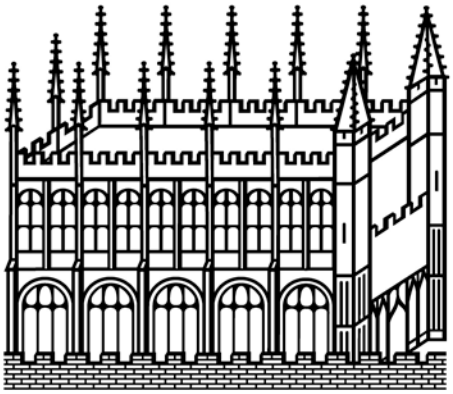


Bodleian Libraries

UNIVERSITY OF OXFORD

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

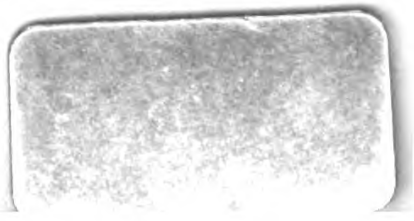
For more information see:

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

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

678

Per. 2621.e. 178
39-41



Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Haus=, Schul= und Gesellschaftserziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Seit 1849 fortgesetzt von

C. G. Scheibert,

K. Provincial-Schulrath in Breslau;

W. Langbein und A. Kuhr,

Oberlehrern an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Neununddreißigster Band.

(Januar — Juni der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1855.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar. 1855.

I. Abhandlungen.

Beiträge zur Schulpädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Erſter Artikel. Unterſchied der Schul-Erziehungslehre (Schulpädagogik) von der allgemeinen Pädagogik.

Die Schulpädagogik wird in der Regel nur als ein Einſchiebſel in der allgemeinen Pädagogik behandelt, oder ſie wird nur obenhin berührt als ein zur elterlichen Erziehung hinzutretendes Moment, deſſen Beſonderheit ſich aus den allgemeinen Principien leicht darſtelle; darum haben die Darſtellungen der allgemeinen Pädagogik die Schulmänner wenig befriedigt und wohl gar die Neigung eines Studiums derſelben vermindert. Wenn nun ohnehin gar oft — nur Schleiermacher macht hievon eine hervorzuhebende Ausnahme — viel zu wenig auf die erziehenden Kräfte Rückſicht genommen wurde, und die allgemeine Pädagogik meiſt nur das Ziel des Zöglings und die dahin führenden Wege im Auge behielt, ſo konnte das Capitel über die Schulerziehung nur immer dürftig ausfallen und den Schulmännern für ihre Fragen nur wenig Ausbeute bringen. Das Capitel hierüber verliert ſich folgerecht denn auch meiſt im Unterrichte als demjenigen, was die Schule als einen eigenthümlichen erziehenden Factor hinzubringt. Doch die Rede: die Schulen ſeien nur Producte und nicht auch Factoren der Zeit, ſcheint beſeitigt zu ſein, indem man die Schulen mit Ernſt organiſirt, und zwar in dem Sinne, daß ſie einen erziehlichen Einfluß gewinnen müſſen, falls nicht die Lehrſucht der Lehrer auf den geſunden Stamm das alte Culturreis pfropft und auf ihm groß zieht. Der beſondere Stolz, mit dem man das Wort „Lehranſtalt" eine Zeit lang ausſprach, ſcheint doch einen kleinen Anſtoß erlitten zu haben, und läßt heute ſchon dem Gedanken Raum, daß die Schule auch eine erziehliche Aufgabe zu löſen habe und

zwar nicht bloß die, welche durch das Lehrgeſchäft und den Lehrinhalt und das Lernen von ſelbſt gelöst werde, ſondern eine eigenthümliche, nur von der Schule allein lösliche. Wenn ſolche Wendung der Anſichten nicht eine Täuſchung iſt, dann iſt es auch an der Zeit, ſorgfältig zu unterſuchen, was die Schule leiſten müſſe und könne und unter welchen Bedingungen ſie es werde, damit man nicht ihr zu viel zumuthe, und ſie darum, weil ſie den an ſie gemachten Anſprüchen nicht entſprach, nicht auch wiederum in denſelben Mißcredit gerathe, den ſie ſich durch ihre eigenen, aber unerfüllten, Verheißungen nur zu ſehr zugezogen hat. Kurz wenn die Schule wieder die Erziehung mit übernehmen ſoll, dann muß die Unterſuchung über das Weſen der Schulerziehung auch von Neuem aufgenommen werden, damit nicht diejenigen, welche Hand ans Werk legen, ſich im vergeblichen Bemühen um Unerreichbares abmüden, und ſchließlich wohl gar dahin kommen, daß auch dieſer neue Anlauf nur zu Täuſchungen geführt habe. Gehen wir demnächſt an die Unterſuchung, worin das Unterſcheidende zwiſchen der Lehre von der Schulerziehung und der allgemeinen Erziehungslehre zu ſuchen ſei. Es wird ſich dabei von ſelber das Feld ergeben, auf welchem die Schulpädagogik ſich aufzuerbauen hat.

Wenn die allgemeine Pädagogik den Zögling in einer ſtetigen Entwicklung begriffen ſich denken und dieſen ſtetigen Proceß eben unverrückt im Auge behalten muß, wenn ſie ſich an den Anfang dieſes Proceſſes verſetzt, ihn einleitet und fortführt, und nur in den neuen Stadien neue Erziehungsmittel und Erziehungskräfte heranzieht: ſo iſt die Schulpädagogik ſchon dadurch eine weſentlich andere, oder hat doch darum ſchon ein weſentlich anderes Feld, weil die Schule nur a. in einen ſchon eingeleiteten Proceß eintritt; weil b. ſie die bis dahin auf den Zögling wirkenden Potenzen neben ſich wirkſam erkennen muß; weil c. der Zögling ſchon als ein nach irgend einer Seite hin gewordener und gleichſam erſtarkter ihr zukommt; weil d. es im Weſen der Schule liegt, daß ſie zugleich mehrere, ganz verſchieden gezogene, unter den verſchiedenſten Einflüſſen lebende, mit den verſchiedenſten Lebensmaximen ſchon influirte Zöglinge zugleich leiten, ziehen und erziehen ſoll.

Hat nun die allgemeine Pädagogik, ohne eben Schulpädagogik zu werden, dieſe Rückſichten ſchon mehr oder minder bei Seite liegen laſſen, ſo hat ſie meiſt gar nicht oder doch nur andeutend und damit auch nur unausreichend ſich auf die Unterſuchung eingelaſſen darüber, wie eine Erziehung zu bewerkſtelligen und auch nur denkbar ſei, wenn e. wie in den Schulen, zugleich mehrere Lehrer mit gleicher erziehlichen Vollmacht an den Zögling herantreten und auf ihn einwirken, die

wohl auch mit jedem Jahre oder gar mit jedem Schulsemester wechseln. Hiezu kommt k., daß das Verhältniß des Lehrers zum Schüler nicht ein natürliches gegebenes — wie es dem Kinde in der Familie sich aufdrängt — sondern ein fremdartiges, nur erst später von demselben zu verstehendes ist; g. daß die von der Schule zu lösende Aufgabe dem Schüler nur erst mit der Lösung derselben verständlich wird; h. daß statt des für das Gelingen der Erziehung unerläßlichen Vertrauens und der unbedingten Hingabe sich ein gewisses Mißtrauen nothwendig einstellt, welches wie eine Art Schutzmauer für die eigene schon gewordene Persönlichkeit den mannigfaltigen Einflüssen mehr oder minder bewußt entgegentritt. Hat hierauf die allgemeine Pädagogik bisher keine genügende Antwort gegeben, so sieht man sich noch mehr von ihr verlassen, wenn man erwogen wissen will, i. welche Störung in den stetigen Entwicklungsgang des Gemüthslebens des Kindes das neue, kalte, unverstandene, fremde und entfremdende Erziehungsmoment, „das Gesetz" bringt und bringen muß, und wie diese Störung ohne die Abschwächung des Gesetzes überwunden werden kann; k. wie unter diesen Verhältnissen dem Zöglinge ohne Gewalt das Bewußtsein eines Erziehungsrechtes der Schule zu schaffen ist, ohne welches sie immer und immer mißlingen muß; l. wie weit das Recht der Schule gehe und gehen müsse, sich den directen und indirecten schädlichen und ihrem Streben entgegenstehenden Erziehungseinflüssen entgegenzustellen, und welche Mittel ihr hiefür zu Gebote stehen oder eingeräumt werden müssen, ihrem eigenen Wollen Geltung zu verschaffen; m. wie weit die Schule zurückgreifen müsse und könne in dem bisherigen Entwicklungsgang des Zöglings, um an denselben anzuknüpfen und so der Lösung ihrer eigenen Aufgabe gewisser zu sein.

In diesen zwölf Sätzen dürften die Angelpuncte der Schulpädagogik niedergelegt sein, deren Entfaltung und Erörterung sie selbst wäre. Jeder Leser wird hieraus sich die in Monographieen und Schulreden oft behandelten Themata über Schule, Haus, Kirche, Staat auch herauslesen können; aber auch leicht wahrnehmen, daß mit der Erhellung dieser Verhältnisse ohne Mitberücksichtigung der übrigen hier aufgezählten Fragen für die Schulpädagogik nicht viel gewonnen ist. Diese hat aber um so mehr alle diese Fragen in ihrer Darlegung zu erörtern und zu erledigen, als sich aus deren Unabweisbarkeit für viele und wohl auch urtheilsberechtigte Männer der Schluß aufgedrängt zu haben scheint, daß die Schule nicht weiter erziehen könne, als wie weit sie mit ihrem Unterrichte und den Veranstaltungen für die Ermöglichung desselben reiche. Leider ist ja diese Ansicht eine so sehr praktische, daß genau genommen die Schulen mit ihren Vollmachten nur auf dieses Gebiet der Thätigkeit ein-

geſchränkt worden ſind, weniger vielleicht durch die poſitive Geſetzgebung als durch die herrſchend gewordenen Anſichten. Mögen ſich die verehrten Leſer die allbekannten Themata ſelber herausziehen, und ſo ſich ſagen, welche derſelben auf dem Gebiete der populären Pädagogik ſchon abgehandelt ſind. Hier ſei es erlaubt, eine Reihe anderer Themata zu entwickeln, welche wir unſern Mitarbeitern zu einer erwünſchten Vorarbeit für eine Schulpädagogik anheim geben möchten: 1. Hat die Schule einen Kampf aufzunehmen gegen die aus der elterlichen und häuslichen Zucht ſtammenden Sünden, z. B. Lüge, Unordnung, Genußſucht, Uebermuth, Unbändigkeit, Trotz ꝛc., oder darf ſie bloß ſolchen Sünden das Feld in der Schule abſchneiden, und ſich derſelben auf ihrem eigenen Heerde erwehren? — 2. Darf die Schule direct der Gottentfremdung, der Unchriſtlichkeit und Unkirchlichkeit im elterlichen Hauſe, der Glaubensloſigkeit und der Verachtung alles Höheren, oder andern unſittlichen Lebensmaximen der Geſellſchaft entgegentreten mit Wort oder auch mit That, oder muß ſie ſich mit ihren indirecten Einwirkungen genügen laſſen? — 3. Kann die Schule in den Entwicklungsgang des Kindes, der ihm vom elterlichen Hauſe bis dahin angewieſen, eintreten; darf ſie es immer, auch wenn ſie es könnte, oder hat die Schule den Zögling auch wohl aus der elterlichen Zucht zu emancipiren und hat ſie dann Mittel genug, in dieſem Gegenſatze eine heilſame Frucht des Charakters zu erzielen? — Darf die Schule ein ſolches Schwert gegen das unſittliche Haus ſchwingen? oder muß ſie zur Vermeidung ſolcher Zwietracht den unſittlichen oder doch ſtörenden Einflüſſen ſchweigend und duldend nachgeben? — 4. Kann die Schule den Individualitäten (ſittlichen wie geiſtigen *) die Berückſichtigung gewähren, welche allein vor Verziehung und Verſchrobenheit des Charakters bewahrt; oder muß ſie wie immer nur maſſenweiſe unterrichtend ſo auch ſittliche Gruppirungen ihrer Zöglinge im Auge behalten? — 5. Wie können Mehrere zugleich einen und denſelben Zögling erziehen ohne der Charaktereinheit Schaden zu thun, oder mit andern Worten: wie kann ſich ein erziehungsfähiges Lehrercollegium bilden, und wodurch wird es ſo einheitlich, daß es an die Erziehung Hand anlegen darf? — 6. Worin muß die Liebe des Lehrers zum Schüler wurzeln, und welches ſind die erlaubten Mittel, ſich das Vertrauen und die Hingebung der Schüler zu gewinnen, und wie weit darf dieſe Hingebung nur beanſprucht werden, um nicht der Selbſtſtändigkeit einen unheilbaren Schaden zuzufügen? — 7. Wo liegt die Erziehungsberechtigung des Lehrers und wie iſt ſie dem Schüler begreiflich und

*) Vgl. Päd. Rev. 1852—1854, die Artikel: Aus der Schulſtube.

verſtändlich zu machen ohne Gewaltübung gegen den Zögling? — 8. Wo liegt in der Schule die Erfüllung des Gemüthes des Zöglings, und welche Mittel ſtehen ihr zu Gebote, dieſes Gemüthsleben zu nähren; oder muß oder darf ſie dieſe Seite ganz aus ihrem Bereiche ausſcheiden und dem Familienleben als ein eigenthümliches ganz überlaſſen; oder hat die Schule ohne beſondere Veranſtaltungen ſchon Beziehungen genug für den Schüler, die dieſe Seite der Erziehung ausreichend vertreten? — 9. Wie wird das Geſetz dem Kinde gegenüber gewahrt, ohne daß die Gemüthsentfremdung eintritt? oder wie wird in den Augen des Kindes die perſönliche Freiheit und Selbſtbeſtimmung des Erziehers gewahrt in den Fällen, wo der Lehrer um des Geſetzes willen ſtraft oder das Geſetz als ſeinen eigenen Beſtimmungsgrund geltend machen ſoll und muß? — 10. Wie gelangt der Schüler zu der Einſicht und zu der Erkenntniß, daß er als Glied der Schule in einen dem häuslichen nicht mehr adäquaten Lebensorganismus eingetreten ſei, der ihn daher in eine der häuslichen vielleicht entgegengeſetzte Entwicklung führen wolle und ſolle? — 11. Wie unterſcheidet ſich die Schulſtrafe eines Lehrers noch weſentlich von der eines Vaters, und wie wird von dem Kinde die Bedeutung und ſomit Frucht der Strafe gewonnen? Oder hat jede Strafe als ſolche die Momente ihres Verſtändniſſes in ſich? — 12. Kann und darf die Schule immer und überall von einer väterlichen Beſtrafung reden? Kann und darf ſie überall nur in ihren Ermahnungen den väterlichen Ton annehmen? Darf ſie das Vergehen rein objectiv haſſen und muß ſie es und wann? — 13. Welche Zuchtverſchiedenheit des Hauſes und der Schule bringt nothwendig die Menge der Schüler wie der Lehrer hervor, und wie wird dieſe Verſchiedenheit dem Zögling begreiflich? — 14. Wie unterſcheidet ſich weſentlich die Regierung in einem Hauſe und in einer Schule? Wie erſtarkt die Schule zum einheitlichen Regimente? Welche Regierungskräfte darf ſie nur in Bewegung ſetzen? ꝛc.

Je nachdem die Beantwortung der Hauptfragen ausfällt, wird dann die Unterſuchung feſtſtellen müſſen, ob die Schule in ihrer heutigen Organiſation, mit ihrer heutigen Vollmacht, Lehrkraft und Erziehungsbefähigung und mit ihren heutigen Mitteln ausreichen könne, oder ob nach allen dieſen Beziehungen hin eine neue Organiſation eintreten müſſe. Wenn nun aber die Beantwortung jener Hauptfragen weſentlich bedingt werden wird durch die heutigen Zuſtände in der Familie und in der ſocialen Gemeinde, ja bedingt dadurch, welches Urtheil man über dieſelben gewonnen hat, ſo wird denn auch nicht minder die Frage nach der neuen Organiſation ſich abhängig erkennen müſſen von dem heutigen Wege der Geſetzgebung und der Gemeinanſicht über die Schule, deren Wirkung

und deren Vollmacht. Hiemit gelangt man nun auf einen zweiten wesentlichen Unterſchied zwiſchen der allgemeinen und der Schulpädagogik. Während jene von dem ausgeht, was allen Menſchen gemeinſam iſt für die Erziehungsbefähigung, und wenn ſie ein allen Menſchen durch die Erziehung zu erreichendes Ziel ſich vorſteckt, und ſo zu Erziehungsmaximen und vielleicht ſogar zu einer Formel gelangt, aus der ſie Anfang, Mittel und Ende der Erziehung entwickelt, ſo tritt die Schulpädagogik auf einen in einer beſtimmten Zeit gegebenen Boden, hat ein durch die Zeit mehr oder minder anders beſtimmtes Material zum Object, erhält alſo eine durch das Bedürfniß der Zeit mehr oder minder beſtimmte Aufgabe. Die Kinder ſind heute in ihrem ſechsten Jahre, mit welchem ſie in die Elementarſchule und gar in ihrem zehnten Jahre, mit welchem ſie in die höhern Schulen eintreten, gewiß andere als die Kinder im ſechszehnten Jahrhunderte bei dieſem Alter waren. Was damals das Kind mit in die Schule brachte, dagegen kämpft wohl heute gar das Haus direct und indirect, und was damals dem Hauſe ganz überlaſſen werden konnte, das muß heute die Schule und oft gegen den Willen des Hauſes übernehmen. Dagegen iſt das Kind heute im Beſitze einer Menge von Vorſtellungen, Maximen und Erfahrungen, die ihm in jener Zeit entſchieden abgingen, und es iſt zu einer geiſtigen Beweglichkeit gelangt, die jene Zeit an den Kindern wohl nicht kannte. Die Umgeſtaltung des Familienlebens, der daraus mehr oder minder verſchwundene chriſtliche Grundton, die ſonſt durch und durch weichliche und fleiſchliche Erziehung und Zucht im Hauſe, die Umgeſtaltung des geſelligen Lebens nach allen ſeinen Beziehungen, ja die ganz veränderte Stellung der Familie zum Geſchäfte, und noch vieles Andere hat die heutige Kinderwelt bis zum ſchulfähigen Alter und bis zum Eintritt in die höhern Schulen ſo weſentlich anders als früher geſtaltet, daß nicht bloß die Lenkung, Regierung und Zucht in der Schule, ſondern ſelbſt der Unterricht ſich hat anders geſtalten müſſen. So ergibt ſich denn hieraus, daß die Schulpädagogik in ihrem Ausgangspuncte durch die Zeit und nicht minder durch die Schulgemeinde (im Sinne der Revue) weſentlich bedingt iſt. Ebenſo wird der Umfang und die Mittel ihrer Thätigkeit und Wirkſamkeit durch die in der Zeit und durch die Schulgemeinde gegebenen Zuſtände beſtimmt, und nur mit ihrem letzten Ziele mündet ſie wieder in der allgemeinen Pädagogik.

Dieſer Umſtand läßt daher eine Schulpädagogik wohl als eine ganz undenkbare Sache erſcheinen, und dürfte es erklären, warum die Pädagogen, die theoretiſchen wie die praktiſchen, ihr ſichtbar aus dem Wege gehen. Scheint es doch, als wäre ſie ein unabſehbares und dazu noch in der jedesmaligen Zeit abänderliches und abgeändertes Feld, auf welchem

der Charakter irgend welcher Allgemeinheit gar sehr Abbruch leiden müßte. Noch dazu dürfte dieser Charakter auch dadurch getrübt werden, daß die Art der Auffassung der zeitlichen Erscheinungen eine gar verschiedene sein dürfte, je nachdem derjenige, welcher eine solche Pädagogik zu entwickeln unternähme, die Erscheinungen auffaßt und beurtheilt. Es dürfte ja der Eine da eine ganz natürlich sich entwickelnde Menschheit und eine Menschlichkeit sehen, wo der Andere eine widernatürliche und sündige Menschheit sich entfalten sieht und die entstellte Menschlichkeit wahrnimmt. Man würde also die höchsten ethischen Gesetze und das zeitliche Verhalten der Menschen zu denselben zur Sprache bringen und so sich in ein Gebiet der Betrachtungen einlassen müssen, was zu allem Möglichen, nur nicht zu einer Schulpädagogik führen würde. Selbst die Oertlichkeit und die durch die Schulgemeinde bestimmte Natur der Anstalt würde einen verschiedenen Ausgangspunct bedingen. So scheint es denn, als müsse man den Begriff einer Schulpädagogik als einen von vorne herein verfehlten aufgeben, und sich für Schulen mit dem begnügen, was als Allgemeines aus der Wissenschaft sich verwendbar für die Schulaufgabe findet. Muß man sich nun noch dazu eingestehen, daß die Monographieen, welche bis jezt einige Felder bestreift haben, doch gar unausreichend erscheinen, so ist die Abmahnung nur um so größer. Doch alle diese Bedenken erregenden und abmahnenden Betrachtungen sind auch eben so viele und kräftige Mahnrufe, Hand an's Werk zu legen und Licht in die wirren Verhältnisse zu bringen, und entweder die Unmöglichkeit einer Erziehung durch die Schulen darzuthun und so die neu ergangene Forderung an die Schulen abzuthun, oder die allgemeinen Gesichts- und Haltpuncte für dieselbe, und so nach und nach eine sichere Grundlage für ein Thun zu gewinnen, von dem jedes Christenkind berührt wird. Oder ist nicht ein wahres Chaos in den Schulen? Von der Zucht möge gar nicht geredet werden; aber wohl von der Regierung. Glaubt nicht Recht zu haben, wer mit dem Ehrgefühle regiert, und nicht auch der, welcher das Schickliche und Schöne, oder das Gute und Edle, oder die Gotterfüllung zum Grunde seines Regierens macht? Oder wäre es gleichgültig, wie man die Jugend regiert, d. h. welche Willensmotive man in ihnen anbaut? Wem das gleichgültig ist, der sollte wohl nie Hand an die Erziehung gelegt haben. Darum darf der Gedanke an eine Schulpädagogik um der Schwierigkeiten willen nicht aufgegeben werden. Sie ist die sich in den Vordergrund stellende Aufgabe der Lehrwelt. Doch zurück zu dem Thema.

Wenn die allgemeine Pädagogik sich nicht darum zu kümmern hat, wie sie zu dem Erzieher kommt, sondern diesen als gegeben annimmt und

durch die natürlichen Verhältniſſe dargeboten ſteht, und nur für dieſen noch Leitpuncte und Regeln gibt, ſo iſt eine Schulpädagogik gar nicht in dieſer glücklichen Lage. Die obigen Andeutungen (f) haben ſchon darauf hingewieſen, daß das Verhältniß des Lehrers zum Schüler ein durch die Lebens- und Staatsverhältniſſe, alſo durch Culturverhältniſſe gegebenes und nicht ein aus der menſchlichen Natur erwachſenes ſei. Die Schulpädagogik wird daher die Bildung der Schulerzieher in's Auge faſſen müſſen und wird mit ihren theoretiſchen Forderungen leicht eine Schranke an den beſtehenden Verhältniſſen finden und ſo beim Anfange ihrer Unterſuchung ſchon am Ende ſein. Aber das darf nicht wehren, dieſe Unterſuchung ſo anzuſtellen, als wären die Schranken nicht da, und zwar darf ſie es in der Hoffnung wagen, daß ſich der wahren Idee doch zuletzt die Wirklichkeit beugt, wie heute ja ſchon die Lehrer auch wieder Erzieher ſein wollen.

Wenn die allgemeine Pädagogik ſich zu den von ihr geforderten Erziehungsmitteln aus der Idee her für berechtigt hält, ſo wird das eine Schulpädagogik nicht können. Kann der Lehrer und die Schule nicht den Vater und das Vaterhaus vertreten, ſo kann ſie auch nicht die väterlichen Rechte und Vollmachten in Anſpruch nehmen; ſoll der Lehrer und die Schule andere Seiten der Erziehung übernehmen als das Vaterhaus und die Familie, ſo bedarf ſie auch der dazu geeigneten Mittel, die ihr bewilligt werden müſſen. Die theoretiſchen Forderungen der Schulpädagogik werden demnach auch hier wieder eine Schranke im Hergebrachten, in der öffentlichen Meinung, in der beſtehenden Geſetzgebung finden, die ihre Reſultate oft zu vergeblichen Wünſchen machen dürfte.

Man könnte nun freilich ſagen: demnach hätte eine Schulpädagogik nur das aufzuſtellen, was unter den gegebenen Verhältniſſen möglich und ausführbar ſei. Prüft man ſolchen Spruch näher, ſo hat er viel Bedenkliches. Was unter gegebenen Verhältniſſen möglich war, daß iſt auch allemal wirklich. Alſo nur das thun, was unter den gegebenen Verhältniſſen möglich iſt, heißt eigentlich: wenig oder nichts thun. Wenn lauter Rationaliſten predigten und lehrten, ſo waren dieſe Prediger und Lehrer auch ein Glied des Verhältniſſes der Kirche und Schule. Sie haben ſo viel des Religiöſen wirklich angebaut, als unter den gegebenen Verhältniſſen möglich war. Wenn kein Lehrer ein Intereſſe an der Erziehung, ſondern jeder nur ein Lehrintereſſe hat, ſo iſt unter ſo gegebenen Verhältniſſen eine Schulerziehung ſo weit auch wirklich als ſie möglich iſt. Oder auch, wenn die Vergnügungsluſt der Armuth bleibt, ſo wird ſo viel Sparſamkeit unter den Armen

wirklich ſein, als unter den vorhandenen Verhältniſſen möglich iſt. Doch genug. Demnach wäre eine Schulpädagogik der Wirklichkeit, die in mancher Leuten Augen eine ſo große Bedeutung hat, daß ſie Alles darüber hinausgehende für Idealismus erklären, eine Naturgeſchichte der Schulen, wie bekanntlich die Ethik der neuern philoſophiſchen Schulen nur eine Naturgeſchichte des menſchlichen Wollens iſt.

Wenn nun die Schule im Gebiete der Erziehung mitten zwiſchen Haus, Staat und Kirche ſteht, wenn ſie für alle wirken, für alle vorbereiten und erziehen, im Auftrage aller dieſer Mächte handeln ſoll, ſo muß die Schulpädagogik auf Forderungen nach allen drei Seiten hin ſtoßen und wird nach allen Seiten hin verſtoßen. Sie muß Auftrag, Vollmachten, Rechte und Mittel aus allen dreien für ſich beanſpruchen, und darum wird ſie den Predigern des Möglichen als ein ganz unfruchtbares Gerede erſcheinen. Sie wird freilich wie alle wiſſenſchaftlichen Unterſuchungen ein Gerede bleiben, wenn Niemand als der Unterſuchende ſich um die Reſultate bekümmert. Doch man braucht ſolche trübe Gedanken nicht zu hegen. Hat doch der Gedanke einer Inhaltserfüllung des Geiſtes gegenüber dem Formalismus der Intelligenz endlich die Schale der Verhältniſſe durchbrochen; iſt ja doch der Gedanke einer chriſtlichen Schule allermeiſt wirkſam, um die Verhältniſſe für die Ermöglichung ſolcher Aufgabe zu geſtalten. Warum ſoll denn nicht auch die Idee einer Erziehung durch die Schule die widerſtrebenden oder auch nur entgegenſtehenden Verhältniſſe überwinden oder lockern können? Sind ja doch in der Idee der Inhaltserfüllung und der Chriſtlichkeit ſchon die bedeutendſten und hervorragendſten Anſätze für eine Erziehung durch die Schulen gegeben.

Die allgemeine Pädagogik ſetzt den Erzieher nur der Idee der Erziehung verantwortlich und macht ihn ſo zu einer vollen Auctorität, wodurch ihm ſein Erziehungsact mehr oder minder geſichert oder doch im höchſten Grade erleichtert iſt. Das kann in der Schule nie der Fall ſein. Nicht einmal in dem Altersverhältniß des Erziehers und Zöglings iſt immer das des Vaters zu ſeinem Sohne gegeben. Demgemäß entſteht in der Schulpädagogik die wichtige Frage, wie der Lehrer zu der nöthigen Auctorität gelange. Man hat ſich freilich leicht mit dem Worte abgefunden, der tüchtige Lehrer habe ſie ſich ja noch immer erworben; aber Niemand hat je geſagt, wie und durch welche Mittel er ſie ſich erwerben könne, obwohl Jedermann weiß, daß dieß Erwerben zu dem ſchwierigſten Thun für einen Lehrer gehöre. Die Ausflucht, daß man nur ſolche tüchtige Lehrer anſtellen oder dulden ſolle, mag gut ſein, wenn ſie nur zugleich auch ſagen wollte, wie man vor der Anſtellung

eines Lehrers ſeine Tüchtigkeit nach dieſer Seite hin prüfen und ermitteln könne, oder wo man hernach mit dem Lehrer, wenn nach der Anſtellung dieſe Untüchtigkeit heraustritt, bleiben ſolle. Die Frage wird aber um ſo ſchwieriger, als der Begriff der perſönlichen Auctorität an ſich einen Widerſpruch damit enthält, daß der Lehrer im Auftrage, unter gegebener Vollmacht, beſtimmt durch eine ihm übergeordnete Aufſicht oder gar ihm vorgezeichnetes Geſetz, und endlich auch noch durch ein Geſetz wirken und erziehen ſoll. Wie dieſer innere Widerſpruch zwiſchen perſönlicher Auctorität und Geſetzesauctorität zunächſt nur im Lehrer ſelbſt und dann auch vor dem Schüler gelöst werden könne: das iſt eine der wichtigſten Fragen der Schulpädagogik, wovon die allgemeine Pädagogik eben nicht viel zu ſagen weiß und auch nicht zu ſagen hat.

Der Inhalt der Schulpädagogik würde ſich demnach nach folgenden Momenten aus einander legen laſſen. I. Ausgangspunct, II. Zielpunct, III. Mittel.

In dem erſten Theile würde die Unterſuchung ergeben, daß es ein Unterſchied ſein werde, a. ob man die Kinder in einer Schule mit dem ſchulpflichtigen Alter oder b. erſt, nachdem ſie ſchon den Elementarunterricht genoſſen, aufnimmt, d. h. es würde zu unterſcheiden ſein die Elementarſchule von der höhern, denn der Schulmann weiß, daß eine Jugend, welche erſt im zehnten Jahre zuſammengeführt und in einander gewöhnt und in einander gearbeitet werden ſoll, eine ganz andere Thätigkeit des Lehrers bedingt, als die vom ſechsten Jahre an zuſammen eingeſchulte Jugend zu leiten. Es iſt doch auch nicht zufällig, wenn es auch ſeinem innerſten Grunde nach von Wenigen nur erkannt iſt, daß man den Beginn der höhern Schulen auf die Grenze des Kindes- und Knabenalters geſetzt hat.

Dann wird c. zu entſcheiden ſein, aus welchen Lebenskreiſen die Schule die Kinder oder die Knaben empfängt, d. h. es wird die Frage nach der Schulgemeinde eine zweite nothwendige Rückſicht ſein. Eine Armenſchule, eine ſtädtiſche Bürgerſchule, eine höhere Bürgerſchule (namentlich wenn ſie ein Gymnaſium neben ſich hat), und ein Gymnaſium (wenn es eine höhere Bürgerſchule neben ſich hat) wird in den Claſſen, deren Schüler ein entſprechendes Alter haben, ganz weſentlich verſchieden ſein, und zwar wird dieſe Verſchiedenheit mehr in der ſittlichen Haltung, in der innern Stellung zum Lehrer, in dem Intereſſe nach den verſchiedenſten Seiten hin ꝛc., als in dem eigentlichen Wiſſen liegen, d. h. es wird hier der Charakter der Schulgemeinde auch ſelbſt für den oberflächlichen Beobachter ſichtbar hervortreten. Darf demnach die Schulpädagogik nicht ein allgemeines Kind vorausſetzen, ſondern findet ſie

ſehr beſondere Kinder vor, ſo muß ſie ſich auf dieſen beſondern Gebieten gehörig orientiren, um ſich nicht für ihren Anfang auf einen Boden zu begeben, der vielleicht gar nicht exiſtirt. Dieſe Realität nicht in den Vordergrund ſtellen, heißt ſich auf einen idealiſtiſchen Boden begeben, auf dem der Aufbau nur durch Gedanken geführt werden darf. Dieſer Theil wird demnach einen naturbeſchreibenden Charakter annehmen müſſen, der nur aus den ſorgfältigſten Beobachtungen zu irgend welchen Gattungsmerkmalen gelangen wird. Dieſe Naturbeſchreibung dürfte wohl ſchwierig ſein, da bekanntlich verſchiedene Leute ein und dasſelbe verſchieden ſehen. Doch die Beobachtung muß zu der Darlegung der ſittlichen Motive führen, die in dem Alter ſchon irgend welchen Einfluß zeigen, und daneben auch zur Erkennung der ſittlichen Maximen, die ſchon in den Kindern und in den Knaben durch die influirende Atmoſphäre, in der ſie bisher gelebt und noch leben, und durch Beiſpiel und Gewöhnung eine beſtimmende Kraft erlangt haben. Sie wird darnach vorſchreiten bis zur Auffaſſung von Gruppen, welche die Maſſenleitung und Maſſenerziehung noch berückſichtigen kann und berückſichtigen muß. Mögen ſie ſittliche Individualitäten heißen *. Zur Verdeutlichung denke man an Reſpectvolle, Gehorſame, Gläubige, Vertrauliche, Pflichtgetreue, Geſetzliche, Hingebende, Willige, Dienſtfertige ꝛc. ꝛc. und nach der negativen Seite: Lügner, Scheinheilige, Unbändige, Trotzige, Hämiſche, Genußſüchtige ꝛc. ꝛc. Eine gründliche Voruntersuchung wird nämlich leicht nachweiſen, daß, wie der Maſſenunterricht nur ſolche geiſtigen Gruppen, ſo die Maſſenerziehung nur die ſittlichen Gruppen berückſichtigen kann, aber auch berückſichtigen muß. Dabei wird ſich die oft mißverſtandene Berechtigung der Individualität in den Schulen auf das rechte Maaß zurückführen laſſen, oder man wird den Umfang dieſer Berechtigung beſtimmen müſſen. Iſt die Feſtſtellung dieſer Individualitäten wirklich ein ſicheres Ergebniß der Beobachtung, ſo wird für die angewandte Pädagogik ſich eine Reihe von Merkmalen ergeben, nach denen der angehende Lehrer ſich unter ſeinen Schülern mehr oder minder leicht zurecht finden kann. Wie ſehr eine ſolche Pathologie für die Schulen Noth thut, beweiſen nur zu ſehr die vielen disciplinariſchen Mißgriffe der jungen und auch bisweilen alten Lehrer.

Hiernach wird ſich d. eine Erörterung darüber anknüpfen müſſen, welches innerliche Verhältniß der Schüler zum Lehrer bei ſeinem Eintritte in die Schule hat. Es werden natürlich wieder die höhern und niedern

---

* In der Revue ſind für den Schulunterricht ſolche geiſtige Individualitäten als Gruppen dargeſtellt, welche der Maſſenunterricht noch berückſichtigen kann und muß.

Schulen ſich in gar verſchiedener Lage ſehen, und in verſchiedener Lage wieder (ſ. oben) die höhere Bürgerſchule und das Gymnaſium. Man verſteht vielleicht das hier Gemeinte beſſer ſo: die Schulpädagogik hat zu unterſuchen, was den Kindern für die Schule von der Schulgemeinde mitgegeben wird, alſo was darnach das Kind von der Schule erwartet, hofft, fürchtet, ſucht, begehrt. Bilden ſich ja leider ſo viele Lehrer zum großen Schaden einer fröhlichen Thätigkeit ein, als ob die Eltern der Kinder die Anſichten der Lehrer von der Schule und der Bildung und der Sittlichkeit und dem Rechte der Sittlichkeit und dem Geſetze und dem Gehorſame theilten; begreifen ja die Lehrer oft erſt nach vielen Jahren zum Schaden ihrer Wirkſamkeit, daß der Zwieſpalt über die Behandlung des Kindes in den einzelnen Fällen aus der Verſchiedenheit der Anſichten über Ziel und Zweck der Schule ſich entwickelt; zeigen doch viele gut gemeinte Ermahnungen von den Lehrern und an die Lehrwelt, und viele an ſie gemachten Anſprüche, daß man nicht bloß in der Lehrerwelt, ſondern auch noch an andern Stellen die Bedeutung dieſer Grundſtimmung im Kinde zur Schule gänzlich überſieht. Man geht aber gewiß in der Leitung des einzelnen Kindes der einzelnen Schule und der geſammten Schule irre, wenn man ſich hierüber nicht klar iſt, und will in der Regierung und Zucht oft Motive verwenden, die im Kinde gar nicht vorhanden ſind. Freilich wohl iſt dieſe Unterſuchung und Feſtſtellung eine ſehr ſchwierige, ſetzt viel Erfahrung und reichen Umgang und genaue Bekanntſchaft mit den Schulgemeinden voraus, führt gewiß auch hie und da zu falſchen Annahmen durch irriges Urtheil über Erſcheinungen und Meinungen; doch ſolche Schwierigkeit darf nicht abmahnen von der Unterſuchung, denn eine Schulpädagogik kann nicht am grünen Tiſch gemacht, aber noch weniger zwiſchen Büchern erdacht werden. Sie iſt nach dieſer Seite hin durchaus naturhiſtoriſcher Art. Für die praktiſche Pädagogik wird ſich eine Reihe von Fingerzeigen ergeben für Aufklärung von Mißverſtändniſſen zwiſchen Eltern und Lehrern, eine Warnungstafel ferner gegen gewiſſe ſchulgebräuchliche Ermahnungen und Ermunterungen und Strafen, eine Aufforderung, ſich um Stimmung, Geſinnung und Einſicht des Hauſes und der Familie zu kümmern. Noch mehr. Die von dem Kinde für die Schule mitgebrachte Stimmung und Geſinnung iſt nicht bloß für den Anfangspunct der Schulerziehung von ſo weſentlicher Bedeutung, ſondern man hat in der ſichern Auffaſſung dieſes innern Verhältniſſes des Kindes zur Schule zugleich den er- oder verziehenden Geiſt des Hauſes, mit dem man oder wider den man den Fortgang in der Schulerziehung nehmen kann und muß. Es iſt ja einer der groben Fehler in den Schulen, daß man viele Erſcheinungen am Kinde

und Knaben von vorne herein als Vergehungen des Kindes oder auch als Tugenden oder als Charakteriſtiſches an demſelben auffaßt, was nur an oder in dasſelbe gebracht iſt. Freilich wohl wird die Pädagogik es nie vermögen, alle dieſe Verhältniſſe aufzufinden, die ja ſo mannigfaltig ſein müſſen, wie das Familienleben mannigfaltig iſt; aber ſie muß dem praktiſchen Pädagogen das Auge für dieſe Verhältniſſe öffnen, und die Wichtigkeit wie den Weg der Erforſchung derſelben darlegen.

Da das Kind beim Eintritte in die Schule in eine Gemeinſamkeit verpflanzt wird, und dieſelbe, wenn nicht eben die Schule neu errichtet wird mit dem Eintritte des Kindes, irgend welchen Gemeingeiſt entwickelt hat, ſei es mit oder ohne Abſicht der Lehrer, ſo wird es natürlich von demſelben auch irgendwie erfaßt. Die Pädagogik für die Schule muß daher e. ermitteln, welchen Einfluß dieſer Geiſt der Gemeinſamkeit auf das Kind hat, oder auf den ſchon geſchulten Knaben gehabt hat oder doch gehabt haben kann. Es iſt dieſer Einfluß auf die verſchiedenen Gemüther gar ſehr verſchieden. Dieſe werden gehoben, Andere ausgelaſſen, noch Andere eine Zeit lang verſchüchtert und dann frech, Andere zeigen Neigung zum Herrſchen und Andere machen ſich ganz abhängig vom Urtheile der Gemeinſamkeit und verläugnen beide nicht ſelten in dieſem Streben ihre beſſere ſittliche Natur. Noch Andere gehen gar nicht auf dieſen Gemeingeiſt ein und emancipiren ſich gänzlich von ihm, während Andere ganz in demſelben aufgehen und im guten und böſen Sinne den Kitt bilden. Doch das Alles wiſſen die beobachtenden Leſer, und weil ſie es wiſſen, bedarf es nicht erſt einer weitern Darlegung, warum ſolche Erörterung *nothwendig* in die Schulpädagogik und zwar in ihren erſten Theil gehört. Ohne das gibt es für viele Erſcheinungen im Schülerleben gar keine Erklärung, man ſieht unlösliche Widerſprüche im Thun der Kinder, ſtutzt über das Benehmen gegen Lehrer und Mitſchüler, und ſchiebt leider öfters Motive unter, die dem Schüler ganz fremd ſind. Ohne dieſe eingehende Erörterung kann die Schule nie zu einer ſichern Behandlung der ſittlichen Aeußerungen ihrer Schüler kommen, und ſie wird oft im Einzelnen und oft im großen Ganzen fehlgehen mit ihrer Zucht und mit ihrem Regimente. Freilich wird wiederum die Schulpädagogik hier nicht erſchöpfend ſein können, da ja eben die Mannigfaltigkeit der Charakteranlagen und der ſchon gewordenen ſittlichen Zuſtände der Kinder und Knaben das Feld zu einem unbegrenzten macht; aber daß ſich das Auge des praktiſchen Lehrers durch das Studium einer Schulpädagogik für ſeinen Erzieherberuf aufthun und ſehen lerne, was ſich vor demſelben zwiſchen den Schulbänken und in dem Schulhauſe erzeugt; daß der angehende Lehrer wiſſe, daß die Aeußerungen ſeiner Schüler noch nicht

immer ſchon aus Mißwuchs und Mißgeſtalt hervorgehen, ſondern Geburten der ſie umgebenden Schülerwelt ſind und darnach behandelt werden müſſen: das ſoll gewonnen werden. Aber die Schulpädagogik wird auch das Erziehungsmittel, was ſie in dieſem Zuſammenleben der Schüler hat und haben ſoll, nicht würdigen und nie recht verwenden können, wenn ſie dieſe Unterſuchung nicht vorauf geſtellt hat. Wie wenig ſelbſt praktiſche Pädagogen dieß Erziehungsmoment zu würdigen wiſſen, das beſagt die vernommene Aeußerung: die Schule iſolire die Schüler.

