die meiſten dadurch viele ſchöne Zeit ver- chwenden, daß ſie erſt auf mancherlei Umwegen zweckmäßig zu arbeiten lernen müſſen. Darum will man alſo nicht die gereiften Erfahrungen eines Lehrers den unerfahrenen Schülern zugute kommen laſſen? Wir meinen alſo, daß die Zöglinge der beiden nterſten Claſſen, in zwei verſchiedenen Localen, ihre Arbeiten nicht bloß unter der Aufſicht zweier Lehrer, ſondern unter deren unmittelbarer Anleitung und Mitwirkung nfertigen und zwar ſo, daß die Lehrer ſich mit ihnen förmlich präpariren, d. h. die Wörter analyſiren und aufſchlagen, die Sätze conſtruiren und endlich den Sinn einer Stelle von den Einzelnen auffinden laſſen. Ferner repetiren und memoriren ſie mit hnen und geben ihnen ſelbſt zu freien Ausarbeitungen die nöthige Anleitung, wie venn ſie dieſe Uebungen mit einem einzelnen Schüler vorzunehmen hätten. Auf dieſe Weiſe werden ſämmtliche Schularbeiten unter ihrer Anleitung angefertigt, wie dieß in en Alumnaten Frankreichs und Englands geſchieht, obgleich wir im Uebrigen weit ntfernt ſind, dieſe Schulen den unſerigen zum Muſter aufzuſtellen; wohl aber dürften ie Erfahrungen unſerer Elementarſchulen, die ähnliche Uebungen längſt mit dem eſten Erfolge betreiben, den Gelehrtenſchulen anzuempfehlen ſein. Wir möchten daher en Vorſchlag machen, zwei Schulamtscandidaten für dieſe Uebungen zu gewinnen nd hätten von dieſer Einrichtung vielleicht noch den Vortheil, für die Alumnatsver- ältniſſe geeignete junge Lehrer dadurch kennen zu lernen und dem Alumnate zu rhalten.

Noch einen wichtigen Punct dürfen wir aber nicht mit Stillſchweigen übergehen, on dem zum großen Theil das Gedeihen des Ganzen abhängt, weil er zunächſt auf as ſittliche Selbſt- und Ehrgefühl der Zöglinge den beſtimmteſten Einfluß ausübt nd dadurch ein Haupterziehungsmittel in Alumnaten werden muß, nämlich das Straf- yſtem. Durch die Menge von geſetzlichen Beſtimmungen, welche das geſammte Leben er Zöglinge in Alumnaten regeln ſollen, werden eben ſo viele kleinere und größere Ordnungsſtrafen nöthig, deren häufige Wiederkehr nur zu leicht das Empfindliche erſelben abſtumpft, ſo daß ſie zuletzt wenig oder gar keinen Eindruck mehr machen, ondern alltäglich und gewöhnlich und deßhalb von den Alumnen kaum mehr beachtet erden. Die natürliche Folge davon würde eine Schärfung der Strafen ſein und enn auch dieſe Schärfung nichts mehr fruchtete, müßte eine abermalige Steigerung intreten, ſo daß ein ſolches Strafſyſtem unmöglich die Billigung verſtändiger Erzieher inden könnte, obgleich auf der andern Seite zugegeben werden muß, daß die geſetzlichen Beſtimmungen auf jede Weiſe und auf das ſtrengſte aufrecht zu erhalten ſind. Wie ber ſoll dem vorgebeugt werden? — Der richtigſte Grundſatz bei Strafbeſtimmungen ſt allerdings wohl der, daß die Strafe dem Vergehen möglichſt entſprechend ſein,

alſo auf ein leichtes Vergehen auch nur eine leichte, dem Vergehen analoge Strafe ſtehen muß und demnach auf zu langes Schlafen, früheres Aufſtehen, auf unerlaubten Beſuch fremder Wohnſtuben Stubenarreſt u. ſ. w. geſetzt werde. Je leichter aber die Strafe iſt, um ſo eher verleitet ſie den Leichtſinnigen, das Geſetz zu übertreten und die darauf folgende Strafe mit Ergebung in ſein Schickſal zu tragen; abgeſehen davon, daß es bei den meiſten Vergehungen immer noch zweifelhaft bleibt, ob ſie auch entdeckt werden. Auf dieſe Weiſe ſtumpft ſich die Scheu vor dem Geſetz und das Gefühl gegen Strafen in Alumnaten zugleich ab, wenn darauf nicht mit beſonderer Aufmerkſamkeit von den Erziehern geachtet wird. Deßhalb ſcheint es in allen ſolchen Fällen das einfachſte Mittel zur Aufrechthaltung der geſammten Ordnung und Disciplin zu ſein, daß man von vornherein die Sache nicht leicht nimmt, ſondern, ſobald ſich ein Vergehen bei dem Einzelnen mehrmals wiederholt, zunächſt durch herzliche und eindringliche Ermahnungen ihn zu beſſern ſucht; wenn das aber nicht fruchtet, mit ſolchem Ernſte eingreife, daß die Strafe einen wirklich empfindlichen Eindruck zu machen geeignet iſt. Vermag gleichwohl das ganze moraliſche Gewicht der Anſtalt keinen ſolchen Eindruck bei dem Einzelnen mehr hervorzubringen, ſo iſt es beſſer, derartige Subjecte lieber aus dem Alumnate zu entfernen, als durch ſie ein ewiges Aergerniß zu geben und durch längere vergebliche Bemühungen um ihre Beſſerung die Würde des Geſetzes und der Anſtalt ſelbſt aufs Spiel zu ſetzen. Denn auch die Nachſicht muß ihre Grenzen haben, da ſie nur zu leicht jungen Leuten als Schwäche erſcheint und in ihnen ein falſches Selbſtgefühl erzeugt, das ihrer ſittlichen Entwickelung in hohem Grade gefährlich iſt. Im Gegentheil müſſen ſie früh lernen, das Geſetz mit Ehrfurcht zu betrachten und an ihren Lehrern und Erziehern ſehen, wie heilig ſeine Würde zu achten ſei, indem von dieſen eine wiederholte Umgehung desſelben mit gebührender Indignation aufgenommen und gerügt wird. Eine ſolche Behandlung der geſetzlichen Inſtitutionen wird in den ſeltenſten Fällen ihren Zweck verfehlen, ihn aber um ſo ſicherer erreichen, je mehr auch in der Art und Weiſe der Strafen die wahrhaft väterliche Geſinnung der Erzieher hindurchblickt. Wir können daher nicht genug vor allem Poltern und Lärmen und einer gewiſſen Gereiztheit der Inſpicienten bei Strafbeſtimmungen warnen, die ſich nur zu leicht des Einzelnen bemächtigt, wenn er, wie das wohl zuweilen vorkommt, mehrfachen Unordnungen hinter einander begegnet; immer aber wird eine ſolche Art zu ſtrafen bei dem Zöglinge das Gefühl einer liebloſen Behandlung hervorrufen und daher ihren Zweck gänzlich verfehlen. — Gleichwohl würden wir nicht rathen, um dergleichen Gereiztheiten und daraus hervorgehende Uebereilungen zu vermeiden, wie dieß in manchen Anſtalten geſchieht, alle Strafbeſtimmungen, ſelbſt die geſetzlich feſtſtehenden Ordnungsſtrafen, der Lehrerconferenz zu überweiſen und nur in den dringendſten Fällen das Einſchreiten des Directors zu geſtatten. Denn dadurch iſt auf der einen Seite ein Mißtrauen gegen den einzelnen Inſpicienten ausgeſprochen, das auf eine faſt überzarte Weiſe die Rechte der Zöglinge wahrt und die Erzieher in den Augen derſelben keineswegs zu heben geeignet iſt, ſondern ihnen als bloßen Angebern, nicht aber als Richtern über vorgefundene Unordnungen eine ihrer geſammten Stellung unwürdige Rolle auferlegt; auf der andern Seite wird das moraliſche Gewicht der Lehrerconferenz durch alle die kleinlichen Ordnungsſtrafen herabgewürdigt, während ihr Anſehen für wichtigere Fälle aufzuſparen iſt, die in den wenigſten Alumnaten ausbleiben werden. Zu dieſen rechnen wir alle Widerſetzlichkeiten gegen den einzelnen Erzieher, ſo wie grobe und bewußte Uebertretungen der allgemeinen Hausordnung, alle Unſittlichkeiten im weiteſten Sinne des Wortes und eine das gewöhnliche Maß überſchreitende Trägheit. Alle ſolche Fälle würden wir der Beurtheilung der Lehrer-

conferenz überweiſen, deren moraliſches Gewicht ein nicht zu überſehendes pädagogiſches Moment bildet und durch eine liebevolle, aber doch ernſte und würdige Behandlung vorliegender Vergehen noch beſonders gehoben wird. — Es kommen aber zuweilen Auflehnungen gegen die Autorität des einzelnen Erziehers und die Ordnung des Ganzen vor, deren Beſeitigung keinen Aufſchub leidet und deren nachtheilige Folgen durch entſchiedenes und feſtes Einſchreiten am leichteſten in der Geburt erſtickt werden; daher es unſäglichen Nachtheil herbeiführen würde, wenn in derartigen Fällen dem Erzieher die Hände gebunden wären. Die Erfahrung in Alumnaten hat hier nach unſerer Ueberzeugung einen ganz richtigen Modus herbeigeführt, wonach dem einzelnen Erzieher das Recht zuſteht, nach beſtem Ermeſſen die geeignetſten Maßregeln zu ergreifen, ſofort aber den Director von dem Vorgefallenen in Kenntniß zu ſetzen und es ſeiner Beurtheilung zu überlaſſen, ob augenblicklich weitere Schritte nöthig ſind, oder ob es bei den ergriffenen Maßregeln ſein Bewenden haben könne. — Bei dieſem Einſchreiten des einzelnen Inſpicienten tritt nun häufig ein Fall ein, der ganz beſonders geeignet iſt, das richtige Verhältniß der Zöglinge zu ihren Erziehern zu ſtören, nämlich die Weigerung der Alumnen, den Anordnungen der Erzieher augenblicklich Folge zu leiſten, ohne vorher das Gutachten des Directors eingeholt zu haben. Auf den erſten Blick erſcheint ein ſolches Verlangen billig und ein natürliches Recht zu beanſpruchen; genauer betrachtet aber ſchließt es eine arge Widerſetzlichkeit in ſich, indem der Zögling dadurch offenbar die Autorität ſeines Erziehers verwirft und ſich wie eine gleichberechtigte Partei vor den gemeinſchaftlichen Richter geſtellt ſehen will; während eine richtige Auffaſſung aller obwaltenden Verhältniſſe den Zögling anweiſen ſollte, den Anordnungen ſeines Erziehers unbedingt Folge zu leiſten, nachher aber ſeine Auffaſſung des Sachverhältniſſes dem Director zur Beurtheilung und Entſcheidung vorzulegen. Eine ſolche Widerſetzlichkeit führt in Alumnaten oft die unangenehmſten Auftritte herbei und muß daher geſetzlich verboten ſein. — Obgleich nun die Strafen in Alumnaten eine weit größere Abſtufung und Mannigfaltigkeit zulaſſen, als in unſeren Schulen und ſelbſt in der Familie, indem hier namentlich auch Ausſchließung von den nicht allzuhäufigen Vergnügungen weit empfindlicher wirkt, als dort: ſo entbehren die meiſten Alumnate doch eine Strafe, die in der Familie bei jüngeren Knaben häufig mit dem allerbeſten Erfolge angewandt wird und die wir deßhalb auch in Alumnaten nicht entbehren möchten, die körperliche Züchtigung. Wo dieſelbe in Alumnaten angewandt worden iſt, pflegte ſie auf den Beſchluß der Lehrerconferenz von den Unterbedienten der Anſtalt, theils in der Lehrerconferenz ſelbſt, theils öffentlich executirt zu werden und hat nach der Auffaſſung unſers Volkes dadurch etwas Infamirendes, was ſie beim geſammten Publicum nicht mit Unrecht in Mißcredit gebracht hat. Für ehrloſe Vergehen, Diebſtahl ꝛc. und für grobe Widerſetzlichkeiten gegen Lehrer und Erzieher erſcheint ſie vielleicht weniger anſtößig; aber ſollen ſich Alumnate mit ſo verderbten Subjecten herumſchlagen, ohne bei ihnen doch auf wirklich erſprießliche Erfolge rechnen zu dürfen, nachdem ihnen in den Augen ihrer Mitſchüler, wie man zu ſagen pflegt, alle Ehre genommen iſt? Würden ſolche Zöglinge nicht durch Verſetzung in einen andern Boden vielleicht beſſer gedeihen und es ihnen nicht dort leichter werden, in ſich zu gehen und ein neues Leben anzufangen? Wir möchten uns für das Letztere entſcheiden und ſelbſt in den angeführten Fällen öffentliche Züchtigungen nicht empfehlen. Aber viele Fehler von Knaben, als Trotz, Widerſpenſtigkeit, Lügenhaftigkeit, hartnäckige Faulheit u. ſ. w. ſind von der Art, daß eine geſunde Züchtigung zu rechter Zeit angewandt in den ſeltenſten Fällen ihre Wirkung verfehlt und weit eindringlicher wird, als Arreſt- und andere Strafen, und deßhalb möchten wir den Vorſchlag machen, da

doch die Beſeitigung jener Fehler eine würdige Aufgabe für Alumnate wäre, daß in Fällen, wo die Lehrerconferenz eine körperliche Züchtigung für angemeſſen erachtet, der Tutor, gewiſſermaßen als Stellvertreter des Vaters, ſich der Mühe unterzöge, eine ſolche Execution unter vier Augen vorzunehmen. Ohne uns hier auf das Beiſpiel der engliſchen Alumnate zu beziehen, wo die körperliche Züchtigung, nach dem Urtheil der dortigen Pädagogen, mit entſchiedenem Erfolge in weit größerem Umfange angewandt wird, halten wir es für eine heilige Pflicht unſerer Alumnate, kein Mittel unverſucht zu laſſen, um einen Knaben auf den rechten Weg zurückzuführen und deßhalb auch körperliche Züchtigungen in der oben angegebenen Weiſe anzuwenden, ſobald die gewöhnlichen Strafen ihre Wirkſamkeit bei ihm verloren haben. Eine falſche Auffaſſung dieſes Strafmittels Seitens der Eltern und des geſammten Publicums kann da nicht maßgebend und entſcheidend ſein, wo durch eine gründliche Prüfung der Sachverſtändigen das Rechte erkannt iſt und demnach zur Geltung gebracht werden muß.