Der zweite Theil, das Ziel der Schulerziehung, muß beſtimmen a. die Aufgabe, welche eine Schule als Schule und eine jede als beſondere Schule zu löſen hat. Wie oft auch und wie wunderbaren Anſtoß der Begriff der Berufsſchule erregt hat, der Bekenner dieſes Begriffes werden nach und nach immer mehre, und in der Revue und vor deren Leſern bedarf es nun keiner Rechtfertigung mehr, und noch weniger bedarf es der Mahnung, nicht Beruf und Geſchäft zu verwechſeln und zu vermengen. Die Schulpädagogik hat daher zu unterſuchen a. für welchen Beruf die verſchiedenen im Leben gewordenen Schulen vorzubereiten haben. Es gilt nicht ein Entwickeln aus irgend welchen theoretiſchen Gedanken und Vorurtheilen ein Schulengebäude zu conſtruiren, ſondern die gegebenen Schulen nach der ihnen gewordenen Aufgabe für ihre Schulgemeinde zu würdigen, und daraus ihre ſpecifiſche Aufgabe zu ermitteln. Dieſe wird immer in zwei weſentliche Zweige zerfallen, nämlich in die Lehr- und in die Erziehungs-Aufgabe. Wie alle Schulen einen gemeinſamen Lehrinhalt haben, ſo haben ſie gewiß auch alle ein gemeinſames Ziel der Erziehung; aber wie jede ihren beſondern Lehrſtoff hat, ſo hat auch jede ihr Beſonderes für die Erziehung zu leiſten. Es wäre, wenn es möglich wäre, ein Unglück, wenn die Schulen einen allgemeinen Menſchen bilden könnten. Er dürfte ausſehen wie die als Vorzeichnungen vorgelegten Köpfe, welche nach den Regeln der Schönheit gezeichnet wurden: Stirn, Naſe, Kinn gleich lang ꝛc. ꝛc.

Als eine damit eng verbundene Frage würde eben die ſein b, welche Stellung nun eine jede einzelne Schulgattung im Erziehungsgebiete einzunehmen habe. Bei dieſer Frage würde ſich ergeben die Stellung der Schule zum Hauſe, zur bürgerlichen, ſocialen und zur kirchlichen Gemeinde und zum Staate. Hier gilt es vor Allem, die Schulen und die Schulerziehung vor Anmaßung und Ueberhebung, vor Eingriffen oder auch vor ungerechtfertigten Zumuthungen zu bewahren und ſicher zu ſtellen, indem man folgende Principien feſthält: 1. Die Schule hat nicht eine Erziehung allein zu leiten, weil ſie es nie kann. 2. Die Schule hat die Seite der Erziehung zu übernehmen, nach welcher Seite hin ſie von

Niemanden erſetzt werden kann. 3. Sie darf nur ſo weit Rechte in Anſpruch nehmen, als der ihr eigenthümliche Erziehungsberuf ſelbige zu ſeiner Verwirklichung erheiſcht. 4. Sie darf jeder Verantwortlichkeit in allen Dingen ſich überhoben anſehen, für deren Verwirklichung man ihr die geeigneten und wirkſamen Mittel verſagt.

Demgemäß würden ſich hieran c. die Forderungen ſchließen, welche die Schule an Haus, Kirche und Staat ſtellen muß, um ihrer Aufgabe Genüge thun zu können. Leider iſt dieß ein etwas trübes Gebiet. Forderungen an die Schulen, Vorwürfe für ſie, Mahnungen an ſie, Klagen und Anklagen wider ſie, Controlen in ihr, Aufſicht über ſie; aber Vollmacht??? Wie ſie den Gegendruck des Lebens und der Weltanſichten und der ſittlichen, kirchlichen, religiöſen Laxheit überwinden ſoll und kann; wie ſie dem Materialismus wehren, der Geiſtes- und Ideenarmuth ſteuern, dem niedrigen Streben nach dem Fortkommen in der Welt, dem leidigen Brodſtudium wehren ſoll in ihrer heutigen Ohnmacht, das iſt eine Frage, welche die Schulpädagogik mit allem Ernſte zur Sprache bringen muß, damit die an ihr arbeitenden Kräfte nicht im vergeblichen Seufzen muthlos werden, ſondern eine Freudigkeit für ihr Thun oder doch eine Beruhigung dadurch gewinnen, daß ſie die Unmöglichkeit der an ſie geſtellten Aufgabe klar überſchauen. Sie muß überzeugend darthun, daß die Schule mit ihren heutigen Vollmachten ziemlich ohnmächtig iſt, und muß die Illuſion zerſtören, welche mit Wort, Begriff und Ermahnung in ihren Schulſtunden ein Gegengewicht gegen die neben ihr und wider ſie wirkenden Realitäten zu haben vermeint. Sie muß hier — um es kurz zu ſagen — das Geſetz fordern, um dann auch ein Evangelium wieder predigen zu können. Sie muß den Widerſpruch aufdecken, der darin beſteht, daß ſie ein Product des Lebens ſein ſoll und doch das ſie beſtimmende, kranke Leben curiren ſoll; daß ſie abhängig ſein ſoll von dem ſubjectiven Meinen einer Zeit, und doch dieß Meinen nicht verſtärken ſoll ꝛc. ꝛc.

In dieſen Forderungen wird der Conflict hervortreten, in welchen die Schulen ſo oft mit Eltern und Vormündern, mit der Anſicht der Schul-Curatorien, vielleicht auch mit einzelnen Geiſtlichen und Schulvorſtänden gerathen. Demgemäß muß an dieſer Stelle die Schulgeſetzgebung, ſo weit ſie die erziehliche Kraft der Schule berührt, beſtimmt, hemmt und fördert, einer Beurtheilung und einer Würdigung unterworfen werden. Mag das bei der Empfindlichkeit der Zeit ein gefährliches Unternehmen ſein, umgangen kann es nicht werden. Die Schule iſt ja kein Inſtitut, welches von der Idee geboren, durch die Idee geleitet und von ihr allein erfüllt wird, ſondern ſie hat einen Leib,

auf den vieles einwirkt, durch deſſen Geſundheit ſie nur mens sana in corpore sano werden kann; ſie iſt ja eine geſchichtlich gewordene, die ihre Beſtimmungen keineswegs aus ſich ſelbſt erhält. Darum darf die Schulpädagogik nicht die vorhandene und gültige Geſetzgebung ignoriren, und gleichſam neue Geſetzesparagraphen machen, ſondern ſie muß auf die Anſätze in der Geſetzgebung hinweiſen, deren weitere Entwicklung ſie zu wünſchen hat.

Endlich wird d. die ſchwierigſte Frage die ſein: wie ſich die Schulleiſtung auf dem Gebiete der Erziehung bemeſſen laſſe. Man hat in den Schulen die Lehrfrucht ſo hoch über die Erziehungsfrucht geſtellt, daß die Frage nach der ſittlichen Entwicklung eines Schülers ſich nur noch auf die Frage nach etwaigen Vergehungen erſtreckt. Man hat vor dem Urtheile über Geſinnungen, die ſich nicht etwa als Mißgeburten oder Auswüchſe charakteriſiren laſſen, eine ſolche heilige Scheu, daß man bei ihnen gleich an Jeſuitismus denkt, und wenn ja jemals ein Urtheil über die Geſinnung ausgeſprochen wird, ſo ahnt man hinter dem Worte alle möglichen, aber nach gewohnter Weiſe bemäntelten, Vergehungen. Doch wie ſich die geiſtige Bildung durch Prüfungen ſoll bemeſſen laſſen können, nach deren Ausfall der Werth der Schule, des einzelnen Lehrers und ſchließlich der des Schülers meßbar gedacht wird: ſo wird auch die erziehliche Seite der Schule einen mindeſtens ebenſo zuverläſſigen Maßſtab für ihre Leiſtungen finden können. Die Schule wird nicht eher zu einer gedeihlichen Kraft gelangen, als bis ſie für dieſe ihre Thätigkeit irgend ein Maß gefunden hat. Jedermann weiß ja, wie gut ſich die Schulen rechtfertigen konnten und es noch thun über die allgemeinen Anklagen darüber, daß Glaube und Pietät und Hingebung an höhere Intereſſen ꝛc. ꝛc. ſo ſichtlich abgenommen hätten. Wäre das Gebiet der Erziehung der Schule beſtimmt und wäre ein Merkmal für die Bildung gewonnen, ſo würde Anklage und Rechtfertigung viel klarer vorliegen und ein überzeugender Urtheilsſpruch gefällt werden können. Jetzt iſt in der That die Gefahr, daß die Anbahnungen zum Beſſeren leichtlich illuſoriſch werden.

Prüfung und Anerkennung der Erziehungsfrucht einer Schule, das iſt ein Problem für eine Schulpädagogik. Wird ſie nicht gefunden, ſo wird man nach wie vor den ganzen ſittlichen Zuſtand der Jugend nur nach ihrem Verhalten zum Wiſſen und Lernen und nach den in dieſem Gebiete gewonnenen Reſultaten bemeſſen, und man wird dem, der nie in der Schule gezogen wurde, bloß ob ſeines Wiſſens denſelben Werth einräumen, wie dem, der in der geordneten Zucht einer Schule aufwuchs. — Damit werden aber auch die Schulzuſtände die alten bleiben, trotz

Wunſch und Ermahnung und Veranſtaltung. Doch mögen ſich die Männer, welche etwa die Hand an eine Schulpädagogik legen wollen, nicht durch dieſe Schwierigkeit abſchrecken laſſen. Wenn die obigen Unterſuchungen über die Berechtigung und Stellung der Schule im Erziehungsgebiete ſo geführt ſind, daß jeder einräumen muß, die Schule biete etwas, was eben nur durch die Schule geboten werden könne; wenn der Nachweis überzeugend geführt iſt, daß eine Schulerziehung ein Nothwendiges ſei für den, welcher, mehr oder minder gereift, irgend eine Berufsbahn betreten will: ſo wird ſich damit ſchon ein Kennzeichen, alſo auch ein Probirſtein und ein Maaß dieſer Bildung geoffenbart haben. Oder wäre das Reſultat einer Erziehung weniger oſtenſibel als das Reſultat des Lernens? So gut man geiſtige Bildung meint abprüfen zu können, ſo gut wird man auch und eben ſo ſicher die Reſultate der Erziehung beurtheilen können, wenn man nur erſt Erziehung ernſtlich will und für ſie ein Auge und eine Anerkennung hat. Die Furcht vor Erweckung der Heuchelei braucht nicht größer zu ſein als die vor den Täuſchereien in den Examinibus. Es wird ſich bei allen vorigen Unterſuchungen ganz von ſelbſt herausſtellen, daß die Organiſation der heutigen Schulen, deren ganzer Verlauf nur auf das Lehrziel derſelben hinausgeht, der Aufgabe nicht entſprechen wird und nicht entſprechen kann. Es wird ſich mit Leichtigkeit ergeben, daß das, was die Schulerziehung nothwendig zu wahren hat, ſich nicht durch das reine Lehrgeſchäft der Schule bewerkſtelligen läßt. So wird denn als Ergänzung hier hinzutreten e, das Schulleben, einſchließlich die freie Unterrichtsform. Dieſer Begriff iſt vielfach adoptirt worden von den Schriftſtellern auf dem Felde der Pädagogik; ob er aber auch immer ganz im richtigen Sinne genommen iſt? Er iſt ein neuer, aber ein nothwendiger, ſobald die erziehliche Aufgabe der Schule anerkannt iſt; er iſt ein nichtsſagender, wenn dieſe Aufgabe fällt. Schulleben und eigenthümliches Feld der Erziehung in der Schule ſind zwei Dinge, welche ſich gegenſeitig bedingen. Von dem Einen reden und das Andere als ein unausführbares behandeln, heißt ſich mit allgemeinen Gedanken begnügen und mit Hoffnungen tröſten wollen. Es dürfte ein Irrthum ſein, wenn man meint, durch Veränderung des Lehrinhaltes auch der Schulerziehung eine andere Richtung gegeben zu haben. Noch übler ſieht es mit dem Aushängeſchild des erziehenden Unterrichtes aus, welches Wort man von Herbart wohl genommen hat, aber deſſen Inhalt man nicht immer verſtanden oder kaum gekannt hat, denn ſonſt würde man nicht vermeinen, in ihm das Eigenthümliche des Schullebens ſchon mit zu haben. Zur Erziehung gehört eine Uebung, ein Ueberwinden, ein ſittlicher Conflict, ein Kampf ꝛc. Die Lehrſchule,

welchen Inhalt ſie auch habe, kennt bloß den Kampf gegen die geiſtige Trägheit, und die Ueberwindung derſelben macht den Menſchen noch zu keinem Erzogenen. Doch alle ſolche allgemeinen hergebrachten Anſichten, als ob auch bei der Mannigfaltigkeit der Vorſtellungen, welche in den Schulen angebaut und, was der Hauptzweck iſt, beweglich gemacht werden, eine Kraft derſelben gewonnen werden könnte, welche als Willen beſtimmend in Ausſicht genommen werden dürfte, die allgemeinen Vertröſtungen, als wäre den Schulen und ihrer Aufgabe ſchon recht aufgeholfen, wenn ſie nur auf ihrem Lehrgebiete das Ihre ganz und recht thäten, werden natürlich von jenen erſten Unterſuchungen beſeitigt ſein, und damit wird die Nothwendigkeit gegeben ſein, das Schulleben für die verſchiedenen Schulgattungen zu conſtruiren. Das Geſetz für die beſondere Conſtruction wird aus der beſondern Aufgabe der Schule hervorgehen. Dabei hat die Schulpädagogik ſich durch den Mangel an Mitteln, Kräften, Räumlichkeiten, Befähigungen nicht beſtimmen zu laſſen. Hat ſie eine neue Aufgabe zur Löſung hingeſtellt, ſo muß ſie auch die Mittel dazu beanſpruchen, unbekümmert darum, ob die Leute oder ſie ſelbſt ſich ſagen muß, daß für heute ihre Forderungen nur der Buchwelt angehörten. Sie ſoll ja keine Naturgeſchichte den Schulen ſein, wie ſie nur eben ſind; ſie ſoll und muß zeigen, was die Schulen ſein ſollten, und muß die Bedingungen ausſprechen, unter denen ſie das ſein könnten und auch annähernd ſein würden. Das unter den gegebenen Verhältniſſen Mögliche iſt heute auch ſchon wirklich, und eine andere Wirklichkeit wird immer nur durch Veränderung der Verhältniſſe. Wenn demnach die Schulpädagogik hier auf dieſem ganzen Gebiete den ſogenannten Praktikern idealiſtiſch erſcheinen wird, ſo muß ſie ſich deſſen ſchon getröſten, wie der mathematiſche Phyſiker ſich damit getröſtet, daß ſein Experiment das genaue Reſultat ſeiner mathematiſchen Formel kaum annähernd erkennen läßt. Wie dieſer darum ſeinen mathematiſchen Ausdruck nicht wegwirft, weil die Erſcheinung nie genau ihn wieder gibt, ſo auch die Pädagogik der Schule. Ihr Gedanke, wenn er der richtige iſt, bricht ſich doch zuletzt Bahn, und der Gedanke ändert dann allmälig die Verhältniſſe.

Der dritte umfangreichſte Theil der Schulpädagogik: „die Erziehungsmittel der Schule“ wird abhandeln müſſen a. das Lehrercollegium an einer Schule und dann b. den einzelnen Lehrer als Erzieher in einem Collegio und in der einclaſſigen Schule als den einzigen Erzieher in derſelben. Es dürfte ſich dabei ein weſentlicher Unterſchied in der Aufgabe, leider alſo auch in den Anforderungen an ſie und ihre Befähigung ergeben. Daran wird ſich ganz nothwendig die Frage nach der Vorbildung und Erprobung eines ſolchen Lehrers anſchließen, denn Forderungen ſtel-

len und nicht die Möglichkeit bieten, ſich für ſolche Forderung zu befähigen, iſt und bleibt eine ganz nutzloſe Sache. Die Vorausſetzung aber gar machen, als ob jeder Lehrer ein ganz vollkommener Menſch wäre, der eben vermöge ſeiner Vollkommenheit auch allen und jeden Anſprüchen genügen könnte, hat in der Wirklichkeit keine ſogenannte Berechtigung. Die ſogenannte Allgemeinbildung macht wirklich noch nicht den Lehrer, der in einem Collegio als ein Glied mitwirken ſoll, und befähigt in der That doch ſchließlich nur, wenn ja noch, für den Dienſt an der Lehrſchule. Hiebei wird ſich ganz von ſelbſt die Frage einſtellen: wie denn überhaupt die Lehrer an einer Schule zu derjenigen collegialiſchen Einheit gelangen mögen, daß ſie einheitlich die Erziehung der Jugend leiten können. Kann die Schulpädagogik hierauf keine genügende Antwort geben, dann möchte die erziehliche Wirkſamkeit der Schule wohl ziemlich in Frage bleiben. Ja weil hierauf die Pädagogik bisher gar keine Antwort gegeben hat, ſo iſt darum eben die Erziehung durch die Schule noch für Viele eine ſehr zweifelhafte Sache, denn wie viel Prätenſionen auch eine Schule macht, ihre Wirkung nach der erziehlichen Seite iſt vielleicht ſogar gefährlich und für die Charakterentwicklung ſtörend, wenn ſolche collegialiſche Einheit nicht erreichbar iſt. Schwebt dieſe Furcht nicht manchen Eltern wirklich vor? Wird darum nicht öfters von den edelſten Familien dem Einfluſſe der Schule entgegengearbeitet, oder gar das Kind der Schule entnommen und der Privatunterricht vorgezogen? Schließlich werden die Grenzen der Möglichkeit für das Collegium nach dieſer Seite hin zugleich auch die Grenzen der Wirkſamkeit einer Schule auf dem Erziehungsfelde mitbeſtimmen helfen.

Ein zweites Erziehungsmittel in den Schulen iſt d. der Unterricht. Hier trifft nun die Schulpädagogik mit der allgemeinen zuſammen. Doch als Pädagogik hat ſie nur die Frage 1. vom erziehenden Unterrichte zu erörtern, und feſtzuſtellen, unter welchen Bedingungen derſelbe nur erziehend genannt werden könne. Wenn gleich dieſe Frage auch in die allgemeine Pädagogik gehört, ſo dürfte der Mißbrauch, der in der öfters ſehr freien und nicht immer ganz verſtandenen Anwendung des ſeit Herbart geläufig gewordenen Begriffs des erziehenden Unterrichtes hervortritt, eine eingehende Unterſuchung beanſpruchen. Es möchte leicht das Ergebniß zum Vorſchein kommen, daß die heutige Conſtruction der Schulen dieſem Begriffe mancherlei Abbruch thue und daß die ſogenannte allgemein bildende Schule mit ihren verſchiedenen und verſchiedenartigſten Unterrichtsgegenſtänden eine Negation jenes Begriffes ſei. Soll das Erziehungsmoment in der Schule zu einer Wahrheit werden und zwar auch durch

ihre Hauptthätigkeit, den Unterricht, dann wird ſich ein anderer innerer, einfacherer, mehr concentrirter und mehr vertiefender Unterricht als eine unerläßliche Forderung herausſtellen. Aber damit wird auch die Nothwendigkeit der Trennung der Schularten unabweisbar gegeben ſein. Als eine Nebenunterſuchung wird 2. die Frage auftreten: wie die verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände neben einander begrenzt und behandelt werden müſſen, um den erziehlichen Zweck zu erreichen. Es iſt dieß wohl einmal die Schuldiätetik genannt worden. Leider krankt noch die Pädagogik gar ſehr daran, immer jedes Lehrobject nach allen ſeinen möglichen Bildungselementen für den Geiſt zu betrachten, und darüber die Frage zu vergeſſen, welchen geiſtigen Zuſtand dieſe vielen Vorſtellungen im Geiſte erzeugen müſſen. Kurz man verliert ſo oft über dem Object das Subject aus dem Auge. Die Schulpädagogik darf aber dieſer Unterſuchung ſich um ſo weniger entſchlagen, als namentlich in den höhern Schulen noch immer das Fachlehrerſyſtem das vorherrſchende iſt (bei der heutigen Vorbildung der Lehrerwelt auch wohl noch eine geraume Zeit bleiben dürfte) und ſo die Gefahr um ſo größer iſt, das Lehrobject viel zu ſehr gegenüber dem Subject zu betonen, und die Zuſammenwirkung aller Lehrobjecte als das Erziehende im Unterrichte aus dem Auge zu verlieren. Es dürfte doch nicht immer die Schule die beſte Lehranſtalt, geſchweige die beſte Erziehungsanſtalt ſein, welche in allen Lehrgegenſtänden ſo etwas recht Tüchtiges mit ihren Schülern leiſtet.

Eine andere ſich daran ſchließende Frage wird die ſein: 3. wie weit dem Unterrichtsſtoffe als ſolchem eine erziehende Kraft inne wohne. Nirgends mehr wie auf dieſem Gebiete nimmt man eine gewiſſe Verwirrung der Anſichten wahr. Sache der Wiſſenſchaft iſt es, ſolche Unklarheiten aufzuheben. Daß ſie herrſche, ſieht man aus den Anklagen und Vertheidigungen der Schulen, wie aus den Vorſchlägen zur Verbeſſerung und Heilung der Uebel in ihnen. Man ſcheint in der That in der Gefahr zu ſein, Dinge, die neben einander waren und mit einander verſchwanden, als Urſache und Wirkung zu verknüpfen, während das Zuſammenſein und Verſchwinden für beide gemeinſchaftliche, aber ganz außer ihnen liegende Urſachen hatte. Die gründlichſte Unterſuchung über die Bedeutung des Bildungsſtoffes für die Erziehung thut heute um ſo mehr Noth, als die Unklarheit hierüber fruchtloſe Schritte mancher Art thun und hie und dort Urtheile über Schulen und Schularten beſtehen läßt, deren Grundloſigkeit darum nicht nachweisbar iſt, weil man eben hüben und drüben dem Unterrichtsſtoffe eine Bedeutung einräumt, welche er an ſich gar nicht haben kann. Nur nach gründlicher Erledigung dieſer Frage kann man geſicherte Vorſchläge zu einer Organiſation der Schulen machen;

ohne ſie bleibt man ſtets auf dem Gebiete der Verſuche und in der Gefahr des Mißgreifens. Aber ohne ſie wird auch die Schule mit dem beſten Wollen für die Erziehung ihrer Schüler und jeder einzelne Lehrer in einem Schwanken bleiben und in eine gewiſſe Unruhe kommen, und ſchließlich ſich nach wie vor an das Lehrobject anklammern, und bloß Lehranſtalt ſein und die erziehende Aufgabe als eine nicht zu erledigende bei Seite liegen laſſen. Man wird ſchon Alles und nicht bloß viel geleiſtet zu haben meinen, wenn man nur die Schüler zu einer recht freudigen Thätigkeit in den Lehrobjecten bewogen hat.

Iſt ſo das Lehrgebiet jeder Schule geordnet und jedes Lehrobject nach ſeiner Bedeutung für den erziehlichen Unterricht begrenzt und in ſeiner Behandlungsweiſe beſtimmt, dann wird die Frage beantwortet werden müſſen: 4. Wie weit ſind die verſchiedenen geiſtigen Individualitäten der Schüler zu berückſichtigen und wie ſind ſie zu behandeln? (ſ. Revue) Wie in der Menge und in der gemeinſamen Behandlung aller Schüler doch der Einzelne eine Berückſichtigung finden könne und müſſe, das iſt freilich eine Frage aus der Schuldidaktik; aber da die Nichtbeachtung dieſer Forderung zugleich auf den ſittlichen Zuſtand der Schüler nothwendig ſchädlich einwirkt, ſo kann die Schulerziehung dieſe Unterſuchung nicht mit Stillſchweigen übergehen, zumal die allgemeine Pädagogik hierüber keine Auskunft gibt. Eine fünfte Frage iſt: Wie weit darf die Schule über die freie Zeit (Nicht-Schulzeit) ihrer Schüler beſtimmen und ſie für ihre Lehrzwecke in Anſpruch nehmen? Darf ſie dabei alle Schüler als gleich behandeln, oder muß ſie auch hier nach den verſchiedenen Lebensverhältniſſen der Schüler (in einer Familie, in einem Penſionate, mehr ſich ſelbſt überlaſſen, ohne gemüthliche Lebensbeziehungen) einen Unterſchied machen und wie weit kann ſie es und wie bewerkſtelligt ſie es, ohne ſich als eine Gemeinſchaft auf dem Unterrichtsgange aufzugeben? Das Gefühl, ausdrücklich ſei geſagt das Gefühl, als laſſe man zu ſehr die Rückſicht auf das Lehrobject und die Lehraufgabe vorwalten, hat ſchon ſeit langer Zeit Anklagen über die häuslichen Aufgaben für die Schüler laut werden laſſen, und dieſe haben ja ſchon Maßregeln gegen dieſelben zur Folge gehabt. Es ſind aber in der That hier nicht alle Schüler als gleich zu behandeln. Mancher Schüler prägt ſich nur mit Hülfe des Schreibens etwas ein und kann nur durch Schreiben und Wiederſchreiben an der Vorſtellung ſo lange feſtgehalten werden, bis ſie ihm ganz lebendig bewußt iſt, während eines andern Ohr hinlänglich dazu iſt; manchem muß die Schule ſeine ganze Zeit ausfüllen, wenn er nicht auf gar unnütze und ſchädliche Dinge verfallen ſoll, während ein anderer durch ſeine Umgebungen und Verbindungen in reichlich nährenden Be-

ziehungen ſteht; manchem muß die Schule Alles ſein, oder muß ihn wohl gar durch ihre Forderungen vor Einflüſſen aller Art ſichern oder doch davon abziehen, während ein anderer ſolche Schulbeſtimmung als einen Verluſt an ſeiner Bildung zu beklagen haben würde; mancher erſtrebt gar keine andere Aufgabe und hat keine andere Beſchäftigung als die der Schule, während ein anderer Schüler mit gar vielen, doch auch nützlichen und bildenden Dingen (wie Muſik, Zeichnen, Sprachen aller Art) beſchäftigt wird. Doch dieß führt ſchon in den Inhalt der Schulpädagogik, und darum hier nicht weiter. Eine ſechste Frage iſt: Wie weit darf die Schule die Hülfe des Hauſes und in welchem Sinne in Anſpruch nehmen für den häuslichen Fleiß des Schülers? Hat die Schule Recht, Pflicht und Mittel, das Haus zu vertreten, wenn ſelbiges keine Hülfe leiſten kann oder will? Welche Schulveranſtaltungen ſind nöthig, um mit den verſchieden ſituirten Schulen doch ſchließlich ein gemeinſames Ziel zu erreichen? Hieran reiht ſich nun die Frage: 7. Wie weit kann ſich die Schule und darf ſie ſich beſchränken laſſen durch das Haus? d. h. wie weit muß ſie dem Privatunterrichte Raum laſſen? Oder wäre es gut, wenn die Schulen allen Privatunterricht unter ihre Obhut nähmen? Auch das Gymnaſium die neuern Sprachen? Oder alle Schulen das Zeichnen, die Muſik? Oder muß ſich die Schule, um die ihr eigenthümliche Erziehungsaufgabe zu löſen, mehr wie heute in ihrer Thätigkeit beſchränken, um durch dieſe Beſchränkung dem Hauſe ſein Recht und ſeinen Einfluß ungeſtört zu wahren? Die Schule klagt heute mannigfach über die Störung, welche ſie dadurch vom Hauſe erleidet, daß die Eltern allerhand Privatſtunden geben laſſen; und wiederum klagt das Haus über die Eingriffe der Schule in ſeine Rechte, daß ſie dem Kinde nicht Raum genug ließen für das, was die Schule nun einmal nicht geben könne oder bisher doch nicht gegeben habe. Solche gegenſeitigen Klagen und Widerſprüche ſind für die Erziehung der Schüler nicht gut. Die Mißſtimmung unter den erziehenden Potenzen verziehen den Zögling, indem ſie einen Pflichtenconflict kund werden läßt, den er nicht löſen kann, in welchem er aber oft zu einer Pflichtverſäumniß nach beiden Seiten hin eine Veranlaſſung und auch wohl Berechtigung findet *.

Ein drittes Erziehungsmittel in der Schule iſt c. das Schulleben. Wenn in den Vorunterſuchungen (im zweiten Theile namentlich) ſich die

* Die Frage nach der Unterrichtsmethode gehört in die Didaktik und hat mit der Pädagogik als Erziehungswiſſenſchaft nur einige entfernte Berührungspuncte. Die vielen Bemühungen um Methoden ſind ein Beweis, wie ferne die Erziehungsfrage gelegen hat.

Nothwendigkeit und auch die allgemeinen Geſichtspuncte für die Conſtruction eines Schullebens ergeben haben, ſo wird es hier nur auf die Handhabung dieſes Erziehungsmittels ankommen. Die erſte Frage wird ſein: Wie weit darf die Schule nun, ſelbſt im Widerſpruche mit dem Hauſe, den einzelnen Schüler in dasſelbe hineinziehen, und ſeine Zeit und ſeine Kraft dafür in Anſpruch nehmen? Ferner 2. Worin muß es dem häuslichen Leben ähnlich, worin aber weſentlich verſchieden ſein? 3. Darf es unter allen Umſtänden nur in das Belieben des Zöglings geſtellt werden, ob und wie weit er daran Theil nehmen will? Oder wenn ſich ergeben ſollte, daß die vielen oben angeregten Fragen oder Erziehungsaufgaben des Unterrichtes ſich innerhalb des gleichmäßigen Schulganges aller Schüler gar nicht ohne ein Schulleben erledigen ließen: hat dann die Schule ein Recht an den Schüler, ihn zur Theilnahme und zu Leiſtungen zu zwingen? Nicht minder entſteht aber auch die Frage: 5. Wie weit ein jeder Lehrer verpflichtet werden könne und müſſe, an der Handhabung dieſes Erziehungsmittels ſich zu betheiligen. Damit verbindet ſich nun die Unterſuchung: 6. Wie viel Raum hat der eigentlich gemeinſame Unterricht in den Lehrſtunden und für ſie dieſer Thätigkeit für das Schulleben zu laſſen, um eben in ihm die individuellen Richtungen anzubauen?* 7. Wie viel Raum muß für freies Wollen und Thun des Schülers neben dem nothwendig zu leiſtenden geſtattet werden? 8. Wie iſt das Schulleben zu handhaben, daß in demſelben ſich ſchließlich die Stufe der durch Erziehung gewonnenen ethiſchen Bildung erproben laſſe? — Es wird ſich eben leicht zeigen laſſen, daß das Schulleben das Prüfungsfeld ſein wird, auf dem man die Erziehungsfrüchte bemißt, und daß mit dem wohl organiſirten und recht gehandhabten Schulleben das Problem, wie man den Erfolg der Erziehung abprüfen und beſtimmen könne, gelöst ſein wird. In Nebenfragen, gleichſam kritiſcher Natur, werden behandelt werden müſſen die mancherlei Surrogate in den Schulen als: Muſik-, Geſang-, Declamationsaufführungen, Turnfahrten, große Spaziergänge, kurz alle die niedlichen Sächelchen in den Schulen, welche den Ernſt derſelben gar oft ſtören und die erziehende Aufgabe durch das leichtfertige oder

* Es wird ſich nämlich oben ergeben haben, daß das Schulleben zwei ganz verſchiedene Seiten hat, nämlich die Förderung des Gemeinſchaftslebens und die Ausbildung der Individualität; ja daß ſeine tiefere und erziehliche Bedeutung in der Löſung dieſes ſcheinbaren Gegenſatzes beſteht. Damit ergibt ſich denn auch, daß es keineswegs zu verwechſeln iſt mit den allerhand, in neuerer Zeit in verſchiedenen Schulen aufgenommenen, Veranſtaltungen zur gemüthlichen Belebung der Schüler, ſondern daß dieſe gemüthliche Erregung nur ein wichtiger Nebengewinn, nicht aber einziger Zweck ſein darf und ſein kann. Solcher alleiniger Zweck erzeugt eben die traurigen Mißgriffe.

Prunkgewand wohl auch hemmen. Ein Vergnügen in einer Schule, welches nicht mit Schweiß der Schüler erkauft iſt, iſt eine recht pikante Zugabe zu den Luſtgerichten unſerer Zeit, und eine Schauſtellung des Schülers außer dem Bereiche der Schulgemeinde ſtellt denſelben auf ein Gerüſte der Eitelkeit, wohin die Schulerziehung nicht reicht. Was den Schüler aus der ſtillen Welt der geiſtigen Thätigkeit nimmt, und ihn wohl zum Gegenſtande der öffentlichen Anerkennung macht, das iſt eine Emancipation aus der erziehenden Macht, und keine Gewalt bringt ihn wieder zurück, wenn nicht eigene Buße es endlich vermag. — Eine wichtige Unterſuchung wird: 9. Kann die Schule das Kirchengehen ihrer Schüler fordern, oder muß ſie es, oder muß ſie das gottesdienſtliche Leben und den kirchlichen Sinn innerhalb ihres eigenen Schullebens anbauen? Welcher Stütze und welcher Hülfe und welcher Vollmacht bedarf ſie dazu von der Kirche?

Ein viertes Erziehungsmittel iſt d. die Schulzucht. Die Schulpädagogik trifft hier allerdings mit der allgemeinen zuſammen; aber die Schulſtrafe hat noch ein anderes Moment, als die pädagogiſche des einzelnen Erziehers dem einzelnen Zöglinge gegenüber, und die Schulgewöhnung, denn dieſe gehört mit in die Schulzucht, nimmt in der Schule einen breitern und auch bedeutſamern Raum ein, als in dem von der allgemeinen Pädagogik zwiſchen Erzieher und Zögling geſetzten Verhältniſſe. Die Schulgewöhnung deckt gleichſam für Unterricht wie Erziehung den Tiſch, auf dem beide ihre Speiſen auftragen. Man verwechſelt ferner in den Werken, welche ſich auf das Weſen und Eigenthümliche einer Schulerziehung tiefer einlaſſen, nicht ſelten das Schulgeſetzliche, was allen Schulen oder doch Schulgattungen gemeinſam iſt oder doch ſein ſollte, mit demjenigen, was in jeder Schule zwar der ſubjectiven Anſicht des Collegii unterworfen und anheim gegeben bleiben, aber was dennoch auf irgend eine Weiſe regulirt ſein muß. Die Schulpädagogik hat daher aufzuſtellen: 1. Nach welchen Seiten hin die Schulgewöhnung ihr Augenmerk zu richten hat. Dieß dürfte viel mehr umfaſſen, als man meint, und die Schulzucht dürfte weſentlich erleichtert und viel fruchtbarer, aber auch viel milder gemacht werden können, wenn auf das Moment dieſer Gewöhnung von den Schulen mehr Nachdruck und mehr Aufmerkſamkeit verwandt würde. Consuetudo est altera natura. Dabei müßte 2. auch angegeben werden, welche Hülfsmittel dazu verwandt, welche Veranſtaltungen getroffen werden müßten, um eine ſolche Gewöhnung möglichſt ſchnell und möglichſt ſicher zu erzielen. Wenn man bedenkt, daß die erziehliche Kraft und die nachhaltige Wirkung der Familienerziehung in der Gewöhnung hauptſächlich liegt, ſo wird man be-

greifen, wie wichtig dieß Capitel in der Schulpädagogik iſt. Zur Unterſtützung dieſer Gewöhnung und gleichſam die Säule, an die ſie ſich anzulehnen hat, iſt das Geſetzliche. Darum muß 3. genau beſtimmt werden, was als Geſetz in der Schule gelten ſoll. Hiebei wird zur Sprache kommen müſſen, ob der Geſetzescodex der Schule nur allgemeine Principien oder eine beſtimmte Gruppirung des Gebotenen und Verbotenen aufzuſtellen hat. Entſcheiden kann und darf hierüber allein die erziehliche Aufgabe der Schule. Mit dieſen Unterſuchungen wird ſich diejenige verbinden 4., was dem perſönlichen Ermeſſen des einzelnen Lehrers überlaſſen werden kann, und was nicht. Aus dieſen Erörterungen wird ſich eine beſtimmte Schulordnung für jede einzelne Schule als eine Nothwendigkeit herausſtellen, welche freilich nur beiſpielsweiſe die Schulpädagogik darzulegen hat. Darum aber nur beiſpielsweiſe, weil die Schulordnung, ſo weit ſie nicht das Geſetzesmoment mehr in ſich enthalten ſoll, eine Hausordnung iſt, welche ſich nach den im Lehrercollegio vorhandenen Lehrerindividualitäten modificiren und in den verſchiedenen Schulen ſelbſt ſich auch weſentlich nach den ethiſchen Zuſtänden der Schulgemeinde beſtimmen muß. 5. Das Strafrecht und Strafmaaß der Schule muß durch die Schulpädagogik genauer als bisher ermittelt werden, und dazu wird die Frage über die Bedeutung der Schulſtrafe gar nicht umgangen werden können. Eine Strafe vor den Mitſchülern iſt eine andere als die unter vier Augen, wie denn das Vergehen, welches ſich aus der Gemeinſchaft heraus entwickelt, ganz anderer Natur iſt als dasjenige, welches lediglich aus der in dem Subjecte vorherrſchenden Vorſtellungswelt ſich entwickelt. Es darf nicht Alles auf gleiche Weiſe behandelt werden. Eben ſo wichtig und tiefgreifend iſt die für Schulen nothwendige Unterſuchung 6., welchen Raum man der Behütung einräumen muß oder darf. Die weichliche, oder um mit dem modernen Ausdrucke zu reden, die humane Zucht macht ſo ungebührliche Forderungen an das Behüten der Kinder von Seiten der Lehrer, daß ſie denſelben gar nicht mehr nachkommen können. Aber die erziehende Schule dürfte eine beſtimmte Grenze dieſes an ſich ja auch berechtigten Zuchtmittels finden. Es iſt ja eben nicht ſchwer zu beweiſen, daß das ſtets behütete Kind nicht erzogen wird, und noch leichter dürfte ſich aus der erziehlichen Aufgabe der Schule ergeben, daß die Behütung in den Schulen nur eine ſehr beſchränkte Bedeutung gewinnen und nie zu einer durchgreifenden Erziehungsmarime erhoben werden dürfte. Wiederum tritt zu dieſen Fragen die hinzu: 7. Wie viel Strafrecht jedem einzelnen Lehrer einzuräumen ſei? 8. Wann und unter welchen Umſtänden er nothwendig gegen die Strafenverhängung von Seiten der Schule als

erziehende Perſon zurücktreten muß? Je unklarer hierüber die Anſichten ſind, deſto genauer muß hier die Schulpädagogik dieſes Verhältniß beſtimmen. Denn ſetze man einmal den günſtigen Fall, daß die erziehliche Kraft aller einzelnen Lehrer ſo weit ausreichte, daß nie eine Schulſtrafe zu verhängen nöthig wäre, ſo dürfte dieſes ſo hoch gerühmte und anerkannte Verhältniß ein für die Schulerziehung ganz und gar nicht förderliches ſein. Wie parador es auch klingen mag, es iſt dennoch wahr: eine Schule, welche gar keine Strafen von ihrer Seite als der erziehenden Perſönlichkeit zu vollſtrecken hätte, wäre keine erziehende Schule mehr. Darum fragt ſich eben: was muß dieſer Geſammtperſon auch da noch bleiben, wo allenfalls der einzelne Lehrer in jedem einzelnen Falle auch noch ausreichen würde? Es iſt wirklich noch nicht Alles das ſchön, was ſich von Außen ſchön ausnimmt. Eine in lauter Lehrerſubjectivitäten zerſetzte Schule wirkt nicht mehr als Schule und verliert ihre höhere Aufgabe. Endlich iſt zu erwägen, da die Schule Staats- oder Gemeindeinſtitut oder auch beides zugleich iſt, welch ein Antheil an dieſer Schulzucht den inſtituirenden Genoſſenſchaften bleiben müſſe. Namentlich wird hier die Frage entſtehen 9. über die Grenzen der körperlichen Züchtigung, der Freiheitsentziehung, der Relegation. Die Abhängigkeit der Schulen in dieſer Beziehung und ihre mannigfaltigen Beſchränkungen haben in der That der Schulzucht einen nicht unweſentlichen Abbruch gethan. Es iſt wirklich Sache der Schulpädagogik vom Begriffe der Schulerziehung aus, unbekümmert um Menſchen- und Zeitanſichten, auch im Bewußtſein eines ganz erfolgloſen Bemühens, dieſe Angelegenheit in die ſorgfältigſte Betrachtung zu ziehen. Es wird ja nur zu oft bei Remonſtrationen und Rectificationen der Schule und der Lehrer bei Beſtrafungen das Vergehen des Schülers als ein iſolirtes aufgefaßt, man beruft ſich nur zu oft darauf, daß die Schule ja eben dazu da ſei, den verdorbenen Schüler zu beſſern; aber man überſieht eben ſo oft, daß der Schüler eben kein iſolirter iſt, daß ſein Vergehen in der Gemeinſchaft nicht bloß eine perſönliche Schuld oder ein Schaden an ſeiner eigenen Sittlichkeit, ſondern ein Schaden an der Sittlichkeit der Gemeinſchaft ſei. Der Uebertreter des Geſetzes und der Ordnung ſchwächt ja auch zugleich für alle ſeine Genoſſen das Bewußtſein von der Heiligkeit und Unverletzlichkeit des Geſetzes und der Ordnung ab. Weil nun aber unmöglich eine unumſchränkte Vollmacht den Schulen nach dieſer Seite hin gegeben werden kann, aber auch eben ſo wenig und noch viel weniger die Principien der bürgerlichen Geſetzgebung Anwendung finden können und dürfen, ſo kann allein hierüber die Rückſicht auf die Erziehung durch die Schulen entſcheidend ſein. Darum

gehört dieß Capitel nirgend wo anders hin, als in eine Schulpädagogik. Dann wird zur Erörterung kommen 10., welches Zuchtmittel ſich die Schule in dem Gemeinſchaftsleben der Schüler und im Schulleben und in den einzelnen Gliedern dieſer Gemeinſchaft zu ſchaffen und anzubahnen hat. Jeder Lehrer und jede Schule kennt dieß Mittel und wendet es auch bewußt oder unbewußt an; aber wie? Ob immer heilſam? Ob in manchen und vielen Fällen zu rechtfertigen? Man überläßt gemeinhin dieſe Sache der Laune und dem Geſchicke eines jeden Lehrers, und wer es recht wirkſam anwendet, gilt wohl gar als tüchtiger Erzieher. Niemand ſieht und beachtet die Stacheln, welche hiedurch in das jugendliche Gemüth gedrückt werden; Niemand gibt ſich Rechenſchaft über die tiefen Wunden, die hiermit öfters den beſten Herzen geſchlagen werden. Leider wird dieß Mittel, deſſen man ſich faſt gar nicht erwehren kann, faſt immer falſch angewandt, weil man die Bedeutung des Schullebens, als des einzigen wahren Erziehungsmittels der Gemeinſchaft, nicht kennt, nicht würdigt, nicht anbahnt. Die Kinder bringen nur Uebles aus der Schule mit! Dieſer oft vernommene Stoßſeufzer der Eltern iſt die Charakteriſtik der Zucht der Gemeinſchaft. Endlich wird 11. die Unterrichtsform als Zuchtmittel noch eine Stelle finden müſſen. Dieſe Sache hat mit der Methode nichts zu thun, ſondern kommt nur im Unterrichte Mehrerer zur Sprache. Wie viel mit dieſer Form und mit der Handhabung des Gegenſtandes geleiſtet werden könne, braucht hier nicht noch wiederholt zu werden.

Das fünfte Erziehungsmittel e, das Schulregiment*, wird Vieles aus der allgemeinen Pädagogik vorausſetzen oder entlehnen können. Ob man die Furcht, die Ehre, die Scham, die Wahrheit, die ſittliche Reinheit, die Liebe, die Gottesfurcht ꝛc. als weſentliche Handhaben des Regiments nehmen müſſe, ob alle zugleich, ob eines vorherrſchend: das iſt Sache der allgemeinen Pädagogik. Die Schulpädagogik wird die Fragen zu beantworten haben: 1. Wie werden die Lehrer ſo weit ein Collegium, daß ſie zuſammen das Regiment führen können? 2. Oder darf und muß hier jedem Lehrer ſein eigenthümlicher (ethiſcher?) Standpunct überlaſſen bleiben und kann ein Lehrer mit einem ausgeprägten Charakter ſich in die gemeinſamen Regierungsmaximen einer Schule (gleichſam in eine Majoritätsanſicht) fügen? Oder

* Schulregiment wird nach Herbart und zwar in dem von Waitz in deſſen Pädagogik feſtgeſtellten Sinne genommen. Für Leſer, welche weniger hiemit bekannt ſein möchten, die Bemerkung, daß Schulregiment die Mittel umfaßt, welche die Schule (die Erziehung) in Bewegung oder in Wirkung ſetzt, um den freien Willen des Zöglings zu wecken, zu üben.

wenn das verneint werden ſollte: 3. Wie muß eine Lehrerbildung eingeleitet und geleitet ſein, damit dieſe für die Schulerziehung unerläßliche Einheit möglich werde? und 4. Wie muß ein Lehrercollegium geleitet werden, damit dieſe Einheit erhalten werde? 5. Welche Veranſtaltungen müſſen im Schulleben getroffen werden, daß die in dieſer Einheit anerkannten Regierungsmaximen in Wirkſamkeit geſetzt werden, und daß in ihnen jeder Lehrer immer wieder ſelber auch einen Halt findet? Nach Erörterung und Feſtſtellung dieſer erſten Vorfragen kommen die Unterſuchungen darüber: 6. Wie muß Zucht und Regierung in einander greifen? 7. Wie muß die erſtere in die letztere übergehen? Darf hier nach Gemeinſchaften — nach Claſſen, wie es gewöhnlich zu geſchehen pflegt — oder muß nach Schülerindividualitäten oder ſittlichen Individualitäten — nach Sittenclaſſen, wie es an manchen Schulen beliebt wird — oder nach Altersſtufen, wie es nach den gemeinen Lebensanſichten und nach der gewöhnlichen Anſchauung des Hauſes gefordert wird, oder nach irgend welchen andern Principien geſchieden und darnach der allmälige oder auch der beſtimmte Uebergang gemacht werden? 8. Wann muß oder kann der Schüler mehr oder minder emancipirt werden, und was muß ſchließlich ganz ſeinem freien Wollen anheim gegeben werden? Dieſe Frage hat zu verſchiedenen Zeiten eine ganz verſchiedene Beantwortung in der Praxis gefunden, und wird auch noch an verſchiedenen Schulen in verſchiedener Praxis beantwortet. Es wird mehr gefühlt als erkannt, daß die Erziehung nur dann erſt ihres Reſultates gewiß ſein kann, wenn noch innerhalb des Erziehungsraumes und der Erziehungszeit ein Feld der freien Willensäußerung geſtattet iſt. Dieß Feld kann ohne Schulleben und **freie Unterrichtsform** nicht gefunden werden. Was heute dafür angenommen iſt, das iſt eine Aufhebung der ſittlichen Wirkſamkeit der Schule. Ihm widerſetzt ſich daher jeder ſtrengere und ernſtere Lehrercharakter, und daher der Ausſpruch, daß mancher Lehrer für die Leitung der Primaner nicht tauglich, daß er zu penibel, zu pedantiſch ſei. Dieß Nachlaſſen der ſtrengen und geſetzlichen Forderungen an die gereiften Schüler iſt eine ganz unverzeihliche und gar nicht zu verantwortende Regierungsmaxime, welche entſchieden abgethan werden muß. Der Glaube hebt das Geſetz nicht auf, ſondern iſt Erfüllung des Geſetzes in dieſer Freiheit des Glaubens. Soll ein Zögling ein Uebungsfeld des freien Wollens haben, dann muß ſolches eben nicht das Feld ſein, auf welchem die Zucht bis dahin ſich gemüht und das Regiment gepredigt hat. Soll der Sohn des Hauſes ſchon als Sohn auch frei ſchalten, dann muß ihm neben dem Beſtellen des väterlichen Ackers nach dem Willen des

Vaters auch noch ein eigenes Ackerfeld überwieſen werden, wo ihm nur noch allenfalls der Rath des Vaters zur Seite geht, ſo weit der Sohn denſelben wünſcht oder ſo weit er deſſen bedürfen möchte. Wird der Sohn Herr auf dem väterlichen Boden, ſo iſt der Vater beſeitigt und erhält noch allenfalls ein Altentheil. Aber es iſt wieder entſchieden eben ſo falſch, wenn man in der neuſten Entwicklungsphaſe der Schulerziehung den gereiſten Jüngling durchweg in der Zucht und im Regimente behält, ſo daß ihm nichts übrig bleibt, als das Gehorchen. Man zieht große Kinder, welche nie zu leitenden Kräften erſtarken, ſondern ſchließlich bei allem Gedünke von Freiheit und Unabhängigkeit nicht einmal erkennen, wie abhängig ſie durch und durch ſind. Man möge ſich aber auch hierin nicht ſelber betrügen, indem man Freiheit und Selbſtbeſtimmung oder Selbſtentwicklung durch ein Nachlaſſen in der ſtündlichen oder wöchentlichen Controle der Thätigkeit des Schülers gefördert zu haben glaubt, und dabei ganz überſieht, daß Enderamina und deren Folgen eine weit ſchärfere Zuchtruthe ſind als die mahnenden und ſtrafenden Worte des Lehrers oder der Schule.

Demgemäß tritt als ſechstes Erziehungsmittel f, der freie Unterricht noch hinzu, der in der Schulpädagogik und hauptſächlich in ihr ſeine Stelle finden muß. Er iſt ein weſentlicher Theil des Schullebens und ein eben ſo weſentliches Regierungsmittel. Er unterſcheidet ſich von dem ſogenannten Privatfleiße oder Privatſtudium, in welchem man die Sache zu haben meint, ungefähr ſo wie die Bemühung um eigene und um öffentliche Intereſſen. Seine Nothwendigkeit iſt aus dem Erziehungsmomente der Schule nachzuweiſen, und in dieſem Nachweiſe wird auch zugleich die Natur desſelben für die verſchiedenen Schulen angedeutet ſein. Da nun dieſe Unterrichtsform eben eine neue, nur den Schulen eigenthümliche, von ihnen faſt gar nicht angebaute, kaum hie und da der Beachtung gewürdigte, und von Manchen als unausführbar bezeichnete ꝛc. iſt, ſo wird der engere Boden der Erziehung verlaſſen und auf das verwandte Gebiet der Didaktik hinaus geſchritten werden müſſen. Das Betrachtungsfeld wird eingetheilt werden müſſen nach dem Anfange in den verſchiedenen Gegenſtänden und auf den verſchiedenen Stufen, nach Ausdehnung in den verſchiedenen Stadien, nach Verknüpfung mit dem ſtrengen Unterrichtsgange und Verwendung desſelben für dieſen. Sollte ſich nun hiebei ergeben, daß nach der heutigen Organiſation der Schulen und nach den an ſie geſtellten Forderungen ein ſolcher Unterricht keinen Platz greifen kann, dann bleibt der Schulpädagogik das Vertrauen, daß die vollendetere Idee endlich ſiegen müſſe. Sollte ſich finden, daß die zu Gebote ſtehenden Unterrichtsmittel

und Unterrichtskräfte dafür heute nicht ausreichen, ſo hat ſie die Anbahnung und den Weg zum Ziele anzudeuten und die Ermöglichung der Zuſammenwirkung aller derer, denen die Erziehung durch die Schulen und in der Schule am Herzen liegt, hoffend anheim zu geben. Gebäude, welche man aus dem Stegereife in einem Tage und auf der Stelle errichten kann, haben in der Regel nur angeklebten Putz und ermangeln der Dauer. Große Gebäude verlangen viele Arbeiter und ihr Aufbau verlangt lange Kraftanſtrengung.

So hat hier nun einmal das eigentliche nächſte Ziel der Pädagogiſchen Revue bezeichnet werden ſollen. Den Freunden und Mitarbeitern ſollte das Arbeitsfeld nach den verſchiedenen Richtungen hin gezeigt und den Lehrern die Ausſicht auf das, was gewollt wird, eröffnet werden. Möge dieß zugleich als ein Rechenſchaftsbericht oder als eine Rechtfertigung über das bisher Dargebotene angeſehen werden. Wie viel oder wie wenig für dieſe hochwichtige Aufgabe der Schulerziehungslehre geleiſtet ſei, das wiſſen die Lehrer ohne Nachweis und darum iſt ein ſolcher vermieden. Wie viel noch zu thun ſei, das ſagen die vielen hingeſtellten und umfaſſenden und tief einſchneidenden Fragen. Verzeihen möge man, daß ſo oft auf das heute noch nicht Erreichbare hingewieſen iſt. Es mußte das geſchehen, um nicht den Schein zu erwecken und zu beſtärken, als wüßte man nicht das Mögliche und gleich Ausführbare von dem zu ſcheiden, was erſt allmälig angebahnt werden muß. Nennt man nun aber dasjenige, was man nicht gleich ins Leben einführen oder wie ein fertiges Gewand umhängen kann, unpraktiſch und idealiſtiſch, ſo iſt das kein Vorwurf für den, welcher die Erlöſung der Menſchheit und des Einzelmenſchen durch Chriſtum glaubt, die ſich hienieden nie ganz vollendet, und doch hienieden von der Gnade ſtets erfleht wird. Iſt doch jede chriſtliche Idee ſo ein Sehnſuchtsziel der Gläubigen, das nie erreicht wird in dem endlichen Leibe und doch das endliche Leben allſeitig beſtimmt. Wie dürfte die chriſtliche Ethik ausſehen, wenn ſie nur das Wirkliche darſtellen wollte? Wer kein Ideal mehr hat, der ſchreitet dem Grabe entgegen. —

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen claſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit von Karl v. Raumer. Zweite Auflage. Stuttgart 1846. Drei Bände.

Erſter Artikel.

Die Beurtheilung eines Werkes, welches ſeit 1843 ins Leben getreten iſt und ſich der Gunſt des Publicums in ſo hohem Grade erfreut, daß es nun bereits die dritte Auflage erlebt hat, ſcheint in der That post festum zu kommen; indeſſen hat der Unterzeichnete dieſelbe für die pädagogiſche Revue doch unternommen, theils weil in einer Zeitſchrift, welche vorzugsweiſe das allgemeine Intereſſe der Pädagogik vertritt, ein Werk, wie dieſes, eine genauer eingehende Beſprechung verlangt, ohne Rückſicht auf günſtige oder ungünſtige Aufnahme von Seiten des Publicums, theils weil er auch hofft, vielleicht ein kleines Scherflein zu der Vervollkommnung des Buchs mit beizutragen.

Der Verfaſſer iſt in mehrfacher Hinſicht zur Abfaſſung einer Erziehungsgeſchichte befähigt, theils durch ſein bewegtes nunmehr ſiebenzigjähriges Leben voll reicher Erfahrungen, die ſich ihm alle, mag er ſie im unmittelbaren Verkehre mit der Jugend oder als Menſch in der großen Schule des Lebens geſammelt haben, unter dem höhern Geſichtspuncte der Pädagogik concentriren, theils durch eine große Vielſeitigkeit des Wiſſens, wodurch er über verſchiedene in das Gebiet des Jugendunterrichts fallende, zum Theil ſcheinbar weit von einander liegende Unterrichtsgegenſtände, wie Mineralogie und Religion, ein ſelbſtſtändiges Urtheil zu fällen vermag, theils endlich und namentlich durch ein Herz voll Liebe und Hingebung zur Jugend und zur Menſchheit überhaupt in ihre Bildung, Entwickelung und Erlöſung.

Bei aller Anerkennung aber, die wir dem Werke und ihrem würdigen Verfaſſer zollen müſſen, würde man ſich doch ſehr irren, wollte man eine auch nur einigermaßen klare und anſchauliche Geſchichte der Pädagogik und der regen und mannigfaltigen Thätigkeit, die ſich auf dieſem Gebiete ſeit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften offenbart hat, erwarten. Der Verfaſſer hat uns von einem zum Theil ſehr ſubjectiven Standpuncte aus mehr gezeigt, was in dieſem Zeitraume in

der Pädagogik und für dieſelbe geſagt und gelehrt, als was darin gethan und gewirkt iſt, er hat uns mehr eine Geſchichte der pädagogiſchen Theorieen einzelner hervorragender Männer gegeben, nicht aber das lebendige Wirken und Schaffen vor Augen geführt, was ſich geregt und geſtaltet hat, und hat gewiſſermaßen mehr an die Geſchichte der Kirche und höchſtens der Philoſophie angeknüpft, hat aber dabei die politiſche Geſchichte und das wirkliche Leben zu ſehr in den Hintergrund treten laſſen. Wir erhalten dabei zum Theil ſehr ausführliche Auszüge aus den Schriften der betreffenden Pädagogen. Aber dieſe Auszüge ſind oft für den Ernſt zu wenig und für den Spaß zu viel, denn wer ſich genauer mit der Sache beſchäftigt, lieſt die betreffenden Schriften ſelbſt, und für den gewöhnlichen Leſer müſſen ſie ſich nur auf das Weſentlichſte und Charakteriſtiſchſte beſchränken. — Nur in den ſeltenern Fällen, wo große Männer auch zugleich nach der praktiſchen Seite hin nachhaltig wirkten und wo ihre Worte zugleich Thaten wurden, wird uns ein Geſammtblick und eine Fernſicht von größerer Ausdehnung gewährt. Es hängt dieſer Mangel mit dem Plane des Verfaſſers zuſammen, ſeine Erziehungsgeſchichte vorzugsweiſe als eine Folge von Biographieen darzuſtellen. Dieſe Methode hat allerdings ihre guten Seiten; ſie hat etwas leicht Ueberſchauliches, Gemüthliches, in Einzelnbildern Abgerundetes; ſie gewährt aber nicht einen nur einigermaßen genauern Einblick in die Entwickelung und Geſtaltung des Schulweſens, ſeine Einwirkung auf das Leben und ſeine Wechſelwirkung mit demſelben. So wenig wie eine bloße Geſchichte der Könige im engern Sinne auch ſchon als Geſchichte des betreffenden Volkes genügen kann, eben ſo wenig und noch viel weniger iſt dieß möglich bei den Königen eines geiſtigen Gebiets, namentlich wenn dieß ſo tief ins unmittelbare Leben eingreift und die verſchiedenartigſten Intereſſen berührt, wie das der Erziehung und des Unterrichts. Ueber den dritten Theil verweiſen wir auf den Schluß dieſes Artikels.

Wir übergehen die einleitenden Worte über das Mittelalter, das auf ſechs Seiten abſolvirt iſt, wiewohl es auch hier nicht an reichem Stoffe zu Erörterungen fehlte, und bemerken nur, daß mit Aeußerungen, wie S. 5: „in ſolchem (ſchlechten) Latein ſind jene unſterblichen Kirchenlieder gedichtet, jenes Dies iræ, Media vita! Ein einziges ſolches Kirchenlied wiegt alle lateiniſchen, dem Horaz und andern alten Dichtern nachgeäfften, Poemata der ſpätern Philologen auf", ſo hoch wir auch dieſe und ähnliche Kirchenlieder ſtellen, eigentlich nichts geſagt iſt. Wir wollen gleich im Voraus bemerken, daß wir uns mit ſolchen und ähnlichen Seitenhieben in keiner Weiſe befreunden können. Sie ſcheinen uns der

Würde der Wiſſenſchaft nicht angemeſſen und berühren zum Theil ſehr unangenehm. So, um die Herbeiziehung Schiller's bei Gelegenheit des Erasmus zu übergehen, wird man plötzlich mit Eiskälte überſchüttet, wenn die herrlichen und herzerwärmenden Worte, in welchen zuletzt Luther kurz charakteriſirt wird, S. 180 folgenden Nachſatz haben: „Man meſſe (Luther's) Bildung nicht mit dem Maßſtabe eines lateiniſchen Schulpedanten, auch nicht mit dem eines mephiſtopheliſchen Pſeudogenies."

Uebrigens läßt ſich nicht läugnen und war beſonders hervorzuheben, daß das Mittelalter, ſo tief es in Handhabung der lateiniſchen Proſa, namentlich ſeit Gregor dem Großen, ſtand, in der lateiniſchen Poeſie eine reiche Fülle von Productionen und eine große Gewandtheit der Auffaſſung und Darſtellung zeigt, mit der man ſelbſt den modernſten Stoff und den tiefſt chriſtlichen Inhalt in eine antike Form, in der ſich jedoch der Reim bald geltend machte, zu kleiden wußte. Daß die Grammatik in den Hintergrund getreten, die Dialektik geherrſcht habe, kann auch nicht für das ganze Mittelalter gelten, denn je früher deſto mehr war Grammatik der Inbegriff alles Wiſſenswürdigen und begriff neben dem engern Sinne des Worts auch Alterthumswiſſenſchaft und Geſchichte in ſich. Aus der Grammatik entwickelten ſich, namentlich in Italien, zum Theil erſt die andern Wiſſenſchaften, wie ja auch viele Lehrer der Jurisprudenz und der Theologie, der beiden Hauptgebiete des abendländiſchen Mittelalters, vorher Lehrer der Grammatik waren. Daß ſich im Laufe der Zeit der Begriff der Grammatik ſehr verändert habe, darauf macht Herr v. R. bei Gelegenheit Melanchthon's S. 201 mit Recht aufmerkſam. An die allgemeinen Bemerkungen über das Mittelalter ſchließt ſich dann ein näheres Eingehen auf Dante, Boccaccio, Petrarca, deren Wichtigkeit und Bedeutung für das Sprachſtudium beſonders hervorgehoben und daran ihre Oppoſition gegen das Papſtthum und Ablaßweſen geknüpft wird.

Die Entwicklung der claſſiſchen Bildung in Italien bis auf Leo X. bildet dann den nächſten Abſchnitt. Beſonders die Städte Oberitaliens, ſo wie auch Florenz und Rom wetteiferten in Begünſtigung claſſiſcher Studien, und die fürſtlichen Häuſer, wie die Visconti's und Sforza's in Mailand, die Gonzaga's in Mantua, die Mediceer in Florenz und ſelbſt die Päpſte ſuchten ſich durch Begünſtigung der Wiſſenſchaften Ruhm und Anerkennung zu verſchaffen. Die Lehrer wanderten von einer Stadt zur andern und zogen viele Schüler an ſich, ähnlich wie im zwölften und dreizehnten Jahrhunderte ſich große wiſſenſchaftliche Vereine oder die Univerſitäten bildeten, wie denn beſonders die italieniſchen

Univerſitäten ſich an ein beſtändiges Hin- und Herziehen großer Lehrer knüpfen. Johannes v. Ravenna und Manuel Chryſoloras werden zunächſt hervorgehoben. Manche Aeußerungen, wie, daß ſeit ſiebenhundert Jahren in Italien Niemand die griechiſche Litteratur gekannt, würden ſehr modificirt worden ſein, wenn auf das Studium des Griechiſchen im mittelalterlichen Italien und namentlich in Unteritalien genauer eingegangen wäre.

Das Latein, wenn auch nicht in der alten claſſiſchen Form, kann man faſt als eine lebende Sprache im Mittelalter betrachten. An Guarino und Vittorino von Feltre, welche die neuen allgemeinen wiſſenſchaftlichen Ergebniſſe nur auf dem beſondern Felde der Erziehung und des Unterrichts zur Anwendung brachten und uns zwei Einzelbilder aus der praktiſchen Pädagogik gewähren, heben wir hervor das Dringen auf concrete Anſchauung und die Anknüpfung an claſſiſche Muſter im Gegenſatze gegen die ſcholaſtiſche Abſtraction, die Gymnaſtik, die im Mittelalter ganz darnieder lag, eine gewiſſe Bildung fürs Leben, und die Sorgfalt, mit der zugleich die ſittliche und religiöſe Bildung neben dem claſſiſchen Elemente überwacht wurde. Es fehlt nicht an Beiſpielen aus dem wirklichen Leben für dieſen Umſchwung, aber der Verfaſſer hat darauf zu wenig Rückſicht genommen. So erließ im fünfzehnten Jahrhundert der Herzog Friedrich von Urbino ſeine Beſchlüſſe lateiniſch, ließ ſich aus heiligen Büchern und aus Livius nur lateiniſch vorleſen, und in dem dortigen Franziscanerkloſter übte ſich die Jugend im Werfen und Ringen.

Die Bemerkung, daß damals in Florenz viele Schüler nicht von Geiſtlichen unterrichtet ſeien, iſt übrigens befremdend, da gerade in Italien neben dem geiſtlichen ſich auch das weltliche Schulweſen, als Erbtheil der alten Römer, erhalten hatte. Schon im vierzehnten Jahrhundert werden uns in Mailand außer 70 Elementarſchullehrern, die gewiß zu den Kirchen gehörten, 14 Lehrer der Grammatik und Logik erwähnt.

So lehrreich der Abſchnitt über die beiden genannten Erzieher iſt, ſo wenig können wir mit den drei folgenden Abſchnitten über griechiſche Philologen einverſtanden ſein. Sie gehören in dieſer Ausführlichkeit nicht hierher, ſind zum Theil anderweitig ſchon vielfach behandelt, und es kam hier höchſtens nur auf die Früchte und Ergebniſſe für Erziehung und Unterricht an. Es iſt Alles zu einſeitig philologiſch behandelt und neue Reſultate ſind nicht gewonnen. Und doch war hier des Neuen Manches hervorzuheben. Welch einen gewaltigen Einfluß äußert nicht das neuerwachte Studium Plato's, ſchon durch deſſen dialogiſche Me-

thode im Gegenſatze gegen den bisher herrſchenden dihegematiſchen Ariſtoteles, für die Belebung und Erweckung des Geiſtes? das ideale Schönheitsprincip desſelben, das damit zuſammenhängende Studium der Antike in den Sammlungen griechiſcher Kunſtwerke zu Florenz? — die erſte Sammlung für römiſche Alterthümer verdanken Petrarca — das Dringen auf geſchichtliche Anſchauung u. ſ. w.? da finden wir das erſte Buch mit Kupferſtichen, nämlich einen 1481 gedruckten Dante, da die erſte Reiſebeſchreibung von den griechiſchen Inſeln, in demſelben fünfzehnten Jahrhunderte durch Cyriacus von Ancona die erſten Inſchriften und die erſten Zeichnungen von griechiſchen Monumenten. Dazu kam, daß damals die Gruppe des Laokoon gefunden wurde und den allgemeinſten Enthuſiasmus erregte. Was ſollen dagegen die Biographieen des Philelphus, Poggius, Valla, Politianus u. ſ. w., was die wiederholte Frage: „gibt es keine Sublimation ohne Prädigitation?“ Wir verkennen übrigens nicht den Einfluß des Griechiſchen und die Verbindung desſelben mit dem Lateiniſchen, denn die Union, die im Gebiete des Glaubens zu Ferrara und Florenz 1438 umſonſt angeſtrebt wurde, zeigte ſich damals in der Wiſſenſchaft und Kunſt. — Unter den angeführten Anſichten Einzelner wird der Ausſpruch des Picus von Mirandola: „Nichts iſt einem Theologen ſchädlicher, als häufige und anhaltende Beſchäftigung mit Euklids Mathematik“, S. 53 ein eigenthümlicher genannt; er iſt aber ganz dem ſtrengen Princip der katholiſchen Kirche entlehnt. Wir haben manche auch in der Wiſſenſchaft hervorragende Päpſte, aber nur zwei, die beſondere Freunde der Mathematik und Phyſik waren, Sylveſter II. oder Gerbert, der als Zauberer verſchrieen war, und Clemens XIV. Ganganelli.

Treffend iſt in dem Uebergange von Italien nach Deutſchland der Gegenſatz zwiſchen beiden Ländern hervorgehoben, wie man dort im Enthuſiasmus für das Schöne die alten Sprachen trieb, beſonders Plato, und einen ſchönen lateiniſchen Styl durch möglichſt enges Anſchließen an Cicero erſtrebte — was nachher Erasmus ſo lächerlich machte — hier aber die Sprachen als das Tiefſte und Göttlichſte betrachtete, die Sprachen als die Offenbarungen des göttlichen Geiſtes anſah, ſo daß wir, wie Luther ſagt: „das Evangelium nicht wohl werden behalten ohne Sprachen“. Das Wort von Johannes Reuchlin de verbo mirifico iſt in dieſer Beziehung höchſt charakteriſtiſch. Zunächſt werden die Brüder des gemeinſamen Lebens geſchildert, deren Wirkſamkeit aber noch in zu engen Grenzen erſcheint, wenn es S. 68 heißt: „es zog ſich am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts eine Kette ſolcher Fraterhäuſer

von Cambrai in den Niederlanden durch ganz Norddeutſchland bis Culm in Weſtpreußen, von der Schelde bis zur Weichſel", denn auch die jetzt noch berühmte Schule zu Urach in Württemberg und eine Schule in Trier ſind Stiftungen dieſer Brüder. Auch fehlt es an genauerer Beſtimmung und überſichtlicher Zuſammenſtellung dieſer gerade in den Niederlanden ſich bildenden Richtung, die einen ähnlichen Gegenſatz gegen die italieniſchen Studien bildet, wie die damalige niederländiſche Malerei gegen die italieniſche. Während in Italien die hervorragenden Geiſter der Schönheit der Form huldigten, hatten es die Brüder mehr auf das Sittlich-Praktiſche und Tüchtige, ſo wie auf die Befeſtigung der Frömmigkeit abgeſehen, namentlich auf ein genaueres Verſtändniß der Bibel; während dort die durch Bildung und Gelehrſamkeit Hervorragenden an den Höfen glänzten, ſich im Widerſcheine der Hofgunſt ſonnten und die Söhne und Töchter der Fürſten und Vornehmen unterrichteten, wandten dieſelben hier ihre Sorge den Armen und dem Volke zu; während jene ſich von der heimiſchen Sprache und Denkweiſe frei zu machen und ihre Gedanken und Namen in ein antikclaſſiſches Gewand zu kleiden ſuchten — es iſt faſt unglaublich, wie weit damals die Gräcomanie ging — ſtützten dieſe ſich auf die eigene Herzensempfindung und die Mutterſprache, ſo daß ſogar ein Rudolf Agricola, den doch Erasmus einen græcissimum und latinissimum dießſeits der Alpen nannte, die Regel für das Ueberſetzen und für das Lateinſchreiben geben konnte: „was Jemand lateiniſch ſchreiben wolle, müſſe er immer vorher ſorgfältig in der Mutterſprache denken", S. 84 ff.; während endlich jene zum Theil über dem Studium heidniſcher Schriftſteller das Chriſtenthum vergaßen und namentlich die Unſterblichkeit der Seele bezweifelten, iſt dieſen das Wiſſen und die Erkenntniß eine Stufe und Vermittelung zur innigen Vereinigung mit Gott. Es iſt bezeichnend, daß Johann Weſſel, aufgefordert von Papſt Sixtus IV., ſich eine Gnade auszubitten, um eine griechiſche und hebräiſche Bibel bittet, und daß gerade in den Niederlanden das Studium der griechiſchen und hebräiſchen Sprache verbunden war und ſich vorwaltend auf die heilige Schrift richtete. Vergl. S. 75 u. 124. Italiener und Niederländer waren übrigens beide Feinde der ſcholaſtiſchen Philoſophie, jene aber nur, weil ſie die Geiſtes- und Verſtandesentwicklung hemme, dieſe gingen weiter und tiefer und nahmen auch Rückſicht auf die religiöſen Anſchauungen, die der Scholaſtik zu Grunde lagen, und neigten ſich auch einer religiöſen Reformation zu.

Nachdem S. 66—74 die Hieronymianer und ihre Verdienſte um die Pädagogik im Allgemeinen hervorgehoben ſind, verweilt der Verf.

zunächſt bei Johann Weſſel und ſeiner Geiſtes- und Gemüthsverwandtſchaft mit Luther, womit ein Brief Goswins von Halen, des frühern Famulus von Weſſel, angeführt wird, dem wir den Kreis der damaligen Schulbildung entnehmen können, den ein tüchtiger Schulrector als eine Art von Ideal hinſtellt, nämlich alte, beſonders römiſche Autoren, die Bibel und die Kirchenväter, namentlich Auguſtinus. Von Mathematik kein Wort, von Geſchichte nur Kirchengeſchichte, und zwar geſtützt auf alte Autoren, wie Joſephus und die historia tripartita. Mit vollem Rechte iſt dann dem Rudolph Agricola ein beſonderer Abſchnitt gewidmet, denn wenn dieſer auch große Abneigung gegen eine Wirkſamkeit als praktiſcher Lehrer hatte und mehr einem ſtillen wiſſenſchaftlichen Studium zugewandt war, ſo iſt er doch durch ſeine vielſeitige Gelehrſamkeit, wie namentlich durch ſeine Kenntniß des Griechiſchen und Hebräiſchen, welches letztere er noch in ſeinem einundvierzigſten Lebensjahre bei einem bekehrten Juden erlernte — Juden waren damals faſt die einzigen Lehrer des Hebräiſchen — und durch ſeine kerngeſunden pädagogiſchen Winke und Anſchauungen, wie durch ſein Auftreten gegen den gedächtnißmäßigen Mechanismus von großer Wichtigkeit. Auch er ſagt: „ich habe mein Alter, ſofern ich alt werde, dem Studium der heiligen Schrift beſtimmt", womit zu vergleichen S. 87 ſeine Anſicht über die Gebrechen der katholiſchen Kirche, iſt aber auch dem Studium der Naturwiſſenſchaften nicht abgeneigt, die damals, wie überhaupt die Anſchauung der Natur, durch die Entdeckung neuer Länder, Menſchen, Thiere und Pflanzen und durch die Erweiterung des äußern Geſichtskreiſes einen großen Aufſchwung erhielten oder vielmehr ſich eine Stellung im Jugendunterrichte anzubahnen begannen, was mit dem oben bei Gelegenheit des Picus von Mirandola Erwähnten eng zuſammenhängt. Wie Halen ſeinen Geſchichtsunterricht auf alte Autoren ſtützt, ſo Agricola großentheils ſeine Unterweiſung in den Naturwiſſenſchaften.

Unter allen Gebieten Deutſchlands war damals keines pädagogiſch ſo wichtig als Weſtphalen, das ſich mit den Niederlanden innig berührte. Zu den berühmteſten weſtphäliſchen Gelehrten und Schulmännern gehörten Alexander Hegius, der Kenntniß des Griechiſchen für die Baſis aller Bildung erklärte, Rudolph von Langen, der nicht allein, wie unſer Verfaſſer ſagt, ein lateiniſcher Dichter war, ſondern der der früheſte lateiniſche Dichter unter den Deutſchen hieß, Hermann von Buſch, auch ein weſtphäliſcher Edelmann, wie denn überhaupt manche Edelleute, wie von Dalberg, von Spiegelberg, von Elen, eine Zeit lang Rector in Münſter, u. ſ. w., die Humanitäts-

ſtudien pflegten und ſich durch wiſſenſchaftlichen Eifer auf den Univerſitäten auszeichneten, ſo daß Göthe in ſeinem Götz das in Bologna und Italien häufige Sprüchwort: „ſo fleißig, wie ein Deutſcher vom Adel", mit Recht als ein charakteriſtiſches Zeichen der Zeit anführen konnte. Buſch, der das Gymnaſium zu Deventer, die Univerſitäten Heidelberg und Tübingen beſucht hatte und zweimal in Italien geweſen war, iſt uns nicht allein wichtig durch ſeinen Kampf mit den Kölnern, ſondern auch dadurch, daß er in den Städten Weſtphalens und des nördlichen Deutſchlands herumreiste und durch öffentliche Vorleſungen, denen wir hier zuerſt begegnen, und die ſich an die öffentlichen Vorleſungen über Dante und die neu erwachte griechiſche Litteratur und namentlich über Plato in den italieniſchen Städten, wie beſonders in Florenz, anſchloſſen, das Intereſſe für claſſiſche Litteratur auch in weitern Kreiſen anregte und verbreitete.

Daher damals in Norddeutſchland das rege geiſtige Streben und der Zudrang zu den gelehrten Studien, der auch auf die ſpätere Zeit ſich verpflanzte, ſo daß z. B. 1603 das Johanneum in Hamburg 1100 Schüler zählte, wovon allein 130 in Prima ſaßen. Aehnlich war die Frequenz in den Niederlanden ſelbſt in kleinern Städten, wie in Zwolle, wo ſchon im fünfzehnten Jahrhundert die Schülerzahl 800 bis 1000 betrug. Dergleichen, wie die Zuchtmittel, durch welche eine ſo große Schülerzahl in Zaum und Ordnung gehalten wurden, hätte wohl auch einige Erwähnung verdient.

Als Profeſſor der Geſchichte nach Marburg berufen, welche Univerſität die erſte war, die ohne päpſtliche Beſtätigung errichtet wurde, 1527, las Buſch über Livius und Auguſtin und gibt alſo auch ſeinen Geſchichtsvorträgen eine altclaſſiſche und altkirchliche Grundlage, ähnlich wie wir es ſchon oben bei der Kirchengeſchichte und den Naturwiſſenſchaften geſehen haben.

Der Verf. macht uns öfter auf die Bedeutung des Griechiſchen aufmerkſam, und hebt dahin gehörige Ausſprüche und Anſichten einzelner Männer hervor, es iſt aber zwiſchen Theorie und Wirklichkeit oft ein großer Sprung, und es durfte daher das Gymnaſium zu Münſter nicht übergangen werden, weil es das erſte und lange Zeit das einzige war, wo das Griechiſche gelehrt wurde, wahrſcheinlich ſchon ſeit 1500. Durch Benutzung beſonderer Monographieen über das münſter'ſche Schulweſen von König, Cornelius, Krabbe hätte hier überhaupt das Gegebene vielfach ergänzt und belebt werden können. Nicht minder vermiſſen wir eine ſchärfere und mehr als gelegentliche Erwähnung Kölns, das als die Burg des Alten und Herkömmlichen einen wahren

Gegenſatz gegen das damals ſo lebenskräftige Weſtphalen bildet, ſo nahe ſich auch die Kölner und die weſtphäliſche Malerſchule damals berührten. Aus Köln wurde Buſch zweimal verjagt, wie er denn auch aus Roſtock und Leipzig vertrieben wurde und zwar namentlich, weil er gegen das Doctrinale, die damals gewöhnliche lateiniſche Grammatik, ſchrieb, für welche die alte Schule mit einem ſolchen Eifer kämpfte, wie die neue Kirche für die heilige Schrift. So wurde der auch als Humaniſt und lateiniſcher Dichter berühmte Johannes Murmellius, weil er ſich in ſeinen Vorleſungen über den Barbarismus der Sprache aufhielt, von der Kölner Univerſität ausgeſtoßen und vertrieben, ähnlich wie vor ihm der Kölner Bartholomäus und die beiden Brüder Servatius und Johannes Aedicollius, und wie nach ihm gegen 1504 Johannes Cäſarius.

An den genannten Humaniſten können wir ſehen, wie innig die Reformation der Schule mit der Reformation der Kirche zuſammenhing, und welch einen großen Einfluß das Studium des Plato und des Auguſtinus hatte, denn auch dieſem wandte man ſich damals mit beſonderer Liebe zu, wie ja auch die 1502 geſtiftete Univerſität Wittenberg ihn zu ihrem Schutzpatrone erkor. Die meiſten der oben erwähnten Männer neigten ſich in Wort und That in ihrem ſpätern Leben der Kirchenverbeſſerung zu. Nur bei einem iſt wegen Mangels an Herzenstiefe und an feſtem ſittlichen Halte das Gegentheil der Fall, bei dem berühmten Erasmus von Rotterdam, der S. 93 bis 112 behandelt wird. Erasmus war vermöge ſeines Scharfſinnes und ſeiner Satire mehr ein Mann des Niederreißens als des Aufbauens, und ſo hat er denn auch die Schwächen und Gebrechen der damaligen Kirche mit ans Tageslicht gezogen, wie namentlich in ſeiner Lobrede auf die Narrheit; als es aber galt, Entſagung, Energie und offenes, entſchiedenes Auftreten für das Neue zu üben, da zog er ſich feig zurück. Dieſe Haltungsloſigkeit des Erasmus iſt gut hervorgehoben, und wir machen beſonders auf die trefflichen Schlußworte über denſelben aufmerkſam. Erasmus iſt vor allen Dingen wichtig durch die Beförderung des Studiums der griechiſchen Sprache, theils durch das von ihm zum erſtenmale herausgegebene griechiſche neue Teſtament, durch welches namentlich auch Zwingli angeregt wurde — wie denn Baſel, wo auch Erasmus einige Zeit wirkte, der Hauptort für die ſchweizeriſche Reformation wurde, ähnlich wie Wittenberg für Mittel- und Norddeutſchland — und durch ſeine von der Vulgata abweichende Paraphraſe desſelben, theils durch ſeine Ueberſetzung der griechiſchen Grammatik des Theodor Gaza, theils durch ſeine Anſchließung an Quinctilian und namentlich an deſſen Vorſchrift, aus dem Griechiſchen ins Lateiniſche zu überſetzen, S. 109

und 110, theils durch Pflege einer guten Latinität, ohne die einseitige und übertriebene Nachäfferei eines Cicero, die damals vielfach herrschte und die er lächerlich machte, und endlich dadurch, daß er bei dem Studium der alten Sprachen die rein formale Betreibung verwirft, sondern demselben auch eine reale Grundlage zu geben sucht, in ähnlicher Art, wie wir schon oben dieß Studium griechischer Antiquitäten in Italien, bei Gelegenheit der wiederauflebenden griechischen Sprache, erwähnt haben, indem er vom Lehrer, außer dem grammatischen und sprachlichen Verständnisse, auch Einsicht in das Sachliche, Alterthümer, Geschichte, Verfassung u. dgl. verlangt. So sehen wir damals schon eine philologische Richtung hervortreten, wie sie in der neuesten Zeit namentlich durch August Boeckh angebahnt worden ist, eine Richtung auf das Reale und Sachliche in weiterm Sinne, die wir gegenwärtig die herrschende nennen möchten. Die gleich Anfangs gerügten Mängel unsers Buches, es sei zu einseitig theoretisch und gebe zu viel Auszüge, zeigen sich auch bei Erasmus. Welch ein anschauliches Bild erhalten wir von demselben über die strenge und blutige Zucht, die damals in den Collegien zu Paris herrschte, in welchen sich Erasmus 1496 einige Zeit aufhielt, und wo Peitschenhiebe mit finsterer Strenge bei der erwachsenen Jugend angewandt wurden? Davon kein Wort, wie denn überhaupt auf das Schulleben des Erasmus zu wenig eingegangen ist, während wir aus seinem Dialoge — er handhabt den Dialog mit besonderm Geschick — Ciceronianus sive de optimo dicendi genere einen sehr ausführlichen Auszug erhalten.

Nach Erasmus wird die damals berühmte Schule zu Schlettstädt in Unterelsaß, welche der 1490 verstorbene Rector Dringenberg, auch ein Westphale und Schüler der Hieronymianer zu Deventer, zu hoher Blüthe erhoben hatte, kurz geschildert. Ob diese Schule schon um 1520 verfiel, wie H. v. R. behauptet, ist wohl zu bezweifeln, denn der berühmte Kaspar Stüblin, so viel mir bekannt, der erste Deutsche, der einen griechischen Dramatiker bearbeitete und übersetzte, war in der zweiten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts dort Schulrector und widmete dort den 22. October 1558 seine lateinische Uebersetzung der Tragödien des Euripides dem Kaiser Ferdinand dem Ersten. Zu den 3 südlichen Orten, welche als geistige Centralpuncte genannt werden, dürfte wohl noch Freiburg im Breisgau zu zählen sein, welches damals die Brücke für den Humanismus nach Franken, wie namentlich nach Würzburg, wurde.