Zum Schluß unſerer Auseinanderſetzung wollen wir in der Kürze noch die Frage beſprechen, ob Alumnate zweckmäßiger in ländlicher Stille und Zurückgezogenheit, oder in größeren Städten anzulegen ſind. — Da gerade in neueſter Zeit mehrere Alumnate nach dem Lande verlegt worden ſind, ſo ſcheint man ſich in der pädagogiſchen Welt für die ländliche Stille und Zurückgezogenheit entſchieden zu haben, obgleich die Anlegung eines ſolchen Alumnates auf dem Lande offenbar mit größerem Koſtenaufwande verknüpft iſt, als wenn daſſelbe mit einer ſchon beſtehenden Lehranſtalt verbunden wird. Offenbar hat auf dieſe Anſicht die Abſonderung der Zöglinge von allem Schlechten und Gemeinen und die Schwierigkeit ihrer Beaufſichtigung in größeren Städten den entſchiedenſten Einfluß ausgeübt, da doch offenbar die Entfernung von dem größeren Verkehr vielfache Unbequemlichkeiten herbeiführt und ſelbſt die Abgeſchiedenheit der Lehrer und Erzieher von faſt allem gebildeten Umgange einen gewiß nicht wohlthätigen Einfluß auf dieſelben ausüben muß und dadurch eine rückwirkende Kraft auf die Zöglinge ſelbſt erhält, während die neuere Zeit mehr als früher auch von der Schule ſchon eine gewiſſe Bildung ihrer Zöglinge für das Leben zu fordern ſcheint (non scholæ sed vitæ discendum). Zudem lehrt die Erfahrung, daß auch ſolche ländlich ſtillen Wohnſitze der Wiſſenſchaft nicht lange iſolirt von den Verſuchungen zum Schlechten und Gemeinen bleiben und daher die Sorgloſigkeit der Erzieher ſehr bald arge Täuſchungen erfahren würde. Auf der andern Seite ziehen größere Städte eine Menge Schüler vom Lande und aus kleineren Städten nach ſich, die hier den nöthigen Schulunterricht ſuchen und doch angemeſſen untergebracht werden müſſen, um nicht ſittlich zu verkommen, während ſie wiſſenſchaftlich fortſchreiten. In größeren Städten aber iſt das Leben in der Regel theuer und eine angemeſſene Unterbringung der Kinder daher für die meiſten Eltern zu koſtſpielig, ſo daß ſie gezwungen ſind, den Knaben ohne alle Aufſicht und eigentliche Erziehung, ſo gut und billig es ſich beſchaffen läßt, irgendwo in Koſt und Wohnung zu verdingen und ſeine weitere Erziehung der göttlichen Leitung anheim zu ſtellen. Kann, möchten wir fragen, es dem Staate gleichgültig ſein, wenn auf dieſe Weiſe einige tauſend Knaben und Jünglinge in der Irre umherlaufen, ohne daß für ihre ſittliche Bildung mehr geſchieht, als die Schule in den wenigen Stunden des Unterrichtes für ſie zu thun im Stande iſt? Wir glauben dieß verneinen zu müſſen, beſonders da in neuerer Zeit auf die Erziehung unſerer Jugend eine größere Aufmerkſamkeit verwandt werden muß, als je früher nöthig geweſen iſt und gegenwärtig die Verlockung zum Böſen nach allen Richtungen hin weit häufiger vorkommt und hie und da wohl gar ſyſtematiſch betrieben wird. Dem Staate, glauben wir, würde es nicht allzuſchwer fallen, mit mehreren höheren Schulen

n größeren Städten Alumnate zu verbinden, um dadurch dem beregten Uebelſtande bzuhelfen und gegen Erſtattung der Koſten eine angemeſſene Erziehung auswärtiger Schüler herzuſtellen, ſo daß die geſammte Bildung des kommenden Geſchlechtes mehr ls jetzt in ſeine Hand gegeben wäre und ſeiner Weisheit anheimfiele, Inſtitute der rt zum wahren Gedeihen des Ganzen ins Leben zu rufen.

---

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

**B. Dr. G. Thaulow**, Prof. an der Univ. Kiel, Hegel's Anſichten über Erzieung und Unterricht. Als Fermente für wiſſenſchaftliche Pädagogik ꝛc. Aus Hegel's ſämmtl. Schriften geſammelt und ſyſtematiſch geordnet. 2. Theil. Zur Geſchichte der Erziehung. 1. Abth. Kiel, akad. Buchh. LII u. 320 S. 1 Rthlr. 18 Sgr.

**C. Kellner**, pädagogiſche Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des ebens. Mit beſonderer Rückſicht auf Bildung und Fortbildung der Volksſchullehrer ꝛc. ortſetzung. Eſſen, Bädeker. 104 S.

**Grundzüge** der Erziehung und des Unterrichts in den Kleinkinderſchulen zu rankfurt a. M. Zugleich eine Anleitung für Eltern, ihre Kinder für die Schule vorubereiten. Frankfurt a. M., Sauerländer. 20 S.

**Dr. Hauſchild**, Director, das moderne Geſammtgymnaſium zu Leipzig hat icht nur eine pſychologiſch-pädagogiſche Seite für den Lehrer und Erzieher, ſondern uch eine politiſch-ſociale Bedeutung für den Staatsmann. Deutſch, Engliſch u. Franöſiſch. Leipzig, Dürr. 14 S.

**M. Claudius**, Erzählungen für die Jugend. Berlin, Rauh. 292 S. 1 Rthlr. 10 Sgr.

**C. I. A. Weiſe**, Wörterbuch zu Arrian's Anabaſis, mit beſonderer Rückſicht uf Eigennamen und Sacherklärung. Hannover, Hahn. 246 S. 25 Sgr.

**Dr. Born**, methodiſches Lehrbuch der lateiniſchen Sprache für die untern Claſſen er Gymnaſien und Realſchulen. Berlin, Amelang. 316 S. 20 Sgr.

**Bonnell**, Gymnaſialdirector in Berlin, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem ateiniſchen in das Deutſche für die erſten Anfänger ꝛc. 5. Aufl. Berlin, Enslin. 87 S. 12 Sgr.

**Dr. A. Lentz**, Aufgaben zur Einübung der lateiniſchen Syntax. Graudenz, öthe. 138 S.

**J. Riedel**, Vorſchule zur franz. Grammatik oder erſter Unterricht im Franzöſiſchen. Heidelberg, Groos. 166 S.

***W. Stieffelius***, **la meilleure école de conversation française ou un dialogue ar semaine avec une comédie de Picard etc. Nouvelle édit. Leipzig, Schultze. 96 S. 18 Sgr.**

***Guide* de la conversation française, anglaise et allemande, à l'usage des oyageurs et des étudiants. 4. verb. Aufl. Leipzig, Reclam. 295 S.**

**Dr. *Otto*, petit livre de conversation allemand-français, à l'usage de la jeunesse. dopté par le conseil de l'instr. publ. 10e édit. rev. et augm. Strassbourg, Bergerevrault. 195 S. 7½ Sgr.**

**F. Otto**, Rector in Mühlhauſen, Lehrgang für den Mutterſprachunterricht in der Mittelclaſſe einer Bürgerſchule. Erfurt, Körner. 146 S. 15 Sgr.

**Derſelbe**, Grundlagen für den Mutterſprachunterricht in der Mittelclaſſe einer ürgerſchule. Erfurt, Körner. 62 S. 6 Sgr.

***H. Plate*, Director, a complete course of instruction in the english language. II. Concluding Part. Hannover, Eulermann. 206 S. 20 Sgr.**

**F. Männel**, Lehrer an der Realſchule in Halle, praktiſche engliſche Sprachlehre ür Schulen und zum Selbſtunterricht. Mit vielen Uebungsſtücken ꝛc., nebſt Ausſprache nd Wortverzeichniß. 1. Theil: Formenlehre. Leipzig, Merſeburger. 148 S. 15 Sgr.

**C. II. [Haupt-Sauppe'ſche Sammlung], Sophokles, erklärt von Schneidewin. Band: Trachinierinnen. Leipzig, Weidmann. 147 S. 10 Sgr.**

**M. Tullii Ciceronis Tusc. disput. libri V, erklärt von Dr. G. Koch, Collab. am homasgymnaſium. 1. Heft, Buch 1 u. 2. Hannover, Hahn. 147 S. 12½ Sgr.**

**C. *Plinius Secundus* Naturgeſchichte, überſetzt und mit erläuternden Regiſtern erſehen von Dr. Strack, weiland Profeſſor in Bremen, überarbeitet und herausegeben von Dr. M. Strack, Oberl. am F.-W.-Gymn. in Berlin. Bremen, Heyſe. Theil, X u. 534 S. 2. Theil, XIV u. 464 S.**

Bibliothek der griech. und röm. Classiker, enthaltend das Schönste aus denselben in deutscher Uebertragung. Berlin u. Magdeburg, Verlag der Expedition der Classiker.

*Fr. Creuzeri* opuscula selecta. Lipsiæ, Hahn. 242 S.

Lateinisches Lesebuch für Anfänger, enth. zusammenhängende Erzählungen aus Herodot. 2. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. 131 S.

Dr. Fritzsche, Lehrer am Nic. Gymn. in Leipzig deutsch-lateinisches Uebungsbuch. 1. Theil: Erstes Regel- und Uebungsbuch 76 S. 2. Theil: Geschichte Roms bis auf Octavian's Alleinherrschaft. Zum Uebersetzen ins Lateinische für Anfänger, nebst vollständ. Wörterbuch. 2. verb. Aufl. Leipzig, Fritzsche. 163 S. 20 Sgr.

C. III. Dr. Merschmann, Oberl. an der Realschule in Frankstadt, Leitfaden zum Unterricht in der preußischen Geschichte für die mittleren Gymnasial- u. Realclassen. Berlin, Rauh. 80 S.

Dr. Fritzsche, Gymnasiall. in Leipzig, tabellarische Uebersicht der allgemeinen Geschichte zum Auswendiglernen für höhere Lehranstalten. 3. verb. Aufl. Leipzig, Fritzsche. 46 S. $3\frac{3}{4}$ Sgr.

Dr. Stacke, Erzählungen aus der mittleren und neueren Geschichte, in biograph. Form. 2. Theil: Neue Geschichte. Oldenburg, Stalling. 360 S.

C. V. L. Navier, Lehrbuch der Differential- u. Integralrechnung. Deutsch herausgegeben von Dr. Th. Wittstein. 1. Band, 2. verm. Aufl. Hannover, Hahn. 403 S. 1 Thlr. 20 Sgr.

Faß, Oberl. in Altona, elementarische Einleitung in die allgemeine Arithmetik. Zugleich ein Wegweiser durch dessen Buchstabenrechnung u. Algebra. 1. Theil. Altona, Schlüter. 210 S.

Derselbe, Buchstabenrechnung u. Algebra, nebst einer Sammlung algebraisch-geometrischer u. trigonometrischer Aufgaben, nebst den erforderlichen Sinustabellen u. Logarithmen. 2. verb. Aufl. Altona, Schlüter. XIX u. 234 S.

C. VII. F. v. Buttlar, das Wesentlichste der Sternkunde nach den neuesten Entdeckungen leichtfaßlich zum Selbstunterricht für Gebildete beiderlei Geschlechts. Mit 2 Sternkarten. Königsberg, Bornträger. 194 S. 1 fl. 42 kr.

E. Leypoldt, k. b. Ing.Lieut., die Himmelskunde, mit besonderer Berücksichtigung des im gemeinen Leben Anwendbaren, oder gemeinfaßliche Darstellung des Weltsystems, der Kunst sich zu orientiren, die Zeit zu finden ꝛc. Mit 3 Karten. Nürnberg, Lotzbeck. 122 S. 20 Sgr.

F. A. Eichelberg, Prof. in Zürich, method. Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeschichte für höhere Lehranstalten. 1. Theil: Zoologie. 3. umgearb. Aufl. Mit 203 eingedr. Holzschn. Zürich, Meyer u. Zeller. 314 S.

A. Bernstein, aus dem Reiche der Naturwissenschaften. Für Jedermann aus dem Volke. 2 Bde: vom Erdleben. Vom Instinct der Thiere. Berlin, Duncker. 182 S. 10 Sgr.

D. Völter, Prof., Schulatlas in 24 Karten, mit besonderer Berücksichtigung der physikal. Geogr. Neue umgearb. Aufl. Eßlingen, Weychardt. $2\frac{1}{2}$ Thlr.

C. VIII. A. Berger, englische Vorlegeblätter für den zweiten Unterricht im Schönschreiben. Nördlingen, Beck. 16 S.

J. Pokorny, Vorschriften für Volks-, Haupt- und Unterrealschulen. 1. Heft: Current. Brünn, Winiker.

C. IX. Die augsburgische Confession. Leipzig, Fritzsche. Verlag der Lutherstiftung. 61 u. 6 S. 2 Sgr.

D. H. H. Franke, Lehrer in Weimar, vaterländisches Lesebuch. 1. Thl. 1. Abth. 3. verb. Aufl. 84 S. $2\frac{1}{2}$ Sgr. 2. Abth. 188 S. $4\frac{1}{2}$ Sgr. 2. Thl. 3. verb. Aufl. 364 S. 10 Sgr. Weimar, Böhlau.

*Lectures* pour les enfants. 1e partie, 5e édit. Strassbourg, Berger-Levrault. 180 S. 6 Sgr.

Lesebuch für Kinder. 1. Theil. Nach dem Französischen. Ibid. 132 S. 6 Sgr.

D. IV. Bräunlich, Lehrer in Weimar, das Wissenswertheste aus der Naturkunde, Geographie und Geschichte. Leitfaden für Volksschulen. 2. verm. Aufl. 96 S. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

Hepting und Fath, Hauptlehrer in Biberach, der Realunterricht für die vier ersten Schuljahre. Constanz, Mack. 129 S. 40 kr.

E. Mathilde Raven, Schwanwitt, ein Sommermärchen. 2. Aufl. Düsseldorf, Kaulen. 80 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December. 1854.

# I. Pädagogiſche Zeitung.

## B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

### Die Altenburger Philologenverſammlung *.

»Munera vestra cano.«

Die Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner und Orientaliſten zu Alten-burg, welche in den letzten Tagen des Septembers 1854 wirklich ſtattfand, war ſchon für das Jahr 1853 beabſichtigt, mußte aber wegen des Ablebens des trefflichen Herzogs Georg vertagt werden. Den Vorſitz führten Director Dr. Eckſtein aus Halle (Vice-präſident), Schulrath und Gymnaſialdirector Dr. Foß (Präſident) aus Altenburg, und wirkl. geh. Rath und Miniſter a. D. Dr. v. d. Gabelentz, ebendaher, Vorſtand der Orientaliſten. Zu Secretären der allgemeinen Verſammlung wurden Prof. Cäſar aus Marburg, Weißenborn aus Erfurt, Letſche und Sehrwald aus Altenburg gewählt. Die Zahl der eingezeichneten Mitglieder der Verſammlung war 290 (bei der letzten Verſammlung in Göttingen viel weniger). Altenburg bot wenig litterariſche Subſidien; während der Vereinigung dieſes Landes mit Gotha (bis 1826) war für dieſe Dinge faſt nichts geſchehen, und ſeitdem konnten, beim beſten Willen, nur mäßige Mittel darauf gewendet werden. Es befindet ſich hier als Eigenthum eines Vereins eine zwar ſehr lückenhafte, aber immerhin intereſſante Sammlung naturgeſchichtlicher Gegenſtände; die herzogliche Bibliothek, neuerlich weſentlich vermehrt durch die großmüthige (zur Zeit nur noch ſchichtweiſe aufgeſtapelte, nicht eingereihte) Schenkung des mit großer Liebe dem herzoglichen Hauſe und dem Lande ſeiner Geburt anhangenden Staatsmini-

* Die hie und da zu dieſem Bericht der A. A. Z. nöthigen Gloſſen glauben wir unſern Leſern ſelber überlaſſen zu ſollen. Daß der Verfaſſer kein Pädagog, auch kein Schulmann iſt, iſt wohl unverkennbar. Alle Excurſe auf unſer eigentliches Gebiet ſind mißglückt — wie das manchen Herren an der Univerſität, unter denen wir unzweifelhaft den Verfaſſer zu ſuchen haben, ſchon früher gegangen iſt. Trotzdem haben wir gerade dieſen Bericht über die Altenburger Verſammlung gewählt. Einen Originalbericht konnten wir nicht bieten, über die gelehrten Vorträge war er uns der ausführlichſte, in dieſem Jahre wollten wir gerne der Verſammlung noch erwähnen, und es wird ja auch ſeinen Nutzen haben, zu zeigen, an welchen Stellen noch dicke Vorurtheile und längſt für überwunden gehaltene Anſichten zu bekämpfen ſind. Auf die Verhandlungen der pädagogiſchen Section kommen wir noch zurück.

Einen Bericht über die Verſammlung in Eiſenach bringen wir im erſten Heft des nächſten Jahres. Der Herr Verfaſſer konnte ihn nicht früher vollenden. L.