Johannes Reuchlin, dessen Leben und Wirken uns S. 115—123 vorgeführt wird, lernte in Paris und Basel Griechisch bei gebornen Grie-

chen, die nicht allein in Italien als Lehrer ihrer Sprache auftraten, eben ſo Hebräiſch von gebornen Juden und zeichnete ſich außerdem beſonders durch ſeine Fertigkeit und Gewandtheit im Lateinſprechen aus. Reuchlin ſchrieb eine griechiſche Grammatik unter dem Namen μικροπαιδεία, gleichſam eine allgemeine Unterweiſung im Kleinen, und war der erſte, der eine hebräiſche Grammatik — beide Sprachen lehrte er in Tübingen — herausgab. Er ſagt von ſich: „ich bin von allen der Erſte, welcher das Griechiſche wieder in Deutſchland eingeführt hat und von allen habe ich zuerſt der Kirche die Kunſt und das Studium des Hebräiſchen geſchenkt, Exegi monumentum aere perennius“ S. 122, und hatte natürlich auch beſonders mit den Kölnern zu kämpfen. Er hat die Bedeutung der Univerſität Tübingen als einer Hauptpflanzſtätte für das Studium des Hebräiſchen in Deutſchland gegründet und iſt einer der wichtigſten Vorläufer und Begründer der Reformation. Durch ihn kam ſein naher Verwandter und Lieblingsſchüler Melanchthon, der ſogenannte Praeceptor Germaniae, nach Wittenberg. Reuchlin ſelbſt ſuchte mit echt deutſcher Tiefe in der Schrift Gott und erfaßte die Sprache als Offenbarung des Göttlichen, denn „Gott iſt Geiſt, das Wort iſt ein Hauch, der Menſch athmet, Gott iſt das Wort.“ — Aus dem Rückblicke, welcher ſich an den Abſchnitt von Reuchlin knüpft, hebe ich nur die eine Stelle hervor, wo von den Ausartungen in Folge des neuerwachten Studiums der alten Sprachen die Rede iſt, S. 125 und 126. „Man ſetzte auch jeden, welcher die Form eines Claſſikers mit einigem Geſchick nachäffte, dieſem Claſſiker gleich. Daher war man ſo freigebig mit der Epithetis: ein zweiter Cicero, ein zweiter Flaccus —“, — und bemerken hiezu, daß dergleichen nicht erſt damals gebräuchlich wurde, ſondern daß dieſe Sitte im ganzen Mittelalter herrſchte. Die zahlreichſten Beiſpiele dafür finden ſich bei der Bezeichnung der Mitglieder, die zu der angeblichen Akademie Karls des Großen gehörten. Das alte Teſtament wie das claſſiſche Alterthum boten reichliche Vergleichungen dieſer Art dar. So wenig man auch Griechiſch trieb, hieß doch Angilbert, der Schüler Alcuins, ein zweiter Homer, und Prosper, Mönch von Monte Caſſino, ein zweiter Pindar. Andere Zeiten haben andere Bezeichnungen, wie die eines doctor incomparabilis. Wenn es ferner heißt, die Lehrer ſeien nur Anfänger geweſen, denn der ſo tüchtige Rector Hegius (ein übrigens ſehr vielſeitiger und auch in der Mathematik bewanderter Mann, daher ihn auch Lange gern nach Münſter ziehen wollte) habe ſich von Agricola über Bedeutungen griechiſcher und lateiniſcher Wörter und über Syntaktiſches belehren laſſen müſſen, ſo mag dieſer Beweis nicht eben ſchlagend ſein. All unſer Wiſſen iſt Stückwerk.

Luthers Anſichten über Erziehung und Unterricht werden uns dann S. 127—180 dargelegt; zunächſt die Hauptereigniſſe ſeines Lebens, wobei wir jedoch das Jugend- und Schulleben zu wenig berückſichtigt finden. War einmal der Rector der Schule zu Eiſenach erwähnt — derſelbe heißt übrigens nicht Treborius, ſondern Trebonius — ſo konnte auch angeführt werden, daß derſelbe für beſonders human und höflich galt, weil er die Schüler beim Eintreten in die Claſſe durch Entblößung des Hauptes begrüßte, da unter ihnen künftige Bürgermeiſter, Doctoren u. ſ. w. ſäßen. Im Gegenſatze gegen Melanchthon, den vorzugsweiſe ſogenannten præcepter Germaniæ, hat man ſich vielfach bemüht, Luthers pädagogiſches und geiſtiges Leben und Wirken auch in einem Worte auszudrücken, und H. v. R. nennt ihn treffend den Seelſorger ſeines Volks.

In Luthers Pädagogik tritt uns vor allen Dingen das ſchöne Maß zwiſchen Milde und Strenge, Freiheit und Gehorſam, Gewährung und Entſagung hervor; ſie iſt dabei eine wahrhaft religiöſe in der Freiheit und zur Freiheit der Kinder Gottes. Da iſt kein Gegenſatz von Realismus und Humanismus, zwiſchen Claſſiſch und Chriſtlich, zwiſchen Lateiniſch und Deutſch, welche letztere Sprache zu gebrauchen man nach ihm öfter verbot, um jene zu fördern, als den wahren Träger des Humanismus, ſondern Alles iſt Chriſtus. Luthers Schriften laſſen uns manchen tiefen Blick in den damaligen traurigen Zuſtand und die finſtere Zucht der Schulen thun, und namentlich die an die Rathsherren aller Städte Deutſchlands S. 145—164 gibt manche tiefe Wahrheiten, wie die herrliche Stelle über den Nutzen der alten Sprachen, S. 150 bis 154, welche er als die Baſis eines rechten Verſtändniſſes des Evangeliums, während ſie in den Augen einiger finſterer Mönche und religiöſen Schwärmer, wie zum Theil der Schwenckfeldianer als unchriſtlich galten, und als die Handhabe betrachtet, an der ſich erſt die Mutterſprache — die Beziehung auf dieſelbe und die Hervorhebung deutſchen Weſens und Lebens iſt beſonders wichtig — in Wahrheit recht lernen laſſe. Von der Zeit des Zurücktretens der alten Sprachen leitet er den Verfall der Kirche ab. Beſonders auch eifert er in der genannten Schrift, S. 167, gegen die mönchiſche und herzentfremdende Zucht in den Schulen, die er aus eigener Erfahrung kennen gelernt hatte, denn er wurde an einem Vormittage in der Schule „fünfzehn Mal wacker geſtrichen.“

Das höchſte Ziel alles Lernens iſt Luthern die Erkenntniß der heiligen Schrift, das Mittel dazu das Erlernen der alten Sprachen, wobei er die Grammatik mit Uebungen im Gebrauche verbunden wiſſen will, denn Leben und Anſchaulichkeit ſind ihm ſehr wichtig, und

das Wortverſtändniß nur durch Sachverſtändniß für möglich hält. Vergl. S. 172 und 173 den Abſchnitt „reale Realien“ und die „Geſchichte“. Die Nothwendigkeit und der Nutzen einzelner Unterrichtsgegenſtände wird zum Theil in höchſt treffenden Bildern und Vergleichungen dargelegt, wie denn Luther gerade darin auch eine große Meiſterſchaft beſitzt. So z. B. bei dem Abſchnitte von der Dialektik und Rhetorik.

Auf die Anordnung oder vielmehr Einordnung des Einzelnen in unſerm Buche gehen wir hier abſichtlich nicht genauer ein, und bemerken nur, daß einzelne Forderungen Luthers, die neu und eigenthümlich ſind, nicht gehörig motivirt und in ihrem geſchichtlichen Zuſammenhange dargelegt ſind. So hängt der Abſchnitt „Ermahnung die Kinder ſtudiren zu laſſen“ mit den großen Veränderungen zuſammen, die damals nach den großen Länderentdeckungen in Handel und Wandel vorgingen, ſo daß die Eltern aus ihren Söhnen vorzugsweiſe gern Kaufleute zu machen ſuchten, und materielle und praktiſche Intereſſen die geiſtigen und wiſſenſchaftlichen abſorbirten. Luther ſelbſt, und nur aus ſeinen Schriften wollen wir das Fehlende ergänzen, ſchildert ſeine Zeit treffend alſo: „Solch Bauen und Pflanzen iſt nicht geweſen ſo gemein in aller Welt, eben ſo nicht ſolch köſtlich und mancherlei Eſſen und Trinken. Das Kleiden iſt ſo köſtlich worden, daß es nicht höher mag kommen. Wer hat auch je ſolche Kaufmannſchaft geleſen, als jetzt um die Welt führet und alle Welt verſchlinget? So ſteigen auf und ſind aufgeſtiegen allerlei Künſte, Malen, Sticken, Graben, daß es ſeit Chriſti Geburt nicht Gleichen hat; da kommen hervor die Sprachen und allerlei Weisheit, — es iſt auf's Höchſte kommen. — Es iſt vorhin ein ſolcher Witz und Vernunft und Verſtand in der Chriſtenheit nicht geweſen, und in zeitlichen und leiblichen Sachen, ich geſchweige der neuen Fünde als Buchdrucken, Büchſen u. ſ. w.“ An einer andern Stelle hebt er die neuen Bedürfniſſe gegen die frühere Einfachheit des Lebens hervor. In ſeinen jüngern Jahren hätten auch die Reichen Waſſer getrunken, während man ſpäter ſchon angefangen habe, die Kinder an Wein zu gewöhnen.

Nicht minder wirkten die kirchlichen Veränderungen, ſo ſehr ſie auch ſonſt Erziehung und Unterricht förderten, bei egoiſtiſchen und materiellen Eltern lähmend und hemmend ein, weil der Eintritt in die Klöſter verſchloſſen und das Gelingen zu geiſtlichen Stellen erſchwert war. In einer darauf bezüglichen Stelle der Schrift an die Bürgermeiſter und Rathsherrn allerlei Städte im deutſchen Lande ſagt Luther: „Weil der fleiſchliche Haufe ſieht, daß ſie ihre Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr ſollen oder mögen in Klöſter oder Stifte verſtoßen, — will nie-

mand mehr laſſen Kinder lernen noch ſtudiren. Ja, ſagen ſie, was ſoll man lernen laſſen, ſo ſie nicht Pfaffen, Mönche und Nonnen werden ſollen?"

Weil die äußere Welt in ihrer Bedeutung ſich in faſt allen Beziehungen geltend machte, dringt Luther auch auf Unterricht in den Naturwiſſenſchaften und in der Geſchichte, wie auch auf Leibesübungen. S. 173 ff. Alle drei Gebiete lagen im Mittelalter entweder ganz darnieder, oder traten nur hie und da bei beſondern Ständen hervor. Die Natur war des Teufels und die, welche ſich mit ihr beſchäftigten, Aerzte und Naturkundige, galten, wie wir ſchon oben zu S. 53 erwähnten, für Zauberer und Diener des Teufels. Araber, Juden und Griechen pflegten faſt ausſchließlich dieſe Gebiete, denen die abendländiſche Kirche feindlich war. Erſt die Zeit der Minneſänger war die einer ſinnigen Naturbetrachtung und in dem Aufblühen und Verblühen der Bäume und Blumen fand man ein Spiegelbild des wechſelvollen Menſchenlebens. Auch hier folgte der Poeſie bald die Proſa. Im dreizehnten Jahrhundert wurden nun auch die phyſiſchen Schriften des Ariſtoteles ſtudirt und damit, wie durch den in Folge der Kreuzzüge gehobenen Handel und Verkehr, durch die ſorgfältige Benutzung der Naturproducte und Naturkräfte u. ſ. w. wurde der Natur überhaupt mehr Sorgfalt und Beachtung zugewandt. Beſonders beginnt hier mit Roger Baco eine neue Zeit. Wie aber Luther Alles mit einem chriſtlich frommen Sinne und einem echt deutſchen Gemüthe erfaßt, ſo auch die Natur und ihre Erzeugniſſe. „Wir beginnen", ſagt er S. 173, „von Gottes Gnaden ſeine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott ſei; darum loben und preiſen wir ihn und danken ihm."

Wir haben zwar ſchon oft geſehen, daß ſeit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften das bloß Formelle bei Betreibung der Alten nicht mehr genügte, daß man auch auf den Inhalt einzugehen, das Sachliche zu erkennen, das Factiſche ſich anzueignen ſuchte, kurz wie das Geſchichtliche im weitern Sinne ſich geltend machte; aber eine ſo tiefe und gediegene Auffaſſung der Geſchichte, wie bei Luther, iſt uns bisher noch nicht vorgekommen. Es leuchtet uns hier dieſelbe Tiefe und dieſelbe Frömmigkeit entgegen, wenn er Seite 174 ſagt: „Die Hiſtorien ſind nicht anders, denn Anzeigung, Gedächtniß und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, ſonderlich die Menſchen, erhält, regiert, hindert, fördert, ſtrafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdient Böſes oder Gutes." —

An die Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften und namentlich des

Griechiſchen, wovon wir ſchon manche Frucht geſehen haben, möchte ich die Wiedergeburt der Muſik und Gymnaſtik knüpfen, die beide Luther auf's Dringendſte empfiehlt. Beide faßt er in ihrer ſittlichen Bedeutung auf, ſowohl dieſe, die im Mittelalter nur in den Turnieren der Ritter und etwa in den Freiſchießen und Schützenfeſten der Bürger — alſo Erwachſenen — beſtand, weil man durch ſie von ſo manchem Schlechten abgehalten werde, als auch jene, der beſten Künſte eine. „Die Muſika", heißt es S. 179, „iſt eine Gabe und Geſchenk Gottes, nicht ein Menſchengeſchenk. So vertreibt ſie auch den Teufel, und macht die Leute fröhlich: man vergiſſet dabei alles Zornes, Unkeuſchheit, Hoffart und anderer Laſter. Ich gebe nach der Theologie der Muſika die höchſte Ehre."

Der energiſche und ungeſtüme Luther und der ſanfte und milde Melanchthon ergänzten ſich gegenſeitig auf das Schönſte. Ihr Verhältniß zu einander und ihre gegenſeitige Wechſelbeziehung hat Luther ſelbſt höchſt treffend bezeichnet in den Worten: „Melanchthon fährt ſäuberlich und ſtill daher, bauet und pflanzet, ſäet und begeußt mit Luſt nach ſeinen reichlichen Gaben; ich aber muß die Klötze und Stämme ausreuten, die Pfützen ausfüllen, und bin der grobe Waldrechter, der Bahn brechen und zurichten muß." Melanchthon war der Mann der ſtillen Häuslichkeit und der ſtillen, geräuſchloſen Wirkſamkeit eines Gelehrten. Dort iſt ſeine Familie und ſeine Frau ſein Halt in ſeinem öffentlichen Wirken. Luthers gewaltige Perſönlichkeit, Melanchthons Humanismus hat uns neulich Schubart in dieſen Blättern dargelegt*, und er findet auch in unſerm Buch S. 180 bis 213 und in der zweiten Beilage S. 391 bis 394 eine ausführlichere Behandlung; zunächſt ſein äußeres Leben und Streben, welches letztere ſehr univerſell war und alle Gebiete des Wiſſens umfaßte, dann ſeine große Wirkſamkeit als akademiſcher Lehrer, als welcher er bisweilen an 2000 Zuhörer hatte, denen er auch ſonſt mit Rath und That kräftig zur Seite ſtand, wie denn überhaupt damals auf den Univerſitäten ſich Profeſſoren und Studenten enger an einander anſchloſſen als ſpäter. In dieſer Hinſicht iſt beſonders lehrreich das Leben eines der berühmteſten Helmſtädter Lehrers, des Johannes Caſelius. Zum praktiſchen Schulmanne hielt ſich Melanchthon ſelbſt nicht für geeignet, daher er auch die Rectorſtelle in Nürnberg, welche Stadt er mit Florenz verglich, ausſchlug, und zwar namentlich aus einem ſcheinbar nicht ſtichhaltigen, aber gewiß triftigen Grunde, „eine ſolche Stelle verlange einen rhetoriſch ausgebildeten Mann — ſein Styl aber ſei trocken und nüchtern (er hat

* Päd. Revue XXXIII, 336 ff.

auch nie gepredigt), die Redeweiſe eines Gymnaſiallehrers müſſe aber blühend und reich ſein"; denn da das Wort das Hauptmittel der Disciplin iſt, ſo iſt eine gewiſſe Gabe der Beredtſamkeit auch ein wichtiges Erforderniß. Auch in ſeinem Schulplane dringt er beſonders auf Einfachheit, und iſt ſowohl gegen das Vielerlei der Unterrichtsgegenſtände, als gegen Verbindung verſchiedener Alters- und Bildungsſtufen. Den ganzen Lehrſtoff von der Elementarſchule bis zum Gymnaſium theilt er nach drei Haufen. Das Latein nimmt die Hauptſtelle ein, und er knüpft es gleich an die erſten Elemente des Leſens und an die damit verbundene Unterweiſung im chriſtlichen Glauben. Täglich am Abend ſollen den Kindern etliche lateiniſche Worte, „wie dieß vor Alters geſchehen" und eine Sentenz aus einem lateiniſchen Schriftſteller — am meiſten ſei Terenz, der überhaupt damals nächſt Cicero beſonders getrieben wurde, für die Schule geeignet, S. 209 — aufgegeben werden. Einen Tag der Woche beſtimmt er ausdrücklich zum Religionsunterrichte und empfiehlt zum Auswendiglernen leichte Pſalmen, zum Leſen das Evangelium Matthäi und leichtere pauliniſche Briefe; die Muſika hat in ſeiner Schule auch ihre Stelle. Erſt in der höchſten Claſſe, dem dritten Haufen, finden wöchentlich einmal ſchriftliche Uebungen in Proſa und in Verſen ſtatt; dagegen ſoll, ſo viel als möglich, nur lateiniſch geſprochen werden, ein Mißbrauch, den wir auch bei andern berühmten proteſtantiſchen Schulmännern und namentlich auch bei den Jeſuiten ſehen werden. — Wie groß Melanchthons Vielſeitigkeit und wie ausgedehnt ſeine theoretiſche Wirkſamkeit war, ſehen wir beſonders an der großen Zahl der von ihm verfaßten und damals allgemein verbreiteten Lehrbücher. Er ſchrieb nämlich eine griechiſche und eine lateiniſche Grammatik, 2 Lehrbücher der Dialektik, eines der Rhetorik, eines der Ethik und eines der Phyſik, S. 197 und 201 u. ſ. w., wo Alles im Einzelnen gut ausgeführt iſt. Melanchthon iſt ein Feind der ſogenannten bloßen curſoriſchen Lectüre und dringt auf ſtrenges grammatiſches Wiſſen, weil die Zucht der Regeln der Grammatik auch ſittliche Folgen für das Leben habe. Namentlich iſt ihm eine ſtrenge exegetiſche und grammatiſche Bildung wichtig für die Theologie, S. 198, 207, in der Unwiſſenheit die traurigſten Folgen habe. Bei ſeiner Einfachheit, Gründlichkeit und Wahrheitsliebe iſt Melanchthon, ähnlich wie einſt Sokrates, ein entſchiedener Gegner ſophiſtiſcher Scheinweisheit und gelehrter Anmaßung. Zur Ergänzung des über Melanchthon Geſagten dient aus dem Folgenden beſonders der Abſchnitt über verbalen Realismus S. 323—330.

Melanchthon ſagt in einem Briefe, daß kein deutſcher Stamm da-

mals so viele Gelehrte habe, daß nirgends so viele aus dem Volke der Wissenschaften kundig wären, nirgends mehr Anlage für Poesie und Beredtsamkeit vorhanden sei, als in Schlesien. Unter Melanchthons Schülern ist aber auch keiner pädagogisch so bedeutend als der Schlesier Valentin Friedland Trotzendorf, durch dessen gewaltige Persönlichkeit sich die Schule zu Goldberg wie ein Meteor zu hohem Glanze aus dem Dunkel erhob, zwar bald wieder sank, aber doch auf weitere Kreise und namentlich auf Schlesien dauernd einwirkte und mit den Grund zu der geistigen Höhe legte, die namentlich in der ersten schlesischen Dichterschule sich bekundet, welche Gervinus mit Recht in seiner Geschichte der poetischen Nationallitteratur der Deutschen zum Theil zurückgeführt hat. Trotzendorf ist besonders dadurch wichtig, daß er sich zur Aufrechthaltung der Zucht und zur größern Ausdehnung des Unterrichts der Schüler selbst bediente. Seine Schule war eine römische Republik, an deren Spitze er selbst als Dictator perpetuus stand. Römisch war das Gepräge um so mehr, als der Gebrauch der Mutterſprache verboten war und auch die Schüler unter sich nur lateinisch sprechen durften. Durch seine strenge Zucht, bei der er die Ruthe nicht sparte und selbst in Winternächten faule oder sittenlose Schüler auf bloßer Erde vor seinem Bette schlafen mußten, beugte er zugleich der Verweichlichung vor und härtete den Körper so mehr negativ ab, als durch besondere Uebungen im Freien und durch eigene Veranstaltungen. Das kalte Baden im Sommer, das Eislaufen und Schneeballen im Winter war ausdrücklich untersagt. Auch Musik und Mathematik traten zurück, dagegen wurde namentlich die Rhetorik praktisch geübt. Der Gesetze waren wenig, dieselben aber mit spartanischer Kürze abgefaßt in lateinischer Sprache.

Daß es übrigens an genauern Nachrichten über die Frequenz der Goldberger Schule fehle, wie es S. 220 heißt, ist nicht richtig. Hans von Schweinichen, der damals die Schule zu Goldberg besuchte, aber nichts gelernt, sondern „die Schule durch den Bauch gestochen" hat, gibt uns manche interessante Nachrichten, wie z. B. daß eine von den schönen Jungfrauen auch etliche Worte Latein geredet und ihm bei Tische lateinisch zugetrunken habe. Nach diesem studirten 1566, also 10 Jahre nach Trotzendorfs Tode, unter welchem gewiß die Frequenz noch größer war, in Goldberg 140 Adliche und 300 Bürgerliche. Das scheint aber die letzte Blüthe gewesen zu sein, denn außer den Breslauer Schulen hob sich seit 1568 die Bunzlauer Schule besonders. Gelegentlich sei noch bemerkt, daß sich der Abschnitt über Trotzendorf noch hätte erweitern lassen, theils durch schlesische Programme, wie durch das von

Liegnitz 1848, das einen biographiſchen Verſuch über unſern Helden enthält, — über keine Provinz haben wir ſo viele ins Einzelne gehende Schulgeſchichten, als über Schleſien, — theils aber auch und namentlich durch die ſchleſiſchen Provinzialblätter, welche ſehr ſchätzenswerthe Beiträge zur Culturgeſchichte des Landes liefern.

Nicht minder vermiſſen wir ein genaueres Eingehen auf manche Puncte von allgemeiner Wichtigkeit im Leben Michael Neanders, des berühmten Rectors zu Ilfeld, unweit Nordhauſen. Er wandte ſich ſchon mehr dem Leben zu, unterſchied in der Grammatik das für die Schule Brauchbare von dem, was in die Wiſſenſchaft und Gelehrſamkeit gehörte, und unterrichtete nicht allein in drei Sprachen, Lateiniſch, Griechiſch und Hebräiſch, ſondern auch in Medicin und Chemie, was ihm durch ſeine Kenntniß der arabiſchen Sprache möglich wurde, und konnte ſeine kranken Schüler ſelbſt curiren, in ähnlicher Art, wie ja auch mancher Landgeiſtliche der leibliche Arzt ſeiner Gemeinde in frühern Zeiten war. Sein Leben iſt uns mehrfach lehrreich, theils für den Umfang des Unterrichtes, theils für die Zucht und das Treiben der damaligen Jugend, einer ſeiner Schüler wurde geköpft, theils für die hohe Achtung, in welcher damals ein tüchtiger Lehrer ſtand, denn es wurde ſogar für ihn auf den Kanzeln gebetet. Ueber ihn und namentlich auch über das Streben, die Jugend in drei Sprachen zu unterrichten, daher die vielen neuerrichteten ſogenannten dreiſprachigen Collegia, haben wir in unſerer Geſchichte des niederländiſchen Schulweſens noch Einiges angeführt.

Was Trotzendorf für Schleſien und das daſelbſt aufkeimende litterariſche Leben war, das iſt für den Elſaß, wo ſchon die Schule zu Schlettſtädt eine Vorläuferin der Reformation war, Johannes Sturm, der, nachdem er Privatlehrer, Buchdrucker und Buchhändler, Studioſus der Medicin geweſen und als Lehrer der Logik namentlich in Paris gewirkt, 1538 als Rector das neu organiſirte Straßburger Gymnaſium eröffnete. Wie ſich an Trotzendorf die ſchleſiſchen Dichterſchulen anknüpften, ſo an Sturm die Entfaltung der deutſchen Litteratur im Elſaß durch Moſcheroſch, Zinkgref und Andere. Zinkgref dürfte hier von beſonderer Wichtigkeit ſein, denn bei dem ungemeinen Aufſchwunge, den damals das Unterrichtsweſen nahm, (bis 1600 erhielt Deutſchland faſt an 150 Gymnaſien) konnte es nicht an mancherlei Beiſpielen eines aufgeblaſenen Schulmeiſterdünkels fehlen, und da war er es, der in einer Sammlung von Anekdoten und Ausſprüchen berühmter Männer gegen Schulfüchſerei und Pennalismus dieſem Unweſen entgegentrat und den größten Beifall überall erntete.

Auch Sturm, der ein dreifaches Ziel als Erzieher und Lehrer er-

ürbte, nämlich Frömmigkeit, Kenntniß und Kunſt der Rede — Phraſenmacherei und Rhetorik ſtanden leider damals im höchſten Anſehen, was mit dem einſeitigen und herzloſen Betreiben des Lateiniſchen zuſammenhing — bediente ſich, was bei dem Mangel an Lehrern ziemlich allgemein war, gereifter Schüler zu Aufſehern und Lehrern; auch ſein Unterricht hat nur zum Zwecke die formale Aneignung der lateiniſchen Sprache. So ſehr aber bei ihm Gewandtheit im Lateiniſchen und namentlich auch im Lateinſprechen vorwaltet, und ſo ſehr auch bei ihm außer vielen andern Unterrichtsgegenſtänden die deutſche Sprache in den Hintergrund tritt, ſo ſagt er doch treffend: „Der deutſche Katechismus, nicht der lateiniſche ſei auswendig zu lernen, letzteres werde nur papageienmäßig betrieben.“ S. 237. Sturms ganze Schulordnung iſt S. 228—276 ausführlich dargelegt und die pädagogiſche Tüchtigkeit des Mannes recht gut hervorgehoben, wie namentlich ſein ausgezeichnetes Talent als Rector und Leiter einer ausgedehnten Schulanſtalt, das ſtufenmäßige Fortſchreiten von einer Claſſe zur anderen, und wie er doch, bei aller Sorgfalt für das Einzelne, das Ganze nie aus den Augen ließ. Mit edler Wärme erklärt ſich aber auch H. v. R. gegen die große Einſeitigkeit und den philologiſchen Phariſäismus in Sturms Pädagogik und zeigt, wie lateiniſcher Phraſenmacherei zu Liebe viele ſehr wichtige Disciplinen entweder nur ſehr oberflächlich oder gar nicht getrieben wurden. Höchſt naiv, aber charakteriſtiſch für ſeinen ſehr beſchränkten Standpunct bezeichnet es Sturm als einen großen Vorzug der römiſchen Kinder, daß ſie von Kindes Beinen an, S. 268, lateiniſch ſprachen und einzig mit lateiniſch Sprechenden umgingen, welcher Vorzug den deutſchen Kindern entgehe; ähnlich, wie man zum Theil die franzöſiſchen Kinder beneidet, weil ſie von der erſten Kindheit an franzöſiſch ſprechen.

Nachdem wir von Luther an unſerm Verfaſſer faſt nur referirend und ergänzend gefolgt ſind, ſei es erlaubt, einen Augenblick ſtill zu ſtehen und einen kurzen Rückblick zu thun, um zu zeigen, eine wie einſeitige Richtung von H. v. R. eingeſchlagen iſt. Luther war ein ganzer Mann auch in der Pädagogik, deren vollen Strom er uns vergegenwärtigt. Dieſer volle Strom theilt ſich nach ihm in mehrere Bäche, von denen in unſerm Werke nur der eine weiter verfolgt wird, der gelehrte Unterricht oder die lateiniſchen Schulen, denn darauf reducirt ſich faſt Alles. Da finden wir kein Wort über Bugenhagens außerordentliche Verdienſte um das Schulweſen des deutſchen und europäiſchen Nordens, kein Wort über die ganz veränderten Verhältniſſe der weltlichen Obrigkeit zu den Schulen, worauf wir ſchon oben bei Gelegenheit der

Univerſität Marburg aufmerkſam machten — im Mittelalter war der Papſt auch der erſte Schulrector geweſen —, über die zunehmende Sorge für Volksbildung, Vermehrung der Gymnaſien und Univerſitäten, und die Bedingungen und Urſachen, unter welchen und durch welche das Schulweſen einen ſolchen Aufſchwung nahm. Und endlich hat denn die reformirte Kirche nicht auch ihre großen pädagogiſchen Verdienſte, namentlich um Zucht und Sitte? Zunächſt in Baſel, „dem Sitze des luſtigen Bisthums unter den fünfen der Pfaffengaſſe“ (des Rheins) und in Zürich, wo Zwingli zuerſt ein freieres Geiſtesleben begründet, wie nachher auch in weitern Kreiſen? Verdienten denn Calvin und namentlich ſein Wirken in Genf und ſeine 40 Artikel der Disciplin nicht auch eine Berückſichtigung? Den Württembergiſchen Schulen wird zwar nach Sturm ein beſonderer Abſchnitt gewidmet, S. 276—284, aber der eigentliche Schöpfer der Württembergiſchen Schulordnung, Johann Brenz, einer der erſten, der für die evangeliſche Kirche Katechismen verfaßte, und den auch Luther hoch ehrte, iſt gar nicht genannt.

Auch zu dem Abſchnitte über die Jeſuiten, der ſich an Württemberg und das nur auf 3 Seiten behandelte Sachſen anſchließt, und der ſich von S. 287—316 erſtreckt, müſſen wir einige Bemerkungen machen, nicht ſowohl gegen das Gegebene ſelbſt, als vielmehr dagegen, daß manche wichtige Puncte überſehen ſind, aus denen allein erſt das pädagogiſche Wirken der Jeſuiten unbefangen nnd unparteiiſch gewürdigt werden kann. Das Auftreten der Jeſuiten und namentlich ihre außerordentliche Thätigkeit in der Schule und für die Schule iſt in den Zeitverhältniſſen nicht nachgewieſen und nicht hiſtoriſch begründet. Nach unſerer Anſicht hat die katholiſche Kirche von der proteſtantiſchen viel gelernt, und die gemachten traurigen Erfahrungen ſich ſehr zu Nutze gemacht, auch ohne daß ſie es geſteht. Nichts aber hat ſie mehr beherzigt, als was für Wunden ihr ein unwiſſender und ungebildeter Klerus und ein rohes Volk geſchlagen. Es kann nur nicht ehrend genug anerkannt werden, wie man gleich zu Anfange dieſe Gebrechen einſah und ihnen abzuhelfen ſuchte. Schon 1524, in demſelben Jahre, wo in Straßburg die Prediger den Rath um Errichtung neuer Elementarſchulen baten, wodurch dem berühmten Johannes Sturm der Weg für ſeine pädagogiſchen Reformen mit geebnet wurde, ſchon 1524, als Ferdinand von Oeſterreich und Wilhelm von Bayern ſich zu Regensburg gegen den Proteſtantismus verbanden, ſehen wir das Streben, verſchiedene Mißbräuche, und namentlich der genannten Art, abzuſchaffen. So manche Geſtaltungen und Schöpfungen der katholiſchen Kirche jener Zeit tragen das Gepräge einer größern Anerkennung der geiſtigen Bildung. Daher die auf

dem Tridentiner Concile beſchloſſene Errichtung der kleinen Seminare, in Deutſchland zuerſt in Mainz, daher namentlich, um andere und ſpätere Erſcheinungen nicht zu erwähnen, die im Geiſte des ſtrengen Katholicismus vorwaltend pädagogiſche und wiſſenſchaftliche Thätigkeit des Jeſuitenordens.

Der Schulplan und die Erziehungsthätigkeit der Jeſuiten, die nicht allein von Pädagogen, wie von Baco, S. 349 ff., und Sturm, mit dem ſie manches Aehnliche haben, ſondern auch von Königen und Fürſten, wie ſelbſt von Friedrich dem Großen, ſehr hoch geſtellt ſind, iſt mit großer Einſicht in die Aufgabe und das Ziel der Erziehung beurtheilt, namentlich wie ſie nach Art der alten Sophiſten zu ſehr dem äußern Scheine huldigten, S. 305; nur ſehen wir nicht recht ein, warum gerade gegen die Jeſuiten Friedrich Auguſt Wolfs Urtheil gegen das Griechiſchſchreiben in die Schranken gerufen iſt, da doch auch ſchon bei Neander griechiſche Gedichte vorkommen und das Griechiſche vorzugsweiſe bei den Proteſtanten gepflegt iſt. Die Gräcomanie, wie ſie damals herrſchte, hängt mit andern einſeitigen und krankhaften Richtungen jener Zeit überhaupt eng zuſammen. Auch von der einſeitigen und verkehrten Bevorzugung der Adeligen und Vornehmen gegen die Bürgerlichen und Armen finden wir nicht allein in den Schulen der Jeſuiten auffallende und betrübende Beiſpiele.

An den ſchönen Schluß über die Jeſuiten, S. 316, ſchließt ſich ein lehrreicher Abſchnitt über die Univerſitäten, S. 316 — 323, namentlich darüber, was auf ihnen gelehrt und — nicht gelehrt wurde. Nachdem dann, S. 323—330, der „verbale Realismus", d. h. das Streben nach Kenntniſſen, die ſich an das Leſen der Claſſiker oder die Philologie anknüpfen, und gleichſam die Sache zu den Worten oder den allgemeinen Inhalt zu dem beſondern formalen Ausdrucke bilden, genauer dargelegt iſt, — H. v. R. ſchließt ihn an Erasmus und Melanchthon an, wir haben ihn aber ſchon früher in unmittelbarer Verbindung mit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften in Italien gefunden, und können dem Melanchthon, trotz der vielen Bücher, die er über ſolche Gegenſtände ſchrieb, hier keine ſo große Bedeutung zuſchreiben, — wird denn, S. 331—353, Franz Baco und mit ihm der „reale Realismus" genauer behandelt. Dieſer Abſchnitt iſt einer der trefflichſten und man kann ſagen, daß Baco, auf den die Pädagogen früher nur hie und da aufmerkſam machten, jetzt erſt für die Geſchichte der Erziehung dauernd erobert iſt. Was Eliſabeth als Königin für England war, das waren ihre beiden großen Landes- und Zeitgenoſſen Shakespeare und Baco für die Welt des Geiſtes, jener für die Poeſie, dieſer für die Wiſſenſchaft, und der letztere ſchließt ſich be-

ſonders an das damals in England erwachte Streben an, ſich die Natur und wirkliche Welt durch Benutzung ihrer Kräfte und Producte, durch Gewerbe und Induſtrie u. ſ. w. dienſtbar zu machen. Schade nur, daß Baco, ſo hoch ſeine Stellung als Philoſoph iſt, ſo tief als Menſch ſteht, und daß ſeine Achillesferſe in ſo grellem Lichte leuchtet, ſo daß man ihn „the greatest, wisest—meanest of mankind“ nannte. Ungemein treffend ſtellt H. v. R. einmal den Baco mit Luther zuſammen, S. 335, „denn gleich wie dieſer gegen eine Maſſe menſchlicher Traditionen aufgetreten, durch welche Gottes Offenbarungen in der heiligen Schrift entſtellt ſeien, ſo Baco gegen die Traditionen und Menſchenſatzungen, welche die Offenbarungen Gottes in der Schöpfung verdunkelten.“ Die Parallele zwiſchen beiden ließe ſich noch genauer ins Einzelne verfolgen. Grau, Freund, iſt alle Theorie, doch grün des Lebens goldner Baum, das war auch Baco's Grundſatz; man ſollte ſich nicht mehr mit dem Leſen von Büchern über die Natur, wie namentlich damals mit des Ariſtoteles Phyſik begnügen, ſondern ſelbſt die Natur anſchauen, beobachten, erforſchen; man ſollte nicht erſt aus einer getrübten Quelle ſchöpfen, ähnlich wie dieß auch Luther wollte, indem er unmittelbar zur heiligen Schrift ſelbſt führte, ſondern zur erſten und ungetrübten Quelle, zur Natur, treten und ſo durch Induction vom Einzelnen zum Allgemeinen, von der ſinnlichen Wahrnehmung in genetiſcher Entwicklung aufſteigen, ſtatt daß man früher den umgekehrten Weg eingeſchlagen und ſtatt der bloßen Augen durch eine gefärbte Brille die Dinge angeſehen hatte. Daher nennt er ſein Werk restauratio magna scientiarum oder novum organon. Baco ruft in dieſer Beziehung den Menſchen zu: „Werdet wie die Kinder und lernt das A B C der Natur; die Natur aber wird durch Beobachtung und Experiment, — die Franzoſen haben ihn den Vater der Experimentalphyſik genannt — erkannt.“ Man lege, meint Baco, wenn man von vorgefaßten Anſichten ausgehe, den Dingen leicht eine zu große Gleichheit und Ordnung unter, und bewundere entweder das Alterthum zu ſehr, oder die Neuzeit. Der damaligen abgöttiſchen Verehrung des Alterthums tritt er entſchieden entgegen und fällt namentlich über die Griechen, S. 342, als praktiſcher und nüchterner Engländer, ein ſtrenges, wenn auch einſeitiges Urtheil. Wie in der Methode oder dem Unterrichtsgange, wie ferner in der beſonnenen Würdigung des claſſiſchen Alterthums, ſteht Baco auch darin ſeiner Zeit entgegen, daß er der Mathematik eine viel wichtigere Stelle einräumt, als damals zu geſchehen pflegte. Dieß hängt damit zuſammen, daß Kenntniß der Natur und damit Beherrſchung derſelben ſein Ziel war. Dadurch iſt Baco zunächſt ein Vorläufer Rouſſeau's, dann aber überhaupt der

erſte Begründer des Realſchulweſens und der Realbildung geworden, die namentlich im neunzehnten Jahrhundert ihre Schwingen erhoben hat. Vergl. S. 345. Daß es auch ſonſt nicht an guten pädagogiſchen Winken fehlt, wie, daß die Methode dem Lehrobjecte gemäß ſein müſſe, daß die gemeinſame Erziehung dem Privatunterrichte vorzuziehen ſei, daß die Individualität des Schülers weſentliche Berückſichtigung verdiene, ein Punct, der mit Baco's ganzer Methode innig zuſammenhängt, und überhaupt damals weit mehr als früher beachtet zu werden begann, daher auch Montaigne ſehr darauf dringt u. dgl. verſteht ſich. Die Vielſeitigkeit aber und die tiefe Erkenntniß des menſchlichen Herzens und des Seelenlebens, wie die vorurtheilsfreie und kerngeſunde Anſchauung des menſchlichen Lebens und Treibens ſind bei Baco beſonders hervorzuheben, und er iſt darin ſeinem großen Zeitgenoſſen Shakespeare würdig an die Seite zu ſtellen. Nur wurzelt Shakespeares Pädagogik, die auch einer genauen Beachtung werth iſt, vielmehr in der Pietät, die merkwürdiger Weiſe bei allen großen Dichtern eine Hauptſtelle einnimmt.

Wenn wir Baco einen Vorläufer Rouſſeau's nannten, ſo können wir dieß noch weit eher thun bei Montaigne, der S. 353 bis 374 behandelt iſt, und auf deſſen Aehnlichkeit mit Rouſſeau H. v. R. namentlich aufmerkſam gemacht hat. Schade nur, daß beſonders dieſer Abſchnitt über Montaigne an großer Breite leidet, denn nicht nur werden des Mannes pädagogiſche Anſichten mit ſeinen eigenen Worten in einzelnen Auszügen mitgetheilt, ſondern am Schluſſe der beſondern Abſchnitte wird dann noch oft der Inhalt mit kurzen Worten angegeben.

Baco gewährte uns das Bild eines klaren, praktiſchen Engländers, Montaigne das eines gebildeten, lebensfriſchen Franzoſen. Seine pädagogiſchen Vorſchriften beziehen ſich daher nur auf die gebildeten Stände und auf die Befähigung für das äußere, geſellige Leben und den frohen Genuß des Daſeins. Die erſten Lehren, ſagt er, müſſen ſich darauf beziehen, die Sitten und den Sinn zu lenken, zu lehren ſich ſelbſt zu erkennen, gut (d. h. angenehm) zu leben und gut zu ſterben. Bei Baco iſt Alles klar und conſequent entwickelt, hier aphoriſtiſch und buntſcheckig hingeſtellt. So ſchön und picant auch die Darſtellung, ſo intereſſant und geiſtreich auch Einzelnes iſt, ſo vermiſſen wir doch einen geſunden Kern und rechten Hintergrund. So ſagt er S. 361: „nachdem man den Zögling gelehrt, was nöthig iſt, um weiſet und beſſer zu werden, ſo mag man ihn mit der Logik, Phyſik, Geometrie und Rhetorik bekannt machen", ohne uns eigentlich zu ſagen, wodurch dieß geſchieht und welches die Grundlage dieſer Weisheit und Tugend iſt. Die Grammatik, die es bisher war und auf welche namentlich Melanchthon hinwies, iſt es nicht.

Montaigne ſtellt überhaupt den Knaben, den er erziehen will, gleich auf einen idealen Standpunct, läßt ihn mit ſelbſtſtändigem Urtheile Alles gleich ſelbſt prüfen, und gibt denn die wenigſtens für einen Knaben höchſt unpraktiſche Lehre, „kann er nicht wählen, ſo mag er zweifeln", ein Extrem, das nur durch den Gegenſatz des frühern rein paſſiven Aufnehmens hervorgerufen war. Er nimmt ihm allen Boden unter den Füßen weg, reißt ihn nicht allein aus der Mitte der Zeit, in der er lebt, der Religion und Kirche, in die er aufgenommen, ſondern ſelbſt, was damit innig zuſammenhängt und echt franzöſiſch iſt, aus der Familie, S. 358, heraus, trennt ihn namentlich von der Mutter, und ſtellt ihn allein für ſich und auf ſich hin. Es iſt ein merkwürdiger Gegenſatz gegen die fromme Erziehung des katholiſchen Mittelalters. Da iſt der Zweifel der Teufel, Montaigne aber führt ſeinen Zögling dem Zweifel zu; der gilt ferner, wie z. B. im Parcival des Wolfram von Eſchenbach, die pädagogiſche Regel: zu ſchweigen und nicht viel zu fragen, M. aber flößt ſeinem Zöglinge die beſcheidene Neugier ein, nach Allem zu fragen; da war, wie überhaupt bis auf jene Zeit, eine ſtrenge, an Entſagung gewöhnende Zucht und noch zu Montaignes Zeit mußte „nach herkömmlicher Weiſe" ein Schüler des Tages 14 bis 15 Stunden arbeiten, er aber, denn dieß mache ungeſchickt zum Umgange, was allerdings ein ſehr charakteriſtiſcher Grund iſt, läßt ſeinen Zögling gelegentlich ſeine Lectionen nehmen, ohne an Zeit und Ort gebunden zu ſein. Wir fürchten nur, daß bei dieſem ſubjectiven Belieben ſich die Gelegenheit ſehr ſelten oder gar nicht finden möchte. Wenn man „vorher 15 bis 16 Jahre darauf verwandte, nur um ſprechen zu lernen", daher die hohe Stellung der Rhetorik, ſo will er mehr Kenntniß der Sachen und der Gegenſtände. (S. 365 bis 367.) Wenn man ferner bisher eigentlich nur Lateiniſch lernte, will er zuerſt Kenntniß der Mutterſprache und der lebenden Sprachen derjenigen Völker, mit welchen der meiſte Verkehr Statt findet, namentlich der Nachbarvölker. — Uebrigens gewähren uns Montaignes Schriften öfter einen Einblick in die damalige Erziehungsweiſe, wie namentlich S. 364, 368 und 370. Wenn wir oben beim deutſchen Adel zur Zeit der Reformation das wiſſenſchaftliche Streben hervorgehoben, ſo lernen wir hier, daß dem franzöſiſchen eine große Bücherſcheu inne wohnte, und daß ſchon damals in den öffentlichen Schulen die Romanenlectüre ſehr verbreitet war.

Unter den drei Beilagen des erſten Bandes, die wir zum Theil ſchon berückſichtigt haben, machen wir beſonders aufmerkſam auf Thomas Plater, S. 377 bis 391, ein treffliches Einzelbild eines Lehrers, das

dem beſonders von Intereſſe ſein wird, der nicht die treffliche Geſchichte des Schulweſens in Baſel bis 1589 von Fechter kennt, in der ausführlich über Plater gehandelt wird.

Indem wir den zweiten Band einem zweiten Artikel vorbehalten, ſei es geſtattet, aus dem dritten Bande, der höchſtens in einem kleinen Theile zweier Abſchnitte in eine Geſchichte der Erziehung gehört, und den wir daher von unſerer Beurtheilung ausſchließen, einen Punct — aber aber auch nur einen Punct — zu berückſichtigen, der weſentlich mit hieher gehört. Es iſt dieß das erſte Capitel der ausgezeichneten Schrift „der Unterricht im Deutſchen", von Rudolph von Raumer, III. 2, S. 21 bis 47. Wir ſehen daraus, daß man eigentlich erſt beim Beginn der neuern Geſchichte anfing, die deutſche Sprache grammatiſch zu behandeln. Es gilt dieß aber nicht allein von der deutſchen, ſondern wohl überhaupt von der Grammatik der neuern Sprachen und war eine Folge der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften. Eine lateiniſch-italieniſche Grammatik von 1499 beſpricht der Verfaſſer ſelbſt, S. 26, und die erſte Grammatik der franzöſiſchen Sprache, aber noch lateiniſch verfaßt, war von Dubois oder Jacob Sylvius Ambianus 1534. Luther, der überhaupt in ſeinem Weſen etwas Prophetiſches hat, hatte dieſe Erſcheinung gewiſſermaßen vorausgeſagt, in den S. 152 des erſten Theils angeführten Worten: „ſo wir die (alten) Sprachen fahren laſſen, werden wir — weder lateiniſch noch deutſch (d. h. unſere Mutterſprache (recht) grammatiſch richtig) reden oder ſchreiben können." Wie nun die lateiniſche Sprache Alles beherrſchte, ſo lehnten ſich auch die Grammatiken der neuern Sprachen an die lateiniſchen an und namentlich auch die deutſchen Sprachlehren, die alle die Mutterſprache, wie eine fremde, namentlich wie das Lateiniſche behandelten, bis in unſern Tagen Jacob Grimm den Bannfluch über alle deutſchen Schulgrammatiken und über allen Schulunterricht in der Mutterſprache ausſprach. Gegen dieſen iſt nun Rud. von Raumer in der genannten Abhandlung aufgetreten, weil das Deutſche eine lebende Schriftſprache ſei. Ein Lehrer einer neuern Sprache iſt, ſo viel ich weiß, zuerſt in Wittenberg angeſtellt worden, wo man 1572 an die Univerſität einen gebornen Franzoſen für das Franzöſiſche berief.

Stralſund. Cramer.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Schulgrammatik der Engliſchen Sprache für alle Stufen des Unterrichtes berechnet. Von Hermann Behn-Eſchenburg, Profeſſor an der Univerſität und an der Cantonsſchule in Zürich. Zürich bei Fr. Schultheß 1854.

Es kann wohl nicht überflüſſig erſcheinen, wenn nach Drägers etwas leicht gehaltener Anzeige des oben bezeichneten gar nicht unbedeutenden Buches, welche zudem nur den kleinern Theil desſelben berückſichtigt, in derſelben Zeitſchrift noch eine einläßlichere folgt, welche die Eigenthümlichkeiten des Werkes herauszuheben verſucht.

Was zunächſt die Methode für den Anfänger betrifft, die der Herr Verf. mehrfach klar genug als die von ihm angenommene, alſo auch von andern geforderte andeutet, ſo ſtimmt dieſe im Weſentlichen mit der von Callin überein, welche als praktiſch ſehr zweckmäßig und lebendig fördernd anerkannt iſt. Darin weicht er aber wohl mit Recht von ſeinem Vorgänger ab, daß er für die erſten Leſeſtücke nicht eine Geſchichte von fremdartigem Inhalte wählte, und daß er in den deutſchen Uebungen ſich nicht ganz ſclaviſch wieder nur an das vorhergehende Leſeſtück hielt, ſondern auch mit ihnen einen Fortſchritt bezweckte. Ein anderer Unterſchied dieſes Lehrbuches von dem Callin'ſchen und andern beſteht darin, daß hier das grammatiſche Material nicht in die Leſe- und Uebungsſtücke eingereiht, ſondern wie z. B. in Grotefends lateiniſchem Elementarbuche beſonders und zuſammenhängend aufgeführt iſt. Darin ſehen wir weder einen Vortheil noch einen Nachtheil, da das Buch nicht zum Selbſtunterricht beſtimmt iſt, und der einigermaßen gereifte Lehrer die Verſchmelzung ohne Mühe durchführen wird. Die Andeutung, welche der Verf. beim erſten Leſeſtücke gibt, iſt wohl zu beachten. Der Lehrer ſoll nämlich vor allem das Alphabet vor- und es nachſprechen laſſen, die eigenthümlichſten engliſchen Laute (w, th, ä, g, j) erklären und ſie möglichſt genau einüben. Und ganz dasſelbe Verfahren beobachtet er beim erſten Leſeſtücke: zuerſt werden die Wörter einzeln, dann mehrere Wörter in Verbindung, und endlich die ganzen Sätze, jedesmal mit Angabe des deutſchen Ausdruckes, vor- und nachgeſprochen, ohne daß darüber das Buch geöffnet wird. Iſt das Leſeſtück in der Weiſe durchgearbeitet, dann öffnet der Schüler das Buch und lieſt das Stück. Gewiß iſt es namentlich für die Erlernung des Engliſchen ſehr wichtig, gleich von vornan zunächſt das Ohr an die Sprache, dann erſt das Auge an die ſchriftliche Darſtellung der Laute zu gewöhnen. Noch in derſelben Stunde wird die erſte Uebung erſt mündlich vor- und ſchriftlich nachüberſetzt und

die Ueberſetzung geleſen. Es verſteht ſich, daß zu dieſer Uebung unter dem Lehrer der häusliche Fleiß hinzutreten muß und zwar in der Art, daß das in der Schule Durchgenommene, namentlich aber das Leſeſtück, genau memoriert wird. Natürlich wird ſich dieſes Anfangsverfahren ſchon nach kurzer Zeit verſchieden modificieren; aber immerhin muß durch geſchickten Unterricht das erreicht werden, daß mit dem Ende der Geſchichte vom Fiſcher (S. 89) außer dem Erwerbe einer ſchönen Maſſe von Vocabeln ſucceſſive alle Paragraphen der kurzen Ueberſicht des engliſchen Sprachbaues (81—145) eingeübt ſind. — Wenden wir uns zu dem Gehalte des Stoffes, welcher in dieſem Lehrbuche zur zuſammenhängenden Erkenntniß der Sprache und zu deren Einübung zu Grunde gelegt iſt, ſo führen die Uebungen, die zunächſt dazu dienen, die gelernten §§ der Grammatik und die Wörter und Wendungen vorangegangener Leſeſtücke im Schüler lebendig zu machen und zu erhalten, denſelben auch im Verlaufe angemeſſen Stufe für Stufe in die einfachſten und nothwendigſten engliſchen Lebens- und Anſchauungskreiſe und den Wortvorrath, den ſie fordern, ein, wie ſich dieſes im Einzelnen ſehr leicht merken und nachweiſen läßt; abſichtlich aber ſind in den erſten vorzugsweiſe ſolche Wörter gebraucht, die ſich durch Gleichklang mit deutſchen dem Gedächtniſſe leicht und ſchnell einprägen. Die Uebungen zur Syntax, die wir hier gleich mit herbeiziehen, enthalten großentheils Stellen aus Schiller, Göthe und andern deutſchen hervorragenden Schriftſtellern, oder deutſche Redewendungen, für die der richtige engliſche Ausdruck eingeübt werden ſoll. Wenn Herr Dräger beiläufig, wie er anderſeits zuweilen die Forderungen für etwas hoch geſpannt hält, bemerkt, die Uebungen zum Verbum ſeien zu leicht wegen der Maſſe eingeſtreuter engliſcher Vocabeln, ſo haben dieſe Vocabeln eben nur den Zweck, die Zeit, welche das Nachſchlagen im Lexicon erfordern würde, zu erſparen, oder ſie ſollen den richtigen Ausdruck geben, wo vorauszuſehen iſt, daß der Schüler einen ihm bekannten falſchen wählen werde; aber den ſyntaktiſchen Ausdruck, worauf es hier ankommt, können ſie wahrlich weder leichter noch ſchwerer machen. — Die engliſchen Leſeſtücke ſind hübſch einfach, in Sprache und Gedanken klar, aber keineswegs fade und unintereſſant; ſie können darum kaum verfehlen, durch ihren Inhalt einen geſunden moraliſchen Eindruck auf den empfänglichen Schüler zu machen. Theilweiſe haben ſie eine typiſche Bedeutung für engliſches oder amerikaniſches Weſen, ſo The Fischerman, der Brief Franklin's, the Town Pump, the quarrel of Squire Bull and his son.

Gehen wir nun zu dem über, was Herr Behn-Eſchenburg in der Grammatik im engern Sinne für eine tiefere Kunde des Engliſchen ge-

than, ſo freuen wir uns zunächſt im Allgemeinen ſagen zu können, daß dieſer Theil des Buches überall gediegene Studien des Verf. auf dem Gebiete der alten und modernen Philologie und eine recht geſchickte Anwendung ſeiner mannigfachen Kenntniſſe für die Behandlung ſeines nächſten Objectes verräth. — In der einleitenden grammatiſchen Ueberſicht, welche zweckgemäß ganz elementar gehalten werden mußte und von hervortretender Sprachvergleichung nichts ſpüren laſſen durfte, iſt mit dem Subſtantivum wohl nur darum angefangen, weil zumal die engliſche Declination um vieles leichter iſt als die Conjugation; übrigens liegt in dieſer Anordnung des Buches nicht das geringſte Hinderniß für den Lehrer, findet er es methodiſch zweckmäßiger, anders zu verfahren Einen zweiten Abſchnitt bildet die erweiterte Formenlehre, die als bloße Erweiterung und Erfüllung der gegebenen Ueberſicht auch derſelben Anordnung folgt. Hier dürfen nun ſchon einzelne Andeutungen über das Verhältniß des Engliſchen zum Angelſächſiſchen eingeſtreut werden, wie der Verf. z. B. § 206 eine Anzahl unregelmäßig ſcheinender Pluralformen auf dieſem Wege erklärt, § 214 den angelſächſiſchen Genetiv erläutert, in den §§ 260, 271, 273 ff. die unregelmäßigen Verba geſchichtlich aufhellt, in den §§ 287 ff. die alterthümlichen Conjugationsformen auf ihre Quelle zurückführt. Wir haben an dieſem Abſchnitte nur das auszuſetzen, daß der Verf. nicht ohne weiteres die Conjugation durch Ablaute die ſtarke, diejenige mit dem Zuſatze im Präteritum die ſchwache nannte, ſondern ſich trotz ſeiner vollſtändigen Einſicht in die Sache an den meiſten Stellen einer unrichtigen Terminologie, weil ſie einmal hergebracht iſt, bedienen wollte, und nun freilich unregelmäßige und **wirklich** unregelmäßige Conjugationen zu unterſcheiden ſich gezwungen ſieht. Hier iſt die Terminologie am allerwenigſten gleichgültig. Auch hätten wir es gerne geſehen, wenn dem alphabetiſchen Verzeichniſſe der unregelmäßigen Verben ein nach § 270 geordnetes beigegeben worden wäre.

Die Syntax (§ 300 ff.), die nun ſchon eine einigermaßen freie Beherrſchung des Sprachſtoffes vorausſetzt und den Sprachbau als ein Ganzes zuſammenfaßt, beginnt mit dem in der Sprache Weſentlichſten, mit demjenigen Theile, der den ganzen Satz hauptſächlich beſtimmt, dem Verbum, dann folgt das Hauptwort, Eigenſchaftswort u. ſ. f. Es iſt alſo dieſe Satzlehre nach den einzelnen Redetheilen durchgeführt; „denn die Grammatik der Mutterſprache mag den Sprachſtoff nach den Zwecken des ſprachlichen Ausdruckes eintheilen und ſo die Bedeutung der einzelnen Sprachformen recht zum Bewußtſein bringen (?). (Becker.) Dieſe Zwecke ſind ſo mannigfacher und willkürlicher Art, daß es kaum möglich iſt, ſie zu erſchöpfen. Bei der Grammatik einer fremden

Sprache ſcheint Ueberſichtlichkeit und einfache Anordnung ein Haupterforderniß und deßhalb die Eintheilung vorzuziehen, die in den Formen der Sprache ſelbſt gegeben iſt und den Sprachſtoff vollſtändig erſchöpft, nämlich die nach Redetheilen." Dieſer Anordnung liegt jedenfalls ein ſicheres Gefühl zu Grunde, und ſie wird bei dem Schüler, der die grammatiſchen Hauptbegriffe, wie ſie ihm überdieß in zweckmäßiger Weiſe in der Einleitung noch einmal aufgefriſcht werden, ſchon mitzubringen hat, kaum zu irgend einer weſentlichen Unbequemlichkeit führen; doch möchten wir den Verfaſſer bitten, bei einer allfällig erſcheinenden zweiten Auflage ſeines Buches, die kaum lange ausbleiben dürfte, auch das dem ſeinen nicht ſehr entfernt liegende Syſtem Grimm's und beſonders K. W. Krüger's zu prüfen, welcher ſeine Syntax der griechiſchen Sprache in einen analytiſchen und in einen ſynthetiſchen Theil zerlegte. Der Stufengang vom Allgemeinen zum Beſondern z. B. im Verbum von deſſen Genera zu den Modi, Tempora u. ſ. f. iſt jedenfalls nicht immer ſtreng hiſtoriſch, da gerade hier ausgemacht iſt, daß in der Sprache überhaupt Tempus- und Modusbezeichnung derjenigen vom Paſſivum lange vorausgehen; doch liegt darin auch nichts Tadelnswerthes, da jetzt und ſchon bei Entfaltung der neuen Sprachen das Bewußtſein dieſes Proceſſes längſt verrauſcht iſt und durch dieſen Gang eine relative Vollſtändigkeit der zu behandelnden Thatſachen um ſo ſicherer erreicht wird. — Viele Beobachtungen auf ſyntaktiſchem Gebiete ſind in dieſem Buche, wenn nicht zuerſt aufgeſtellt, doch ſchärfer beſtimmt. So ſcheint die Eintheilung in Ziel- und Umſtandsbeſtimmungen durch den beſondern Bau des Engliſchen gefordert, und es iſt hier von großer praktiſcher Wirkſamkeit, auf den durchgehenden Unterſchied von erweiternden und beſtimmenden (beſſer einſchränkenden) Attributiv-, Appoſitions-, Participial-, Relativ- und Adverbialbeſtimmungen hinzuweiſen. — In dieſem Theile weist nun der Verf. noch häufiger auf den Mutterdialect des Engliſchen, auf den Angelſächſiſchen und auf die Beiſätze aus dem Franzöſiſchen hin: wir führen nur die §§ 396, 431, 440, 442, 489, 519, 552 und beſonders 476 ff. und 642 an. Freilich hätte es noch häufiger geſchehen dürfen, und namentlich hätten auch ſolche Fälle nähere Berückſichtigung verdient, wo das Engliſche mit germaniſchen Worten franzöſiſche Conſtruction nachahmt, wie das von I am named etc. gilt, cf. Grimm's Gr. IV, S. 19. Mit beſtem Rechte und gutem Erfolg hat aber der Verf. die Sprachvergleichung vorzüglich auch geübt auf dem Gebiete der Adverbialformen, Präpoſitionen und Conjunctionen, ſo daß es uns in der That unbegreiflich vorkommt, wie ein Recenſent des Buches dieſe faſt ganz vermiſſen konnte. Die Sprache in der Syntax iſt durchgehends ein-

fach und vermeidet ſo viel möglich die in den neuern Lehrbüchern gar zu ſehr vorherrſchenden abſtrakten Ausdrücke. Die reichlich eingeflochtenen Beiſpiele, welche die Regeln lebendiger machen, verrathen es jedem Kundigen, daß ſie echt engliſch, entweder der Lectüre oder der unmittelbaren Erfahrung im Leben entnommen ſind. Nirgends aber ſtehen ſie zum Prunke da, und höchſt beſonnen ſind ſie ſo zugerichtet, daß ſie die Regel ſchlagend erhärten, geläufige engliſche Redensarten beibringen und auf abweichende, aber leicht zu verwechſelnde Ausdrucksweiſen den beiden Sprachen aufmerkſam machen: ihr Inhalt iſt größtentheils geeignet, die Aufmerkſamkeit anzuregen und zu feſſeln.

Ein vierter Abſchnitt behandelt Wortbildung, Accent, Ausſprache und Schrift in rationeller Weiſe, und auch hier leiſtet der Verf. Vorzügliches. Schon ein flüchtiger Blick in dieſen Theil des Buches macht es uns klar, daß wir es da nicht mit einem mehr oder minder gewandten Sprachmeiſter der gewöhnlichen Art zu thun haben, ſondern mit einem fleißigen und umſichtigen Forſcher, der die reichen Früchte ſeiner ernſten Studien für das praktiſche Leben fruchtbar zu machen weiß. Für die Wortbildung hatte der Herr Verf. allerdings treffliche Vorgänger an Fiedler, Dietz, Grimm, welcher er auch dankbar erwähnt, weniger für die Lehre von der Ausſprache und dem Accente, welche ſich kaum in irgend einer Grammatik ſo wie hier auf beſtimmte Geſetze reduciert und zugleich überſichtlich zuſammengefaßt finden; beſonders ſcheint uns dieſes von der Lehre über den Accent zu gelten.

Um noch etwas rein Orthographiſches anzuführen, der Verf. ſcheint abſichtlich ſtatt des angelſächſiſchen v überall w geſchrieben zu haben, offenbar nur darum, weil engliſches w dem angelſächſiſchen v entſpricht, während engliſches v theils aus angelſächſiſchem f, theils aus franzöſiſchem v entſtanden iſt.

Wir glauben hinlänglich den eigenthümlichen Werth dieſes bedeutenden Lehrbuches der engliſchen Sprache herausgehoben zu haben. Wenn ſolche Bücher in recht vielen Lehranſtalten eingeführt und ſo auch die Privatlehrer ſie zu brauchen veranlaßt werden, wird mehr und mehr Ernſt und Tiefe in den Unterricht auch der modernen Sprachen gelangen, wie denn allerdings dieſe Eigenſchaften namentlich bei Lehrern des Engliſchen und bei den Verfaſſern engliſcher Lehrbücher ſchon ſeit längerer Zeit auf anerkennenswerthe Weiſe hervorgetreten ſind. — Druckfehler finden ſich in dem Werke, außer den ſchon vom Verf. berichtigten, nicht viele. Das Papier und der Druck ſind ſchön.

In den Herbſtferien 1854. H. Schweizer.

Griechiſche Schulgrammatiken und Formenlehren.

(Vgl. Päd. Revue 1854. Decemberheft S. 303 ff.)

5. Griechiſche Formenlehre für Anfänger von Fr. Spieß, Profeſſor am Gelehrten-Gymnaſium zu Wiesbaden. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage, bearbeitet von Th. Breiter, Lehrer am königl. Gymnaſium in Hamm. Eſſen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1852. — 104 S. in 8°.

Wer ſich entſchließt, beim griechiſchen Elementarunterrichte eine Formenlehre, keine vollſtändige Grammatik zum Grunde zu legen, für den hat das obige Schriftchen alle Eigenſchaften, die man billiger Weiſe erwarten kann: Beſchränkung des Stoffes, überſichtliche Anordnung und präciſe Faſſung der Regeln. Dieſe Eigenſchaften mögen die Urſache ſein, daß das Werkchen bereits in zweiter Auflage vorliegt. Der neue Herausgeber iſt eifrig bemüht geweſen, die Mängel zu mindern und die Vorzüge zu ſteigern, und man kann den Erfolg dieſes Strebens, das die urſprünglichen Grundſätze feſthielt, gelungen nennen. Daher wird dieſe Formenlehre in den Kreiſen, für die ſie beſtimmt iſt, mit praktiſchem Nutzen gebraucht werden und zur Förderung des überaus wichtigen Elementarunterrichts von Neuem das Ihrige beitragen.

Für eine dritte Auflage wird ſich hier und da eine Kleinigkeit finden, die der Aenderung oder Ergänzung bedarf, wie S. 4 bei der Sylbenabtheilung das Zuſammentreffen von Vocalen z. B. in ἰ-ατρός hinzuzufügen wäre, da der Anfänger geneigt iſt, in derartigen Fällen ſeine Mutterſprache zum Vorbilde zu nehmen. Auf S. 5 ſollten bei Nr. 6 die Beiſpiele nicht am Schluſſe vereinigt, ſondern unter jeden der drei Fälle einzeln geſetzt ſein. Nach den griechiſchen Wörtern iſt ebendaſelbſt nur Komma oder Punct zu ſetzen, nicht Semikolon, da dieß ſonſt ein Anfänger ſehr leicht als Fragezeichen anſieht. Das Komma iſt auch durchgängig vor den Zeichen „z. B." zu gebrauchen. Auffällig iſt ferner, daß der Verf überall (S. 7. 35. 36. 97) das pron. indefin. τίς mit dem ſcharfen Acut ſchreibt. Ein Zuſammentreffen dreier Conſonanten findet außer dem S. 10 erwähnten Falle auch ſtatt, wenn der erſte **und** letzte liquidae ſind. Neben περί als ausgenommen von der Apoſtrophirung ſollte auch ἄχρι und μέχρι ſtehen. In der allgemeinen Genusregel S. 14 mögen als Masculina die Namen der Winde, Flüſſe und Monate hinzukommen. Zum Vocativ θεός würde ich S. 18 den abweichenden Accent ἄδελφε beifügen. Nicht ganz deutlich iſt S. 19 die Regel: „Der Genit. Singul. hat gegen die Regel den Acut in νεώς und den andern oxytonis." Richtiger iſt zu ſagen: „Die Genitive von νεώς und den andern oxytonis haben gegen die Regel den Acut." Im Paradigma von πλοῦς ſteht beim G. πλόω

62 ſt statt πλόων, auf S. 20, „welches an die Stelle des σ im Nominativ tritt“ ſtatt vom Nominativ. Für den Vocativ der Femin. auf ως fehlt S. 21 hinter Σαπφοῖ ein Beiſpiel. Wenn dann über die ſynkopirten Wörter der 3. Declin. gelehrt wird: „Der Accent tritt dabei im Genitiv und Dativ auf die Caſusendung, im Dat. Plur. auf das α, im Voc. Sing möglichſt zurück“, ſo bleibt der Anfänger bei θυγατέρα, θυγατέρε und ähnlichen Formen rathlos. Es muß daher beſtimmter geſagt werden, das das ε, wo es erſcheint, betont werde. Außer κέραα ſind S. 24 auch die übrigen Mittelformen der andern Caſus in Parentheſe einzuſchließen, wie S. 35 der Dual ταύτα. Unter den unregelmäßig declinirten Subſtantiven vermißt man S. 26 das Wort ὄργις, und bei Nr. 25 ſteht νιέως verdruckt ſt. νιέος. Die allgemeine Regel über die Comparation der Adjectiva würde S. 29 deutlicher alſo lauten: „Die gewöhnliche Endung des Comparativ iſt τερος, τερα, τερον, und des Superlativ τατος, τατη, τατον.“ Die Angabe unter 3 finde ich weniger richtig und weniger praktiſch, als den Ausdruck bei Krüger § 23, 4. In Anm. 4. ſollte über ἄκρᾱτος das Zeichen der Länge ſtehen, wie auch anderwärts die Quantität der mittelzeitigen Vocale zu bezeichnen wäre. Ebendaſelbſt ſind die für die erwähnte Comparativendung fehlenden drei Wörter beizufügen. Die Note auf S. 34: „Die reflexiven Pronomina beziehen ſich auf das Subject des Satzes“, verlangt den Zuſatz: in der Regel. Wo S. 36 die „unbeſtimmten Relativa“ aufgezählt werden, fehlt bei den einzelnen Wörtern die Bedeutung derſelben, die bei den übrigen Pronominen angegeben iſt. Die Angabe S. 37: „Das Medium, welches entweder reflexive oder intranſitive Bedeutung hat“, iſt weniger gut, als die kurze Erklärung von Krüger § 26, 2. Bei den Worten S. 45: „Steht aber ein ε, ι oder ρ vor dem α, ſo wird dieß nicht in η, ſondern in ᾱ verlängert“, dürfen die bezüglichen Beiſpiele nicht wegbleiben. Die Bemerkung über ἔθηκα κτλ. auf S. 70: „Vom 1. Aor. Act. dieſer Verba iſt nur der Singul. Indic. gebräuchlich“, muß wenigſtens **allgemein** gebräuchlich heißen, weil bekanntlich bei einigen Attikern auch der Plural vorkommt. Eine ähnliche Beſchränkung oder nähere Beſtimmung, die ſich oft mit einem einzigen Worte ausdrücken läßt, wird noch an ein paar andern Stellen rathſam erſcheinen.

Das dreißigſte oder letzte Capitel des Büchleins enthält eine „Homeriſche Formenlehre“, die das Allernothwendigſte in zweckmäßiger Kürze und Ueberſichtlichkeit zuſammenſtellt. Nur entſteht das Bedenken, wie Schüler eine homeriſche Formenlehre gebrauchen ſollen, ohne daß ihnen die Elemente der Syntax mitgetheilt ſind. Denn ein

Anfang mit Homer ist unmöglich, wenn nicht syntaktische Vorübungen vorausgehen. Ueber dieses Bedenken gibt die Vorrede keinen Aufschluß. Was sonst diesen Abschnitt betrifft, so ist mir Folgendes beim Durchlesen aufgestoßen: S. 91 steht *γρῆυς* st. *γρηῦς*, S. 92 ist *κάτθεσαν* ein zur Regel unpassendes Beispiel. Unter den Conjugationsendungen, die nach S. 93 elidirt werden, fehlen *σαι*, *ασι*, *ῃσι*, *ησι*, *ουσι*, *ωσι*. Die Lehre „in *Ἑρμείω* fehlt das *ε*" kann nicht gebilligt werden, weil dann bei *Βορέω*, *ἐϋμμελίω* und ähnlichen Formen dasselbe zu lehren wäre. Es ist vielmehr zu sagen, was Lucas S. 31 bemerkt: „Nach ionischer Weise wird *ᾱο* in *ω* zusammengezogen", aber mit dem Zusatze, den Lucas mit Unrecht wegläßt: wenn ein Vocal vorhergeht. In der Declination von *πόλις* sind zwei aufgeführte Formen, *πόλεος* und *πόλεας*, im Homer nicht vorhanden, dagegen ist *πτόλεϊ* beizufügen, wie S. 95 der Accus. *Ζῆν* und die Formen *νίεῖ*, *νίεῖς*, und *νῖες*. Auf S. 96 ist *κρέσσων* verdruckt statt *κρείσσων*, und die angeführten Nebenformen *πλεῦν* und *πλεῦνες* sind unhomerisch. Beim persönlichen Pronomen S. 97 vermißt man die Formen *ἐμέο*, *ἧμιν*, *τεοῖο*, *σφώ* und *σφῶν*. Der vermeintlich reduplicirte Aorist *κέκαμον*, der S. 99 mit aufgezählt wird, ist wegzulassen, weil an beiden homerischen Stellen die neuesten Ausgaben mit Recht getrennt haben. Das angeführte *κείομεν* und *κειαμένω* war vorn mit *η* zu schreiben, welche Form in diesem Büchlein selbst S. 103 richtig angegeben ist. Bei *εἰμί* sind S. 101 ein Paar fehlende Formen hinzuzufügen, und S. 103 ist das falsche *ἐνένιπτον* in die richtige Form zu verwandeln.

Diese und ähnliche Kleinigkeiten wird Herr Breiter mit Leichtigkeit abändern, sobald eine neue Auflage nöthig wird. Eine solche aber wird nicht ausbleiben, da auch die achtungswerthe Verlagshandlung zur Empfehlung des Schriftchens das Ihrige beigetragen hat durch correcten und deutlichen Druck, so wie durch einen sehr billigen Preis.

Die Hauptsache beim Gebrauche dieser Formenlehre wie jedes anderen Schulbuches bleibt jene Wahrheit, die der ursprüngliche Verfasser mit den Worten bezeichnet: „ich wünsche von ganzem Herzen, daß die Jugend verschont bleibe mit der Arbeit an unnützem Beiwerk, daß sie in den grammatischen Vorhöfen nicht die Lust verliere und die Freudigkeit, ohne die alle Arbeit fruchtlos ist." Das ist die Seele alles Unterrichts, besonders für das muthige Völkchen der Quarta, das man an's Griechische heranführt, um in dieser neuen Welt mit jugendlichem Frohsinn sich tummeln zu lernen. Lust erwecken und Freudigkeit am Lernen, — wem das gelingt, der ist ein geborner Pädagog, wie er auch nach der ihm von Gott verliehenen Individualität im Einzelnen

verfahren möge! — Mit der obigen Formenlehre ſteht folgendes Schriftchen in Verbindung:

6. Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen ins Deutſche und aus dem Deutſchen ins Griechiſche für Anfänger bearbeitet von Fr. Spieß, Profeſſor am Gelehrten-Gymnaſium zu Wiesbaden. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage, bearbeitet von Th. Breiter, Lehrer am Königl. preuß. Gymnaſium zu Hamm. Eſſen, Druck und Verlag von G. D. Bädeker. 1853. — IV. u. 164 S. in 8.

Die Vorrede bemerkt ausdrücklich: „Die grammatiſche Anordnung ſchließt ſich im Allgemeinen an die zweite Auflage der Formenlehre an," und man kann beifügen, daß dieſe Anordnung einfach und zweckmäßig ſei. Die urſprünglichen Grundſätze ſind maßgebend geblieben und nur im Einzelnen ſind mancherlei Aenderungen vorgenommen worden. Das Ganze beſteht aus zwei Curſen. Im erſten (S. 1—39) iſt jedem der ſechszehn Capitel eine Reihe alphabetiſch geordneter Wörter vorgeſetzt, die dann in griechiſchen und deutſchen Beiſpielen zur Anwendung kommen. Die Auswahl iſt gut getroffen, indem die Hülfsmittel der Vorgänger mit praktiſchem Sinne benutzt ſind. Nach den gegebenen Beiſpielen kann der Lehrer für ſchriftliche und mündliche Uebung leicht ähnliche bilden oder bilden laſſen, um die bezüglichen Vocabeln des Abſchnitts ins Bewußtſein des Schülers zu bringen. Herr Breiter bemerkt mit Recht, daß „Uebungen der Art ſich fruchtbarer erweiſen als Decliniren, Conjugiren, Paradigmenſchreiben; weil ſie die geiſtige Thätigkeit des Schülers in Anſpruch nehmen und ihm zugleich das fördernde Gefühl eigener Kraft und Sicherheit geben." Das iſt ein Punct der Pädagogik, den man nicht oft genug einſchärfen kann. Nur durch mündliche Uebung und immer wieder mündliche Uebung, die der lebendige Lehrer mit der beweglichen Jugend in den Schulſtunden vornimmt, läßt ſich dieß „fördernde Gefühl" im Schüler erreichen.

Der zweite Curſus zerfällt in zwei Abtheilungen, deren erſte die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre S. 40—60 in griechiſchen, und S. 61—84 in deutſchen Beiſpielen einübt. Die zweite Abtheilung dieſes Curſus enthält zuſammenhängende Stücke, zuerſt vierzehn griechiſche Fabeln, vierundzwanzig kürzere oder längere Erzählungen über Perſonen der alten Geſchichte, zwei Geſpräche des Lucian und neunzehn Diſtichen (S. 85—113); ſodann ſiebenzehn deutſche Erzählungen aus der Mythologie, alten Geſchichte und Geographie zum Ueberſetzen ins Griechiſche (S. 114—124) mit darunter geſetzter Phraſeologie. Auch hier iſt die Wahl eine umſichtige und ihrem Zwecke entſprechende. Angehängt iſt ein Wörterverzeichniß (S. 125—164) zum griechiſchen Texte.

Ich will einige Bemerkungen zur Prüfung für eine dritte Auflage beifügen. Zunächſt rathe ich Herrn Breiter, wenn er die Beiſpiele des erſten Curſus in Etwas vermehrt, was wünſchenswerth iſt, zu dieſem Zwecke die Anabaſis durchzuleſen und aus dieſer das Wünſchenswerthe zu entlehnen. Dazu rathen drei Gründe: 1. Die Anabaſis iſt ein Schulbuch ſonder Gleichen, wie es in der alten Litteratur kein zweites gibt. Daher muß für Lectüre derſelben der griechiſche Elementarunterricht auch in materieller Beziehung vorbereiten. Nun fehlen in den einzelnen Capiteln manche im Atticismus ſehr gebräuchliche Wörter, die aus Xenophon's Schrift zu ſchöpfen ſind. Der im Vorwort S. IV berührte Anfang des Homer iſt zu frühzeitig, um zu einem glücklichen Reſultat zu führen. Erſt muß der Schüler mit der Anabaſis im Reinen ſein, bevor er zur Lectüre jenes Dichters geführt werden darf. 2. Die Beiſpiele ſind zu vorherrſchend moraliſcher Natur, was theilweiſe über den Geſichtskreis der jugendlichen Erfahrung hinausgreift. Wenn der Verfaſſer in der Vorrede ſelbſt ſagt, er habe „mit Vorliebe ſolche Sätze gewählt, die den ſittlichen Kern griechiſcher Weisheit abſpiegeln," ſo iſt einfach zu erinnern, daß das Ziel der Gymnaſien nicht griechiſche, ſondern chriſtliche Weisheit ſei. In einer Sprachlehre, wie der Krüger'ſchen, iſt ein helleniſcher Lebenskatechismus an ſeinem Platze, weil ihn der Lehrer der oberen Claſſen zu mancherlei Dingen verwerthen kann, unter Anderm zu gelegentlicher Vergleichung zwiſchen Hellenenthum und Chriſtenthum, zumal wenn die Primaner im Atticismus ſo ſattelfeſt ſind, daß ſie zuletzt auch Stücke aus den Kirchenvätern ohne weſentliche Präparation mit Leichtigkeit leſen können.* Ganz anders aber iſt es mit Anfängern. Für dieſe ſind mythologiſche Bemerkungen, hiſtoriſche Züge, Notizen aus der alten Geographie und Völkergeſchichte intereſſanter und nutzreicher. Hierzu bieten Xenophon's Schriften, beſonders die Anabaſis, noch eine reiche Ausbeute. Außerdem iſt darauf zu ſehen, daß Wörter und Beiſpiele um die berühmteſten Städte Griechenlands und um die bekannteſten Hellenen ſich gruppiren. Denn in ſolchen Dingen herrſcht Anſchaulichkeit auf concreter Grundlage, während alles „Abſpiegeln des ſittlichen Kernes helleniſcher Weisheit" für Quarta und Tertia vielfach eine Abſtraction bleibt. 3. Der Tertianer freut ſich,

* Dahin kann und muß es das deutſche, inſonderheit das preußiſche Gymnaſium bringen, wenn die Sache nur ordentlich angegriffen wird, d. h. wenn der Ausſpruch »die alten Sprachen enthalten den Kern der Gymnaſien« in der Praxis keine nichtige Phraſe bleibt. Aber Theoretiker und Praktiker, Philologen und Pädagogen, Schriftſteller und Schulmänner ſind in der Wirklichkeit leider nicht ſelten Gegenſätze!

wenn er beim Leſen der Anabaſis auf Sätzchen und Satztheile ſtößt, die er bereits als Quartaner in ſeinem Uebungsbuche behandelt hat.

Herr Breiter möge nun zuſehen, inwieweit er dieſe Winke für eine neue Auflage benutzen kann oder will. Jedenfalls mag er die Beiſpiele, die künftig hinzukommen ſollen, aus den erwähnten Geſichtskreiſen auswählen. Bei dem bereits Vorliegenden iſt in Wörtern wie ῥίζα S. 2 die Quantitätsbezeichnung zu tilgen, weil Accent und Poſition keine Kürze geſtatten, die Unterſcheidung aber zwiſchen Poſitions- und Naturlänge im Munde des Anfängers nicht zu erreichen iſt. Die klaren und präciſen Bemerkungen, welche aus der Syntax hier und da eingeſtreut ſind (wie S. 7, 13, 16, 17, 20, 21) möchten einer kleinen Erweiterung bedürfen, beſonders für den griechiſchen Text des zweiten Curſus nothwendig ſein, um dem Schüler zur Löſung einzelner Schwierigkeiten Winke zu geben. Die mitten im griechiſchen Texte ſtehenden Ueberſetzungen einzelner Wörter, wie S. 25, 27, 28, 30 und anderwärts, ſind beſſer unter den Text zu ſtellen, damit das Auge des Anfängers ſogleich an zuſammenhängendes Griechiſch gewöhnt werde. Im Wörterverzeichniß iſt die Einrichtung getroffen, daß griechiſche Vocabeln, die ſchon im erſten Curſus vorkommen, nicht mehr erklärt werden, ſondern mit beigefügter Seitenzahl auf jene Stelle zurückweiſen. Das finde ich unzweckmäßig, weil es dem Schüler Zeitverluſt koſtet, ohne reellen Nutzen zu bringen. Im günſtigſten Falle erzeugt es bloße Fingerfertigkeit, keine geiſtige Schlagfertigkeit, was die Hauptſache iſt. Gerade dadurch, daß man die jugendliche Kraft auf das Weſentliche richtet und vor unnützem Nachſchlagen zu bewahren ſucht, wird etwas Tüchtiges geleiſtet. Daher iſt in einem derartigen Verzeichniſſe von ſämmtlichen Wörtern die Ueberſetzung zu geben, dagegen nur da ein Citat beizufügen, wo an der citirten Stelle eine ſpecielle Bemerkung hinzutritt.

Von Einzelnheiten, die man noch anführen könnte, will ich hier abſehen, da nicht die Abſicht herrſcht, den Werth dieſes Uebungsbuches bezweifeln zu wollen. Vielmehr glaube ich gleich Anfangs gezeigt zu haben, daß das Schriftchen nach ſeiner inneren und äußeren Beſchaffenheit geeignet ſei, ſich die alten Freunde zu erhalten und neue zu erwerben. — Wieder zu einer Grammatik:

7. Griechiſche Schulgrammatik des attiſchen Dialekts in zwei getrennten Curſen bearbeitet von Auguſt Göbel, ordentl. Lehrer am Königl. und ſtädtiſchen Gymnaſium in Liegnitz. Leipzig, Druck und Verlag von B. G. Teubner. Erſter Curſus, 1851: VIII u. 56 S. Zweiter Curſus, 1852: IV u. 90 S. in 8.