ſters v. Lindenau, erwartet eine neue anſtändige und geräumige Localität, um der Benutzung zugänglicher zu werden; das Kunſtmuſeum v. Lindenau's, noch in deſſen „Pohlhof" (einem Rittergut in und an der Stadt) über die Maßen zuſammengedrängt, und dadurch in ſeinem Zweck: „Erheiterung des Alters und Belehrung der Jugend", verkümmert, ja nach der Bemerkung einiger Anweſenden der Feuchtigkeit ausgeſetzt, bot gleichwohl den zahlreich und glänzend vertretenen Archäologen und Kunſtfreunden Stoff zu vielſeitiger Unterhaltung und ward von ihnen eifrigſt beſucht, jedoch nicht ohne daß der Wunſch, ja die Erwartung lebhaft ausgeſprochen ward, recht bald die gedachten Sammlungen, wie dem Vernehmen nach theilweiſe ſchon vor 1848 beabſichtigt geweſen, in einem Mittelpunct, in einem neuen „Muſeum", welches dem ſchmucken „Joſephinum" entſpreche (dem Gymnaſial- und Seminargebäude) vereinigt, zweckgemäß und geräumig aufgeſtellt zu ſehen. Auch die auf dem Reſidenzſchloß vorhandene Sammlung von Rüſtungen und allerlei geſchichtlichen, ethnographiſchen, Kunſt- und andern Merkwürdigkeiten ward betrachtet; und daß auch, wer einmal in Altenburg iſt und einige Freiſtunden hat, eine altenburgiſche Bauernwirthſchaft nicht unbeſucht laſſe, verſteht ſich von ſelbſt. So war denn die Verſammlung meiſt auf ſich ſelbſt, auf den günſtigen Himmel und den Verkehr mit den Bewohnern verwieſen. Die Verſammlung war nicht bloß zahlreich, ſondern zugleich glänzend beſucht, denn von den Koryphäen wurden nur Böckh und Thierſch vermißt; jener durch eigenes Unwohlſein, dieſer durch die Geſundheitsumſtände ſeines Wohnorts abgehalten. Wiederholt wurde, und auch von competenter Seite, der hieſigen Verſammlung ein bevorzugter Werth nicht bloß in ihrer eigenen unmittelbaren Leiſtung und Geltung, ſondern auch in der durch ihr allſeitiges Gelingen gewährleiſteten frohen Ausſicht auf Wiederbelebung der einigermaßen geſunkenen Hoffnung für die Zukunft des Vereins beigelegt. Der Hauptnutzen desſelben beſteht zum allerwenigſten in ſeinem officiellen Theil, in den Vorträgen, Discuſſionen, in dem gedruckten Bericht, obgleich letzterer den Vorzug hat, nicht nur das Gehörte zu fixiren, ſondern auch das Nichtgehörte, die nur angemeldeten, nicht gehaltenen Vorträge zu geben.

Die Eröffnungsrede der allgemeinen Sitzung, gehalten von Präſident Foß, war gründlich und klar gedacht und dargeſtellt, mit Wärme und vernehmlich vorgetragen: ſie beſprach die neuerlichen, den claſſiſchen Studien drohenden Gefahren, konnte aber nach allſeitiger Erwägung der Sachlage und daraus hervorgehenden Vermuthungen für die Zukunft nur mit troſtreichen und beruhigenden Fernblicken ſchließen. In der That iſt die Sturmperiode, wo der Nichtbeſitz den Beſitz, die Conjectur das Wiſſen zu verdrängen ſuchte, hinter uns. Die zumeiſt von den Schwach- und Halbwiſſern zu Gunſten gleichgeſinnter Jugend und deren Eltern eingeriſſene Bevorzugung der „Realſchulen" und deren Umwandlung zu halbgelehrten Schulen iſt bereits meiſtens ihrer Auswüchſe entkleidet und auf ihren wahren Zweck, ihr wahres Maß zurückgeführt, die claſſiſchen Studien aber in ihre Rechte als allgemein beſtes formales Bildungsmittel und als Vorſchule höherer Wiſſenſchaftlichkeit wieder eingeſetzt worden. Es iſt in dieſer Beziehung nicht unbedeutſam, daß die heurige Verſammlung der Realſchulmänner die Zahl ſiebzig nicht überſtieg. Freilich ſind namentlich die Ziele der gelehrten Gymnaſien anders zu ſtecken als vor dreißig und vierzig Jahren. Einerſeits darf man nicht alles Heil in dem Exercitium der Grammatik ſuchen, oder zwei oder gar drei claſſiſche Sprachen als gleicheifrige Lehrſtoffe anbauen wollen: hebräiſche Scripta ſind ein Aergerniß, griechiſche ein Luxus, aber kein unſchuldiger! Andererſeits muß man die Gymnaſien vor flacher Vielwiſſerei bewahren.

In der zweiten allgemeinen Sitzung ſprach Hofrath Hermann aus Göttingen

über die argiviſchen Könige. Er klärte das hiſtoriſche Chaos mit einer bewunderns-
werthen Gelehrſamkeit nnd Scharfſinnigkeit auf, indem er (wie ein launiger Trink-
ſpruch meinte): „die Zahl dieſer Könige vermehrte und alle in Ordnung brachte.“
Die bekannte liebens- und achtungswerthe Humanität und (ächte) Beſcheidenheit des
Redners anerkannte bereitwillig Profeſſor Weißenborns aus Erfurt (Secretärs der
Verſammlung) frühere Forſchungen, und dürfte dieſer Gegenſtand nun zum Abſchluß
gebracht ſein. Dann las Prof. Gerlach aus Baſel über Prof. Mommſens in Zürich
römiſche Geſchichte. Die Metaphyſik der Geſchichte, den Eſprit, die Moderniſirung des
Alterthums, die neue Sprachweiſe, die Stich-, Kraft- und Schlagworte, wie er ſie bei
Mommſen fand, hatten ſeinen ältern Collegen irritirt, und er griff die ganze Forſchungs-,
Auffaſſungs- und Darſtellungsweiſe des jüngern Mannes, namentlich Urgeſchichtliches
und Sagenhaftes, mit dem Schwergeſchütz ſeiner altbegründeten Studien und An-
ſchauungen an. Es war ihm z. B. ein Gräuel, Rom als Handelsſtadt mit „maritimem
Verkehr“ präconiſirt zu ſehen. Die Wahrheit zu ſagen, ſchien es mir nicht, als gälten
Gerlachs Angriffe dem perſönlichen Charakter Mommſens, ſondern deſſen Weiſe der
Geſchichtsbehandlung. Gerlach kündigte in Mommſen der ganzen von Mommſen nur
repräſentirten Methode den Krieg an. Zum Glück brach dieſer nicht in allzu heftige
Flammen aus. Der Vorſitzende, Eckſtein, baute vor, und Hofrath Preller aus Weimar
alvirte mehr in Mommſen den Menſchen, den Abweſenden; einige Beanſtandungen
Gerlachs unternahm er ſelbſt nicht zu widerlegen, und als Gerlach die beruhigendſten
Verſicherungen über die nichtperſönliche Richtung ſeiner Kritik gab, konnte Eckſtein
ie Debatte noch vor weitern Kampfentwicklungen ſchließen.

Die dritte Sitzung erfreuten der regierende Herzog, deſſen Oheim Herzog Joſeph
nd deſſen Bruder Prinz Moriz mit ihrer Gegenwart. Prof. Viſcher aus Baſel führte
ns auf den Parnaß und in deſſen Umgebungen, die er vor kurzem durchwandert hatte.
Wir ſehen in einer nahezu militäriſch-topographiſchen Auffaſſungsgenauigkeit das ganze
ableau in ſeinen einzelnen Verzweigungen wie in ſeinem Hauptzuſammenhang vor
ns entrollen, und liebliche Staffagen aus der Gegenwart erhöhten den Reiz des gern
rnommenen Vortrags. Viſcher wußte Republik und Königthum genug zu unterſcheiden,
ohin jedes gehöre.

Die Verſammlung begab ſich nun in die Aula des ſtattlichen Joſephinum, wo
Anweſenheit der obgenannten hohen Herrſchaften und der (ſelbſt hochgebildeten)
gierenden Frau Herzogin und vieler Damen aus der Stadt Profeſſor Gravenhorſt
is Hildesheim ſeine neue Uebertragung des Agamemnon vorlas. Es war keine Copie,
ne Nachbildung, in ſehr leichter gereimter edler Sprache, nicht zu ſehr moderniſirt,
Umfang das Vorbild nicht überwuchernd. Ein durchaus vernehmlicher, würdiger
d erwogener, doch natürlicher Vortrag unterſtützte den Vorleſer, ſo daß Prof. Graven-
rſt ſich geneigt erwies, im Caſino eine andere Tragödie und, da er den Agamem-
n (abermals aus Mangel an Zeit) nicht hatte ganz leſen können, bei Hof den voll-
ndigen Agamemnon zu leſen. Der Vortrag des Prof. Peterſen aus Hamburg (vierte
itzung) über das Verhältniß der ältern attiſchen Vaſenbilder zum troiſchen Sagen-
is und Homer bot eine Fülle geiſtreicher Entdeckungen, Auffaſſungen und Combina-
nen, denen zu folgen und die Ergebniſſe ziehen zu ſehen eine wahre Luſt war. Doch
ren ſie Manchem wohl zu gewagt; dieſen Zweiflern lieh in freundlichſter Weiſe
. Kramer aus Halle, Bearbeiter des Strabo, das Wort. Da auch Peterſen noch
ht ein fertiges Ganzes vorzulegen beabſichtigt hatte, vielmehr die Arbeit erſt dem-
chſt gedruckt erſcheinen wird, ſo verwies der Vorſitzende die weitere Entwickelung und
Spruch der Sache nach Hamburg, dem einſtimmig gewählten nächſten Verſamm-

lungsort, und auf Senator und Protoſcholarch Hudtwalckers (eines Schülers von Jacobs, Döring und Kaltwaſſer) Präſidium. Studiendirector Döderlein legte (im Programm 2, in der Wirklichkeit wegen Zeitbankerotts nur) eine „Anfrage" wegen Horatius de A. P. 366 bis 407 vor. Er wünſchte die Zuſtimmung der Verſammlung zu einer von ihm verſuchten Erläuterung über den Zuſammenhang der eingeflochtenen Geſchichte der epiſchen Poeſie zur ganzen Ideenordnung des Dichters; ſeine launige Darſtellungsweiſe gewann ihm auch dießmal die Heiterkeit der Verſammlung, welcher er ſich keineswegs in der ihm nach ſeiner Mittheilung von einem Gelehrten gewordenen Prädicirung eines „Querkopfs" darſtellte. Hermann aus Göttingen, Schneidewin ebendaher, der ſtreitbare Gerlach aus Baſel, Director Raſpe aus Güſtrow, Dr. Hertz aus Berlin, Eckſtein aus Halle traten auf die Menſur als wirkliche oder vermeintliche Secundanten, als Opponenten, Berichtiger, Beſtätiger. Referent kann alle dieſe Herren nur verehren und wagt über keinen ein Urtheil. Bisher hatte er jedoch immer geglaubt, gerade Horaz ſei kein Muſter für logiſche Schablonen, ſondern vergehe ſich oft in liebenswürdigen Nonchalancen, und ebenſo iſt er je länger je mehr abgekommen von der Treibjagd namentlich älterer Ausleger nach Aufſpürung unergründlicher Tiefſinnigkeiten im Dichter. Er hatte ſich zu Jacobs Anſchauung gewendet, und Richelieu's Wort: „gebt mir eine Zeile, und ich mache Jeden zum Verbrecher" am allerwenigſten auf den Poeta Venusinus paſſend gefunden. Daher mögen die Herren ihm vergeben, wenn ihm einige ihrer Auseinanderſetzungen zu gelehrt ſchienen, was aber ſeiner Theilnahme keinen Eintrag thut.

Profeſſor Forchhammer aus Kiel mußte für die Excursus büßen; die Sanduhr war zu Ende. Schade daß wir ſeine Beſchreibung der Lage von Theben nur fragmentariſch vernehmen und der ohne Zweifel reichen Ergebniſſe entbehren mußten, zu denen er uns geführt hätte. Wie gern wären wir dem Wegweiſer von Troja auch um und in die ſieben Thore gefolgt und hätten deren Erlebniſſe uns erläutert vorführen laſſen! Dem Abdruck im Bericht der Verſammlung möge nur ja die Karte nicht fehlen: wer denkt nicht an Forchhammers Karte und Kärtchen der Ebene von Troja und an die hinter Voß' Ilias! Wir machen dieß der Verlagshandlung Pierer zur Pflicht. Die Abſchiedsſtunde nahte nun; Donnerſtags 12 Uhr kam der vielentführende Dampfzug. Doch bevor wir ſcheiden, ſchauen wir uns um nach der Aula, wo die Pädagogen, und nach dem Fr. M. Logenhaus, wo die Orientaliſten ſaßen. Unter den hier verſammelten Pädagogen (deren Secretäre: Profeſſor Dietſch von Grimma und Dr. Schmidt von Altenburg) waren die Mehrzahl Vorſteher und Lehrer an Gymnaſien, und der Hauptgegenſtand ihrer Berathungen waren acht von Profeſſor Mützell aus Berlin geſtellte Theſes, über Lehrſtoff, Lehrziel, Methode auf den Gymnaſien. Wichtige, ins Leben eingreifende Gegenſtände, bei denen ſich auch ein einflußreicher und perſönlich tüchtiger preußiſcher Geſchäftsmann in erfreulichſter Weiſe betheiligte. Namentlich geſchah dieß bei der Frage: inwieweit der lateiniſche freie Aufſatz ſeine volle Berechtigung im Lehrplan der Gymnaſien und bei den Maturitätsprüfungen habe? Die Mehrzahl kämpfte pro aris et focis. Die Streitobjecte ſind alt; vor einem Menſchenalter huldigte man beim Gymnaſialunterricht dem homöopathiſchen Syſtem; ſeitdem führte das entgegengeſetzte Syſtem griechiſche, ja hebräiſche Scripta, häufigeres Ueberſetzen und Interpretiren des Griechiſchen ins und durchs Lateiniſche ein. Hoffentlich hat man ſich nun in jüngſter Zeit, der Grundſätze der Liebig'ſchen Ernährungsmethode gemäß, auf eine richtige Mitte gebracht. Zu Vielerlei hiebei taugt nichts, verdirbt den Magen.

Referent muß das Einzelne zu erzählen Andern überlaſſen. Beſtimmungen über die Methode können nicht wohl generell gegeben werden, ſondern ſind am beſten den

perſönlichen Eigenthümlichkeiten der Lehrer und Lernenden, ja oft örtlichen und ſachlichen Einflüſſen anheimzugeben. Die Schule muß ihre Recruten ausexercirt abliefern; wie ſie dazu kommt, iſt nicht ſehr bedenklich, wenn nur mens sana in corpore sano bleibt. „Eines ſchickt ſich nicht für Alle! Sehe Jeder wie er's treibe!“ ſagt ein Altmeiſter. Grammatik muß getrieben werden, gründlich; ja kein bloßer Dilettantismus. Die Grammatik bleibt für gar Viele ihr Leben lang die einzige Logik. Sie muß an einer todten, muß an einer claſſiſchen, muß an der lateiniſchen gelernt werden. Referent kennt den Entwurf eines Gymnaſialſtatuts, welcher zu dieſem Zweck die Mutterſprache, das Deutſche, verwenden wollte: mit nichten! Durch die Mühen der Grammatik muß der Schüler zum Verſtändniß des Satzes, als Belohnung, kommen; die Mutterſprache geſtattet ihm, aus dem Sinn auf die Grammatik zu rathen: der Hauptzweck geht daher verloren. Aber nur Eine Sprache iſt dazu nöthig; zwei ſind nicht nöthig, folglich — ja, ja folglich! — ſchon dem größer gewordenen Felde der Alterthumskunde gegenüber, überflüſſig und nachtheilig. Das Griechiſche ſollte man nicht ſo ſehr ſtatariſch als curſoriſch leſen laſſen *; mehr den Geiſt, die Alterthumskunde, Kunſtgeſchichtliches daran knüpfend — nicht anders als Gebildete etwa Franzöſiſch und Engliſch leſen. Aber auch die grammatiſche Grundſprache (das Latein) ſollte man nicht den jungen Leuten zuwider machen, indem man ſich z. B. mit allen andern frühern Auslegern herumzerrt oder mit Cicero wegen ſeines Lateins rechtet, oder es auf andere Weiſe dahin bringt, daß der Abiturient Ekel ſtatt Appetit bekommt, und die Autoren mit tiefem Seufzer in die Ecke ſchmeißt, ſtatt ſie als treue Lebensgefährten zu bewahren. Weiß der Lehrer ſeinen Horaz intereſſant zu machen, ſo merkt's ſich ſchon ohne apartes Auswendiglernen. Gegen freie lateiniſche Ausarbeitungen in mäßigem Umfang und Gebrauch würde ich ſchon darum nicht ſein, weil ſie den ſicherſten Beweis des wirklich ſprachlich Gelernten, ſomit eine Grundlage für die Stellenordnung der Abiturienten abgeben. Das Lateinüberſetzen aus dem Griechiſchen führt meiſtens zu Betrügereien, und es ſollte ein Hauptaugenmerk der Jugenderziehung ſein, dieſe überall zu verhüten. Alle deutſch-griechiſchen Anleitungen und alle ſolche Wörterbücher für Gymnaſiaſten ſähe ich am liebſten auf dem „Index“. Doch: Stoff, Ziele, Methode —

„Dieſer Streit iſt alt, wird wieder jung,
Für ihn gibts keine Beendigung.“

Suchen wir nun die geheimnißvollen, im geheimnißvollen Logenhaus der Freimaurer zimmernden und mauernden Orientaliſten auf: ein engverbrüdertes, ſiegſtrebendes und unangreifbares Häuflein, klein an Zahl, groß an Namen! Soviel dem Laien bekannt geworden (ſie hielten z. B. am letzten Mittag noch ein abgeſperrtes Bruderwahl bei ihrem Specialpräſidenten), begannen ſie (nach Ernennung des geheimen Kirchenrathes Hoffmann von Jena zum Vicepräſidenten und des Pfarrers Löbe aus Weſephas und Dr. Krehl aus Dresden zu Secretären) mit einem Bericht der deutſchen morgenländiſchen Geſellſchaft (durch deren Secretär Dr. Arnold aus Halle) über die drei Jahre ſeit der Göttinger Zuſammenkunft. Es ging daraus hervor, daß in dieſer Zeit 49 Mitglieder der Geſellſchaft neu beigetreten ſind, und die Geſammtzahl derſelben 183 beträgt. Die Bibliothek, nur auf Geſchenke verwieſen, hatte ſich um 322 auf 329 Nummern vermehrt (worunter ſehr ſeltene und werthvolle Sachen), die Handſchriften, Münzen u. dergl. hatten um 46 zugenommen und belaufen ſich jetzt auf

* Wir hegen nur das unmaßgebliche Bedenken, daß man das Griechiſche, um es curſoriſch leſen zu können, erſt erklecklich lange ſtatariſch geleſen haben muß. A. d. R.

207 Nummern. Der hieran ſich anſchließende Bericht des Prof. Brockhaus von Leipzig als Redacteur der Deutſchen Morgenl. Geſellſchaft, in welcher die letztere hauptſächlich den Ausdruck ihrer wiſſenſchaftlichen Thätigkeit findet, gab über die Geſchäftsführung dieſer Redaction Auskunft. Hieran knüpfen ſich einzelne die D. Morgenl. Geſellſchaft betreffende Anträge und die Anzeige der zu haltenden Vorträge.

Den erſten der letztern hielt in der zweiten Sitzung Prof. Redslob aus Hamburg über den Koraniſchen Du'lkarnein (Zweihorn), in welchem nicht, wie Graf in der Zeitſch. der Deutſchen Morgenl. Geſellſchaft Bd. VIII, S. 442—449 nachzuweiſen geſucht, der Alexander der Sage, ſondern ein mediſch-perſiſcher König, am wahrſcheinlichſten wohl Cyrus, zu ſuchen ſei, wogegen mancherlei, namentlich von Prof. Graf aus Meiſſen, geltend gemacht wurde. Dr. Zenker aus Leipzig ſprach über den Plan eines von ihm herauszugebenden türkiſch-deutſchen Wörterbuchs, und die ihm dabei zu Gebot ſtehenden Hülfsmittel. Kirchenrath Stickel aus Jena gab über zehn vom Vicekanzler Blau aus Konſtantinopel zur Anſicht eingeſchickte altarabiſche Münzen Mittheilung.

In der dritten Sitzung hielt Conſiſtorialrath und Hofprediger Dr. Käuſer aus Dresden Vortrag über die Perioden der Geſchichte Oſtaſiens, welche zugleich Hauptperioden der Geſchichte der Menſchheit ſeien. Er theilte den ganzen hiſtoriſchen Stoff Oſtaſiens (d. h. hauptſächlich China's und Indiens) in drei Haupttheile, und dieſe wieder in acht Perioden: 1. die alte Zeit, von der mythiſchen Zeit ab bis etwa 500 v. Chr., wo in China die patriarchaliſche Staatsverfaſſung, in Indien das Caſtenweſen ſeine Reife erreichte; 2. die mittlere Zeit, die der Blüthe der Nationalität in beiden genannten Völkern, bis etwa 100 v. Chr.; 3. die Geſchichte der neuen und neueſten Zeit, welche die Unterwerfung der beiden Hauptreiche unter fremde Völker darſtellt. Sodann theilte Dr. Weber aus Berlin eine indiſche Legende über die Beſtrafung der Böſen nach dem Tod aus dem Catapatabrahmana mit, und Prof. Flügel aus Leipzig ſprach über die arabiſche Litteraturgeſchichte im elften Jahundert der Hedſchra.

Die vierte Sitzung eröffnete Profeſſor Dr. Delitzſch aus Erlangen mit einem „Johanneiſchen Räthſel und deſſen aramäiſcher Löſung". Er erklärte die auffallende Erſcheinung, daß im Johannes-Evangelium die bekannte Formel der Rede unſeres Herrn: ἀμὴν ἀμὴν λέγω ὑμῖν mit doppeltem ἀμήν lautet, während bei den Synoptikern dieß nur einfach ſteht, aus treuer Wiedergebung des aramäiſchen Sprachgebrauchs. Es folgte die Mittheilung einer Abhandlung des Vicekanzlers Blau über einige neuerdings in Petra entdeckte Inſchriften in ſinaitiſchem Schriftcharakter, wodurch die Meinung, als breite derſelbe ſich nicht ſo weit auf der öſtlichen und nordöſtlichen Seite der Sinaihalbinſel aus, widerlegt zu werden ſcheint. Unter den Anweſenden befanden ſich unter Andern auch Prof. Max Müller aus Oxford, Stehelin aus Baſel. Nähere Mittheilungen hat man im nächſten Heft der Zeitſchrift der „Deutſchen Morgenländiſchen Geſellſchaft" zu erwarten.

So blieb denn, wie man ſieht, auch dieſe Abtheilung nicht ohne weſentliche Ernte. Der Hauptgewinn der Verſammlung liegt in der perſönlichen Annäherung der Mitglieder. Nicht nur daß das Schwert der Gelehrtheit ſchonender mit perſönlich Bekanntem als mit Unbekanntem umgeht, und dieſe immer mehr veraltende und hoffentlich mit der Dedication zu Salluſt zu Grabe gegangene Methode für Humaniora ihre unerbittlichen Richter in der Jury der Verſammlungen findet — daß perſönliche Bekanntſchaften und Freundſchaften ſich hier ſchließen und erneuern — daß der jüngere Mann ſich am ältern ermuthigt und von ihm den Grund legen, das Gerüſt aufrichten, den Bau aufführen und den Schlußſtein einfügen lernt — daß eine Unſumme von neuen

Entdeckungen, Belehrungen und Erfahrungen auf dieſem Gelehrtenmarkt unentgeltlich und mühelos in Curs kommen, ſo bewahrt er den ſich ſo leicht abſchließenden Gelehrten vor Einſeitigkeiten, Ueberſchätzungen in ſeinen Detailſtudien und eignen Leiſtungen; und das lebendigſte aller Converſationswörterbücher behütet oftmals den einen fleißigen Forſcher vor ganz vergeblichen, vielleicht jahrelangen Studien, da ſchon ein anderer ſie gemacht hat oder ein dritter mit viel günſtigern Mitteln ſie beginnt. Er vertheilt die Arbeit, er ſondert und vereint Fachgenoſſen. Man thut Unrecht, zu tadeln, wenn einer unſerer ſcharfſinnigſten und gelehrteſten Forſcher, ſei es auch über einen etwas abgelegenen Stoff, ſeine Studien, Combinationen, Reſultate vor unſern Augen darlegt, und dabei die Theilnahme eines oder des andern nicht recht auslangen will; wie viel lernt ſich eben an ſeiner Procedur ſelbſt!

So viel Gelehrſamkeit in unſerer Verſammlung nahm aber auch Unterbrechung und Erholung in Anſpruch: utile dulci. Die Verſammelten genügten ſich natürlich meiſt ſelbſt. Doch auch von den Bewohnern Altenburgs geſchah Vieles, um ihnen den Aufenthalt angenehm zu machen. Außer den Bemühungen der Vorſteher und Comites iſt die gaſtfreundliche Aufnahme der Ankommenden von Seiten vieler Bewohner zu rühmen, ja die Stafettendienſte der Gymnaſiaſten wollen nicht vergeſſen ſein, mit denen ſie Depeſchen beförderten oder einen Donat in Fleiſch und Bein zurechtführten. Die Räume der geſelligen Vereine ſtanden zu Gebote und wurden benutzt. An dem einen Nachmittag gab der ſehr tüchtige Hoforganiſt Reichardt auf ſeiner trefflichen Orgel ein Concert, aus deſſen Stücken wir eine Phantaſie von Mozart und ein Terzett desſelben Meiſters aus dem **Davide penitente** hervorheben; an einem zweiten trug der Singverein zur großen Theilnahme paſſende Productionen vor, an einem dritten gab das firme Militärhautboiſtencorps Concert. Am erſten und zweiten Tag ſpeiſte man ziemlich in bunter Reihe zuſammen zu Mittag, und hörte große und kleine, gereimte und nicht gereimte Trinkſprüche, lateiniſche und deutſche Tafellieder in fröhlicher und ernſter Abwechſelung und ſolcher Menge, daß ſchließlich mancher verſpätete Toaſt in der allgemeinen Heiterkeit Schiffbruch litt und in petto blieb. Am dritten Tag verſammelte der Herzog alle auswärtigen „Philologen, Pädagogen und Orientaliſten", die Vorſtände derſelben, die Mitglieder ſeines Miniſteriums, Conſiſtoriums, die hieſigen Gymnaſiallehrer, die Comiteglieder u. ſ. w. um ſich zur Tafel und ließ ſich, ſo weit es immer die Zeit geſtattete, vor und nach derſelben die Fremden vorſtellen und unterhielt ſich mit ihnen in freundlichſter und eingehender Weiſe. Am Donnerſtag Abend war feſtlicher Ball im Caſino, den die höchſten Herrſchaften auf einige Zeit beſuchten und den Fremden auch dadurch für lange erinnerlich machten, daß ſie ſich beim Tanzvergnügen, und zwar nur mit den Gäſten und Gäſtinnen, betheiligten. Auch die Frau Herzogin machte bei dieſer Gelegenheit die Bekanntſchaft vieler Gelehrten und ihrer Damen.

Sonach, und da ihrerſeits die Herrſchaft wiederholt ihre Freude über den Beſuch und deſſen Würdigung ausſprach und in aller Weiſe bethätigte, war die Stimmung gegenſeitig die befriedigendſte und heiterſte, und ſie ward nur durch den Abſchied getrübt.

Dieſer erfolgte dann am vierten Tag gegen Mittag. Director Eckſtein lieh den Gefühlen der Verſammlung Worte der Zufriedenheit über den dießmal bewährten günſtigen Fortgang des Vereins, und des Dankes, namentlich gegen Altenburg und den Hof. Ihm folgte Hofrath Hermann mit dem Ausdruck der gleichen Gefühle: die heurige Verſammlung habe keiner vorangegangenen nachgeſtanden, vielmehr Bürgſchaft gegeben für Erkräftigung und Erſtarkung des Vereins: „Altenburg und Hamburg",

„Hamburg und Altenburg!“ Er ſchloß mit einem Hoch auf den Landesherrn, in das die Anweſenden lebhaft einſtimmten. So endete die Philologenverſammlung 1854. Damit es aber dieſer Relation nicht an Poſtſcripten fehle und ſie ſich wenigſtens dadurch einigen gelehrten Schein gebe, ſo mögen deren zwei folgen. 1. Vielſeitig, namentlich laut von Gerhard aus Berlin, als er in ſeiner liebenswürdigen beſcheidenen Weiſe bei einem Feſtmahl den auf ihn ausgebrachten Trinkſpruch ablehnte und vielmehr auf die neuerlichen Bemühungen zu Förderung der (ihm ſo viel verdankenden) monumentalen Philologie hinwendete, ward die baldige Herſtellung eines geeigneten Locals für die trefflichen Lindenau'ſchen Sammlungen dringend anempfohlen, und das wollen wir auch via Augsburg den Altenburger Herren eingebunden haben. Und da Referent potius Scribent, einmal in ſeinem Ideengang an Inſchriften geſtreift iſt, ſo will er 2. den ihm zufällig, aber zuverläſſig bekannt gewordenen Sinn einer ganz modernen Inſchrift, über den ſich mancher in Altenburg anweſende Philolog gequält hat, nicht vorenthalten. Das letzte Haus nämlich, vor dem Schloß, links wo jetzt die herzogliche Bibliothek und im Parterre die Quinteſſenz der bewaffneten Macht ſich befindet, läßt über der Hausthüre leſen: Τγιαίνουσι ζωὴ, κάμνουσι θάνατος. Dieß bezieht man nun auf die Bücher, und nicht bloß der 1848 viel genannte Hr. Oberländer hat in Dresden beim Landtag an dieſe Zuſammenſtellung ſehr viel geiſtvolle Betrachtungen geknüpft. Allein als die Inſchrift gemacht wurde, war noch keine Bibliothek im Local, ſondern das Waſchhaus für den Hof war deſſen eſſentieller Benutzer, und da Herzog Auguſt („Ein Jahr in Arkadien“ ꝛc.) ſeine erſte Gemahlin im Wochenbett durch den unzeitigen Gebrauch friſcher Wäſche verloren hatte, ſo ließ er erfahrungsmäßig und zur Warnung des Viator auf ſein hieſiges Waſchhaus ſchreiben: „Friſche Wäſche ſei gut für den Geſunden, gefährlich für den Kranken.“ Und das kann ſich auch noch 1854 Jedermann geſagt ſein laſſen. Valete. A. A. Z.

# II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

## Strafe und Lohn in den Gymnaſien und Volksſchulen in Frankreich.

**Frankreich.** 1. Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, portant règlement des punitions autorisées dans les lycées (7 avril 1854).