Was man dieſem Schriftchen mit ehrlichem Gewiſſen nachſagen kann, iſt der Umſtand, daß der Verfaſſer die grammatiſchen Werke der

Philologen fleißig benutzt hat, um nach richtigem Gefühle von Beschränkung des Stoffes für Anfänger eine neue Grammatik zu liefern. Aber die Anlage des Ganzen und die Durchführung des Einzelnen ist so eigenthümlich, so vom Subjectivismus des Verfassers durchzogen, daß er schwerlich auf weitere Beistimmung rechnen darf. Es mag der Verf. auf diesem Wege seinen Schülern die Elemente des Griechischen beigebracht haben, weil der Weg seinem individuellen Bedürfniß entsprechend war — denn was kann nicht ein Lehrer **in utramque partem** ermöglichen! — aber dadurch ist noch nicht erwiesen, daß die schriftliche Darstellung eines derartigen Ganges allgemeinere Geltung beanspruchen könne. Dazu sind Eigenschaften nöthig, die theils aus dem Wesen der Sprache, theils und vor Allem aus pädagogischer Rücksicht auf das zu unterrichtende Subject hervorgehen müssen. Von solchen Eigenschaften kann ich in dieser Grammatik keine entdecken, die objectiv irgendwie gültig wäre, wohl aber Eigenthümlichkeiten des Gegentheils. Denn es fehlt **erstens** eine planmäßige Ordnung, wie sie das Wesen der Sache erfordert. Hier werden nämlich der Reihe nach behandelt, nachdem die ersten Elemente absolvirt sind, § 21—28 die Endungen der drei Declinationen ohne hinzugefügte Paradigmen, § 29—49 das Verbum, § 50—58 Eintheilung und Veränderung der Consonanten, § 59—64 einzelne Casus, Quantität, Accentuation und Genus der dritten Declination, dann wieder § 65—67 **Verba muta und liquida**, § 68—69 Zusammenziehung der Vocale und Accentuation der zusammengezogenen Sylben, § 70—72 die contrahirte Declination, § 73 die contrahirte Conjugation, § 74—75 die zweite und dritte attische Declination, § 76—85 die Adjectiva, Zahlwörter, Pronomina, § 86—89 Adverbia, Präpositionen, Conjunctionen und Interjectionen. Für diese eigenthümliche Anordnung enthält nun der zweite Cursus Erweiterungen und nähere Bestimmungen, aber so eingerichtet, daß nur einzelne Paragraphen zur Betrachtung kommen und nirgends ein deutliches Verständniß erzielt werden kann, wenn nicht jedesmal der erste Cursus zur Vergleichung daneben liegt. In den §§ 90 a, b, c (auch eigenthümlich) folgen die Verba auf μι und „Verba auf ω mit Temporibus nach den Verbis auf μι", § 91 „Anomalie der Conjugation, Syncope, Metathesis, verba anomala" nach Classen, § 92 Wortbildung „besonders nach Kühner."

Die Folge dieser rein subjectiven, um nicht zu sagen willkürlichen Ordnung ist **zweitens** eine maßlose Zerstückelung des zusammengehörigen Stoffes. Wie schon die obige Uebersicht zeigt, ist von derselben Sache öfters an drei bis vier getrennten Stellen die Rede,

indem hier ein Stück, dort ein Stück, dann wieder wo anders ein neues Stück zu ein und derſelben Hauptlehre hinzugefügt wird. Daher kann ein Schüler in dieſer Grammatik ſich ſehr ſchwer orientiren, und doch iſt dieß ein weſentlicher Umſtand zum ſtetigen Gebrauche eines derartigen Buches bei der Elementarlectüre, weil namentlich bei dieſer die grammatiſche repetitio mater est studiorum. Zu ſolchem Zwecke muß Alles an ſeinem Platze vereinigt ſtehen, damit der Lehrer nach jedesmaligem Bedürfniß auswählen oder auch bloß auf den Abſchnitt verweiſen könne. Die Bemerkung im Vorwort S. VII „Schwierig war es, Alles das, was im erſten Curſus gar nicht erwähnt werden konnte, im zweiten anzuſchließen," hätte dem Verfaſſer ein Wink ſein ſollen, daß ſein ganzes Unternehmen verfehlt ſei. Denn das Einfache und Natürliche iſt bei der Anordnung niemals „ſchwierig," ſondern ergibt ſich von ſelbſt. Nur das Subjective, Gekünſtelte, Manierirte macht Schwierigkeit.

Als **dritte** Eigenthümlichkeit iſt zu erwähnen, daß ſich nirgends durch Klarheit des Ausdrucks und Präciſion in der Faſſung der Regeln ein Vorzug vor andern Grammatiken zeigt. Wenn der Verf. am Schluſſe des Vorworts „die Kürze und gedrängte Faſſung der Regeln als eigenthümlich in Anſpruch nimmt", ſo hat er Vorzüge erwähnt, die er mit manchem andern Grammatiker theilt, bisweilen ſogar in geringerem Grade beſitzt. Denn es finden ſich bei ihm nicht ſelten ſchiefe Ausdrücke, unrichtige oder zu weitſchweifige Beſtimmung und unklare Faſſung. Davon haben ſchon die Herren Capellmann und Gottſchick in anderen Zeitſchriften mancherlei Beiſpiele geliefert, die noch mit vielen andern vermehrt werden könnten, wenn ich den Raum dieſer Blätter, der für manche brennende Frage der pädagogiſchen Gegenwart nothwendiger iſt, mit ſprachlichen Einzelnheiten anfüllen wollte. Die Hauptſache iſt, daß in der angeführten Richtung nirgends vor anderen Lehrbüchern, die in Gymnaſien gebraucht werden, ein Vorzug hervortritt.

Hierzu kommt **viertens** die eigenthümliche Anſicht, die der Verfaſſer über den in ſeinem Buche befolgten Atticismus äußert. Seine Worte lauten: „ich habe mir zum Geſetz gemacht, Alles in den attiſchen Dialekt aufzunehmen, was bei den Schriftſtellern vorkommt, die auf Gymnaſien geleſen werden, auch wenn das Wort bei Andern häufiger war. Eine genaue Scheidung halte ich für unmöglich". Das Letztere wird durch genauere Einſicht in K. W. Krüger's Sprachlehre und deſſen gediegene Commentare zu einigen Autoren widerlegt; das Erſtere iſt eine ſubjective Liebhaberei, die nicht einmal conſequent durchgeführt wird. Denn es finden ſich in dieſer Grammatik nicht wenige Wörter und Formen, die bloß

bei Ariſtophanes, Athenäus und ähnlichen Autoren vorkommen. Dieſe aber gehören wahrlich nicht unter die „Schriftſteller, die auf Gymnaſien geleſen werden". Man denke nur an κεγχρίας S. 8, σίναπι und τιγγάβαρι und πίπερι S. 41, φθόϊς S. 29, ja ſogar aus den griechiſchen Grammatikern werden Wörter herbeigezogen, wie S. 35 ἡ κομμώ, S. 70 ἀγάλακτες. Nimmt man hinzu, daß Proſaiſches und Poetiſches bunt durch einander läuft, daß Specialitäten wie S. 34: „Der N. ἵ iſt nur einmal da" oder „ſtatt τίσι ſteht einmal τοῖσι" und noch dazu auf dieſe unverſtändliche Weiſe erſcheinen, daß öfters den attiſchen Dichtern als eigenthümlich beigelegt wird, was dieſelben aus dem Epos beibehalten haben, — lieſt man dieſe und ähnliche Dinge, ſo muß man noch mehr in Erſtaunen gerathen, wie jemand nach dem Vorgange Krüger's auf ein ſolches Verfahren gerathen konnte.

Denſelben Charakter einer ſubjectiven Seltſamkeit zeigen endlich manche Ausſprüche, die in der Vorrede ſtehen. Da heißt es gleich Anfangs: „es gibt nur wenig Schüler, die mit der ungetheilteſten Aufmerkſamkeit dem Vortrage ſo folgen, daß ſie ſich das in der Grammatik ſofort aufſuchen und bemerken, was der Docirende dem häuslichen Fleiße anheimſtellen muß." Aber das iſt eben einer der faulen Flecke, der die Schule nicht vorwärts bringt, wenn in derſelben „der Vortrag des Docirenden" herrſcht, ſtatt daß man die Jugend einfach und ſchlicht unterrichtet und durch fleißige Uebung in den Schulſtunden ihre innere Betheiligung gewinnt. Indeß iſt das Obige vielleicht nur ein verfehlter Ausdruck, der aus Reminiscenz eines vornehmen Styles herrührt. Sodann vertheidigt der Verf. „den Gebrauch kurzer Leitfaden beim erſten Unterricht"; „denn „der Anfänger müſſe wörtlich auswendig lernen", und bemerkt unter Anderm: „Wie kann, um nur ein einziges Beiſpiel anzuführen, dem Anfänger zugemuthet werden, aus Buttmann, Pinzger, Roſt ꝛc. ꝛc. die Regeln über die Bildung des Nominativs der dritten Declination auswendig zu lernen, und auf andere Weiſe prägen ſie ſich doch nicht ein." Hier lautet der alte Einwand, den jene Grammatiker beachten: der Schüler müſſe nicht auswendig, ſondern inwendig lernen, d. i. man müſſe durch ſtetige Uebung an praktiſchen Beiſpielen auf Erkenntniß und Einſicht hinwirken, damit dadurch im Schüler ein Können entſtehe. Das iſt die Hauptſache, nicht das Auswendiglernen der Regeln. Auffällig aber, daß der Verf. das wörtliche Einprägen der Regeln ſo gewaltig pointirt, dagegen das Lernen der Paradigmen für unpaſſend erklärt! Das iſt ein ſeltſamer Widerſpruch, der vom Weſen der Analyſe und Syntheſe im Jugendunterrichte keine deutliche Vorſtellung beſitzt. Und wenn anderwärts bemerkt wird: „ich habe gefunden, daß

unaufmerkſame Schüler ſich mit dem Herſagen des oft nur halbgelernten Paradigma begnügen", ſo gibt das abusus non tollit usum die nöthige Antwort. Ein wahrer Pädagog weiß dafür zu ſorgen, daß „unaufmerkſame Schüler" zu den Ausnahmen gehören und daß ein „nur halbgelerntes Paradigma" kein Lernen heißt. Für ſchülerhafte Anomalien aber iſt noch kein wirkliches Schulbuch geſchrieben worden. Denn Anomalie der Schüler oder Lehrer hat keine Gemeinſchaft mit dem Normalzuſtande der Pädagogik, ſondern führt in's Capitel ſubjectiver Bedürfniſſe oder Liebhabereien. Und davon iſt vorliegende Grammatik ein charakteriſtiſches Beiſpiel.

Es muß Einem leid thun, wenn ein Schulmann, wie der Verf, auf eine „mehr als achtzehnjährige Erfahrung" ſich berufen kann, und doch nur ein derartiges Product zu liefern vermag. Aber Subjectivismus iſt keine objective Wahrheit. Außer dem richtigen Gefühle, daß man den Stoff für Anfänger möglichſt beſchränken müſſe, und außer dem guten Willen, einen neuen Verſuch der ſchriftlichen Durchführung zu machen, hat die Schrift nichts Empfehlenswerthes. Denn dieß richtige Gefühl hat bei Andern bereits einen deutlichen Ausdruck gefunden, und der gute Wille iſt bei Andern zur objectiven That geworden. — Ein Werk von ganz anderer Art iſt

8. Praktiſch vergleichende Schulgrammatik der griechiſchen und lateiniſchen Sprache. Von Karl Friedrich Merleker. Augsburg 1851. Verlag der Matthias Rieger'ſchen Buchhandlung (J. P. Himmer). X u. 326 S. 8.

Gute Eigenſchaften dieſes Buches ſind folgende: der gelehrte und auf vielen Gebieten bewanderte Verfaſſer hat eine Menge intereſſanter und lehrreicher Dinge zuſammengeſtellt, die einem Schüler der oberſten Claſſe nützlich ſein können; ſodann hat er manches Rüſtzeug der Vergangenheit aufgenommen, wie z. B die zahlreichen versus memoriales, worin unſre Vorfahren mit Recht ein praktiſches Moment erkannt, die Modernen dagegen mit einer immer höher getriebenen Vergeiſtigung des Stoffes vermeintlichen Mechanismus gewittert haben; endlich findet man hier und da, beſonders im Syntaktiſchen, knappe Faſſung der Regeln und präciſe Beſchränkung auf's Nothwendige, das öfters nicht ohne pädagogiſchen Sinn geordnet erſcheint.

Dieſe Eigenſchaften muß, wer gerecht ſein will, Hrn. Merleker zuerkennen. Aber das Ziel, das Hr. M. ſich vorgeſetzt hat, dürfte ſchwerlich erreicht und erreichbar ſein. Das ganze Verfahren, der Jugend die Kenntniß der alten Sprachen vermittelſt einer „vergleichenden Schulgrammatik" beibringen zu wollen, iſt bloße Gelehrtenidee, keine praktiſche Schulmeiſter-

einſicht. Denn wer Sprachen mit wirklichem Nutzen vergleichen will, der muß ſie ſchon kennen, weil alle Vergleichung zu philoſophiſcher Betrachtung der tiefſten Geſetze menſchliches Denkens, alſo zum Räſonnement über die Sprachen hinausführt, aber nicht erſt in die Elemente der Sprachen hineinführen kann. Sodann hat jede der alten Sprachen ihren eigenthümlichen Charakter: wer daher beide nach gleichem Zuſchnitt für Schüler behandeln will, der wird theils zu maßloſer Weitläufigkeit, theils zu apprioriſtiſcher Anordnung nach fremdartigem Schema, theils zu einſeitiger Behandlungsweiſe veranlaßt werden. Von dieſen Eigenthümlichkeiten hat auch vorliegende Grammatik charakteriſtiſche Beiſpiele. Endlich kann der Schüler Lateiniſch und Griechiſch doch nicht zu gleicher Zeit beginnen: wann daher jemand beide Sprachen in demſelben Lehrbuche vereinigen will, ſo muß der Schüler das jedesmal Nöthige erſt an verſchiedenen Orten zuſammenſuchen und ſomit, was dem Anfänger unentbehrlich iſt, die einfachen Klarheit und Ueberſichtlichkeit ſeines Stoffes mangelhaft geben. Kurz, wir haben in derartigen Lehrbüchern etwas künſtlich Gemachtes, nichts Natürliches und Einfaches.

Wenn nun der Verfaſſer in der Vorrede denen beiſtimmt, welche „von einer Parallelgrammatik die Wiederbelebung des Unterrichts in den alten Sprachen abhängig machen", ſo wird jedem Pädagogen erlaubt ſein, in der Stille zu denken: Wollen's abwarten, ob ſanguiniſche Hoffnungen und gelehrte Illuſionen in Erfüllung gehen! Eine „Wiederbelebung des Unterrichts in den alten Sprachen" iſt ſicherlich auf dem grammatiſchen Gebiete nicht zu ſuchen. Denn alle Grammatik iſt Abſtraction, in welcher die Jugend nur bis zu einem gewiſſen Puncte folgt und folgen kann; lebenerweckend und lebenerzeugend dagegen iſt in der Jugend das Concrete; das Concrete der „alten Sprachen" aber liegt in der Litteratur der alten Völker: alſo wird eine „Wiederbelebung" der alten Sprachſtudien, wo ſie todt darnieder liegen, nur durch eindringende und umfangreiche Beſchäftigung mit der alten Litteratur zu ermöglichen ſein. Davon hat der Verfaſſer ein Bewußtſein, aber nur theoretiſcher Art, nicht Reſultat der eigenen Erfahrung. Er bemerkt nämlich S. 238: „Das Griechiſchſchreiben und die griechiſche Grammatik (d. h. vorzugsweiſe die Syntax) beſchränke ich ſehr, wünſche dagegen viel zu leſen, namentlich Homer, Sophokles, Plato, Demoſthenes, Herodot und Xenophon". Ja „wünſchen" kann der Menſch viel, aber einen Wunſch zur That erheben und ſein Ziel erreichen, — das iſt die Hauptſache! Davon iſt hier nirgends etwas zu leſen. Auf dem praktiſchen Boden der Erfahrung wird dieſer Vorſchlag nicht entſtehen. Denn Vielleſen allein thut's nicht, — dazu kann jede Ueberſetzung die-

nen —, ſondern Vielleſen mit viel Griechiſchſchreiben, proſaiſch und poetiſch, und viel Griechiſchſprechen, dieß zuſammen, das thut's! Seltſam, daß Hr. Merleker im Lateiniſchen „eine große Fertigkeit im Schreiben, auch eine anerkennenswerthe im Sprechen, erzielt" wiſſen will und doch beides im Griechiſchen verſchmäht, als wenn jene „Fertigkeit" im Lateiniſchen einen größeren Werth für das Leben hätte, denn im Griechiſchen, und als wenn zur Erlernung des Griechiſchen die bezüglichen Uebungen unnöthig wären. In beiden Sprachen ſind fleißige Schreib- und Sprechübungen nothwendige Zuchtmittel zum ſichern Verſtändniß der Autoren und dadurch zur Bildung des Formſinns, nichts weiter, am wenigſten Fertigkeiten für's ſpätere Leben. Aber zum ſichern und nachhaltigen Verſtändniß der Alten gehören Leſen, Sprechen, Schreiben zuſammen wie Leib und Seele: eins ſteht und fällt mit dem Andern.

Wer dieſen innigen Zuſammenhang zerreißt, der behandelt ſein Gymnaſium als einſeitige Lehranſtalt und bereichert im günſtigſten Falle das Wiſſen ſeiner Schüler, erzielt aber nimmermehr ein praktiſches Können. Und glaubt Jemand durch bloßes Vielleſen die erſehnten Früchte gezeitigt zu haben, ſo möge er nur ſo gewiſſenhaft ſein, dieſe Früchte durch parteiloſe und einſichtige Männer unterſuchen zu laſſen: er wird ſicherlich finden, daß erſt die Reproduction in derſelben Sprache, proſaiſche und poetiſche, die Probe auf die Richtigkeit ſeiner Berechnung ſei.

Was nun die Beſchaffenheit dieſer „praktiſchen vergleichenden Schulgrammatik" anbetrifft, ſo liegt es nicht an der Gelehrſamkeit des Verfaſſers, deren Vielſeitigkeit erwieſen iſt, ſondern es liegt nach den obigen Andeutungen im Weſen der Sache, daß ſein Werk den Dualismus der gegenſeitigen Anforderungen nicht zu beſiegen vermag und über den Zwieſpalt zwiſchen Wiſſenſchaft und Schule nur ſelten hinauskommt. Während nämlich die Wiſſenſchaft verlangt, daß eine derartige Vergleichung nach feſtgeſetztem Eintheilungsgrunde, nach beſtimmten Principien vorgenommen werde, hat es dagegen der Verfaſſer in den meiſten Fällen, weil ihm das Praktiſche vorſchwebt, nur bis zu einer loſen Nebeneinanderſtellung der ſprachlichen Erſcheinungen gebracht, ohne daß dieſe Einzelnheiten in einer höheren Einheit zuſammentreffen; ja er hat bisweilen in dem einen Paragraphen allein das Lateiniſche, in einem andern allein das Griechiſche behandelt, ſo daß alſo der Begriff „vergleichend" gar keine Anwendung findet. Sodann hat H. M. vieles herbeigezogen, was nicht in dieß Buch gehört, wie § 1 die Begriffsbeſtimmung der *τέχνη γραμματική* in älterer und ſpäterer Zeit, § 4 die geſchichtliche Ausbildung des griechiſchen Alphabets, § 5 die Schreibkunſt mit ihren Werkzeugen u. ſ. w. Alle ſolche Dinge ſind weder „praktiſch"

noch „vergleichend“, ſondern nur intereſſante Notizen für die Wißbegierde des gereifteren Schülers. Der nicht überwundene Zwieſpalt zwiſchen Wiſſenſchaft und Schule zeigt ſich unter Anderm auch in der Erwähnung gelehrter Auctoritäten, die einem Schulbuche fern liegen. So heißt es Seite 9: „die Ausſprache der einzelnen Buchſtaben, beſonders der Conſonanten, hat K. L. Schneider nachzuweiſen geſucht, durchweg möchte es kaum gelingen“ ꝛc., oder S. 127, 205, 226 die Berufung auf Zumpt, oder S. 207 wegen der Caſusendung ξε die Anführung von Lobeck und Lehrs, ſtatt deren richtige Anſicht gleich aufzunehmen, wie Curtius § 178 gethan hat, oder S. 222 die Erörterung über „die lateiniſchen Präpoſitionen in der Zuſammenſetzung“ in Hinſicht der Aſſimilation, oder S. 315 nach einer Hermann'ſchen Erklärung der Zuſatz: „Bleibt bei dieſer Definition noch ein Schwanken, ſo ſind die von Böckh und Lachmann keineswegs beſſer“, oder S. 316 ff. eine ähnliche Erwähnung derſelben Philologen. Wahrlich ein Schüler darf alle dieſe Namen nie hören, ohne daß ihm der tiefſte Reſpect vor der Würde der Wiſſenſchaft eingeflößt werde. Von Tadel darf gar nicht die Rede ſein; denn ein Schüler iſt noch nicht werth, ſolchen Leuten die Schuhriemen aufzulöſen. Und wenn Hr. M. an der letzteren Stelle hinzufügt: „Näher auf die Anſichten dieſer Männer einzugehen, verbietet uns der Zweck einer Schulgrammatik und Schulmetrik“, ſo hätte er ſtatt dieſes Verbotes lieber das Gebot beachten ſollen, nämlich litterariſchen Apparat „praktiſch“ zu verarbeiten, aber nicht theilweiſe mit tadelnder Auctoritätsbezeichnung vorzuführen. Sonſt ſetzt man die Schüler auf's große Pferd, ſtatt daß man ihnen erſt den ſichern und tactfeſten Schritt ihrer eigenen Füße beibringt.

Weiter hat Hr. M. in der Anordnung Vieles zur Formenlehre gezogen, was in die Syntax gehört, wie S. 155 die Perfecta mit Präſensbedeutung, S. 159 die Participia Perfecti der Depon. mit paſſiver Bedeutung, S. 210 ff. die Bedeutung der Partikeln, S. 217 die durch mit zu überſetzenden griechiſchen Participia, was in der Syntax S. 273 an richtiger Stelle zurückkehrt, ebendaſelbſt die Erklärung der beim griechiſchen Paſſiv gebrauchten Präpoſitionen, S. 231 ff. die Erörterung, wie das deutſche daß im Lateiniſchen zu überſetzen ſei, S. 235 die Lehre über ἄν und Anderes. Auch in anderer Hinſicht ſind Dinge an Stellen erwähnt, wo ſie nicht leicht geſucht werden, wie S. 211 ff. mitten unter den Partikeln die Comparation der Adverbia, da doch ſchon oben S. 65 ff. über die Vergleichungsgrade die Rede war, oder S. 279 der Abſchnitt über Dialektik hinter der Syntax, der einen Anfang nimmt: „die griechiſche Sprache eröffnet den Zugang zu den Schrif-

ten des begabteſten Volkes, das jemals geblüht hat" ꝛc., als wenn eine allgemeine Einleitung in die griechiſche Sprache überhaupt gegeben werden ſollte.

Ueberſichtlich kann man es ferner nicht nennen, wenn z. B. S. 110 die Verbalformen der einzelnen Perſonen neben einander, nicht unter einander geſtellt werden, oder wenn S. 166 ff. das Verzeichniß der unregelmäßigen griechiſchen Verba in einem fort läuft, ohne daß die einzelnen Verba beſonders abgeſetzt ſind. Wenn man überhaupt auf das Einzelne genauer eingeht, ſo findet ſich manches, was keinen Beifall verdient, ſei es ungenauer Ausdruck oder minder ſcharfe Bezeichnung, ſeien es ungehörige Specialitäten oder offenbare Irrthümer, indem der Verfaſſer entweder eine unhaltbare Tradition der Grammatiker beibehalten oder aus unverkennbarer Raſchheit der Conception ein Verſehen begangen hat. Mit Beiſpielen dieſer Kategorieen könnte man einige Bogen füllen. Einiges haben ſchon die Herren Voigt und Capellmann in anderen Zeitſchriften angeführt. Beſonders auffällig iſt auch bisweilen die formelle Handhabung der Sprache, indem beiſpielsweiſe S. 21, 22 flectirt wird „Genit. und Dat. aller Numerorum", S. 42 „dem Neutri", wogegen S. 101 wieder „zu den Temporen" erſcheint, oder indem S. 35 „die in α decurtirten", S. 253 „doch opus mihi est hac re iſt ebenfalls *grammatice*", S. 267 „Inſolent iſt eine Zuſammenſtellung" und dergleichen geſchrieben wird. Inconſequent iſt, wenn in der erſten Hälfte des Buches Silbe, in der zweiten das richtige Sylbe geſchrieben iſt u. ſ. w. Das Verzeichniß der Druckfehler läßt ſich verdoppeln, worunter ſich einige Schreibfehler befinden.

Als originell muß es gelten, daß der zweite Haupttheil des Werkes „Syntaktiſche Vorſchriften" S 238 alſo beginnt: „In meinen Vorſchlägen zur Reorganiſation des preußiſchen Schulweſens vom 20. April 1848 fordere ich ein Gymnaſium, alſo eine Gelehrtenſchule, welche die claſſiſchen Sprachen vorzugsweiſe lehren ſoll, von drei Claſſen (Prima, Secunda, Tertia) und weiſe in jeder Claſſe dem Griechiſchen ſechs, dem Lateiniſchen acht Lehrſtunden zu" ꝛc. ꝛc. Gehören denn ſolche Dinge in eine Schulgrammatik? Oder iſt Herr Merleker zum „Reorganiſator des preußiſchen Schulweſens" autoriſirt, um ſo ohne Weiteres „fordern" und „zuweiſen" zu können? Dazu ſind die meiſten Stimmführer aus jenem Jahre geradezu unfähig. Möchte doch endlich ſo viel Sokratiſche Selbſterkenntniß in die Schulleute kommen, daß jeder in der „Reorganiſation" des Ganzen mit ſeiner eigenen Perſon den Anfang machte! Pläne entwerfen iſt leicht, Projecte machen nicht ſchwer, Unterrichtsgeſetze aufſtellen keine Kunſt, aber — aber — — in dieſem „aber" ſteckt's! Man laſſe alle papiernen Exiſtenzen theoretiſcher Projectmacherei bei Seite und werde in ſeinem ſpeciellen Berufe ein praktiſcher Pädagog, damit man vernünftige Ideen in die Wirklichkeit hinein arbeite. Das halte ich beim praktiſchen Schulmanne für das beſte εἷς οἰωνὸς ἄριστος in unſerer Zeit.

Mühlhauſen. Ameis.

Vorwort (Januarheft 1855).

Die Volksſchule Preußens hat im verfloßnen Jahre einen bedeutungsvollen Schritt gethan: das iſt unſer Neujahrsgruß an die verehrten Leſer. Die mancherlei Klagen wider ſie haben einen entſcheidenden Urtheilsſpruch, die Wünſche für ſie einen machtvollen Ausdruck gefunden. Das Krankhafte in ihrer Entwicklung iſt ausgeſchieden, der Goldſtaub der eiteln Prunkſucht weggewiſcht und der Zierrath zur Einfaſſung an den Rand verwieſen. So ſteht die chriſtliche proteſtantiſche Volksſchule da in einfacher Geſtalt, tiefen Ernſt im ruhigen Antlitze, den glaubensvollen Blick nach Oben gerichtet, den Fuß geſtützt auf das geöffnete Buch des Lebens, die Rechte gelegt an das Kreuz auf Golgatha, die Linke hinweiſend auf die abgelegten Gewänder modernen Flitterſtaates. Das iſt die Schule, welche das Volk je und je wieder begehrt hat. — Wir freuen uns dieſer Einfachheit vom pädagogiſchen Standpuncte. Für die mannigfaltigen Vorſtellungen iſt eine in den Mittelpunct geſtellt, zu deren Verſtärkung alle andern dienen ſollen, und ſo iſt dem erziehenden Unterrichte ſeine Stelle und ſein Verſtändniß geworden; für die Einzelvorſtellungen iſt der rechte Inhalt gefordert, und ſo dem wahren und berechtigten Realismus ſein Recht gewährt; aus dem Gebiete der praktiſchen Ideen iſt die umfaſſendſte in den Vordergrund geſtellt, und ſo dem wahren und berechtigten Idealismus ſein Feld und ſein Einfluß geſichert. Die Subjectivität mit ihrem Schwanken, Verſuchen, Ausſchreiten und Haſchen nach Bildungselementen iſt an eine objective Wahrheit gewieſen, durch die noch alle Völker groß gezogen, in der für alle geiſtigen Kräfte ſtets ein Uebungsfeld gefunden, aus der alle Keime einer geſunden Cultur genährt, an der noch alle heilſamen Früchte der Intelligenz gereift ſind. Nicht mehr ſoll das Volk geſpeist werden mit den Brocken, welche von den Tiſchen der Cultur fielen, ſondern am Tiſche ſoll es eſſen von dem Brode, welches allen Hunger ſtillt, und trinken von dem Waſſer, das da in das ewige Leben quillet. Die formale Bildung darf und ſoll mit ihrem Meißel einen Stoff für die Jugend bearbeiten, ihn aber nicht zertrümmern und zerbröckeln; die Intelligenz darf und ſoll der Jugend leuchten bis zum Eindringen in die Quelle alles wahren Lichtes, aber nicht als Selbſtleuchter gelten

wollen. So iſt auch dem, was man heute allein noch Bildung nennt, ſein volles Recht gewahrt. Und die Bildung für Welt und Beruf? Möchte doch eine Volksſchule wirklich das Alles leiſten können, was ihr nach den Regulativen zu leiſten aufgetragen und anheim gegeben iſt! — Wir freuen uns deſſen vom culturpolitiſchen Standpuncte. Der beſtimmt abgegrenzte Lehr- und Lernſtoff wird dem ganzen Volke eine Einheit des geiſtigen Intereſſes, das gemeinſame inhaltvolle Wiſſen wird Mittelpunct und Anregung zu geiſtigem Verkehre des Volkes, der praktiſche Idealismus des proteſtantiſchen Bekenntniſſes wird ein Damm gegen den Materialismus werden. Die Beſeitigung des Methoden- und Stoffwechſels wird eine Verſtändigung unter Alt und Jung wieder möglich, derſelbe ſtets inne gehaltene Schulgang wird eine Theilnahme des Hauſes am Schullernen des Kindes wieder wirklich, und die von den Familiengliedern einſt gewußte und verſtandene Schullection des Kindes wird ein Schullernen fürs Leben zu einer Wahrheit werden laſſen. — Wir freuen uns deß als proteſtantiſche Chriſten. Die Sicherheit im Wiſſen deſſen, was der proteſtantiſche Chriſt anerkennt und glaubt, wird ein feſtes Bollwerk gegen die ſtürmiſchen wie auch liſtigen Angriffe aller Art, die neu belebte Glaubenswärme wird ein mächtiger Hebel des Einheitsgefühls der Kirche, der feſte Wiſſensſchatz im Glauben wird ein warmer Heerd zur Ruhe und zum Troſte in den Mühſeligkeiten und Drangſalen des Lebens werden. Das Volk wird das göttliche Licht wieder zum Leitſterne nehmen, wird die Blendlaternen falſcher und falſch verſtandener Cultur bei Seite legen, und wird ſich bei dem göttlichen Lichte die Räthſel der Welt löſen, für deren Löſung ihm die Prediger auf den Gaſſen keine Schlüſſel, ſondern allenfalls Brech- und Diebeswerkzeuge dargeboten. — So unſere Freude, ſo unſere Hoffnung. Doch das Wort iſt todt, und das Geſetz an ſich iſt auch todt. Mögen darum nun auch die rechten Prieſter gefunden werden, die den einfachen Buchſtaben des Geſetzes in eine lebendige Sprache übertragen, die das Wort in der Schule lebendig machen. — So unſer Wunſch.

Erste Abtheilung der Pädagogischen Revue.

№. 2. Februar. 1855.

I. Abhandlungen.

Zur Reform der Volksschule.

Von C. G. Scheibert.

Vierter Artikel:

Die Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des Evangelischen Seminar-Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von F. Stiehl, Geheimen Regierungsrathe und vortragendem Rath im Königl. Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Berlin 1854. Verlag von W. Hertz (Besser'sche Buchhandlung).

Der Abdruck dieser Regulative ist in den Händen unserer Leser * Ihre Wichtigkeit erheischt eine eingehende Besprechung derselben an dieser Stelle. Eine Begrüßung derselben hat uns die Pflicht auferlegt, unsere darin ausgesprochene innerste und wärmste Zustimmung von unserm pädagogischen Standpuncte aus zu rechtfertigen; die laut gewordenen berechtigten und unberechtigten Stimmen über diese Regulative, welche sich wider dieselben erhoben haben, legen uns die Pflicht der Selbstvertheidigung auf; die politischen Blätter, welche sich heute in Alles mischen, nöthigen eine pädagogische Zeitschrift, ihren eigenen Heerd zu vertheidigen und die unberufenen Eindringlinge abzuwehren.

Wer noch im Sinne hat, was die Revue in dem dritten Artikel „Zur Reform der Volksschule" ** gebracht hat, den kann es nicht überraschen, wenn in derselben diese Regulative freudig begrüßt wurden. Dort wurde S. 14 als eine eigentliche Volksschule diejenige bezeichnet, „mit derjenigen Jugend, welcher die Eltern die Schulzeit bis zum vierzehnten und fünfzehnten Jahre für die geistige Ausbildung einräumen, die

* s. Revue, Jan. 1855. 2te Abth.

** Jahrgang 1853 Juli-Heft S. 1—45, August-Heft S. 97—133.

aber außer den Schulſtunden am Geſchäfte des Vaters oder doch an andern Familiengeſchäften thätig theilnehmen muß, auf deren häuslichen Fleiß für die Schule daher von Seiten dieſer nicht viel gerechnet werden darf.

„In Städten werden dieſe Schulen mit dem Namen allgemeine Stadtſchulen, ſonſt auch mit dem Namen Land-, Gemeinde-, Dorfſchule genannt. Dieſe Schulgattung macht wohl den eigentlichen Kern der Volksſchule."

In den Regulativen iſt nun dieſe Schulgattung unter dem Namen Elementarſchule auch in den Mittelpunct geſtellt, und vornämlich als eine einclaſſige, wie ſie in den bei weitem meiſten Dörfern exiſtirt, ins Auge gefaßt. Dieſe Bemerkung iſt nöthig, um unſere Leſer zu überzeugen, daß der Aufſatz in der Revue unter dem vulgären Namen der Volksſchule dasſelbe Unterrichtsfeld umfaßt, welches hier der Elementarſchule zugewieſen iſt. Dieſe Schule möge im Verlauf dieſer Betrachtung kurzweg Schule genannt werden.

Zur Bequemlichkeit unſerer Leſer recapituliren wir die Principien, aus denen ſich uns das Weſen und die Aufgabe der Schule ableitet, um ſo in dem, worin die von unſerm theoretiſchen Standpuncte gewonnenen Reſultate mit den Forderungen der Regulative übereinſtimmen, eine Begründung der Forderungen vor dem Forum der Pädagogik ausgeſprochen zu haben.

In dieſem Aufſatze heißt es: „In den Familien, deren Kinder man in dieſer Schule findet, entwickelt ſich kein ſo reines Familienleben (wie in den Familien, welche ihre Kinder in die höhern Schulen ſchicken), ſondern ſelbiges hat einen realiſtiſchen, wenn nicht materialiſtiſchen Stoff in ſich. Die Schulkinder verrichten häusliche Arbeiten, und erhalten außer dem verwandtſchaftlichen und perſönlichen Intereſſe in der Familie auch ein gemeinſames Intereſſe am Geſchäfte und deſſen Fortgang und Ertrag. So reift in dieſer Beſchäftigung der Knabe früher zu einer gewiſſen Selbſtſtändigkeit im Urtheilen und Wollen, das Geſchäft bringt Verbindungen zwiſchen Arbeits- und Gewerbsgenoſſenſchaft und Arbeitgebern mit ſich. So entwickeln ſich von dem geſchäftlichen Boden aus noch menſchliche (humane) Intereſſen an andern Perſonen als an Familiengliedern; es erzeugen ſich Sympathieen und Antipathieen, welche über den Familienkreis hinaus reichen, die aber doch auch wieder alle durch das materielle Intereſſe gleichſam verunreinigt ſind und des mehr oder minder darin vorwaltenden Egoiſtiſchen nicht entkleidet werden können. Staatsgefahr, Ausfall der Ernten, Fluctuationen der Werthverhältniſſe wirken beſtimmend auf das Geſchäft ein, und

ſo kommt dieſen Kindern irgend eine geringere oder größere Bekanntſchaft mit den praktiſchen Ideen der beſeelten Geſellſchaft von ſelbſt und ungeſucht. Daraus ergibt ſich denn, daß dieſe Familienerziehung ein ſehr materiell gefärbtes Intereſſe und einen eigenthümlichen Egoismus, welcher Zweck und Gewinn nur für das Nächſtgelegene bemißt und ſchätzen kann und ein ſelbſtſüchtiges Streben geben wird, welches die Ideen des Rechtes, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Rückſichtsnahme auf Andere, der Aufopferungsfähigkeit für Andere ꝛc. verdunkeln wird. Solches beſtätigt auch die Erfahrung.

„Die chriſtliche Familie wird von der Schule fordern, daß die Kinder die Bibel leſen, verſtehen und den Glaubensinhalt im Sinne der Confeſſion auffaſſen lernen; ja da in den Schichten der Geſellſchaft, von der eben hier die Rede iſt, ſich die ganze geiſtige Cultur faſt allein in dieſem chriſtlichen Wiſſen concentrirt, ſo werden nach Obigem die Familien Sorge tragen, daß auch ihre Kinder auf dieſe Culturſtufe gehoben werden. Dieß beweiſt die Geſchichte der proteſtantiſchen Schulen zur Zeit der Reformation, das zeigt die Entſtehung jeder chriſtlichen Secte, ja das zeigen ſelbſt die Kirchen-Aſſociationen, deren Confeſſion eine Negation iſt. Mit der kirchlichen Gemeinde iſt auch die confeſſionelle Schule alsbald da und ein Schulkatechismus und ein Schulgeſang- und Schulgebetbuch. Die chriſtliche Familie fordert und bedingt confeſſionelle Schulen. Daraus ergibt ſich, daß der Unterricht auf dieſem Gebiete und nach dieſer Seite hin eine Herzensangelegenheit der chriſtlichen Familie iſt, und daß die noch nicht verweltbürgerlichte Familie nur dieſen Unterricht in der Schule hauptſächlich ſuchen und fordern wird. Wenn man daraus den Schluß ziehen wollte, wie ihn wichtige kirchliche und Schulauctoritäten gezogen haben, daß man den Religionsunterricht und im Beſondern den confeſſionellen der Familie und ihrer Sorge oder auch der kirchlichen Veranſtaltung überlaſſen könne, ſo heißt das,

die chriſtliche Familie um ihren rechtlichen und hiſtoriſch begründeten Beſitz bringen.

„Dieſe Volksſchule war und iſt noch in vielen Gemeinden und ganzen Gegenden und ſollte überall ſein und bleiben eine Schule für das kirchliche, chriſtliche Bewußtſein und für die chriſtliche Erkenntniß.

„Wohl kann die Familie ein frommes und gläubiges Kind erziehen, aber es iſt beides nur als Kind, das in der Anſchauung der Familie lebt, denkt und empfindet und — es ſchaut ſelber dieſes Leben nur im Bilde. Wenn man die religiöſe Idee nur auf das Gebiet der Empfindungen und des Gefühls beſchränkt, in ihr nichts weiter als zeitweiſe hervortretende Vorſtellungen von dem Verhältniß des Endlichen zum Un-

endlichen oder vom Sündlichen zum Heiligen ſehen will, aus welchen Vorſtellungen ſich dann Stimmungen der Andacht oder der Anbetung ergeben, ſo läßt ſich ſolch eine ſentimentale (im edlern Sinne) Stimmung in der Familie erreichen. Sobald man aber an die religiöſe Idee die Forderung ſtellt, daß ſie der letzte Beweggrund wie Beſtimmungsgrund aller unſerer Handlungen ſein ſoll, ſo reicht das Familienleben entſchieden nicht mehr aus. Der wahren Entwicklung der Glaubensidee ſteht in gewiſſem Sinne die elterliche Auctorität entgegen. Eine ſolche Idee ſetzt Gott als den letzten Grund aller Handlungen; in der Familie iſt des Vaters Wille ſtatt deſſen geltend. Sie kann nur gekräftigt werden, wo der Menſch für ſein Thun verantwortlich wird und er in ſittliche Conflicte gerathen kann. Solche Momente ſind in der Familie nur künſtlich herbeizuführen und führen dann zur Farçe, denn der Vater iſt Geſetzgeber, Richter, Vollſtrecker, Begnadiger in einer Perſon. Wohl mag das Kind hiebei anſchauen, inwieweit die göttliche Idee in dem Vater Geſtalt gewonnen hat, und das iſt die tiefe, durch nichts zu erſetzende Macht des Hauſes, daß ſie dem Kinde in concreto das Bild des Glaubens hinſtellt; aber nur eine künſtlich geleitete Reflexion des Kindes wird dieſe Anſchauungen zu bewußten erheben, und wenn ſie dazu erhoben ſind, ſo werden ſie dem Kinde unverſtanden bleiben, weil das Kind das Leben des Vaters noch nicht verſtehen kann. So werden die Kinder nicht ſelten zu einer Lüge und Heuchelei geführt, welche das Bild ſtatt der Sache hat, indem es die Sache nur haben kann im ſelbſteigenen Ringen zwiſchen den ſittlichen Conflicten. Es kommt nun aber noch Eines hinzu. Die Glaubensidee iſt nicht ein Factor bloß für das individuelle Leben an ſich, ſondern ein weſentlicher Factor in der Lebensgemeinſchaft. Sie löst den Widerſpruch, den der Anblick der verſchiedenen Menſchen nach ihren verſchiedenen Lebensſituationen einerſeits und die vermöge des gleichen göttlichen Urſprungs berechtigte Idee der Gleichheit aller Menſchen andrerſeits unwillkürlich hervorruft. Eine ſolche Idee, welche die verſchiedenſten Menſchen dennoch als gleich, alle als gleicher Liebe werth anſehen kann und ſoll: ſolche kann nur in einer Gemeinſamkeit erworben werden, d. h. auf dem Felde, wo alle ein gleiches Ringen gegen die Sünde, ein gleiches Kämpfen gegen dieſelbe Verführung, ein gleiches Erliegen und Erſtehen finden. Dieß kann die Familie nie und nie bieten, wo eine erſtarkte, leitende, gebietende Sittlichkeit der ſchwachen, haltungsloſen, nur gehorchenden ethiſchen Unvollendung gegenüber ſteht. Darum iſt die Kirche nicht mit der Familienerziehung abzufinden, wie gut dieſelbe auch ſei. Aber die Kirchengemeinde muß noch mehr als dieſes chriſtliche Gemeindeleben, welches die Kräftigkeit der Glaubensidee nach

der ethiſchen Seite hin anbauen ſoll, ſie muß mehr noch als die chriſtliche Tugendübung in der Gemeinſchaft fordern. Sie will zunächſt doch alle Lebensrichtungen durchdringen und läutern, alle praktiſchen Ideen verklären, alle Willensacte über die Beſtimmungsgrenze des Ich hinaus heben, alle Widerſprüche zwiſchen dem Leben und der Erkenntniß, der Wirklichkeit und der Idee löſen, will ein abſolutes Maaß der innern Vollkommenheit und innern Freiheit herſtellen, und dann zur Innehaltung und Erreichung derſelben die Erlöſung bieten; will ſie alſo ſich im jungen Geſchlechte auferzogen wiſſen, ſo muß ſie ein Leben der Jugend fordern, in welchem ſich das Jugend-Leben, -Denken, -Wollen, -Empfinden in ſeiner reinen Entwicklung offenbart, d. h. die Kirche muß ſich in die Schule mitten unter die Schuljugend ſtellen und ſich dort in ihr auferbauen. Aber noch mehr. Das Chriſtenthum ſelber iſt nicht ein Beſitz des Subjects, den das Subject an ſich haben kann, ſondern die chriſtliche Gemeinde iſt der Leib Chriſti und alle ſeine Verheißungen, ſeine Gnadengaben, ſeine Heilsmittel ſind Gaben und Verheißungen und Mittel für ſeine Kirche, an denen eben Jeder ſo viel Theil hat, als er ein lebendiges Glied dieſes Leibes Chriſti, d. h. der Kirche iſt. Dieſes Bewußtſein einer ſolchen Gemeinſchaft in Chriſto kann die Familie dem Kinde nicht geben, auch nicht dadurch, daß ſie dasſelbe in den Gottesdienſt der erwachſenen gereiften und ſchon vollberechtigten Kirchenglieder mitnimmt, ſondern **für** eine Gemeinſchaft kann nur durch das Leben **in** einer Gemeinſchaft und **durch** dieſelbe erzogen werden. Darum muß die Kirche in der Schule der Jugend dieſes Gemeinſchaftsleben der Jugend beanſpruchen, wo ſie ſich ſelber ſäet.