Le ministre secrétaire d'État au département de l'instruction publique et des cultes;

Vu les dispositions des règlements sur le régime disciplinaire des lycées;

Le conseil impérial de l'instruction publique entendu,

Arrête:

Art. 1. Les seules punitions autorisées dans les lycées de l'empire sont celles qui suivent:

1° La mauvaise note;

2° La retenue avec tâche extraordinaire pendant une partie de la récréation;

3° La retenue avec tâche extraordinaire pendant une partie du temps destiné à la promenade;

4° L'exclusion momentanée de la classe ou de la salle d'études, avec renvoi devant le proviseur;

5° La privation de sortie chez les parents;

6° La mise à l'ordre du jour du lycée;

7° Les arrêts avec tâche extraordinaire dans un lieu isolé, sous la surveillance d'un maître;

8° L'exclusion du lycée.

Les quatre premières peines peuvent être prononcées par le censeur, les professeurs, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs. Les quatre dernières ne peuvent l'être que par le proviseur.

La tâche extraordinaire est réglée de manière à ce qu'elle soit utile à l'instruction de l'élève. Le règlement intérieur, dressé en exécution de l'article 7 ci-après, déterminera la nature de cette tâche et fixera un maximum qu'elle ne pourra dépasser.

La peine de l'exclusion du lycée ne devient définitive, en ce qui concerne les élèves pensionnaires, qu'après approbation du recteur; en ce qui concerne les élèves boursiers, qu'après approbation du ministre.

Art. 2. Indépendamment des récompenses spéciales auxquelles donnent lieu les compositions hebdomadaires et les compositions de la fin de l'année, les récompenses suivantes peuvent être décernées, savoir:

Pour chaque jour,

1° La bonne note;

A la fin de la semaine,

2° La mise à l'ordre du jour de la classe ou de la salle d'études;

3° Le *satisfecit* délivré au nom du proviseur;

4° La mise à l'ordre du jour du parloir.

Les deux premières récompenses peuvent être accordées par le censeur, les professeurs, les surveillants généraux et les maîtres répétiteurs. Les deux dernières ne peuvent l'être que par le proviseur.

Art. 3. Lorsque la somme des tâches extraordinaires infligées à un élève par divers maîtres dépasse le *maximum* fixé par le règlement intérieur, le proviseur détermine, suivant la gravité des circonstances, celles de ces punitions qui doivent être réduites ou modifiées.

Le proviseur peut, dans tous les cas, établir une compensation entre les récompenses méritées et les punitions encourues par le même élève.

Art. 4. Tous les dimanches, après la messe, le censeur, en présence du proviseur, donne lecture, devant les élèves assemblés par divisions, du rapport récapitulatif des peines infligées et des récompenses décernées pendant la semaine.

Art. 5. Il est fait mention, dans les bulletins trimestriels adressés aux familles, des récompenses accordées et des punitions infligées aux élèves.

Art. 6. Le proviseur conserve le droit de prendre d'urgence, dans les cas graves, à la condition d'en référer au recteur dans les vingt-quatre heures, les mesures qu'il juge indispensables au bon ordre de l'établissement dont la direction lui est confiée.

Art. 7. Un règlement intérieur, dressé par le proviseur et approuvé par le recteur en conseil académique, pourvoira, dans chaque lycée, aux moyens d'exécution du présent arrêté.

Fait à Paris, le 7 avril 1854. H. Fortoul.

Dieſe Verfügung ſtellen wir mit Abſicht nahe an eine Verordnung des Schulregiments in Preußen, in welcher die Behörde die Forderung, mit dem Unterricht der Erziehung zu dienen, wenn nicht ausdrücklich ſo doch unverkennbar dadurch ausſpricht, daß ſie allen Nachdruck legt auf den die Herzen und Geiſter auf das Tiefſte ergreifen-

den, befruchtenden und bildenden Einfluß, den die durch reine und edle Sitten gezierte, mit wiſſenſchaftlicher Bildung ausgeſtattete Perſönlichkeit des Lehrers in unmittelbarem Verkehr mit der Jugend auf dieſe auszuüben vermag. Es iſt in der That mehr die Form des Unterrichts als das Material des Lernſtoffs, was in der Schule erziehlich wirkt. In Frankreich iſt der Verkehr des Lehrers mit der Jugend nach keiner Seite hin unmittelbar; nach der Seite des Unterrichts hin iſt er vermittelt durch die obligatoriſchen Programme, die wir im Lauf des vorigen Jahres mitgetheilt haben; nach der Seite der Diſciplin hin — denn man darf von Erziehung kaum ſprechen in den franzöſiſchen Schulcaſernen — durch Reglements wie das vorſtehende. Wir erfreuen uns, indem die Behörde die Bedeutung der Perſönlichkeit des Lehrers anerkennt, der officiellen Anerkennung einer Stellung des Lehrſtandes und einer Berechtigung jedes einzelnen Lehrers, in welcher er nicht im Stundengeben, Penſumeinprägen und Diſciplinhalten, ſondern in der Erziehung durch ſeinen Unterricht ſeine Miſſion zu erfüllen hat. Wir genießen daher auch einer Freiheit in unſerm Amt, welche ihre einzige und nothwendige Schranke in der Unterordnung des einzelnen Lehrers unter den Geiſt des Lehrercollegiums findet, und in der Pflicht des Collegiums, den Dienſt an der ihm anvertrauten Schule der Idee ihrer erziehlichen Aufgabe gemäß zu verſehen. Wir haben einen Beruf zu erfüllen, nicht bloß ein Geſchäft auszurichten.

Da Geſetze ſich mir aus den Sitten erklären, wie ſie aus den Sitten entſtehen, müſſen wir uns wohl aus der Praxis etwas genauer unterrichten, wie das Geſetz zu verſtehen ſei. Wir hören darüber L. Hahn in ſeinem vortrefflichen Buch: „Das Unterrichtsweſen in Frankreich“ S. 363 ff.

„Die Eintheilung des Tages iſt in den königlichen Collegien“ (jetzt kaiſerlichen Lyceen) „und in den Penſionen mit geringen Abwechslungen etwa folgende:

Früh 5 — 5½ Aufſtehen, Ankleiden u. ſ. w.
5½ — 7½ Gebet, Arbeit und Aufſagen der Lectionen.
7½ — 8 Beſuch des Arztes, Frühſtück, Erholung.
8 — 10 (Dienſtags bis 10½) Vormittagsclaſſe (Claſſe heißt die zuſammenhängende Unterrichtszeit von je 2 Stunden).
10 — 12 Arbeitsſtunden.
12 — 12½ Mittagseſſen.
12½ — 1½ Erholung.
1½ — 2½ Arbeitsſtunden.
2½ — 4½ Nachmittagsclaſſe.
4½ — 5 Veſperbrod und Erholung.
5 — 8 Arbeitsſtunden.
8 — 8½ Abendeſſen und Erholung.
8½ — 8¾ Gebet und geiſtliche Lectüre.
8¾ — 9 Schlafengehen.

Am Donnerſtag, welcher halb frei iſt, findet bis 10 Uhr dieſelbe Eintheilung ſtatt, von 10 — 11 religiöſe Conferenzen oder Zeichnen, und gleich nach der Mittagserholung ein gemeinſchaftlicher Spaziergang von 1½ bis 4½ oder 5 Uhr. Von dieſen Stunden wieder Alles wie gewöhnlich.

Am Sonntag wird früh um 7 Uhr eine ſtille Meſſe geleſen: für die Zöglinge, welche den Tag in der Anſtalt zubringen, ſind früh von 5½ bis 7, dann von 9½ bis 11 und Abends von 5½ bis 8 Arbeitsſtunden.

Die tägliche Studienzeit beläuft ſich mithin auf 12 Stunden und an den ſogenannten freien Tagen auf ſechs. Dieß iſt offenbar übertrieben, aber es iſt eine natür-

iche Folge des Internats- und Penſionsſyſtems; denn es iſt allerdings viel leichter, große Maſſen von Knaben und Jünglingen zu leiten und zu bewältigen, wenn ſie an die Schreibtiſche gebannt ſind, als während ihrer Erholungsſtunden, und bei der unzureichenden Aufſicht zumal, welche in Collegien und Privatanſtalten hier eingeführt iſt, konnte man nicht anders, als die Freiſtunden ſo viel als möglich zu beſchneiden.

Bei einem Syſtem des Unterrichts, welches einmal völlig auf Internale berechnet iſt, in welchem ferner die Schüler mit Arbeit ſo überladen ſind, kommt es doppelt darauf an, auch die Antriebsmittel der Belohnung und Strafe, die ſittlichen Hebel kennen zu lernen, durch welche man den Eifer unter den Zöglingen zu erhalten und zu beleben ſtrebt. . . . .

Es iſt überaus bedauerlich, daß bei der maſſenhaften Erziehung perſönliche Ermahnung, perſönlicher Anſpruch und väterlicher Einfluß nicht möglich iſt, um ſo weniger, da die eigentlichen Profeſſoren nicht auch die Aufſicht und Erziehung der Schüler zu beſorgen haben. Die Hülfslehrer * haben in ihrer untergeordneten, demüthigen Stellung weder Anſehen, noch meiſtens Fähigkeit, jenen ſittlichen Einfluß auszuüben. Sie ſowohl als auch die Claſſenlehrer ſind daher auf die Anwendung wirklicher Strafen angewieſen, um in der großen Maſſe der Zöglinge die Regelmäßigkeit der Arbeit zu erhalten. Die Strafe aber, welche faſt ausſchließlich angewendet wird, iſt nicht nur nicht geeignet, die Trägheit zu bannen und mehr Luſt zur Arbeit zu wecken, ſondern gerade dazu angethan, allen Eifer noch mehr zu erſchlaffen. Es iſt an ſich ſchon bei einer ſo hohen Stundenzahl, wie ſie der Arbeitsplan der Collegien vorzeigt, ein Unding, die gewöhnliche Strafe in einer Vermehrung der Arbeit beſtehen zu laſſen. Man kann aber noch weniger begreifen, wie dieſelbe bis jetzt unverändert beibehalten worden iſt, wenn man vollends den Unverſtand der Ausführung betrachtet. Ein Penſum" (jetzt tâche extraordinaire genannt) „heißt nämlich einfach und unveränderlich Abſchreiben oder beſſer Abſchmieren. Wenn ein Schüler eine Arbeit ſchlecht gemacht, eine Lection nicht gelernt hat, ſo denkt man nicht daran, ihn das Verſäumte einholen zu laſſen, noch auch gibt man ihm eine andere Arbeit, welche einen wirklichen Nutzen gewährt, ſondern je hundert oder zwei-, drei-, vier-, fünfhundert bis tauſend oder mehr Linien aus irgend einem der claſſiſchen Autoren abzuſchreiben, aber auch bloß abzuſchreiben, und zwar gerade mit genauer Noth ſo gut, daß nicht Alles darin unleſerlich iſt. Dieſelbe Strafe wird für alle Disciplinarvergehen ertheilt: wer in der Claſſe plaudert, hat 100 Linien oder nach der Laune des Lehrers auch 500; wer ſein Recitavit vergißt, 100 Linien; wer vor dem Eintritt in die Claſſe Lärm macht, ſich prügelt ꝛc., 500 bis 1000 Linien; bei Ungehorſam und größeren Vergehen 1000 bis 10,000 Linien. Die kleinern Penſa von 100 oder 200 Linien müſſen von einer Claſſe zur andern fertig ſein, 200 Linien ſudelt ein geübter Penſumſchreiber in einer Stunde, größere werden immer am Morgen nach einem freien Tage eingefordert, ihre nothwendige Ergänzung iſt daher Verluſt der Promenade u. ſ. w. Ich würde die deutſchen Pädagogen zu beleidigen fürchten, wenn ich die unbegreifliche Abgeſchmacktheit, die unverkennbare Gefahr noch größeren Erſchlaffens, welche in der beſprochenen Strafe zu finden iſt, ausführlicher darzulegen ſuchte: ich weiſe nur auf alle die Pfiffe und Schliche hin, zu welchen ſie Veranlaſſung gibt, daß die Schüler z. B. dann und wann mehrere Seiten aus

---

* An die Stelle der maîtres d'études ſind jetzt maîtres répétiteurs getreten, an welche man höhere Anſprüche macht, und die man beſſer beſoldet. Sie ſind aber immerhin nicht die Lehrer aller ihrer Zöglinge, und ſomit wird ihre Stellung dieſen gegenüber nicht weſentlich anders geworden ſein. L.

einem alten Heft ausreißen und in ein größeres Penſum hineinſchieben. Die Schüler der Rhétorique im Collége Bourbon laſſen ſich ihre Penſa nicht ſelten von den Claſſenbedienten für ein anſtändiges Douceur anfertigen; auch in dieſer hohen Claſſe iſt nämlich die geiſttödtende Strafe allein eingeführt. Noch unſinniger und zweckwidriger wird die Einrichtung endlich dadurch, daß ein Schüler, welcher z. B. 10,000 Linien abzuſchreiben bekommen hat, nicht eher wieder in die Claſſe kommen darf, bis er ſie fertig hat, ſo daß er während dieſer ganzen Zeit keinen Unterricht erhält, ſondern nur mit Schmieren beſchäftigt iſt. Gewiſſe Taugenichtſe bringen ſo oft Wochen lang in der Penſion oder zu Hauſe zu, weil ſie nach der Anfertigung eines Rieſenpenſums nur in der Schule erſcheinen, um ſich ein neues zu holen: dann und wann richten ſie ſich auch mit Willen ſo ein, wenn ſie z. B. im Winter die Temperatur der Penſion der des Collegiums vorziehen."

Wird ſich hierin nun etwas Weſentliches ändern, auch wenn man Strafe und Lob compenſirt oder für die Schmiererei ein Maximum feſtſetzt? Gewiß nicht. Das Syſtem iſt im Ganzen falſch. Wir hätten auch wohl gewünſcht, daß der oben erwähnte preußiſche Miniſterialerlaß rund und nett Strafarbeiten unbedingt für unzuläſſig erklärt hätte. Oder gleichen die ſtatuirten Belohnungen auch nur im Großen, wenn nicht im Einzelnen die Schäden des Straffyſtems aus? Ach, die guten Noten, die Ehrenbänke, Ehrentafeln, satisfecit, die Acceſſits und Ehrenpreiſe — die einzigen, officiellen Hebel des Fleißes und der Lernbegierde, wo das Ziel und der Preis lärmende, äußere Ehre iſt, und bei denen das Verdienſt allein nach dem äußern Erfolge geſchätzt wird — ſie haben wohl einzelne glänzende Leiſtungen erzeugt, aber, wie ſie aus einem verdorbenen Volksgeiſt ſtammen, ſo erhalten ſie ihn ſicher in dieſer hoffnungsloſen Verderbniß.

2. Die ganze Aeußerlichkeit und Kläglichkeit des franzöſiſchen Lohn- und Strafſyſtems in der Schule, die Noth der Disciplin, wo wir nicht anders können, als Erziehung erwarten und fordern, die Abgeſchmacktheit, dem Schüler ſchon das volle Recht der Perſönlichkeit zuzugeſtehen und ihn mit dem allgemeinen Staatsbürgerrecht vor der Zucht der Schule zu ſchützen, die Gottloſigkeit endlich, den äußern Erfolg zu belohnen, und der Verrath dabei an aller jugendlichen Scham und Scheu und Demuth: ſie ſtammen aus den alten Jeſuitenſchulen und der moderne Staat hat daran nichts gebeſſert; daß es aber in den Elementarſchulen nicht beſſer ſteht als in den Gymnaſien, zeigt uns ein Bericht, den im vorigen Jahre das Weimar'ſche „Kirchen- und Schulblatt in Verbindung" von Kirchenrath Teuſcher und Director Dr. Hanſchmann mittheilte. Er iſt nicht aus der Feder eines Lehrers gefloſſen. Wir ſagen das mit einiger Befriedigung; denn wir ſelbſt haben uns hin und wieder nicht enthalten können, zu erſtaunen über die Art des Verfaſſers, die Dinge anzuſehen oder ſie ſich gefallen zu laſſen. Der Bericht gibt aber einen guten Einblick, wie tief auch in die Kreiſe der Volksſchule die ſittliche Verrücktheit des Urtheils und die Verdorbenheit des Gedankenkreiſes über Alles, was Zucht und Erziehung angeht, eingedrungen iſt. Der Verfaſſer überſchreibt ſeinen Bericht

### Ein Blick in die gegenwärtigen Zuſtände der Elementarſchulen zu Paris*.

Unter andern Zwecken, welche ich auf meiner letzten Reiſe nach Frankreich und Spanien verfolgte, war auch der, das Leben der Franzoſen in dem Auge von Frankreich, in Paris, auf den verſchiedenen Entwickelungsſtufen der geiſtigen Bildung, von

---

* Aus einem Tagebuche vom April und Mai 1853.

den Elementarſchulen aufwärts bis zur Univerſität kennen zu lernen. Um hierbei mit den Elementarſchulen zu beginnen, hatte ich meinen Wunſch dem durch ſeine wiſſenſchaftlichen Reiſen durch Italien, England und Deutſchland, ſowie durch die Herausgabe eines mit vieler Sorgfalt geſchriebenen, von genauer Beobachtungsgabe zeugenden, nächſtens in der Bücherſchau dieſes Blattes näher zu beſprechenden Werkes „über den Elementarunterricht in London (Paris 1853, 2te Ausgabe)“ weit über die Grenzen Frankreichs hinaus den Anhängern der Wiſſenſchaft bekannt gewordenen Miniſterialſecretär und Inſpector des Elementarunterrichtes der Pariſer Akademie, Herrn Eugen Rendu, kaum merken laſſen, als derſelbe ſich auch ſofort erbot, mich auf meinen deßfallſigen Wanderungen ſelbſt zu begleiten.

Wir fuhren zuerſt in den Stadttheil **aux Ternes**. In allen Schulen ſowohl dieſes als der andern ſpäter von mir beſuchten Stadttheile von Paris fand ich als Princip, daß man den kleinen Kindern beiderlei Geſchlechts, ſowie den Mädchen bis zur Entlaſſung aus der Schule, nur Lehrerinnen, als der Natur dieſer Lernenden am meiſten entſprechend, zutheilt. Deſſen ungeachtet iſt ſelbſt unter der weiblichen Leitung ein gewiſſer militäriſcher Tact unverkennbar, ſo daß ſogar die Kleinen im Alter von 2—6 Jahren in den Kinderbewahranſtalten, ſo oft ſie gehen, eins hinter dem andern, beide Hände auf die Schultern des Vordermannes gelegt, in viereckigen hölzernen Rinnen hermarſchiren, damit ſie ſich zeitig an den Marſch in gerader Linie gewöhnen. Um ihnen hierbei gleich den Tact im Schritte beizubringen, werden ihnen Lieder — ich hörte damals meiſt Frühlingslieder — gelehrt, welche ſie während des Gehens ſingen und welche in der Melodie einer Parademarſchmuſik gleichen. Die einzelnen Schritte werden überdieß von der Lehrerin um ſo ſchärfer dadurch markirt, daß dieſelbe mit einem kleinen, einer Schnupftabacksdoſe nicht unähnlichen, hölzernen, dem Tone der Caſtagnette gleichenden Klappinſtrumente jeden Tritt anſchlägt. Sobald die Kinder das Signal zum Niederſetzen erhalten haben — was, wie das Aufſtehen und Fortſchreiten, nur mit jenem Klappinſtrumente gegeben wird — ſitzen alle mit auf der Bruſt gekreuzten Armen da und es herrſcht eine ſolche Stille und Ordnung, wie man ſie bei dieſen Kleinen faſt naturwidrig nennen möchte.

Außer dem Singen wird ihnen auch das Zählen gelehrt und zwar bedient man ſich hierzu zehn in einen Holzrahmen eingeſpannter Eiſendrähte, an welche Kugeln geſchnürt ſind, die ſich hin und her ſchieben laſſen. Die Kinder ſelbſt machen nach der Lancaſter'ſchen Methode, welche ich in allen Pariſer Schulen angewendet fand, unter einander Lehrer und Schüler (**l'enseignement mutuel**).

Die nächſt höhere Entwickelungsſtufe fand ich in der Mädchenſchule. Die Lernenden ſtanden im Alter von 7—12 Jahren, die Bänke zeigten vielfach leere Plätze, deſſen ungeachtet ſchätzte ich die bei unſerm Eintritt Aufgeſtandenen auf etwa vierzig Köpfe. Mein freundlicher Begleiter, vor welchem hier wie in allen übrigen Schulen die Lehrer und Lehrerinnen eine tiefe Ehrerbietung an den Tag legten, ſchien dieß ungern zu bemerken und richtete, um ſich ſelbſt von den Fortſchritten der Schülerinnen zu überzeugen, an einzelne derſelben Fragen über verſchiedene Lehrgegenſtände Die Antworten ſchienen ihn nicht zu befriedigen, obgleich er die Fragen verhältnißmäßig leicht ſtellte. So wußte keines der Mädchen zu ſagen, welche Länder jenſeits des Rheins an Frankreich grenzten. Eine einzige antwortete: Belgien; an Deutſchland aber dachte keine und vom Innern des ganzen Deutſchland ſchien ihnen nichts bekannt, als daß Berlin die Hauptſtadt von Preußen ſei.

Alle auf das Großherzogthum Weimar gerichteten Fragen wurden mit unverbrüchlichem Schweigen beantwortet. Gleichwohl werden die Schüler in Paris künftig

von allen deutſchen Staaten vielleicht das Großherzogthum Weimar am beſten kennen; denn in jener Mädchenclaſſe, wie in ſämmtlichen übrigen von mir beſuchten Schulen, ſagten mir beim Weggehen die Lehrer und Lehrerinnen ſtets, daß wenn ich wiederkäme — was ich als unwahrſcheinlich hinzuſtellen keinen Grund hatte — ich hören ſollte, daß alle Schüler den deutſchen Staat Weimar ganz genau kennten.

Und in der jedesmaligen Betonung dieſer Worte lag unverkennbar mehr als eine bloße franzöſiſche Artigkeit.

Als mein Begleiter die Lehrerin über den Grund jener Mängel fragte, ſuchte ſie ſich mit dem ſchlechten Schulbeſuch der Mädchen zu entſchuldigen, mit dem Hinzufügen, daß man doch keine Mittel habe, um die Eltern anzuhalten, ihre Kinder zur Schule zu ſchicken.

Ich mochte hierbei eine Miene gemacht haben, die ihr wie ein Fragezeichen hinter ihren Worten vorgekommen zu ſein ſchien; denn ſie fragte mich gleich darauf, ob es in Deutſchland anders ſei. Auf meine Antwort, daß dort Geld-, ja ſogar Gefängnißſtrafen gegen die Eltern der die Schule ſchlecht beſuchenden Kinder in Anwendung gebracht würden, ſah ſie mich mit großen Augen, ja ich kann ſagen faſt erſchrocken an. Es war ihr bisher völlig undenkbar geweſen, daß es einen nicht deſpotiſch regierenden Staat gebe, welcher ſich ſo in das Recht der Eltern miſche, daß er ſie ſogar ſtrafe, wenn ſie ihre eigenen Kinder nicht zur Schule ſchicken, ſondern vielleicht in ihrer Arbeit, oder in einer Fabrik mit verwenden wollten.

Mein zuvorkommender Mentor, Herr Rendu, dem dieſe unſere Einrichtung von ſeinen wiſſenſchaftlichen Reiſen durch Deutſchland her bereits bekannt war, ergriff dieſe Gelegenheit, ſie auch den Kindern mitzutheilen, um mich bemerken zu laſſen, welchen Eindruck dieß auf ſie machen würde. Kaum aber hatte er dieß gethan und die letzten Worte geſprochen, ſo lachten Alle laut auf, als ob man ihnen ein recht drolliges Mährchen erzählt hätte. Nichtsdeſtoweniger benutzte Herr Rendu dieſe Veranlaſſung, um die Kinder zu fleißigem Schulbeſuch zu ermahnen, indem er ſie darauf aufmerkſam machte, daß ſie im Zuwiderhandlungsfalle leicht ſo ſtrenge Maßregeln für Frankreich hervorrufen könnten, als ſie in Deutſchland wirklich ſchon beſtänden.

Man könnte geneigt ſein, aus dieſen Thatſachen zu ſchließen, daß in Frankreich der ſchlechte Schulbeſuch ganz ohne Rüge hingehe. Dem iſt aber nicht ſo. Vielmehr werden die gegen den Willen der Eltern die Schule umgehenden Kinder gewöhnlich dadurch geſtraft, daß ſie eine oder mehrere Stunden über den Schluß der Schule hinaus in letzterer verbleiben müſſen. Eine andere, vorzugsweiſe bei faulen Schülerinnen gebräuchliche Strafart beſteht darin, daß ihnen ein etwa 5 Zoll breiter weißer Papierſtreifen quer über den Kopf gebunden und zuweilen überdieß ein abgeſonderter Platz zum Stehen angewieſen wird. Die Schaam derjenigen, welche bei meiner Anweſenheit mit derartigen unerwünſchten Auszeichnungen decorirt daſtanden, iſt nicht zu beſchreiben [!] und ich bin feſt überzeugt, daß eine Prügelſtrafe, die, wie ich ſpäter ausführlicher erwähnen werde, der franzöſiſche Lehrer ſowohl unter ſeiner eigenen als unter der Würde des Schülers, als ſeines Mitmenſchen, hält, weit weniger [!] gewirkt haben würde als jene ſcheinbar harmloſe Strafart.

Die dritte und zwar, gleichmäßig durchgeführt, höchſte Stufe der Schulbildung fand ich in den von einer Brüderſchaft (frères des écoles chrétiennes) geleiteten Elementarſchulen. Dieſe, unter welchen die in der freien Bürgerſtraße als die anſehnlichſte zu nennen iſt, beſtehen aus drei Claſſen, mit geräumigen, im Hofe mit einem Turnplatze verſehenen Localen (man rechnet 9 Quadratfuß Raum auf den Schüler, während wir 7, höchſtens 8 Quadratfuß für erforderlich annehmen) und in jeder

Knabenclaſſe hängt außer dem Chriſtusbilde auch das des heiligen Nikolaus, des Schutzpatrons der Knaben.

Die Schulſtunden beginnen früh halb 9 Uhr und dauern, einſchließlich einer Erholungsſtunde, bis halb 1 Uhr; am Nachmittag werden wiederum $2^1/_2$ Stunden gehalten. Die Lehrziele ſind auf Leſen, Schreiben, Orthographie, Rechnen (bis zur Regeldetri) gerichtet. In der Geographie von Frankreich waren die Schüler wohl unterrichtet und ich konnte damals eine unangenehme Erinnerung an eine uns nicht ſehr fern liegende Schule nicht unterdrücken, in welcher ich fand, daß die Kinder von Afrika und Amerika weit mehr wußten als von ihrem Vaterlande.

Religion wird an den Wochentagen täglich eine halbe, an den Sonntagen und am Todtengedenkfeſte, wo die Kinder zur Kirche geführt werden, anderthalb Stunden gelehrt. Selbſt Phyſik, Deutſch und Engliſch wird — wenigſtens in der oberſten Claſſe — nicht ganz vernachläſſigt, ſo daß ich hörte, wie die Schüler aus deutſchen und engliſchen Büchern laſen, freilich mit einem durchgehends franzöſiſchen Accente, ſo daß ich ſowohl von den geleſenen engliſchen Worten als auch von den deutſchen nur äußerſt wenige verſtehen konnte.

Intereſſant war mir hier das Zuſammentreffen mit einem Schüler, welcher von Geburt ein Deutſcher war und um welchen ſich ſeine Genoſſen, von ihren Plätzen aufſpringend, neugierig drängten, als ich mich eine kurze Zeit in ſeiner Mutterſprache mit ihm unterhielt.

In Beziehung auf den Geſang bemerkte ich, daß man — wie dieß ein Lehrer in Weida und zwar, wie ich nicht anders weiß, mit Glück eingeführt hat * — nicht nach Noten, ſondern nach Zahlen ſang, welche die Höhe oder Tiefe des zu ſingenden Tones bezeichnen. Eine 0 bedeutet Pauſe, ein Punct hinter der Zahl das Schwächerwerden der Stimme ꝛc. Sämmtliche hiernach angeſtellten Singproben befriedigten mich vollkommen.

Von den Strafen der Schüler habe ich Einiges, ſoweit es von unſern Einrichtungen abweicht, bereits oben angeführt und es bleibt mir, ehe ich zu den Aufmunterungen übergehe, nur noch übrig, die Anſicht der Franzoſen über die körperliche Züchtigung zu erwähnen. Dieſe beſteht nach Art. 44 der Statuten für die écoles chrétiennes des frères darin, daß bloß die Handklatſche (la férule, ein kurzes, hölzernes, nach vorn hin plattes und breites Inſtrument) und auch dieſe nur in ſeltenen Fällen und ausſchließlich um die Kinder auf die platte ** Hand zu ſchlagen, in Anwendung gebracht werden darf. Während des Gebetes, ſowie während der Religionsſtunden (pendant le catéchisme) wird nie eine Strafe vollzogen, ſofern nicht deren Verſchiebung ſchlechterdings (absolument) unthunlich iſt.

Die Prügelſtrafe *** für Kinder iſt in den Augen des Franzoſen ziemlich dasſelbe, was bei uns für Erwachſene die hier und da noch übliche, im Großherzogthum Weimar längſt abgeſchaffte Strafe des Prangers †. Man hält ſie in Bezug auf die Kinder für entehrend, in Bezug auf den ſtrafenden Lehrer als ihn ſeiner Lehrerwürde entkleidend. Um die Gründe dieſer Anſchauungsweiſe kurz anzugeben, will ich nur

---

* Iſt in Preußen etwas ſehr Altes! W. L.

** Iſt unzuläſſig und gefährlich. D. R.

*** Prügelſtrafe kennt man in den deutſchen Schulen nicht. Der hierher gehörige Kanon lautet: „im äußerſten Falle nach fruchtlos gebliebener Anwendung anderer Mittel, Zufügung körperlichen Schmerzgefühls in angemeſſener und ſchicklicher Weiſe". D. R.

† M. Rendu, de l'association en général des frères des écoles chrétiennes S. 18 (Paris 1845).

M. Froſſards Schulbericht über das Departement der Charente-Inférieure wörtlich überſetzt hier mittheilen; derſelbe ſagt nämlich von der körperlichen Züchtigung wie folgt: „wohin hat die Erfindung dieſer Strafart geführt? Zur Abſchreckung der Kinder und zur Erweckung der Verachtung bei denen, welche ſie anwenden ſehen; ſie erzeugt ein verſtocktes Gemüth (endurcit le cœur), gewöhnt an Falſchheit, ruft Verſtellung und eine Menge auf Unwahrheit baſirter Entſchuldigungsgründe hervor und iſt bald die Mutter, bald die Pflegemutter der Lüge. Und wie kann man erwarten, daß ein Kind anders als mit großem Widerwillen in die Schule gehe, wenn ſchon der bloße Gedanke an die dort übliche Strafart es mit Schrecken erfüllt! Es ſetzt ſich mit gepreßtem Herzen auf ſeinen Platz, findet keine Luſt an der Arbeit, bleibt gleichgültig und kalt in der Nachahmung des Guten und ohne den innern lebendigen Trieb, welcher ſich als die wahre Liebe zum Lernen kundgibt. — Wie aber kann man von einem Kinde unter ſolchen Verhältniſſen große Fortſchritte erwarten!“

* So gewiß es iſt, daß von dem Standpuncte der deutſchen Schule aus Manches gegen dieſe franzöſiſche Anſchauungsweiſe ſich ſagen läßt, ſo unbeſtreitbar gewiß iſt es aber auch, daß ſie viel Wahres in ſich ſchließt!