„Da die erſte Aufgabe der Schule das Unterrichten iſt, weil das die Familie nicht leiſten kann und von der Schule fordert, ſo ſteht man unmittelbar an der Frage nach

den Gegenſtänden, dem Ziele und der Methode des Unterrichts.

Leſen, Schreiben, Rechnen, das kann heute wohl meiſtens jede Familie in der hier betrachteten Schulgemeinde. Das wird ſie auch wieder verlangen. Was darin Beſonderes geleiſtet werden kann, das wird ſie der Schule als gute Leiſtung anrechnen und es ihr danken. Bibelkenntniß, Katechismuslehre und Kenntniß des in den Kirchenliedern ausgeprägten chriſtlichen Bewußtſeins iſt auch wohl noch in der Schulgemeinde als dem Inbegriffe von chriſtlichen Familien vorhanden, und man wird ſelbiges für die Jugend als ein Ergebniß des Unterrichtes fordern. Die Fertigkeit oder doch Fähigkeit im Mitſingen der gangbaren Kirchenmelodieen und das Wiſſen einer Anzahl von Gebeten wird die Schulgemeinde, die ſich aus kirchlichen Gliedern

bildet, auch als einen ihr zuſtändigen Beſitz von der Schule fordern. Diejenige allgemeine geiſtige Entwicklung, welche den Menſchen befähigt, die Predigt über Gottes Wort zu verſtehen, dürfte nicht minder als, ſo zu ſagen, die idealere Aufgabe des Schulunterrichts von den Eltern beanſprucht werden. Man mag das hier mit dem Worte Sprachverſtändniß, n. b. der Sprache der heiligen Schrift, bezeichnet ſein laſſen.

„Es mag unerläßlich ſein für die Bildung des Volks, dasſelbe auch in die Gegenwart einzuführen. Auch das geſchehe an der Hand des Religionsunterrichtes und nur zum Behufe desſelben. Die Zeit der Reformation muß ja zur Sprache kommen, ſo verlangt es der confeſſionelle Religionsunterricht. Sie fordert einen Begriff vom Papſt und Papſtthum und allgemeinem deutſchen Reiche oder doch deutſchem Kaiſer, fordert Rückblicke in die vor ihr her gegangene Zeit, um zu wiſſen, gegen was für Mißbräuche denn Luther auftrat, führt ſo auf die Entwicklung der in der Apoſtelgeſchichte begründeten und dargelegten Urkirche, weist aber ebenſo auch vorwärts auf die weitern Kämpfe der Reformatoren gegen die katholiſche Kirche und auf die Kämpfe unter einander ꝛc., und weist hin in die neueſte Zeit, wenn es ja beliebt, die Volksjugend in das Chaos hinein ſehen und ſo den Blick verwirren zu laſſen.

„Die vaterländiſche Geſchichte: Schon Schleiermacher hat darauf hingewieſen, daß dieſer Unterricht nur an das anknüpfen könne, was im Volke noch davon lebendig ſei, nur darauf zu wachen habe, daß das einmal im Volke lebendig Geweſene von der Jugend gewußt und ſo für's Volk erhalten werde, und daß die Jugend die Namen, welche im Volksmunde umgehen, verſtehe. Individuelle Züge, Geſchichten vom großen Churfürſten und alten Fritz und Friedrich Wilhelm dem Dritten und auch Blücher und von einzelnen Heldenthaten in den Schlachten ꝛc., das allein ſind bleibende Bilder, welche die Volksſchule als Gedenktafeln aus der Schule durch die Jugend in die Familie bringen läßt.

„So lange der Satz wahr bleibt, daß die geſunden Familien von Gott her dazu getrieben werden, ihre Kinder auf die Culturſtufe zu heben, welche ſie ſelber einnehmen, ſo lange wird es auch wahr bleiben, daß dieſe hier geſtellten Forderungen nicht vom Staate, nicht von der Kirche, nicht von der bürgerlichen, nicht von der kirchlichen Gemeinde, ſondern eben von den Eltern gemacht werden, und daß es eine gar nicht zu rechtfertigende Bevormundung der Eltern iſt, wenn man ſtatt ihrer ihnen den Vorſtand der hier bezeichneten Gemeinſchaften ſubſtituirt und im Namen dieſer ſolche Forderungen an die Schule ſtellt. Will man mit der Hinweiſung auf die Wirklichkeit, die wir recht wohl

erkennen und beſeufzen, entgegnen, daß, wenn es auf die Eltern ankäme, in dem Unterrichte Manches geſtrichen werden dürfte, ohne von ihnen einen Widerſpruch zu erfahren, ſo gilt darauf als Antwort: daß derjenige immer ein Kind bleibt, der in dem, was ſein iſt, ſtets bevormundet wird, und daß die Schulen trotz aller Schulcontrole und Schulaufſicht und Schulreviſion ꝛc. in denjenigen Unterrichtsgegenſtänden ſo gut wie nichts leiſten, für welche ſie nicht die innere Zuſtimmung im Hauſe haben.

„Wenn die obigen Betrachtungen ergeben haben, daß das Familienleben der hier beregten Gemeinde ſich durch und durch auf dem realen Boden bewegt, und alle Erziehungsmomente, die es in ſo reichem Maaße in ſich enthält, mit dem Materialen ſich miſchen und der Jugend nothwendig den Stempel eines materiellen Intereſſes aufdrücken müſſen; wenn die Arbeit der Jugend und die an dieſer Arbeit ſich einwickelnden Geiſtes- und Willensvermögen nothwendig die jugendliche Seele in den niedrigern Realismus hineindrängen und ſo ſchließlich den Geiſt wie das Begehren und Wollen in einen niedrigern materiellen Egoismus treiben müſſen; wenn ſomit die Kräftigkeit der idealern Vorſtellungen, welchen Namen ſie auch haben mögen, zuletzt ganz verloren geht und ſo der Menſch an ſeiner geiſtigen Seite zu einem Weſen verkümmern muß, welches nur noch an ſeinem rein materiellen Intereſſe zu faſſen, aber mit dieſem auch zu Allem zu bringen iſt, ſo folgt daraus für das Unterrichtsprincip der Volksſchule

1. daß man nicht durch Realunterricht noch dieſe Richtung mehren dürfe,

wenn man nicht die Hoffnung hat, es bis zum vierzehnten Jahre dieſer Jugend und ihrer für die Schule verwandten Zeit und Kraft ſo weit zu bringen, daß eine Erkenntniß bis zu der Höhe gelangt, von wo das Reale begriffen, geiſtig durchdrungen und gleichſam zum Geiſte emporgehoben wird, aber wohl die Gewißheit hat, daß durch ſolchen Unterricht, wie ſchon der Leib durch die Arbeit, ſo nun auch der Geiſt in ſeiner Beſchäftigung in dieſes Reale hineingedrängt und unter dasſelbe gebeugt und ſo erniedrigt wird zum Dienſte des materiellſten Bedürfniſſes;

2. daß man nicht durch eine Mannigfaltigkeit heterogener Gegenſtände ein Gegengewicht gegen die materielle Wucht des Berufslebens zu gewinnen ſuchen darf,

wenn man nicht die Ausſicht hat, mit vierzehnjährigen Knaben der Schule eine Bildungshöhe zu erſteigen, von wo aus alle die Einzelvorſtellungen ſich zu einer Einheit bringen laſſen und ſo als eine einzige

geiſtige Vorſtellung im Geiſte auftreten, ſich gegenſeitig dann wecken und ſtützen ꝛc.; aber wohl die Gewißheit hat, daß keine von dieſen vereinzelten Vorſtellungen Stärke genug gewinnt, um Begehrungen und Willen zu beſtimmen, daß ſie ſich vielmehr nur gegenſeitig ſchwächen und verdunkeln und ſo dem Geiſte den Einfluß auf den Willen rauben, und Begehrungen und Willen dem niedrigen Intereſſe oder der Luſt anheim geben;

3. daß man nach harmoniſcher Ausbildung aller Seelenvermögen ebenſo wenig als nach der Nützlichkeit zu fragen hat,

wenn man nicht die Ausſicht hat, die Kräftigkeit der Seelenvermögen oder einen Idealismus in der Nützlichkeit zu erzielen, aber die Gewißheit vorausſieht, nur lauter Anregungen und ohnehin nur ſchwache und nicht nachhaltige zu bieten, und andrerſeits den ganzen Menſchen in ſeiner rein irdiſchen Nützlichkeit aufgehen zu laſſen;

4. daß man vielmehr eine Vorſtellungsmaſſe kräftigen, ſie nach allen Seiten hin ſtützen, eine Lebendigkeit in der Reproduction derſelben erzielen und ſo ihr ein ſolches Gewicht für das Begehren, Wollen und Thun geben muß, daß die niedrigern Willensmotive, wenn nicht dagegen verſchwinden, ſo doch nicht ein Uebergewicht gewinnen."

„Dieſer Unterricht iſt der Religionsunterricht. In ihm liegen Geſchichten und Biographieen und Volksgeſchichte, in ihm Pſychologie, Ethik, Glaubenslehre, in ihm haben wir Poeſie und Volksſprache, deren unſer Volk nur allein mächtig wird, deren Verſtändniß es zu ſeiner weitern Ausbildung vornehmlich bedarf. An ihm und für ihn haben wir Geographie und Erdkunde und Kunſt des Geſanges und, wenn man will, auch die Bildnerei, an ihm das Muſter einer Naturanſchauung, wie ſie ihm wahrhaft frommt. Durch ihn kann alſo Gedächtniß und Urtheilskraft und äſthetiſches Intereſſe geweckt und für ihn belebt werden. Durch ihn und an ihm entwickelt ſich auch die Macht der ſympathetiſchen Gefühle an den bibliſchen Perſonen, auf welche ja in der neuern Zeit ſo viel Werth gelegt wird ꝛc.

„Die Unterrichtsmethode, worunter hier der ganze Unterrichtsgang verſtanden werden ſoll, ſei wie der Stoff eine einheitliche, ſich möglichſt gleichbleibende. Vom Unterrichte in der Schule wird die Familie berührt; ſie will an den Schulbüchern, an kleinen häuslichen Aufgaben wiſſen und erkennen, was und wie's die Schule treibe. Durch den Unterricht und namentlich die häuslichen Aufgaben ſetzt ſich die Schule in Verbindung und in einen innern Verkehr mit dem Hauſe. Die wahrhaft geſunde Familie läßt es ſich daher auch nicht nehmen, ihren Kindern

beim Buchſtabiren und Leſenlernen und Sprüche- und Geſängelernen nach Möglichkeit behülflich zu ſein, und hat eine Freude daran, die Schule zu unterſtützen, wie ſie ſich des Fortſchrittes des Kindes freut. Das geht aus dem Culturintereſſe hervor, von dem ſie ja auch getrieben wird, die Kinder zum Unterrichte in die Schule zu ſchicken. Daraus folgt,

daß die Schule möglichſt immer denſelben Unterrichtsſtoff feſthalten muß,

damit der Familie das Beihelfen leicht möglich und angenehm werde und ſo ſich die Schule immer wieder in der Familie erneue;

daß die Schule möglichſt immer denſelben Unterrichtsgang zu nehmen habe,

damit die Familie aus freien Stücken ihr helfend vorarbeiten könne und möge;

daß die Schule möglichſt immer dieſelbe Unterrichtsform zu wählen habe,

damit die Familie, die nicht mehr neuen Stoff lernen und neue Methoden ſich aneignen kann, die Schule unterſtützen könne, und ſich nicht von der Schule abgewieſen wiſſe und ſie wiederum die Schule abweiſe."

So weit die Revue im Jahre 1853 bei der ſpeciellern Ausführung der ſchon im Jahre 1851 ausgeſprochenen Gedanken über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete (Juli-Auguſtheft). Wenden wir uns nun zu den Regulativen, und zwar zunächſt zum dritten: Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht in der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule.

In den Regulativen iſt als Unterrichtsobject und Uebungsfeld gefordert:

1. Religionsunterricht, und zwar ſoll die bibliſche Geſchichte die Grundlage ſein, auf dem die evangeliſche Elementarſchule ihre Aufgabe, das chriſtliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptſächlich zu löſen hat. Die ſoll mit dem Bibelworte vorerzählt, im Bibelworte nachgeleſen und mit dem Bibelworte von den Kindern wieder erzählt werden. Daneben werden das Vaterunſer, der Morgen- und Abendſegen, Tiſchgebete, und das allgemeine Kirchengebet, Wochenſprüche, Wochenlieder aus dem Geſangbuche (mindeſtens 30) die Perikopen und der Katechismus dem Gedächtniß eingeprägt. Für den Katechismus tritt die ausdrückliche Weiſung hinzu, daß er nur dem Wortinhalte nach verſtändlich gemacht ſein ſolle, und daß die ſogenannten Katechiſationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrſtücke oder über Bibelſprüche von dem Unterrichte der Elementarſchule ausgeſchloſſen

ſein ſollen; daß es auf den beſchriebenen Gebieten nur darauf ankomme, den Inhalt zu entwickeln und zum Verſtändniß und zum Beſitze der Kinder zu bringen.

2. Leſen, deutſche Sprache und Schreiben.

Mit dem Leſenlernen iſt eine angemeſſene Unterweiſung im Schreiben zu verbinden, und ſo wird jede Stufe des Leſenkönnens zur Einübung der Rechtſchreibung und der Interpunction, zur Uebung im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck zu benutzen ſein. Daraus wird ſich bei den fähigern Schülern die Fertigkeit von ſelbſt entwickeln, auch nicht geleſene eigene Gedanken richtig niederzuſchreiben, während für alle die Anfertigung geſchäftlicher Formeln und Aufſätze nach gegebnen Muſtern, welche z. B. zweckmäßig den Inhalt von Schreibevorſchriften beim Schreiben bilden können, geläufig gemacht werden ſoll. Neben der Bibel, dem Katechismus und Geſangbuch ſoll auch ein Leſebuch eingeführt werden. Die Fertigkeit, deſſen Inhalt laut und ſinnrichtig zu leſen, ihn klar und zuſammenhängend wieder zu geben, ſich über denſelben mit eigenen Worten auszuſprechen, das ſoll der Lehrer als ſeine Aufgabe im Leſe- und deutſchen Sprachunterrichte der einclaſſigen Elementarſchule anſehen. Im Schreiben iſt eine ſichere und gefällige Handſchrift zu erzielen, und die gebrauchten Vorſchriften mögen den Unterricht in andern Fächern, z. B. in den ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſen, unterſtützen.

3. Rechnen.

Die Kinder ſollen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen, benannten und gebrochnen Zahlen, ſo weit dieſes innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verſtandesſchlüſſe möglich iſt, im Kopfe und ſchriftlich raſch und ſicher löſen können.

4. Geſang.

Unter allen Umſtänden iſt Aufgabe der Schule, daß die Kinder die gebräuchlichen Kirchenmelodieen und eine möglichſt reiche Anzahl guter Volks- und Vaterlandslieder einſtimmig richtig und fertig ſingen können, und daß der Text und das Verſtändniß derſelben freies Eigenthum der Kinder geworden iſt. Die Ausführung liturgiſcher Chöre durch Schulkinder iſt wünſchenswerth, muß aber von der Berückſichtigung örtlicher Verhältniſſe abhängig bleiben.

Iſt noch außer 26 Lehrſtunden Zeit zu gewinnen (4 Stunden), ſo können davon 3 auf Vaterlands- und Naturkunde und 1 auf's Zeichnen verwandt werden. Iſt die Zeit nicht da, dann muß ſich dieſer Unterricht an das Leſebuch anſchließen. Iſt Zeit da, ſo tritt die erwünſchte Möglichkeit ein, im Anſchluß an das Leſebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen oder andern Naturgegenſtänden, durch

ausführlichere Beſchreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländiſchen Geſchicht-, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu geſtalten und die Selbſtthätigkeit der Kinder mehr in Anſpruch zu nehmen.

So weit die Regulative nach der rein unterrichtlichen Seite hin. Sie fordern nur das Minimum der Leiſtungen und weiſen auf das Feld der Erweiterungen hin. In ihrem Minimum fordern ſie noch mehr als wir oben für die Schule in Anſprnch nahmen. Es ſteht uns hier nicht die Frage zu, ob eine Schulclaſſe, welche die Kinder vom ſechsten bis vierzehnten Jahre zugleich mit einander hat, dieſes Minimum werde erreichen können. Uns will es für gar viele ſolcher Schulen als ein Marimum erſcheinen, hinter dem manche derſelben doch in Wirklichkeit zurückbleiben dürfte. Auch ſteht uns nicht die Frage zu, ob wirklich in allen Schulen ein ſolches Leſebuch gehalten werden ſolle. Man wird in gar manchen doch vielleicht davon noch abſehen müſſen. Wir ſehen in dieſem auch, wenn es nicht im rechten Sinne angefertigt und mit der Bibel und dem hiſtoriſchen Theile der Bibel in nähere oder entferntere Verbindung geſetzt werden kann, eine eigenthümliche und nahe liegende Gefahr für das Herbeiziehen des Allerlei, was denn doch wieder leicht ſtörend auf die Einheit der durch den Unterricht zu gebenden Vorſtellungsmaſſe einwirken könnte, und namentlich da ſo wirken wird, wo die Zeit ſo beſchränkt iſt. Wir können uns nicht verhehlen, daß auch die Forderung nach unſern Erfahrungen ſehr hoch, ja faſt zu hoch erſcheint, daß ein Schüler ſich über den Inhalt des Geleſenen mit eigenen Worten ſolle ausſprechen können. Mindeſtens könnte dieſe Forderung, welche eine nicht geringe Fertigkeit in der Handhabung der hochdeutſchen Sprache vorausſetzt, leicht wieder zu mancherlei Extravaganzen führen

Wenn nun, abgeſehen von dieſen ganz unweſentlichen Differenzen, die Regulative für die Elementarſchule mit unſern, vom rein pädagogiſchen Standpuncte vor faſt zwei und vier Jahren niedergeſchriebenen Gedanken übereinſtimmen, wenn ſonach dieſe Gedanken, die im verborgenen Winkel eines pädagogiſchen Journals niedergelegt und ſchwerlich an der Stelle vernommeu ſind, von welcher die Regulative ausgegangen ſind, nun wider Hoffen und Erwarten einen factiſchen Lebensboden gewinnen ſollen: wer mag uns unſere Freude darüber verargen? Es iſt nicht die Freude darüber, daß wir das Rechte aufgewieſen, ſondern daß wir das Rechte nicht verfehlt haben.

Schwerlich hat irgend ein pädagogiſches Syſtem und die Folgerungen aus demſelben dieſen einfachen Unterricht als den weſentlichen hinſtellen laſſen, und das iſt gut; ſondern es iſt entſchieden auf das zurück ge-

gangen, was die arbeitende chriſtliche Familie von der Schule erwartet und von ihr zu fordern hiſtoriſch berechtigt iſt. Dieß nicht zu gewähren oder auch nur zu verkümmern, würde als ein Unrecht an den Eltern angeſehen werden müſſen. Die Regulative ſprechen ein Ergebniß der Beobachtungen des wahren und wirklichen Lebens, der wahren und wirklichen Forderungen der bürgerlichen chriſtlichen Familie an die Schulen aus, und haben, das iſt der hohe Vorzug, weder Herbart noch Roſenkranz, weder Niemeyer noch Dieſterweg, noch irgend ein anderes pädagogiſches Syſtem zu Gerichte geſetzt. Die Regulative, ſo könnte man vielleicht ſagen, haben vielmehr die Eltern von der Bevormundung einer pädagogiſchen Schule befreit, die aus der Theorie von allerhand Seelenvermögen, deren Nachweis ſie ſchuldig geblieben iſt, die ſie aber als einen Glaubensartikel handhabt, — für dieſe Seelenvermögen allerhand Lehrmittel und Lehrmethoden erſonnen und ausgeſprochen hat, und in dem Bilden dieſer erdachten Seelenvermögen mittelſt der dazu eigens zugerichteten Unterrichtsgegenſtände die einzigen Bildungswege des Geiſtes zu haben meint, und jeden, der dieß nicht zugeſtehen kann, wohl als Finſterling bezeichnet; die aus derſelben Theorie her von einer Entzweiung oder von einem Gegenſatze des Glaubens und Wiſſens weiß, und von dieſem nie erwieſenen und nie zu erweiſenden Gegenſatze aus eine ſogenannte Intelligenz neben dem Glaubenswiſſen behufs der Bildung eines menſchlichen Geiſtes anbahnen zu müſſen glaubt, damit nicht der zweitheilige oder vieltheilige Geiſt zu ſehr nach der einen Seite hin gravitire und ſo eine ſchiefe Bildung erhalte; ja die dieſe ſogenannte Intelligenz, welche nach der Theorie ohne Glauben wiſſen ſoll, zum eigentlichen Bildungsmeſſer der Menſchheit erhoben wiſſen will. Dieſe pädagogiſche Schule mit ihrer Theorie hatte und hat ſich nicht bloß über die Elementarſchule, ſondern über das geſammte Unterrichtsgebiet gelagert, hat höhere und niedere Schulen mit Lehr- und Uebungsſtoffen und geiſtigen Exercitien aller Art gefüllt und erfüllt und hat durch dieſe Schwungmaſchine ihres Bildungsſyſtems dem Geiſte eine centrifugale Bewegung mitgetheilt, welche die natürliche Lage der ſchwereren und leichteren Schichten in die entgegengeſetzte umkehrt. Dieſe Regulative haben aber auch die Schule von dem ſich eindrängenden Gegner der Intelligenztheorie, dem Realismus, befreit, welchen Gegner die Intelligenztheorie zuläßt, um ſich des Vorwurfs eines verflüchtigenden Formalismus zu erwehren, und ſich eines Inhaltes getröſten zu können. Dieſe neuzeitige Bildungstheorie ſieht mehr oder minder den Menſchen nur in einem Zuſammenhange mit der phyſiſchen Welt, ſpürt der Pſyche nach und kommt nicht bis zum Pneuma, ſieht ſchließlich in dem Menſchen

ſelber nur ein Naturproduct, verſenkt daher auch den Geiſt des Menſchen in die Naturbetrachtung, ſieht die Großthaten des Menſchen nur in der Gewältigung der Naturkräfte, und macht in ihren letzten Conſequenzen (Michelſen, Friedrich; vgl. Revue Mai-Juniheft 1853. Bartholomäi; ſ. Revue October-Novemberheft 1852) den Menſchen zu einem Theil an einer großen Erwerbmaſchine.

Dieſes Alles haben die Regulative deutlich in den Worten dargelegt: „Die Elementarſchule war der geiſtigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher ſie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugeſtaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das geſammte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen iſt, wo ein entſcheidender Umſchwung nöthig und wirkſam geworden: ſo muß die Schule, wenn ſie nicht in Feſthaltung eines überwundenen Gegenſatzes wirkungslos werden und untergehen ſoll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten. Der Gedanke einer allgemein menſchlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geiſtesvermögen an abſtractem Inhalt hat ſich durch die Erfahrung als wirkungslos oder ſchädlich erwieſen. Die Elementarſchule hat nicht einem abſtracten Syſteme, oder einem Gedanken der Wiſſenſchaft, ſondern dem praktiſchen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieſes Leben vorzubereiten, indem ſie ſich mit ihrem Streben auf dasſelbe gründet und innerhalb ſeiner Kreiſe bewegt.“

Aber nicht bloß in Beziehung auf das Materiale der Schule, ſondern auch auf das Quale derſelben, was in dem oben begründeten Satze ausgeſprochen iſt,

die Kirche muß ſich in die Schule mitten unter die Schuljugend ſtellen und ſich dort in ihr auferbauen,

finden wir uns mit den Regulativen in vollkommenſter Uebereinſtimmung.

Wir freuen uns deſſen um ſo inniger, als die Regulative das „wie“ gleich vollkommen mit beantworten. Sie geben dieſe Antwort in den drei Sätzen: 1. der Lehrer ſei kirchlich geſinnt; 2. die Schulſtube ſei zur rechten Zeit Jugendkirche; 3. der Geiſtliche trete mit an den Unterricht. Wir leſen uns dieſe drei Sätze zunächſt ad 1, aus den Regulativen für die Seminarien (wovon nachher) und aus den Worten: „Der Lehrer ſoll geheiligt ſein, an Chriſti Statt zu ſprechen: Laſſet die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer iſt das Himmelreich. — Das ſoll eine vorzügliche Sorge des chriſtlichen Lehrers ſein, daß er auch darum und ſo ſtets in der Buße und Gnade ſtehe, um ſelbſt wahrhaft, kräftig und erhörlich mit ſeinen Schülern für ſie und für ſich ſelbſt beten zu können. — Zum Gottloſen ſpricht der Herr: was nimmſt du

meinen Bund in deinen Mund und verkündigeſt meine Rechte, ſo du doch Zucht haſſeſt und wirfſt meine Worte hinter dich? Aber wer an mich glaubt, von deß Leibe werden Ströme des lebendigen Waſſers fließen. — Der Lehrer aber wird am höchſten ſtehen, der täglich ſelbſt am meiſten in der Schule empfängt, nämlich den Geiſt der Demuth, des Gebets, der Liebe, der Gottesfurcht." Ad 2. „Hiermit iſt Verfahren und Ziel für den bibliſchen Geſchichtsunterricht angedeutet, damit die Kinder zu einem ſichern Verſtändniß und zu einer gläubigen Aneignung der Thatſachen der göttlichen Erziehung geführt werden. — Die Religionsſtunde ſoll überall durch den gemeinſchaftlichen Geſang eines geiſtlichen Liedes oder Verſes, durch das einleitende Gebet, durch die ganze Haltung des Lehrers und der Schüler neben dem unterrichtlichen den erbaulichen Charakter an ſich tragen. Wo es aus der Kirche, dem Vaterlande und der Natur in das Leben tretende Thatſachen gilt, da geht der Unterricht in Feier und Betrachtung über, die vorzugsweiſe das Gemüth, den Willen und Charakter erfaßt und die Kinder ſchon früh ſich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinſchaft erkennen läßt. — Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die ältern Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und ſonſtige feſtſtehende Theile des liturgiſchen Gottesdienſtes inne haben. Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags geleſen und nach dem Wortverſtande erklärt; wenigſtens die Sonntagsevangelien müſſen allmälig dem Gedächtniß eingeprägt werden." Ad 3. „Das Vorleſen aus der Bibel. Es erſtreckt ſich hauptſächlich auf eine von dem Pfarrer zu treffende Auswahl aus den Pſalmen, den prophetiſchen Büchern und den neuteſtamentlichen Briefen. — Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, ſo weit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt."

Wenn wir nun von unſerm theoretiſchen Standpuncte, namentlich in Beziehung ad 3 mehr wünſchen und fordern mußten, daß die Schuljugend immer als ſolche mit einem beſondern Platze in der Kirche verſehen ſein, daß in der ganzen Behandlung des Katechismus bis zur Einſegnung hin eine volle Uebereinſtimmung nicht nur, ſondern eine Zuſammenwirkung von Lehrer und Pfarrer Statt haben, daß die Schule im Enderamen vor der Gemeinde auch zur Geltung kommen, daß der Pfarrer einen Einfluß auf die Wahl der Wochenſprüche und der zum Katechismus zu lernenden Sprüche erhalten müßte ꝛc., ſo ſoll gerne zugeſtanden werden, daß die wirkliche Stellung von Schule und Kirche

den Regulativen in weiter gehenden Forderungen an die Mitwirkung der Kirche Schranken ſetzen mochte.

Wie ſollten wir nicht ſchließlich das mit beſonderer Genugthuung wahrnehmen, daß wir das dritte Hauptmoment für den Unterrichtsgang in der Schule, nämlich ſeine Einheitlichkeit und Stetigkeit, auch in den Regulativen gewahrt ſehen? Die bibliſchen Erzählungen nach dem Bibelworte, der wörtlich einzuprägende und zum Verſtändniß zu bringende Katechismus, die beſtimmte Umgrenzung und Beſtimmung für die Wahl der zu lernenden Kirchenlieder und Gebete zeichnet einen Inhalt und einen durch dieſen Inhalt ſelbſt gebotenen Unterrichtsgang vor. Wie viel damit für die Schule und für die Theilnahme des Elternhauſes an der Schule gewonnen werden wird, das iſt oben des Weitern dargethan. Mit den vielen Methoden und vielen neuen Moden und mit den mancherlei neuen Schulſtoffen hat man ja an gar manchen Orten die Eltern aus der Schule heraus gelehrt. Wenn erſt die Schule wieder in den hier vorgezeichneten ſtetigen Gang hinein gekommen ſein wird, dann wird der ſo genährte Geiſt der Eltern wieder mit ihren Kindern zum Schultiſche einkehren.

Wenn unſere theoretiſche Forderung noch weiter ginge, wenn ſie auch von Geſchlecht zu Geſchlecht dieſelben Sprüche zu erlernen erheiſchte und ſo in einer und derſelben Gemeinde einen feſten Wiſſenskern von Bibelwahrheiten angebaut wiſſen wollte, ſo hat die Reviſion der Lehrbücher für den Schul- und Confirmandenunterricht uns in der Anſicht nur noch beſtätigen können *. Wenn die Eltern wieder von den Kindern den auch von ihnen einmal gelernten Spruch hören, ſo wird er Familien-, ja Gemeindegut, und Schule wie Kirche werden von ſolch einem feſten Capital reichliche Zinſen ernten. Je feſter die Schule ſich hier bindet, deſto mehr wird ſie mit der Zeit gewinnen, deſto mehr nach und nach ihren Schülern zumuthen können (wir reden hier auch aus Erfahrung), denn was im Elternhauſe an ſolchen Sprüchen ſchon umgeht, das bringen die Kinder auch ſchon mehr oder minder feſt mit nach der Schule. Werden wieder auch Bibelſprüche zu Hausſprüchwörtern, ſo haben die Kinder das Sprüchwort auch, und mehr noch, nämlich das praktiſche Verſtändniß.

Doch es gilt ja hier nicht einer Kritik, ſondern einer Bemeſſung unſerer Gedanken an dieſen Regulativen und ſo die Rechtfertigung unſerer freudigen Begrüßung derſelben. Aber wir knüpfen zugleich für uns

---

* Siehe Päd. Revue 1854. Juli-, Aug.-, Septbr.-Heft. Reviſion der Litteratur für den Religionsunterricht.

die Hoffnung daran, daß auch das, was nach unſern Anſichten über die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete gefordert werden muß in Beziehung auf das Schulleben, dereinſtens zur Anerkennung und zur Verwirklichung kommen wird, ſei es nach dieſer oder jener Seite hin. Wir halten uns ſogar feſt überzeugt, daß die Schule, wenn ſie die Regulative nach ihrem innern Geiſte zu einer Wahrheit macht, aus ſich ſelbſt heraus ein Schulleben erzeugen wird und erzeugen muß, was dem von uns auf theoretiſchem Wege gewonnenen nicht ganz unähnlich ſehen dürfte. In dem Helferſyſteme, auf welches in den Regulativen mehrere Male hingewieſen iſt, ſehen wir einen Kern gepflanzt, in dem kirchlichen Sinne der Schule gewahren wir den zweiten, und in der Andeutung der Behandlungsweiſe des naturkundlichen Unterrichtes einen dritten. Die rechte Pflege dieſer Kerne wird den Garten des Schullebens beſtauden, wir ſind deß in Hoffnung fröhlich.

Das erſte und zweite der Regulative, nämlich für den Unterricht in den evangeliſchen Schullehrerſeminarien und für die Vorbildung evangeliſcher Seminarpräparanden kann nur richtig verſtanden und gewürdigt werden, wenn man die Organiſation der Schule, d. h. das dritte derſelben, ſtets im Auge behält. Darum mußte denn auch die Beſprechung des letztern vor jenen vorauf gehen. Dieß iſt auch ſehr beſtimmt angedeutet in den Worten: „daß durch den Unterricht in dem Seminar und durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsſchule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Leſen und in der Mutterſprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlandskunde und der Naturkunde — ſämmtliche Gegenſtände in ihrer Beſchränkung auf die Grenzen der Elementarſchule — theoretiſch und praktiſch befähigt werden."

Zunächſt iſt dadurch das Seminar als Fachſchule aufgefaßt, wie ja das auch von jeher deſſen Beſtimmung geweſen iſt. Demgemäß ſind damit auch alle Vorſchriften gegeben, wenn das Fach ſelbſt, wofür die Lehranſtalt dienen ſoll, beſtimmt begrenzt iſt. Wenn nun die Elementarſchule das Fach iſt, und wenn dieſe oben charakteriſirte Schule pädagogiſch gerechtfertigt iſt, ſo iſt damit auch die Fachſchule dann gerechtfertigt, wenn ſie alle die Uebungs- und Lehrgebiete aufnimmt, die zum Lehren und Leiten dieſer Elementarſchule ſich als erforderlich erweiſen. Dieſer wird es nicht nur freiſtehen müſſen, ſondern man wird von ihr fordern müſſen, daß ſie alles Dasjenige von ihrem Unterrichtsfelde und Uebungsgebiete ausſchließt, was nicht zur mehr oder minder ſichern Vor-

bildung für den angegebenen Zweck bei der geſtatteten Zeit und den vorausgeſetzten Kräften führen kann. Thut ſie anders, macht ſie ſich durch irgend welche Lehrgegenſtände zu einer, im vulgären Sinne genommen, allgemein bildenden Schule, arbeitet ſie eine Reihe von Unterrichtsgegenſtänden durch, welche mit dem Fache ſelbſt nur in ſehr ferner Beziehung ſtehen, ſucht ſie die Entwicklung der Zöglinge ohne ganz ſpecielle Rückſicht auf das Fach: ſo gibt ſie ſich mit ihrem eigenen Zwecke auf oder verkümmert denſelben mehr oder minder. Sie gibt dann aber auch der Pädagogik das Recht zu der Frage: wozu eine ſolche Bildung? wo der Beruf und der Berufskreis, für den dieſe Bildung nothwendig iſt? Angeſichts des Zweckes des Seminars und der ihm geſtellten Aufgabe ſchließen die Regulative folgerecht von dem Gebiete derſelben aus die „wiſſenſchaftliche Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächſten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zuſammenhange ſtehen, welche für allgemeinere Bildungszwecke zwar wünſchenswerth und nützlich, für den Elementarlehrer als ſolchen aber nicht unbedingt erforderlich ſind". Damit ſchieben ſie wie aus der Schule, ſo noch mit größerem Rechte auch aus der Erziehungsſchule des Lehrers die Lehrſtücke der Intelligenzbildung (in obigem Sinne) bei Seite, und befreien auch dieſe Stätte von der Zwingherrſchaft derjenigen pädagogiſchen Anſicht, die nur ihr eigenes Licht noch Licht und jedes andere Denken Finſterniß nennt.

Die Regulative ſchließen ſich aber auf das allernächſte an die in ihnen näher beſtimmte einclaſſige Schule an: „Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtſchule gefordert werden mag, ſondern die Bildung und das Können, welche das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus Einer Claſſe beſtehenden Elementarſchule von dem Lehrer fordert, iſt die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars. — Eine vorzugsweiſe Berückſichtigung derer" (die etwa an einer höhern Stadtſchule zu unterrichten befähigt werden ſollen) „und ihrer Zwecke beim Seminarunterricht würde aber das ganze Schulweſen der Gefahr der Verflachung und der Verſäumniß des Nothwendigen ausſetzen."

So iſt demnach kein Mißverſtändniß mehr möglich. Das Minimum der Schulleiſtung und dem gegenüber das Minimum der Seminarleiſtung iſt zu Grunde gelegt. Es kann nun die Frage aufgeworfen werden, ob die Seminarbildung nun nach den Regulativen ſo begrenzt und beſtimmt iſt, daß durch ſie der dieſer Bildungsanſtalt durch die Schule geſetzte Zweck erreichbar iſt. Dieſe Prüfung iſt indeß leicht, beſonders dadurch, daß die Regulative für Schule und Seminar ganz correſpondirend gehalten ſind.

Vergegenwärtigt man ſich nun einen Mann, welcher der Schule im Sinne der Regulative ſoll vorſtehen können, ſo muß er

A. In Beziehung auf das Unterrichten

1. des Bibelwortes und des Bibelinhaltes und des Bibelverſtändniſſes mächtig ſein; er muß den Katechismus verſtehen und muß einen Vorrath von Geſängen und Gebeten und Bibelſtellen verſtehen und im Gedächtniß haben, und muß den göttlichen Erlöſungsplan, wie er in dem geoffenbarten Worte Gottes vorliegt, im wahren und ganzen Sinne des Wortes verſtanden haben.

2. In Beziehung auf den Sprachunterricht muß er des Grammatiſchen ſo weit Herr ſein, daß er ſich ſelber einen Satz aufſchließen und ſo dann auch den Schülern zur Einſicht in den Sinn desſelben verhelfen kann. Seine ſprachliche Bildung muß zu der Höhe gekommen ſein, daß er ſelber es vermag, ſeine Schüler in den Inhalt und Gedankengang eines von ihnen zu leſenden Stückes einzuführen. Um das zu können, und namentlich um die Schüler dahin zu führen, daß auch ſie ſich ſelbſtſtändig über den Inhalt des Geleſenen ausſprechen können, muß er der Sprache wie ſchriftlich ſo noch mehr mündlich mächtig ſein, daß er ſich frei und ungezwungen über die Materien ſeines Lehrgebietes ausdrücken kann.

3. In Beziehung auf Leſen und Schreiben muß er natürlich zunächſt es ſelber gut können, und die Methode des Lehrens inne und feſt haben. Da nun aber auch feſtgehalten iſt, daß mit dem Amte des Lehrers kirchliche Functionen verbunden ſein können, ſo muß auch die Befähigung, eine Predigt vorleſen zu können, gewonnen ſein.

4. In Beziehung auf Rechnen wird er ſo weit gekommen ſein müſſen, daß er mit Sicherheit und nicht nach erlernten Regeln die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Aufgaben zunächſt nach dem Wortausdruck und dann in Zahlen löſen kann.

5. In Beziehung auf Meßkunde wird er mit der Berechnung der gewöhnlichen Körper und auch mit der Vermeſſung der Flächen bekannt ſein müſſen.

6. In der Naturkunde muß er fähig ſein, den in dem Schulleſebuch vorkommenden und dahin ſchlagenden Stoff und die den Schülern alltäglich vorkommenden Erſcheinungen auf dieſem Gebiete erklären, und ſie zu einer verſtändigen und ſinnigen Naturbetrachtung anleiten zu können.

7. Im Geſange und in der Muſik wird er ſo weit gekommen ſein müſſen, um den Geſang in der Schule anbauen und in der Kirche leiten zu können, ſei es durch die Stimme oder durch ein Inſtrument

(in der Schule die Geige, in der Kirche die Orgel); aber auch daß er die liturgiſchen Chöre verſtändig einüben könne.