Was endlich die Aufmunterungen (les récompenses) für die Schüler betrifft, ſo gibt es deren fünf, nämlich:

1. Tafelbelobungen (des privilèges). In jedem Lehrzimmer hängt eine weißbeklebte Papptafel, auf welcher ſämmtliche Namen der Schüler der Reihenfolge nach verzeichnet ſtehen. Hinter jedem Namen ſieht man fünf Löcher (⁘), gerade groß genug, um den Stift eines Nagels hineindrücken zu können. Ein jedes Loch, ſobald ein mit einem goldenen Kopfe verſehener kurzer Nagel darein geſteckt iſt, bedeutet, je nachdem derſelbe in das 1ſte, 2te, 3te, 4te oder 5te gebohrt iſt, 1, 5, 10, 15, im mittelſten 20 Mal „gut“ (bons points) zu Gunſten desjenigen, hinter deſſen Namen er ſteckt. Auf Grund dieſer Beobachtungen erfolgt

2. von Zeit zu Zeit eine andere Art von Aufmunterungen, nämlich die Vertheilung von Bildern, guten Büchern und andern nützlichen Dingen.

3. Die dritte Art von Auszeichnungen beſteht in Ehrenkreuzen (des croix d'honneur) *. In jeder Claſſe, welche ich beſuchte, überſah ich mit dem erſten Blicke jeden einzelnen Schüler, welcher mit einem ſolchen auf der linken Bruſt decorirt war; denn jeder derſelben nahm im Sitzen alsbald eine Wendung [!!], die dem Eintretenden das Ehrenkreuz ſehen ließ. Es war dieß keineswegs eine bloße Eitelkeit, wohl aber ein gewiß überall zu rechtfertigendes Vollgefühl erlaubten Stolzes [!!], hervorgegangen aus dem Bewußtſein, dieſe Auszeichnung durch eigenes Streben und durch eigenen Fleiß verdient zu haben. Die Ehrenkreuze werden allwöchentlich eingezogen und wieder von Neuem vertheilt, wobei natürlich der frühere Inhaber wieder bedacht wird, wenn ſein Betragen und ſein Fleiß unverändert geblieben ſind. Die beiden letzten Aufmunterungen ſind

4. gute Cenſuren (de bonnes notes) und

5. Zufriedenheitskarten (des billets de contentement), d. h. Stahlſtichblätter, welche monatlich ausgegeben werden und, mit ſinnigen Symbolen des Fleißes und der Arbeit rings verziert, in der Mitte die Worte enthalten:

**Billet de Contentement.**

**Délivré à Mr. [!!] . . . . . .**

**en témoignage de sa bonne conduite et de son application durant le mois . . 1853**

**le Directeur de l'Ecole.**

---

* Iſt vermuthlich eine Sitte aus der Zeit, wo Frankreich eine Republik war! W. S.

Dieſelben zerfallen in drei, je nach Verſchiedenheit der Farben ein geringeres, größeres oder größtes Lob andeutende Abtheilungen, nämlich in ſolche, deren Druck grün, oder roth, oder golden iſt.

Vergleichen wir nunmehr die Mittel, welche zur Anregung des Fleißes in den deutſchen Elementarſchulen angewendet werden, mit denen in den franzöſiſchen; erwägen wir dabei, daß bei uns von Belobungen eigentlich nichts vorkömmt, als das gewiſſermaßen geheim gehaltene, ſelbſt dem nächſten Mitſchüler — abgeſehen von dem einmaligen flüchtigen Vorleſenhören bei der Cenſurvertheilung — nur in ſeltenen Fällen dem Inhalte nach bekannte Cenſurbuch, während von Strafen (das Einſperren ungerechnet, was auch in Frankreich zuläſſig iſt) das Zauſen am Ohr, das Haarzupfen, das oft der Geſundheit gefährliche Ohrfeigengeben, die Stockprügel * ꝛc. gebräuchlich ſind **; daß im Gegenſatz hiervon die Schulen in Paris nur eine einzige Art der körperlichen Züchtigung, nämlich die der Geſundheit völlig unſchädliche Handklatſche zulaſſen, dagegen fünf verſchiedene, in ihren Einzelheiten zum Theil noch in Unterabtheilungen zerfallende Auszeichnungen anwenden: ſo kommen wir zu dem Schluſſe, daß bei den Deutſchen die phyſiſch afficirenden, Angſt erregenden, bei den Franzoſen die geiſtig aufmunternden, zum Wettkampf im Lernen anſpornenden Mittel bei weitem die vorherrſchenden ſind und daß uns namentlich diejenigen Auszeichnungen zur Zeit gänzlich mangeln, durch welche das Kind dadurch, daß es dieſelben an ſeinen beſſern Mitſchülern beſtändig ſieht, z. B. die Ehrenkreuze ꝛc., beſtändig zur Nachahmung des Guten geſtachelt wird, um ſich ebenfalls jener für Jedermann ſtets ſichtbaren Merkmale der Zufriedenheit der Lehrer theilhaftig zu machen.

Am Schluſſe dieſer abſichtlich kurz gegebenen Skizze über die gegenwärtigen Zuſtände der Pariſer Elementarſchulen bleibt mir bloß noch übrig, den Geſammteindruck hervorzuheben, welchen die Leiſtungen in denſelben, ſoweit dieß meine Beſuche der einzelnen Claſſen beurtheilen ließen, auf mich gemacht haben. Und in der That, zum Lobe der ſchon oben erwähnten, den ganzen Schulunterricht unentgeltlich ertheilenden braven frères des écoles chrétiennes kann ich nicht anders ſagen, als daß die Leiſtungen der Schüler im Ganzen genommen mich ſehr zufrieden ſtellten und als heiteres Bild mir namentlich da vorſchwebten, als ich einige Wochen ſpäter Spaniens Boden betrat und dort — um von den kleinen Städten oder gar Dörfern nicht einmal zu reden — ſelbſt in dem größten ſpaniſchen Handelsplatze, in einer Stadt von 170000 Einwohnern, in Barcelona, nicht eine einzige öffentliche Elementarſchule, ſondern nur einige wenige vorzugsweiſe zur Vorbereitung für die Univerſität beſtimmte Privatinſtitute vorfand, wohl aber Frauen und Mädchen aus den gebildetſten Ständen kennen lernte, welchen die Kenntniß des Schreibens durchaus fremd war.

---

* Iſt ein Irrthum! der Verfaſſer ſollte ſagen: körperliche Züchtigung. W. L.

** Nach Art. 42 der Statuts fondamentaux des Ecoles chrétiennes als unanſtändige Strafarten einzeln aufgeführt und dem Lehrer ſtreng unterſagt.

# IV. Archiv des Schulrechts.

## Frankreich.

### Loi sur l'instruction publique (14 Juin 1854).

NAPOLÉON,

Par la grâce de Dieu et la volonté nationale, empereur des Français,

A tous présents et à venir, salut:

Avons sanctionné et sanctionnons, promulgué et promulgons ce qui suit:

#### LOI.

*Extrait du procès-verbal du Corps législatif.*

Le Corps législatif a adopté le projet de loi dont la teneur suit:

#### TITRE I.

*De l'administration de l'instruction publique.*

Art. 1. La France est divisée en seize circonscriptions académiques, dont les chefs-lieux sont: Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Paris, Poitiers, Rennes, Strasbourg, Toulouse.

Art. 2. Chacune des académies est administrée par un recteur, assisté d'autant d'inspecteurs d'académie qu'il y a de départements dans la circonscription.

Un décret déterminera le nombre des inspecteurs d'académie du département de la Seine.

Art. 3. Il y a au chef-lieu de chaque académie un conseil académique, composé:

1° Du recteur, président;

2° Des inspecteurs de la circonscription;

3° Des doyens des facultés;

4° De sept membres, choisis, tous les trois ans, par le ministre de l'instruction publique:

Un, parmi les archevêques ou évêques de la circonscription;

Deux parmi les membres du clergé catholique, ou parmi les ministres des cultes non catholiques reconnus;

Deux dans la magistrature;

Deux parmi les fonctionnaires publics ou autres personnes notables de la circonscription.

Art. 4. Le conseil académique veille au maintien des méthodes d'enseignement prescrites par le ministre, en conseil impérial de l'instruction publique, et qui doivent être suivies dans les écoles publiques d'instruction primaire, secondaire ou supérieure du ressort.

Il donne son avis sur les questions d'administration, de finances ou de discipline, qui intéressent les colléges communaux, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur.

Art. 5. Il y a au chef-lieu de chaque département un conseil départemental de l'instruction publique, composé:

1° Du préfet, président;

2° De l'inspecteur d'académie;

3° D'un inspecteur de l'instruction primaire désigné par le ministre;

4° Des membres que les paragraphes 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 de l'article

10 de la loi du 15 mars 1850 * appelaient à siéger dans les anciens conseils, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'article 3 du décret du 9 mars 1852 **.

Art. 6. Pour le département de la Seine, le conseil départemental de l'instruction publique se compose :

1° Du préfet, président ;

2° Du recteur de l'académie de Paris, vice-président ;

3° De deux des inspecteurs d'académie attachés au département de la Seine ;

4° De deux inspecteurs de l'instruction primaire dudit département ;

5° Des membres que les paragraphes 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14 et 15 de l'article 11 de la loi du 15 mars 1850 appelaient à faire partie de l'ancien conseil académique de la Seine, et dont le mode de désignation demeure réglé conformément à ladite loi et à l'article 3 du décret du 9 mars 1852.

Art. 7. Le conseil départemental de l'instruction publique exerce, en ce qui concerne les affaires de l'instruction primaire et les affaires disciplinaires et contentieuses relatives aux établissements particuliers d'instruction secondaire, les attributions déférées au conseil académique par la loi du 15 mars 1850.

Les appels de ses décisions, dans les matières qui intéressent la liberté d'enseignement, sont portés directement devant le conseil impérial de l'instruction publique, en conformité des dispositions de ladite loi.

Art. 8. Le préfet exerce, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique, et sur le rapport de l'inspecteur d'académie, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850 et par le décret organique du 9 mars 1852, en ce qui concerne l'instruction primaire publique ou libre.

Art. 9. Sous l'autorité du préfet, l'inspecteur d'académie instruit les affaires relatives à l'enseignement primaire du département.

Sous l'autorité du recteur, il dirige l'administration des colléges et lycées, et exerce, en ce qui concerne l'enseignement secondaire libre, les attributions déférées au recteur par la loi du 15 mars 1850.

Art. 10. Le Local de l'académie, le mobilier du conseil académique et des bureaux du recteur, sont fournis par la ville chef-lieu.

Le local et le mobilier nécessaires à la réunion du conseil départemental, et les bureaux de l'inspecteur d'académie, ainsi que les frais de bureau, sont à la charge du département.

Ces dépenses sont obligatoires.

Art. 11. Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les circonscriptions des académies, ainsi que tout ce qui concerne la réunion et la tenue des conseils académiques et départementaux.

Art. 12. Les dispositions du présent titre sont exécutoires à partir du 1 Septembre 1854.

## TITRE II.

*Dispositions spéciales aux établissements d'enseignement supérieur.*

Art. 13. A partir du 1 Janvier 1855, les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades formeront un service spécial subventionné par l'État ; le budget de ce service spécial sera annexé à celui du

---

* Voir l'article 10 de la loi du 15 mars 1850. Päd. Rev. XXVI, S. 241.

** Voir l'article 3 du décret du 9 mars 1852. Päd. Rev. XXXII, S. 206.

ministère de l'instruction publique et des cultes; le compte des recettes et des dépenses sera annexé à la loi des comptes, conformément à l'article 17 de la loi du 9 juillet 1836 *

Les fonds destinés à acquitter les dépenses régulièrement effectuées, qui n'auraient pu recevoir leur emploi dans le cours de l'exercice, seront reportés, après clôture, sur l'exercice en cours d'exécution; les fonds restés libres seront cumulés avec les ressources du budget nouveau.

Art. 14. Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera le tarif des droits d'inscription, d'examen et de diplôme à percevoir dans les établissements d'enseignement supérieur chargés de la collation des grades.

Un décret, rendu en la même forme, après avis du conseil impérial de l'instruction publique, réglera les conditions d'âge et d'études pour l'admission aux grades, sans qu'il puisse être dérogé à l'article 63 de la loi du 15 mars 1850 **.

Art. 15. Les dispositions des lois, décrets, ordonnances et règlements contraires à la présente loi, sont et demeurent abrogées.

Délibéré en séance publique, à Paris, le 27 mai 1854.

*Les secrétaires,* — *Le président,*

Signé JOACHIM MURAT, baron ESCHASSÉRIAUX. — Signé BILLAULT.

*Extrait du procès-verbal du Sénat.*

Le sénat ne s'oppose pas à la promulgation de la loi sur l'instruction publique.

Délibéré en séance, au palais du Sénat, le 8 Juin 1854.

*Les secrétaires,* — *Le président,*

Signé F. DE BEAUMONT, AM THAYER, baron T. DE LACROSSE. — Signé TROPLONG.

Vu et scellé du sceau du Sénat:

Signé baron T. DE LACROSSE.

Mandons et ordonnons que les présentes, revêtues du sceau de l'État et insérées au *Bulletin des lois,* soient adressées aux cours, aux tribunaux et aux autorités administratives, pour qu'ils les inscrivent sur leurs registres, les observent et les fassent observer, et notre ministre secrétaire d'État au département de la justice est chargé d'en surveiller la publication.

Fait au palais de Saint-Cloud, le 14 Juin 1854.

NAPOLÉON.

Par l'empereur:

*Le ministre d'État,*

ACHILLE FOULD.

* »Les recettes et les dépenses des services spéciaux de l'imprimerie royale, des chancelleries consulaires, des poudres et salpêtres, de la fabrication des monnaies et des médailles, de la Légion d'honneur et de la caisse des invalides de la marine, seront portées pour ordre dans les tableaux du budget général de l'État; ces services spéciaux seront soumis à toutes les règles prescrites par les lois de finances pour les crédits supplémentaires et le règlement définitif du budget de chaque exercice. Les budgets et les comptes détaillés de ces services seront annexés respectivement aux budgets et aux comptes des départements ministériels auxquels ils ressortissent.« (*Loi du 9 juillet 1836, art. 17.*)

** Cet article porte notamment qu'aucun certificat d'études ne sera exigé des aspirants au diplôme de bachelier ou au brevet de capacité (voir l'article 63. Päd. Rev. XXVI, S. 251.)

# V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. G. Thaulow, Hegels Anſichten über Erziehung und Unterricht. Als Fermente für wiſſenſchaftliche Pädagogik ꝛc. aus Hegels ſämmtlichen Schriften geſammelt und ſyſtematiſch geordnet. 2. Theil. Zur Geſchichte der Erziehung. 2. Abth. 424 S. 3. Theil. Zur Gymnaſialpädagogik und zur Univerſität Gehöriges. 322 S. Kiel, Akad Buchh.

(Dörpfeld, Lehrer in Barmen) der Mittelſtand und die Mittelſchule, oder wodurch kann namentlich der Handwerkerſtand wieder gehoben werden ꝛc.? Barmen, Steinhaus. 46 S. 5 Sgr.

F. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibliſchen Geſchichten erzähle. Zum Gebrauch für Lehrer, Gouvernanten, Väter, Mütter ꝛc., zugleich für die Kleinen ſelbſt. Mit 26 Holzſchn. Dresden, Meinhold. 224 S 15 Sgr.

G. Fritz, das Figurentheater. Theatervorſtellungen für Kinder, mit Figuren darſtellbar. 3. Bdchn. 2. Aufl 60 S. 4. Bdchn. 2. Aufl. 68 S. Breslau, Kern.

C. I. Orthographiſche Beilage zu K. Hoffmanns neuhochdeutſcher Elementargrammatik. Hannover, Rümpler. 12 S.

C. II. Hertlein, Xenophons Anabaſis, erklärt von H. 2. Aufl. Mit einer Karte von Kiepert. Leipzig, Weidmann. 331 S. 22½ Sgr.

*Charles Græser*, Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger. 2. édit. rev., corr., augm, Anthologie. Marienwerder, Levysohn. 280 S. 22½ Sgr.

Leſebuch für evangeliſche Schulen. In Württemberg amtlich eingeführt. Stuttgart, Hallberger. 484 S. 15 Sgr.

Dr. J. Bärens, der zweite Theil und insbeſondere die Schlußſcene der Göthe'ſchen Fauſttragödie. Hannover, Rümpler. 58 S.

C. u. Th. Colshorn, Märchen und Sagen (geſammelt von). Hannover, Rümpler. 258 S.

Dr. O. Behnſch, Geſchichte der engliſchen Sprache und Litteratur von den älteſten Zeiten bis zur Einführung der Buchdruckerkunſt. Ergänzungsband zu den engliſchen Chreſtomathieen. Breslau, Kern. 228 S.

C. Henry Biering, engliſches Leſebuch für Gymnaſien und höhere Schulen, wie zum Privatunterricht. Breslau, Kern. 148 S.

*Lord Byron*, The Siege of Corinth. Für den Schul- und Privatgebrauch abgedruckt nach der Pariſer Ausgabe (1835 Galignani), Lüneburg, Engels. 52 S.

C III. Th. Mommſen, römiſche Geſchichte. 1. Band. Bis zur Schlacht von Pydna. Leipzig, Weidmann 644 S.

Dr. O. Klopp, deutſche Geſchichtsbibliothek oder Darſtellungen aus der Weltgeſchichte für Leſer aller Stände. Bd. 1 u. 2 à 384 S. à 1 Rthlr. Bd. 3, Heft 1. 112 S. 7½ Sgr. Hannover, Rümpler.

Dr. Nitzelnadel, das Wiſſenswürdigſte aus der Welt- und Culturgeſchichte in Biographieen und Erzählungen. 1. Bd. Alte und mittlere Geſch. Saalfeld, Nieſe. 357 S. 1 Thlr.

H. Lichtenſtein, iſr. Lehrer in Dreißigacker, Geſchichte der Iſraeliten vom bab. Exil bis auf die neueſte Zeit. Für die Obercl. iſr. Volksſch. und die Mittelcl. höh. jüd. Lehranſt. Mit Vorwort von Wechsler, oldenburg. Landrabbiner. Oldenburg, Schulze. 262 S.

C. V. E. Hentſchel, Seminarlehrer in Weißenfels, Aufgaben über die Decimalbrüche. Für den Schulgebrauch. Mit Erläuterungen. Leipzig, Merſeburger. 50 S. 2 Sgr.

C. VI. Dr. A. Tellkampf, Dir. der h. B. in Hannover, phyſikaliſche Studien. Eine Reihe naturwiſſenſchaftlicher Abhandlungen. Hannover, Rümpler. 152 S.

C. VII. Hartmann, Subconr. am G. in Osnabrück, Leitfaden in 2 getrennten Lehrſtufen für den geogr. Unterricht in höhern Lehranſtalten. 4. verb. Aufl. Osnabrück, Rackhorſt. 112 S. 6 Sgr.

Dr. Schader, Paläſtina. Ein Leitfaden für Schulen. Breslau, Kern. 28 S.

A. Bernſtein, aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. Für Jedermann aus dem Volke. 3. Bd Ein wenig Chemie. 176 S. 10 Sgr. Berlin, Duncker.

C. VIII. K. Bräuer, Zeichenl. am Sem. und Gymn. in Breslau, die Theorie der freien Auffaſſung, enthaltend die weſentlichen Hülfsmittel beim Zeichenunterricht. 2. Aufl. Mit 14 Holzſchn. und 3 lith. Tafeln. Breslau, Kern. 43 S.

E. Hentſchel, Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutſcher Lieder für Knaben- und Mädchenſchulen. 1. Heft. 5. ſtereot. Aufl. 32 S. 2. Heft. 3. ſtereot. Aufl. 32 S. à $1\frac{1}{4}$ Ngr. Leipzig, Merſeburger.

Derſ., Kinderharfe. 40 auserwählte Lieder für Knaben und Mädchen von 5—8 Jahren ꝛc. 2. Aufl. Leipzig, Merſeburger. 32 S. $1\frac{1}{4}$ Ngr.

D. II. A-B-C-Buch zum Leſen und Schreiben. Lüneburg, Herold. 40 S. 1 Sgr.

Leſebuch für die Kinder der 2. Claſſe in Stadt- und Landſchulen. Lüneburg, Herold. 96 S. 2 Sgr.

Fibel für evang. Volksſchulen. 1. Theil. Der Schreibleſeſchüler. Der Leſeſchreibſchüler. 74 S. 3 Sgr. 2. Theil. Leſeſtücke. 88 S. 3 Sgr. In Württemberg amtlich eingeführt. Stuttgart, Hallberger.

D. IV. F. Thiel, Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. 1. Heft. Die wägbaren Stoffe. Mit 50 eingedr. Fig. 2. verb. Aufl. 50 S. 2. Heft. Die unwägbaren Stoffe. Mit 30 eingedr. Fig. 2. verb. Aufl. 52 S. Breslau, Kern.

E. F. Hecht, Handbüchlein für hebräiſche Leſeſchüler. Methodiſch bearbeitete hebräiſche Leſefibel. 3. verb. und verm. Aufl. Kreuznach, Voigtländer. 42 S. 2 Sgr.

---

## Notiz.

Die Pädagogiſche Revue erſcheint auch für das nächſte Jahr in ungeänderter Weiſe. Sie wird verſuchen, einige neue Capitel der **Schul-Pädagogik** zu bearbeiten.

Sie bittet daher um neues Wohlwollen, alte Nachſicht und — um Mitarbeit auch auf dieſem Gebiete.

# Inhalt des achtunddreißigſten Bandes.

## I. Pädagogiſche Zeitung.

### B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Die Altenburger Philologenverſammlung, 373—380.

### C. Chronik der Schulen.

**Preußen.** (a.) Regulativ für die amtlich eingerichteten Lehrerconferenzen in Berlin, 1—4. Ob proteſtantiſche Schulbrüder? — Examinatoren für neuere Sprachen — Kirchlicher Charakter der Schulreviſionen — Verf. betr. die Beamten, die ſich 1848 und 1849 politiſch oder kirchlich vergangen — Kathol. Religionslehrer an den ſtädt. Schulen in Berlin, 39—43. Daß »Mittheilungen aus der Verwaltung des Min. der geiſtl. ꝛc. Angel.« wünſchenswerth ſeien, 71. Evang. und kathol. Profeſſuren. Die Conduitenliſten, 77. Die Abnahme der Theologie Studirenden, 119. Verbot der Theilnahme an der allg. Lehrerverſ., 120. Etat des Min. der geiſtl. Angel. Verbeſſerung der Lehrerbeſoldungen. Verhandlungen in der erſten Kammer über Siſtirung der Ablöſungen von Reallaſten an Kirchen und Schulen, 120—124. Petition um Wiederherſtellung der Steuerfreiheit für Geiſtl. und Lehrer, 175. Verf. des Min. über die häusl. Aufgaben — über Ertheilung von Privatunterricht, 265. Ueber die Befreiung der Studirenden der ev. Theol. vom Militärdienſt, 266. Geſchenk des Königs an den Sieg-Rhein. Lehrergeſangverein, 267. Verf. der Reg. in Stettin über die häusl. Aufgaben, 341. Fürſtenwalde, Mühlhauſen, Progr., 227—238.

— (c.) Verbeſſerung der Lage der Elementarlehrer, 40. Die Lehrerconferenzen in Berlin, 42. Das Armenſchulweſen. Aufſicht über das kath. Schulweſen in Berlin. Die zukünftige Stellung des Volksſchulweſens, 76. Die Pr. C. über die Verf. vom 28. Nov., 77. Conferenz in Brühl, 267. Ueber den Elementarunterricht in Volksſchulen, 305. Erwartete Denkſchrift aus dem Min., 343. Der Sieg-Rhein. Lehrergeſangverein, 345.

— (d.) Leitung höherer Töchterſchulen. Die weiblichen Handarbeiten und die Schulgemeinde, 43. Circular über die häusl. ſchriftl. Arbeiten in h. Töchterſchulen, 266.

**Preußen.** Höhere Bürgerſchulen: Programme: 43, 124, 178, 226, 267, 268, 343. Stettin, 178. Düſſeldorf: wie den h. B. in den obern Claſſen zu größerer Frequenz zu verhelfen, 184.

— (e.) Gymnaſien: Inſtruction für die Religionslehrer an kath. Gymn., 41. Reviſion der evang. Gymn. in Schleſien, 72. Mehring, Provinzialſchulrath, 77. Zur Frage über die Privatlectüre, 225. Statiſtik der Abiturientenprüfungen, 344. Programme: 43, 225, 344.

— (f.) Das hundertjährige Jubelfeſt des Waiſenhauſes in Bunzlau, 239. Die deutſche Peſtalozziſtiftung, 266.

— (h.) Die Juden in den öffentlichen Schulen, 238.

**Sachſen.** Verbot des Beſuchs der allg. Lehrerverſammlung, 275.

**Hannover.** Einweihung des neuen Schulgebäudes. Gloſſe über Schulbibliotheken und Stadtbibliotheken. Programm der h. B., 268. Etat des Miniſteriums. Die Orthographie in den Schulen. Taubſtummenanſtalt in Hildesheim, 346.

**Schleswig-Holſtein.** Der Sprachenkampf, 43. Programme, 46.

**Oldenburg.** Aufhebung der Armenſchule, 77. Die h. B. Staatsanſtalt, 124. Progr., 350.

**Lippe.** Der ordinäre Rationalismus im Seminar, 350.

**Waldeck.** Originelle Verbeſſerung von Lehrerſtellen, 46.

**Sachſen-M.** Realſch. in Saalfeld, 243.

**Kurheſſen.** Die Stellung der Gymnaſien zur Kirche, 353.

**Heſſen-D.** Programme, 46. Das Turnweſen, 243.

**Naſſau.** Kirchliche Reaction, 276.

**Freie Städte.** Hamburg, Johanneum, 47. Bremen, Jahresbericht. Katechismus, 184. Frankfurt, Muſterſchule, 245.

**Württemberg.** Programme der Gymnaſien, 309. Statiſtiſche Notizen über den Stand des gelehrten Schulweſens, 312.

**Baden.** Prämien für landwirthſch. Elementarunterricht, 125. H. B., Progr., 245. Zur Stellung der Schule im Erziehungsgebiet, 306.

**Bayern.** Neue Schulordnung für die Gymnaſien, 187, 245. Statiſtiſches, 187. Die biſchöfliche Conferenz und der höhere Unterricht, 354.

**Schweiz.** Programme, Solothurn, Aarau, Zürich, 47. Baſel, 50.

**Holland.** Maſtricht, Progr. des Athen., 188.

**Belgien.** Der Religionsunterricht in den Staatsſchulen, 78. Programm des Athenäum in Lüttich, 79. Normalſchule daſelbſt, 90.

**England.** Die Schule von Eton, 58.

**Frankreich.** Fête des écoles. Das Deutſche in den franz. Schulen. Der Schulunterricht außer der Univerſität. Lehrerſperre, 50. Briefe über die Erziehung von Biſchof Dupanloup, 54. Les études classiques dans la société chrétienne. Aufhebung des College St. Michel, 90. Das neue Unterrichtsgeſetz und was dadurch gewirkt werden ſoll, 246. Das Turnen in den franz. Gymnaſien, 251.

**Italien.** Rom, Ueberwachung der Lehranſtalten. Florenz, Schulgeſetz, 63.

**Spanien.** Reform des höheren Unterrichts, 64.

**Türkey.** Elementarſchulen, 64.

**Griechenland.** Statiſtiſches, 65.

**Egypten.** Statiſtiſches, 66.

**Nordamerika.** Verein. Staaten, Girard-College. Statiſtiſches, 92. Mexiko, Schulweſen, 95.

### D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Ueber den Wingolf, 253. Philologiſche Vorleſungen an der Univerſität in Rom.
Preußen: Ueber die Verordnung betr. die Verleihung von Stipendien, 66.
b. Naſſau. Trennung des Lehrerſeminars, 46.
Baden. Mittheilungen aus einem kath. Lehrerſeminar, 352.
c. Preußen. Antrag auf Ertheilung von Religionsunterricht in den Gewerbſchulen, 175.
Oldenburg. Gewerbſchule, 273.
Gotha. Die Gewerbſchulen und der Sonntag, 275.

### E. Perſonalchronik. 96, 126, 194, 318.

### F. Nekrologe.

Grotefend, 126.

## II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das öffentliche Unterrichtsweſen in Rußland nach ſeiner Entwickelung ſeit Peter dem Großen. Von Prof. Dr. Thrämer in Dorpat, 5—27.
Schulweſen in Java, 97—101.
Schulweſen in Britiſch Indien, 102—108.
Statiſtiſche Ueberſicht über die öſterreichiſchen Gymnaſien, 127—142.
Zuſtand der holländ. lateiniſchen Schulen und Gymnaſien 1852. Von Prof. Arenz, 142—146.
Ueber Schulen im Königreich Polen, 147—148.
Strafe und Lohn in den Gymnaſien und Volksſchulen Frankreichs, 380—389.

## III. Ueberſichten.

### A. Uebersicht der Zeitschriften.

Die Schulen der buddhiſtiſchen Mönche auf Ceylon, 195—199.

### E. Uebersicht der Schulschriften.

Jahresbericht der Erziehungs- und Unterrichtsanſtalt des Geh. Raths Dr. Eilers bei Halle, 149—154.
Ueber die Erziehung in Alumnaten. Von Prof. Dr. Neydecker, 319—336, 355—371.

## IV. Archiv des Schulrechts.

**Preußen.** Verf. an die kön. Univerſitätscuratorien über die Bewilligung von Stipendien, 68—69.
— Circularverf. der Regierung in Potsdam betreffend die Parochial- und Kreisſchulconferenzen, 255—260.
— Desgl. der Regierung in Coblenz betreffend den Elementarunterricht in der Mutterſprache und im Geſang, 260—262.
**Württemberg.** Einrichtung der Profeſſorats- und Präceptoratsprüfungen, 262—264.
— Miniſterialverf. in Betreff der Heranbildung von Candidaten des höhern Lehramts in den theol. Bildungsanſtalten, 298—303.

**Bayern.** Verfügung vom 24. Sept. 1853 über die Studienlehramtsconcursprüfung. 155—157.

— Revidirte Ordnung der lat. Schulen und der Gymnaſien im Königreich Bayern, 277—298.

**Oeſterreich.** Erlaß des Min. betr. das Aufſichtsrecht der biſchöflichen Ordinariate über den Unterricht an katholiſchen Gymnaſien, 264.

**Dänemark.** Bekanntmachung betr. einen Unterrichtsplan und Beſtimmungen über die Examina für die Gelehrtenſchulen in Dänemark, 108—117.

**Frankreich.** Rapport du min. de l'instr. publ. à l'empereur sur la situation de l'instr. publ. depuis le 2 déc. 1851, 28—38, 157—174, 200—221. Loi sur l'instruction publique (14 Juin 1854), 390—392.

## V. Pädagogiſche Bibliographie.

69, 117, 222, 303, 337, 371, 393.

Druckfehler, 174, 340.

Notiz, 394.