Wer die Regulative nun hierauf nochmals in Erwägung ziehen will, der wird eher mehr als weniger an Anforderungen finden; aber er wird dabei auch inne werden, daß

a. durchweg gefordert iſt, daß der Lehrgang in dem Seminar in allen dieſen Gegenſtänden eben ſo genommen werden ſoll, wie er in der Schule gehandhabt werden muß, daß alſo durchaus ganz conſequent der Charakter der Fachſchule feſtgehalten iſt, alſo eine Ausbildung eines Lehrers zum Wiederlehren einer Jugend im Auge behalten wird, ja daß

b. überall darauf aufmerkſam gemacht iſt, wo der Seminarunterricht zur geiſtigen Befähigung des künftigen Lehrers weiter ſchreitet als dieſer mit ſeinen Schülern dereinſt gehen ſoll. Dieſe Sichtung iſt nicht hoch genug anzuſchlagen. Erfahrungen haben wohl die Nothwendigkeit an die Hand gegeben. Als ſolche Gegenſtände ſind angegeben der Katechismusunterricht, der die Aufgabe hat, „durch ein klares und tiefes Verſtändniß des göttlichen Wortes auf der Grundlage des evangeliſchen Lehrbegriffs der eignen religiöſen Erkenntniß der Zöglinge Richtung und Halt, und indem er ſie durch jenes Verſtändniß ſich ſelbſt und ihr Verhältniß zur göttlichen Heilsordnung erkennen läßt, für ihr ganzes chriſtliches Leben die Grundlage zu ſchaffen.“ Dahin gehört ferner die Einführung in die deutſche Grammatik, deutſche Geſchichte mit vorzugsweiſer Berückſichtigung der preußiſchen, reſp. Provinzialgeſchichte, Kirchengeſchichtliches, Geographie nebſt dem Weſentlichſten aus der mathematiſchen Geographie, Pflanzenkunde, Naturlehre, Muſik praktiſch und theoretiſch ꝛc. ꝛc.

Man könnte vom theoretiſchen ſchulorganiſirenden Standpuncte wohl noch fragen, ob eine reine Fachſchule noch ſo viel nebenher und über ihr eigenes beſtimmtes Ziel hinaus lehren dürfe, ohne doch wieder mehr oder minder ihre Aufgabe aus dem Auge zu verlieren oder doch zu trüben, denn es iſt faſt viel, was der Seminariſt neben ſeiner Ausbildung als Lehrer — namentlich wenn nur ein Curſus von zwei Jahren geboten werden kann — noch in der Seminarzeit bewältigen ſoll. Doch darauf wird gewiß die Antwort gegeben, daß man ſolch ein erweitertes Wiſſen und Können vom Lehrer werde fordern müſſen zu einem ſelbſtſtändigen, freien und fruchtbaren Unterrichten, und daß man bei der Aufnahme nicht Zöglinge genug mit ſolchen Vorkenntniſſen finde und daher ſchon dieſe Ergänzung in die Seminare hineinlegen müſſe.

Eine andere Frage: ob nicht etwa auch die Seminariſten ſelber

durch dieſes viele Zulernen wieder zu dem Irrthum verführt werden könnten, als ſei das Seminar nicht eine Fachſchule, wo man Schulehalten lernen ſolle, ſondern mehr ein Lehr- und Lernfeld für ihre eigene geiſtige Bildung. Indeß dieſe Frage erledigt ſich

c. dadurch, daß auch jeder dieſer Gegenſtände immer mit Hinweiſung auf den letzten Zweck des Wiederlehrens behandelt werden ſoll, denn es ſoll vielmehr das Unterrichtsmaterial der Elementarſchule als ein nach allen Beziehungen zu durchdringendes und beherrſchendes das nächſte Gebiet des Seminarunterrichtes bilden. Selbſt die Privatlectüre der Zöglinge ſoll nach dieſer Beziehung, aber auch nur ſo weit — und das mit vollem Rechte — in dem Seminarunterrichte zur Sprache kommen, als ſie Beziehung auf das künftige Unterrichten der Zöglinge hat, wodurch mindeſtens von Seiten des Seminars dem ſich Verlaufen der Seminariſten in allerhand ſchöne und ergötzliche und vom nächſten vorliegenden Zwecke abführende Gebiete, wenn auch nicht ein entſchiedener Damm entgegengeſetzt, ſo doch wenigſtens keine Anregung und Verführung geboten wird. Vornehmlich aber wird dieſe vorhin ausgeſprochene Beſorgniß, die wirklich in Erfahrungen ihre Berechtigung hat, dadurch beſeitigt,

d. daß die Seminarien alle eine „Uebungsſchule haben, daß ſie den Seminarunterricht vor Abſtractionen ſchützen, und die Zöglinge ſofort zur praktiſchen Anwendung des theoretiſch Erlernten anleiten ſollen, ſo daß dieſe Uebungsſchule, zumal im letzten Jahre, der eigentliche Mittelpunct des Seminarunterrichts wird."

So dürfte das Lehrziel des Seminars geſichert und der Zweck desſelben, Lehrer für die Elementarſchule auszubilden, erreichbar erſcheinen. Aber der Lehrer hatte in der Schule und mit der Schule nach Obigem noch eine zweite Aufgabe,

B. auf dem Gebiete der Erziehung zu erreichen,

welche nach unſerer Faſſung darin beſtand, daß in der Schule ſich die Kirche auferbauen müſſe.

Dazu gehört vornehmlich, daß der Lehrer ſelber feſt in der Erkenntniß und ſicher in ſeinem Glauben und warm in ſeiner Hingebung an das Chriſtenthum geworden ſei, oder mit einem Worte, daß er ſelber mit ſeiner Ueberzeugung auf dem Grunde der Kirche ſtehe.

Nach unſern Anſichten über die Erzeugung eines Wollens und Empfindens begründet ſich Wollen und Empfinden aus den in dem Geiſte vorherrſchenden Einzelvorſtellungen und Vorſtellungsmaſſen. Hierin liegt uns nun auch der Begriff des erziehenden Unterrichtes, und demgemäß auch in weiterer Folge die Charakterbildung durch den Unter-

richt. Soll demnach eine religiöſe, chriſtliche Richtung den künftigen Lehrer ſo durchdrungen haben, daß er abſichtslos — Abſicht verſtimmt — durch ſein inneres Sein, durch ſein Urtheilen, Denken, Empfinden und Wollen den Kindern ſeiner Schule das Chriſtliche überall predigt, dann muß der Bereich der chriſtlichen Vorſtellungen in ſeinem Geiſte vornehmlich angebaut, und es müſſen dieſe Vorſtellungen auf alle mögliche Weiſe verſtärkt und zu herrſchenden erhoben worden ſein. Ohne das kann zwar ein Unterricht auch das Chriſtenthum zum Beſchäftigungsgebiete machen, aber das Ergebniß wird zu einem Wiſſen in demſelben, zu einem Urtheilen über dasſelbe und ſelbſt zu einer Intelligenz durch dasſelbe führen, aber wird nie das hier nothwendige und geforderte Ergebniß haben.

Die Regulative haben nun alles dasjenige angeordnet und gefordert, was nach unſerer Anſicht zur Erreichung dieſes wichtigen Zweckes dienen kann. Dahin rechnen wir zunächſt den beſtimmt begrenzten und doch ausgedehnten Religionsunterricht in Bibelkenntniß, Bibelverſtändniß, Katechismuslehre ꝛc. ꝛc. Dann, daß es beſonders darauf ankomme, „daß durch den Religionsunterricht ſichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinſtimmende Reſultate der chriſtlichen Erkenntniß erzielt werden ſollen, daß eine warme und thätige Theilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart gefordert wird und daß der Seminariſt mit der erforderlichen Einſicht und Liebe für eine freie, hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der chriſtlichen Beſtrebungen für Heiden- und innere Miſſion, für Armen- und Verlaſſenen-Pflege und ähnliche Zwecke ausgerüſtet werden ſoll," wozu Partieen und Biographieen aus der Kirchengeſchichte als Lehrinhalt mitwirken ſollen; daß ſie über die Bedeutung und den Zuſammenhang der einzelnen Abſchnitte des Kirchenjahres und ſeiner Feſte im Bewußtſein erhalten und in das Verſtändniß der feſtſtehenden liturgiſchen Theile des öffentlichen Gottesdienſtes eingeführt werden ſollen, wie es die Theilnahme an dem kirchlichen Leben erfordert und wie allein die Elementarſchule praktiſch für das Leben in der kirchlichen Gemeinſchaft erziehen kann. „Zu dieſem Allem gehört, daß ſich das ganze Leben im Seminar unter die Zucht des Wortes und Geiſtes ſtellt, daß aus der Fülle der Gnadenmittel von Lehrern und Schülern fleißig und treu geſchöpft, **im Ganzen eine evangeliſch-chriſtliche Lebensgemeinſchaft dargeſtellt wird.**" Freilich findet man hier nur allgemeine Gedanken, aber wer näher zuſieht, der erkennt ja leicht die ganz beſtimmten darin vorliegenden Vorſchriften. Wir leſen mindeſtens daraus, wie hienach das Seminar nicht bloß mit dem Gottesdienſt in der chriſtlichen Gemeinde verknüpft, ſondern auch mit den

Beſtrebungen der gläubigen Glieder der Chriſtenheit und der einzelnen chriſtlichen Gemeinde in Verbindung geſetzt werden ſoll, ſo daß demnach nicht bloß Lehren und wiederum Lehren ſchon die Bildung vollenden ſoll, ſondern daß ein Thun und Mitthun als Erziehungsfactor zur Geltung gebracht iſt. Nicht durch Gedanken über chriſtliches Thun und chriſtliche Beſtrebungen will man hier wirken, ſondern durch ein Wirken im chriſtlichen Thun will man zur chriſtlichen Gedankenwelt gelangen. So ſehen wir denn hier eine Art Schulleben, was erziehend wirken muß, und recht gehandhabt ſeinen Zweck nicht verfehlen wird.

Wenn nun hienach der Lehrer innerlich auch zu einem chriſtlichen Lehrer ausgebildet erſcheint, ſo hat doch auch die Schule einen Leib, der in der Zucht erhalten werden muß, und ohne richtige Handhabung oft und bei deren falſcher Handhabung immer der beſte Unterricht verloren geht und wirkungslos bleibt. Wir meinen, es bedürfe in einer ſolchen Fachſchule vor Allem die Pädagogik die vornehmſte Berückſichtigung. Hier aber hat uns vor Allem überraſcht der Lehrgegenſtand:

C. Die Schulkunde.

Die Revue hat dieſen Begriff bisher unter dem Namen Schulpädagogik zu faſſen geſucht; doch umfaßt die Schulkunde (ſiehe Regulative Seite 12—15) zugleich das Alles mit, was ſich im weiteſten Sinne an das Thema „die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete“ anſchließt, natürlich hier nur mit der nothwendigen Beſchränknng auf die Elementarſchule. Dabei iſt ausdrücklich — und das halten wir für ſo gar wichtig — auf den Unterſchied von Erziehung im allgemeinen Sinne des Wortes und auf Schulerziehung hingewieſen. Wer ſollte ſich nicht alles Ernſtes freuen, daß endlich einmal auch dieſe weſentliche, in den neuern Gedanken auf dem Gebiete der Pädagogik ſo oft und klar dargelegte Unterſcheidung da feſtgehalten und gleichſam zur Anerkennung gebracht iſt, wo es ſich um Bildung von Lehrern handelt. Wohl iſt der Unterricht in dieſem Fache, das verhehlen die Regulative nicht, ſchwierig und zwar darum ſehr ſchwierig, weil dieſer Gedanke der Neuzeit, der mit dem neu erwachten Begriffe der Erziehung durch die Schule emporgekommen iſt und ſich aufgedrängt hat, die Seminarlehrer und den Seminarunterricht in die neueſten noch unvollendeten Beſtrebungen der Pädagogik einzutreten nöthigt. Die Seminarlehrer werden ſich demgemäß nicht mehr begnügen dürfen mit dem, was ſie in den gebräuchlichen Lehrbüchern und Syſtemen der Pädagogik finden, ſondern ſie müſſen friſch mit eintreten in den Gang der Unterſuchungen, den die neuere wiſſenſchaftliche Pädagogik eben auch zu betreten begonnen hat. Das unter dieſem Namen „Schulkunde“ in den Regulativen begriffene Unterrichts-

feld iſt in der That dasjenige, welches zu kennen man künftighin keinem Lehrer erlaſſen ſollte, wofür man ihm aber füglich die unter dem bisherigen Namen der Pädagogik und der Geſchichte der Pädagogik vorgetragenen Notizen gerne erlaſſen mag. Wie das Thema „Schulpädagogik“ den neu erwachten Geiſt der Schule charakteriſirt und das nächſte Arbeitsfeld der pädagogiſchen Theorie und Praxis ſein wird und ſein muß, ſo iſt in der Schulkunde den Seminaren ein unerſchöpfliches Thema für den Kreis der Elementarſchule geſtellt, an deſſen Löſung in Theorie und Praxis die von ihnen gebildeten Elementarlehrer treu mitarbeiten ſollen.

Oben wurde bei der Elementarſchule die Forderung eines ſtetigen Ganges, eines feſt begrenzten und beſtimmten Wiſſensmateriales geſtellt und die Anbahnung dieſes wichtigen Zieles in den Regulativen für die Schule vermißt. Vielleicht, wir wiſſen es nicht gewiß, dürfte in den Regulativen der Seminare das Moment gegeben ſein, woraus ſich die Forderung nach und nach von ſelbſt erledigt. Haben die Lehrer eine ganz beſtimmte Zahl von Geſängen, Gebeten und Sprüchen auswendig gelernt, ſo werden ſie dieſe ungezwungen und ungeheißen auch in ihrer Schule verwenden und verwerthen. Zwar ſtehen in den Regulativen nicht ſo auch die Bibelſprüche wie die Kirchenlieder zum Lernen bezeichnet; aber die Forderung an die Seminare, beſtimmte Lehrbücher einzuführen und ſich auch an dieſe wirklich zu binden, aus ihnen heraus und nicht über ſie zu unterrichten, dürfte doch ſchließlich zu dem gewünſchten Ergebniß führen, wenigſtens dann gewiß, wenn nicht die Seminare mit jeder Generation von Seminariſten neue Lehrbücher einführen.

So weit über die Regulative für das Seminar. Es mögen einige Bemerkungen geſtattet ſein. Die Regulative ſollten nur das Minimum der Leiſtungen für den Lehrer einer Elementarſchule ausſprechen, und ſetzen auch noch ſelbſt voraus, daß in einzelnen Fällen von einem Lehrer an gehobnen Stadtſchulen wohl mehr gefordert werden möchte. Demgemäß bleibt nun die Frage: wo werden dieſe denn nun ihre Bildung erwerben? Die Zahl der Candidaten iſt doch wohl nicht geringe, welche an ſolchen höhern Stadtſchulen, an höhern Bürger- und Töchterſchulen und ſelbſt auch an Gymnaſien (für Rechnen, Schreiben, Geſang ꝛc.) nothwendig ſind, und die wirklich eine Bildungshöhe haben müſſen, welche zu einem collegialiſchen Umgange mit den Mitlehrern einigermaßen befähigt. Sie müſſen, um nur Einiges anzuführen, doch einigermaßen einen größern oder mehrgliedrigen Schulorganismus begreifen, damit ſie ſich nicht, wie das nur leider ſo oft geſchieht, mit ihrem Unterrichte iſoliren, ſich als den Vertreter dafür anſehen nnd keinen Rath annehmen, ja

wohl für ſich die Verantwortlichkeit für ihr Lehrobject beanſpruchen und ſo wahre Widerhaken im Lehrercollegio werden. Kurz, es bedürfen die Lehrer, welche an einer mehrclaſſigen Schule unterrichten ſollen, wenn auch vielleicht nicht eben noch erheblich mehr poſitive Kenntniſſe, ſo doch entſchieden eine Anleitung dazu, wie man ſich eben mit dem Theile des anvertrauten Unterrichtes in den Organismus einzufügen habe. Sollen aber dieſe Männer nicht ganz abſtumpfen in ſolchen höhern Schulen durch bloßen Schreib- und Rechenunterricht und ſchließlich verkümmern, ſo bedürfen ſie doch auch wohl einer etwas weiter gehenden Bildung, als nach den Regulativen für die zum Maßſtabe genommenen Schulen mit Recht nur verlangt worden iſt. Für dieſe hier angedeuteten Verhältniſſe ſcheint uns nicht ganz ausreichend, wenn es in den Regulativen heißt: „durch Anlagen oder ſonſtige Verhältniſſe würden vor oder nach der Seminarzeit ſolche Schulamtscandidaten Gelegenheit finden, materiell den Kreis ihrer Kenntniſſe zu erweitern.“ Damit ſoll nicht ein Vorwurf für die Regulative ausgeſprochen, ſondern nur auf eine Lücke in den Veranſtaltungen für Lehrerbildung hingewieſen ſein, die wir wahrzunehmen glauben. Um es kurz zu ſagen, meinen wir, es dürfte ſich doch die Nothwendigkeit einiger Seminare für Lehrer an gehobenen Stadtſchulen, höhern Bürgerſchulen und Gymnaſien herausſtellen.

Wir vermiſſen ferner in den Regulativen eine Inſtruction für die Entlaſſungsprüfungen. Wenn dieſe die bisherigen bleiben, dann wird ſich auch jedes Seminar aus dieſen Regulativen noch wieder das Alles, was zu dem frühern Endergebniß des Seminarunterrichts führte, herausleſen müſſen und auch können. Die Prüfungsgegenſtände und das Prüfungsmaterial entſcheidet nur zu viel für die innere Geſtaltung einer Schule, wie das in der Revue, Aprilheft 1853 des Weiteren dargethan iſt. *

Aufgefallen iſt uns in den Regulativen der Satz: „Was zum Verſtändniß der bibliſchen Bücher an hiſtoriſchen, antiquariſchen und ſonſtigen Erläuterungen für den Zweck der Elementarlehrerbildung erforderlich, iſt bei Behandlung der bibliſchen Geſchichte und beim Bibelleſen den Zöglingen gelegentlich mitzutheilen. Der Unterricht hat ſich aber hierbei überall auf das Nothwendige und auf feſte Reſultate zu beſchränken und über dem Wiſſen um äußerliche Dinge die Einführung in das Verſtändniß des religiöſen Inhaltes und des innern Lebens nicht zu verabſäumen.“ Vielleicht ſoll hiemit auch einem hie und da eingeſchlichenen Mißbrauche entgegengetreten werden, und dann haben wir Nichts

* Nach Vernehmen iſt auch ſolch ein Prüfungsregulativ erlaſſen.

hinzuzufügen. Ohne das würde nach unſern pädagogiſchen Anſichten der Zweck, den Seminariſten mit dem Geiſte des Wortes Gottes recht bekannt zu machen und ihn in denſelben zu verſenken, vornehmlich dadurch erreicht werden, daß man ihn ſich mit demſelben nach allen nur möglichen Beziehungen hin beſchäftigen ließe, damit der Geiſt an den Vorſtellungen zu haften genöthigt würde. Aus den vielen Hülfsmitteln, die eben nur die feſten Reſultate enthalten, dürfte dem Seminariſten die Privataufgabe geſtellt werden können, bald die eine bald die andere Seite der Bibel in Betrachtung zu ziehen, und die Löſung ſolcher Aufgaben nach beſtimmten Hülfsmitteln für bibliſche Geographie, Geſchichte, Archäologie, ſo wie innern Zuſammenhang und Verhältniß der bibliſchen Bücher ꝛc. würde ihn zu immer erneutem Leſen nöthigen und ſo die innere Vertrautheit herbeiführen. Doch das ſind pädagogiſche Gedanken, die wohl hier kaum eine Berechtigung haben.

Auch können wir uns nicht recht erklären, daß ein beſtimmter Katechismus, der in Barmen erſchienene, eingeführt werden ſoll. Nach unſeren Anſichten, die im Eingange ſtehen, müßten die Seminariſten in denjenigen Katechismus eingeführt werden, welcher in der Provinz die weiteſte Verbreitung gefunden hat. Oder es müßte die Kirche auch einen allgemeinen Landeskatechismus allen ihren Geiſtlichen vorſchreiben. So lange die Kirche ſich dieſe Freiheit erhält oder in dieſer Willkür beharrt, ſo lange darf ſich das Seminar mit ſeinem Unterricht für die Elementarlehrer wohl nicht auf einen beſtimmten Katechismus beſchränken, wenn es nicht gerade auf dem Felde, wo das innigſte Einverſtändniß mit dem Geiſtlichen und der Gemeinde erzielt werden muß, doch möglicherweiſe eine Divergenz veranlaſſen will. Doch auch von dieſer Erwägung abgeſehen, dürfte doch auch ein beſtimmter Katechismus den Lehrern im Seminare eine ſo enge Schranke für ihr Unterrichten ziehen, daß dieſelbe leicht als eine Beengung gefühlt werden könnte. Es legt ſich jeder gläubige und denkende und dabei wiſſenſchaftlich gebildete Chriſt den Inhalt des Glaubens auf ſeine eigenthümliche Weiſe zurechte — man ſieht das an der ſo großen Zahl von Katechismen, welche gerade in der neueſten Zeit von bibel- und auch kirchengläubigen Geiſtlichen geſchrieben ſind — und wenn er nun über dieſes ſein innerſtes Glaubensleben lehrend ſeinen Schülern ein Zeugniß ablegen ſoll, ſo muß ſolches Zeugniß auch dieſen ganzen Menſchen darlegen, und jede ihm zugewieſene Schranke für eine Entwicklung, die nicht die ſeine iſt, wird dem Erfolge des Unterrichtes Abbruch thun. Gibt man ja doch auch dem Geiſtlichen nur die Perikopen mit auf die Kanzel und läßt ihn darüber nun lehren und predigen: ſollte es nicht genug ſein, dem Lehrer am Seminar nur den kleinen Katechismus

Lutheri zur Richtſchnur zu geben, und ihm das Gewand, in welchem er denſelben den Schülern nahe bringen will, zu überlaſſen? Traut man dem Manne die Treue oder die Kenntniß nicht zu, ſich ſtrenge an dieſem Buche zu halten, ſo würde man ihn doch wohl nicht anſtellen, und iſt der Mann innerlich nach ſeinem Denken nicht im Stande, ſich innerhalb der Katechismuslehre frei zu wiſſen, ſo wird er ja ein ſolches Amt nicht annehmen. Auch ein Lehrbuch ſchützt hier wohl nicht.

Möge man dieſe Bemerkungen unſerm Intereſſe für eine ſo hochwichtige Angelegenheit zugute halten, ihr Quell iſt mindeſtens nicht, das darf verſichert werden, die Luſt am Mäkeln oder gar die Sucht, dieß und das noch immer beſſer wiſſen zu wollen.

Was nun ſchließlich die Vorbildung evangeliſcher Seminarpräparanden betrifft, ſo iſt dieß ein Gebiet, auf dem die pädagogiſche Theorie kein Urtheil haben kann. Hier iſt ſo viel von äußern Umſtänden, Lebens-, Familien- und Staatsverhältniſſen abhängig, was nicht ſo leicht zu überſehen iſt und noch weniger leicht ſich nach einer Theorie fügt. Was die Revue in dem hier angezogenen Aufſatze darüber gebracht hat, iſt in weſentlichen Dingen von den Regulativen abweichend. Wir halten unſere Anſichten aber nicht für weſentlich genug, um deren Abweichung von den Regulativen hier noch erſt ausdrücklich aufzuführen, wie wir ja auch nur darum die Uebereinſtimmung unſerer Anſichten mit den Regulativen ausdrücklich hervorgehoben haben, um unſere freudige Begrüßung derſelben zu rechtfertigen. Haben wir die Regulative recht verſtanden, ſo ſollen die Präparandenjahre vornehmlich dazu benutzt werden, daß der junge Menſch ſeine Kenntniſſe möglichſt erweitert, eine Menge Stoffes, der im Seminare zur Verarbeitung für den Unterrichtszweck kommt, ſich einprägt und zum ſelbſtſtändigen Arbeiten angehalten und dabei geleitet wird, und einige nothwendige Fertigkeiten fürs Schulhalten ſich erwirbt, um damit nicht noch erſt die Zeit im Seminare hinzubringen, und daß er für den Lehrerberuf ſeinem ganzen Umfange nach empfänglich gemacht wird.

Die Eingangs angekündigte Abſicht, die in den politiſchen Blättern laut gewordenen Stimmen hier einer Beurtheilung zu unterwerfen, hat nach genauer Anhörung derſelben aus Schonung für unſere Leſer aufgegeben werden können, zumal ja eine wirkliche Begründung unſerer Anſichten ſchon eine Widerlegung der gegenſtehenden in ſich enthält. In der Voſſiſchen Zeitung Nro. 249, 260, 266 hat ein Herr F. durch ſein Schreiben bewieſen, daß der bisherige grammatiſche Unterricht noch nicht viel Früchte eingetragen hat, und Angeſichts ſolcher Preßkundgebung muß man eine Umkehr in dem bisherigen Unterricht dringlich wünſchen, damit

doch wenigſtens diejenigen, welche durch ihr Schreiben die öffentliche Meinung zu vertreten oder gar zu leiten ſich anmaßen, bis zu der Höhe der Bildung kommen, von der ſie überſehen, daß ſelbſt ein richtig gebauter Satz doch noch baaren Unſinn enthalten kann.

In der Spener'ſchen Zeitung Nro. 252, 257, 263, 269 hat ein Herr S. unter einer Kennermiene neben mancherlei Mißverſtändniſſen und Mißdeutungen der Regulative eine ſolche Vorliebe für die beſtehenden Schulen, aber auch eine ſolche Unkunde oder doch eine ſolche abſichtliche Ignorirung der neuern pädagogiſchen Anſichten und Beſtrebungen an den Tag gelegt, daß man zu der Widerlegung desſelben den Inhalt vieler neuern pädagogiſchen Blätter und Schriften ganz herbeiziehen müßte.

In der National-Zeitung Nro. 549 und 551 finden ſich zwei Aufſätze, welche im Gedankengange dem des Herrn S. in der Spener'ſchen ähnlich ſind; aber ſie nehmen den Mund ſo voll, und ſind ſo geharniſcht, und treffen dabei die Regulative ſo wenig, daß die Widerlegung in den Regulativen ſelber liegt. Sie bekunden aber bei ihrem Eifern gegen eine von ihnen ſogenannte ſcholaſtiſche Dogmatik wie gegen Einzelnes in den Regulativen eine Anſicht vom Chriſtenthum, welche, in dieſer Weiſe und ſo zuverſichtlich ausgeſprochen, zu einer Empfehlung des Geiſtes in den Regulativen werden dürften. Eine Widerlegung iſt unmöglich, denn ein Leſer der Nationalzeitung, welcher bei ſolchen Aeußerungen nicht eine Art von Unwillen empfindet, der verſteht die Widerlegungen auch nicht mehr.

Die Darlegung dieſer Behauptungen werden wir in der zweiten Abtheilung dieſes Heftes der Revue bringen. Hier nur noch zwei Bemerkungen:

1. Die Verwechſelung von **Schul-** und **Volks**erziehung ſpielt hier wieder eine bedeutende Rolle und macht manche Aeußerungen in den obigen Blättern erklärlich.
2. Die Behauptung drängt ſich vor, daß dieſe Regulative hätten den Kammern vorgelegt werden und in allen Stadien der Geſetzgebung geprüft werden müſſen.

Ohne uns hier auf politiſches Raiſonnement einzulaſſen, wollen wir nur einige Fragen aufwerfen: Kann eine Kammer oder ein geſetzgebender Körper darüber entſcheiden, ob dem ſogenannten Formalen im Unterrichte die von ihm erwartete oder ihm nachgerühmte Bildungskraft zukomme oder nicht? Oder über die Stundenzahl, welche den einzelnen Unterrichtsgegenſtänden zugewieſen werden müſſen? Oder nach welchem pädagogiſchen Geſichtspuncte die einzelnen Unterrichtsgegenſtände behandelt werden müßten, um mit ihnen den pädagogiſchen Zweck zu erreichen? Oder wie viel ein Lehrer in einer einclaſſigen Schule müſſe mit den Schülern leiſten können? Oder wie viel Chriſtenthum in ihr gelehrt und angebaut werden müſſe oder nur dürfe? Oder wie viel deutſche Grammatik in ihr

tractirt werden müſſe? Oder ob abgeſonderte Uebungen im Denken, Anſchauen, Sprechen ſtattfinden ſollen oder nicht? Uns dünkt, dieſe Sache gehöre, wenn irgend etwas, lediglich vor das Forum der Pädagogik, aber nicht der politiſchen Körperſchaft, und die Debatte darüber gehört in die pädagogiſchen Blätter und nicht in die politiſchen. Es erweckt nicht ein ſonderliches Vorurtheil, wenn eine überwundene pädagogiſche Schule den eigentlichen Kampfplatz verläßt, und auf einem andern Felde nun Kämpfer für ſich ins Feld rufen will, die möglicherweiſe wohl Alles wiſſen, aber doch wohl wenig von der Pädagogik. Es ſcheint doch faſt ein Widerſpruch, wenn es in demſelben Blatte heißt: „Unterrichtsgeſetze haben in den Staaten, welche ſich repräſentativer Einrichtungen erfreuen, auf Jahrzehente den Stoff ernſter und ſachkundiger Discuſſionen für die geſetzgebenden Kammern gebildet; und gäbe es auch wohl höhere Angelegenheiten für den Staat und ſein Verhältniß zur Kirche, für die Gemeinden, für die Familienväter, für ſämmtliche Culturintereſſen des Landes, als, wo die Verfaſſung es erlaubt, zu Rathe gezogen zu werden bei der Frage, wie die Jugend gelehrt werden, wie weit ſie gefördert werden ſoll, welcher Art die Anſtalten ſein ſollen, wo man die Lehrer der Jugend bildet?“ [Alſo es gibt keine höhern Angelegenheiten für den Staat, für die Gemeinden, für die Familienväter, für die Culturintereſſen, als zu Rathe gezogen zu werden. Der Sinn dieſes Nichtſinnes iſt, daß dieſe Regulative hätten den geſetzgebenden Kammern vorgelegt werden müſſen, wie es gleich nachher geſagt wird] und wenn es in derſelben Nro. 252 der Spener'ſchen Zeitung heißt: „Nicht Regulative machen das Schulweſen, ſondern das vorhandene Bildungsmaterial, die pädagogiſchen Erfahrungen und die concreten Bedürfniſſe der Volkszuſtände geben ihm ſeine Richtung und ſeinen Inhalt, die glänzende pädagogiſche Litteratur Deutſchlands zum Beiſpiel und ihre nachhaltigen Einflüſſe auf die Lehrerbildung mit einem Geſetze bei Seite ſchaffen zu wollen, wäre ganz unthunlich .... Die Zeit und die Volksbedürfniſſe machen das Schulweſen; weder in der Macht der Geſetzgebung noch der Verwaltung liegt es, einen „„Umſchwung““ hervorzubringen: ſie können nur leitend und ordnend eintreten.“ Denſelben Widerſpruch müſſen wir finden in der National-Zeitung. Es heißt Nro. 549: „Das preußiſche Volksſchulweſen iſt das Werk einer erleuchteten Staatskunſt .... Soll auf dieſem wichtigſten Lebensgebiete eine Veränderung bewirkt werden, ſo iſt es nicht mehr als billig, als daß alle berechtigten und guten Kräfte, über die der Staat zu verfügen hat, ſich an der Berathſchlagung darüber betheiligen; denn die Geſammtheit der Nation allein vermag die ungeheure Laſt der Verantwortlichkeit für ein Rütteln an den Grundlagen des Staatsbaus zu tragen. Es verſteht ſich ganz von ſelbſt, daß ein ſo

unermeßlich bedeutender * Act der Geſetzgebung nur vom Könige und dem Geſammtminiſterium nach gehöriger Prüfung und unter Mitwirkung aller Factoren der Geſetzgebung ausgehen kann." Dagegen heißt es ebendaſelbſt in Nro. 551: „Erſt ſeit ſechzig Jahren gibt es wieder eine Erziehung in dem ächten helleniſchen Sinne des Wortes, eine Erziehung, deren Ziel die Entwicklung der ganzen Menſchennatur iſt. Kein Einzelner und keine Partei im deutſchen Volke hat dieſes große Reſultat wirklich erſonnen: es iſt naturgemäß aus dem Wirken der Kräfte des Nationalgeiſtes erwachſen und keine Miniſterialverfügung, ſondern nur eine neue Richtung im allgemeinen Geiſtesleben kann dasſelbe modeln oder umſtoßen." Wir auch ſtimmen in den Endgedanken des Spener'ſchen S. ein: „eine Macht der Geſetzgebung gibt es hier nicht, ſie kann nur leitend und ordnend eintreten" — wie das die Regulative wollen, und eben ſo ſtimmen wir in den Schlußſatz der National-Zeitung ein: „nur eine neue Richtung im allgemeinen Geiſtesleben kann dasſelbe modeln." Dieſer neuen Richtung im allgemeinen Geiſtesleben haben die Regulative einen Ausdruck gegeben. Oder ſieht die National-Zeitung in ihrem eigenen Lichte nicht, was heute Kirchentage und Guſtav-Adolphs- und Miſſionsvereine aller Art und Kirchenviſitationen und Rettungshäuſer und Schweſterhäuſer für Krankenpflege ꝛc. ins Leben ruft und ſie erhält? Iſt das Ohr ihrer Geſchichtsforſchung ſo von den Klängen der ſechzigjährigen Intelligenz überreizt und das Auge ihrer Naturforſchung durch das Vergrößerungsglas ſo abgeſtumpft, daß das Ohr nicht vernimmt und das Auge nicht ſieht, was am heutigen Tage um ſie vorgeht? wie das nach innerer Erfüllung ſtrebende Gemüth den Formalismus negiert? wie alle die Zuckungen in der Zeit nach einer Idee greifen, welche ſie aus dem Alltagsleben des Erwerbens herausheben und ihnen die Mühen des Tages in einem höhern und reinern Lichte verklären ſoll? — Doch die Intelligenz ſieht hier nur Nebel, und läugnet, daß es Morgennebel ſind, weil ja ihre Sonne nicht darin aufgeht.

6. December 1854.

---

* Es iſt der Würdigung des Erhabenen — um mit den Worten der National-Zeitung zu reden — nicht günſtig, wenn man denkt, daß alle berechtigten und guten Kräfte des Staates mit berathen ſollen, und daß ſogar nur die Geſammtheit der Nation die ungeheure Laſt der Verantwortlichkeit dafür tragen könne (nämlich, daß in der chriſtlichen Volksſchule wirklich nach wie vor das Chriſtenthum, nur freilich intenſiver und nachhaltiger, gelehrt werden ſoll und daß dieſer Zweck vorangeſtellt iſt dem unter allerhand Namen und Rubriken unterlaufenden Unterrichtsmaterial), und daß dieſe allerdings den innerſten Geiſt der Schule berührenden Maßnahmen ein Rütteln an den Grundlagen des Staatsbaues genannt werden, aus dem dann ſchließlich ein unermeßlich bedeutender Act wird.

In Sachen der Spieß'ſchen Turnweiſe.

Von M. Kloß, Director der Königl. Turnlehrerbildungsanſtalt in Dresden.

Sehr geehrter Herr Redacteur!

Wenn ſich dem Unterzeichneten ſchon früher in Folge Ihres gefälligen Anſchreibens über das Spieß'ſche Turnen Veranlaſſung geboten hätte, ſeine Anſichten über dieſen Gegenſtand mit Ihnen auszutauſchen, ſo fordert der Aufſatz im Juliheft der „Päd. Revue" * wiederholt dazu auf. Ich ſelbſt lege auf das Spieß'ſche Turnen großen Werth, weil ich in demſelben diejenige Methode kennen lernte, welche gegenwärtig vor allen übrigen geeignet iſt, unſerer Jugend die erforderliche turneriſche Erziehung und Ausbildung auf eine natur- und vernunftgemäße Weiſe zu gewähren. Bei alle dem bin ich jedoch keineswegs ein ſo blinder Verehrer des Spieß'ſchen Turnens geworden, daß ich etwa die Vorzüge anderer Richtungen überſähe, oder die Augen abſichtlich verſchlöſſe vor den etwaigen Mängeln der Spieß'ſchen Methode. Ich ſelbſt hielt es in meiner amtlichen Wirkſamkeit für bedenklich, mich einſeitig und mit haarſcharfer Conſequenz einer der gegenwärtig geltenden Richtungen im Gebiete der Leibesübungen anzuſchließen, glaube vielmehr der Sache einen größern Dienſt zu erweiſen, wenn ich den Weg des Eklektikers einſchlüge, der auf Grund der hiſtoriſchen Entwickelung des deutſchen Turnweſens nun zu ermitteln hat: wie er unter den gegenwärtigen Verhältniſſen davon den geeignetſten Gebrauch mache, um der Schule die Früchte jener Entwickelung wirklich zu gute kommen zu laſſen. Deßhalb mußte ich der Sache natürlich nahe treten, nicht bloß in den Büchern, ſondern vornehmlich auch auf den Uebungsplätzen. Nach eigenem Erproben und ſorgfältiger Beobachtung der Turnplätze aller Gattungen und Richtungen weicht allerdings mein unmaßgebliches Urtheil über das Spieß'ſche Turnen als ein günſtiges weſentlich von dem in der P. R. ab.

Ich hatte immer gehofft, daß von Seiten des preußiſchen Lehrerſtandes Angeſichts der nicht zu überſehenden Entwickelung des Turnweſens von Berlin und Darmſtadt aus eine beſondere Aufmerkſamkeit gewidmet würde, da doch die turneriſche Ausbildung in den preußiſchen Schulen ihre geſetzliche Baſis in einer vollſtändigeren Weiſe erhalten hat, als anderswo. Die Theilnahme für die Sache iſt jedoch von dieſer Seite aus gering geweſen, weßhalb es mir zur wahren Freude gereichte, in Ihrem geſchätzten Blatte einmal Etwas gegen die Spieß'ſche Methode angezeigt

* 1854. Gegen die Methode von Spieß im Turnunterrichte.

zu finden. Durch friedliche Rede und Gegenrede iſt ſchon manche Sache gefördert worden, ſo hoffte ich Aehnliches auch hier. Leider ſcheint mir der ſachliche Gewinn nicht im Verhältniß zu dem Aufwande von ſchiefen, halbwahren und geradezu falſchen Behauptungen zu ſtehen, welche mit ihrer frappirenden Beſtimmtheit wohl geeignet ſind, das öffentliche Urtheil über eine Angelegenheit irre zu leiten, die ein ſolches Geſchick in der That nicht verdient. Deßhalb erlauben Sie mir wohl einige apologetiſche Bemerkungen zu dem angezogenen Aufſatze.

Sie ſelbſt geben „theoretiſche Reſultate", welche als ſolche anders zu beurtheilen ſind, als die Auslaſſungen Ihres Secundanten Hrn. X. in Z., der Ihre Gegenreden „aus der Praxis" beſtätigen ſoll. Hierbei ſind zunächſt einige factiſche Berichtigungen nöthig, indem Hr. X. mehrere Anklagen des Spieß'ſchen Turnens auf falſche Annahmen gründet. Es iſt unrichtig, daß die Prima des Darmſtädter Gymnaſiums vom Turnen befreit iſt; es iſt unrichtig, daß nach Spieß jährlich nur je acht bis zwölf Mal an Reck und Barren geturnt wird; es iſt unrichtig, daß die Turnſchüler ungerne auf dem Turnplatze erſcheinen u. ſ. w. Hr. X. hat nämlich aus einem Artikel der Didaskalia geſchöpft, den die Päd. Rev. S. 243 auch mittheilt *. Die Anſichten dieſes Didask.-Correſpondenten weichen allerdings von anderen Mittheilungen über das Turnweſen in Darmſtadt ab. Ref. hat nächſt eigener Beobachtung der Darmſtädter Zuſtände mit beſonderer Aufmerkſamkeit die verſchiedenen

---

* Ich behalte Herrn X. das Wort vor. Für mich bemerke ich, daß ich die Anſichten des Herrn X. nicht alle vertrete. Es kam mir auf die Thatſachen an, welche derſelbe beibrachte. Die oben beſtrittenen werden zum Theil auch in den von mir beigebrachten Privatbriefen, gegen die Herr Dir. Kl. nicht ſtreitet, behauptet, und werden auch für Herrn X. wenigſtens zum Theil richtig und gewiß ganz wahr geweſen ſein, als Herr X. ſchrieb, wie z. B. Herr Kloß ſelbſt einräumt, daß die Turnſtunden für die I. des Gymnaſiums erſt ſpäter obligatoriſch geworden ſeien. Auch wird ſchwerlich von allen Schülern zu erweiſen ſein, daß ſie gern auf dem Turnplatz erſcheinen. Das Verhältniß der Expectoration des Herrn X. in der Rev. zu dem Artikel in der Didaskalia könnte leicht auch ein anderes, als das oben vorausgeſetzte geweſen ſein. — Das pure Jahn'ſche Turnen genügt mir übrigens auch nicht, wie das öfter in der Rev. ausgeſprochen iſt. — Da mich Herr Kl. in weſentlichen Puncten nach meiner Meinung nicht widerlegt, und andere unberührt gelaſſen hat, ſo muß ſpäter, ſobald die Rev. Raum dazu hat, die Unterſuchung wieder aufgenommen werden. Bis dahin bitte ich die Leſer dieſes Sendſchreibens, denen mein Aufſatz nicht bekannt geworden wäre, denſelben nachträglich durchblättern zu wollen. Sie werden dann bemerken, daß zwiſchen den Angriffen des Herrn X. und den meinigen, eben nach unſerer verſchiedenen Stellung zum Jahn'ſchen Turnen, wohl zu unterſcheiden iſt. — Beſonders dankenswerth würde es ſein, und am erſten zu einer Verſtändigung führen, wenn Herr Dir. Kl. in der Rev. darlegen wollte, wo und wie weit er ſelbſt von der Spieß'ſchen Methode abzugehen ſich bewogen gefunden hat. L.

Urtheile darüber verfolgt, und las ſchon bei der Eröffnung der Darmſtädter Turnhalle von jener Seite aus in der Didaskalia: „Unſer Turnweſen iſt durch Hrn. Spieß aus einem Jahn'ſchen Wildlinge, der aber ſchöne Triebe und Kräfte hatte, zur Zimmerpflanze geworden.“ Das ſind Urtheile jener Romantiker, die nur in einem Naturturnen im Wald und auf der Haide, ohne Plan und Ordnung, das Heil erblicken, während der verſtändige Freund der Jugend es nur mit Freuden begrüßen muß, daß für die Schulen ordentliche Turnräume geſchaffen werden, in denen die ſchulpflichtigen Alter ohne Unterbrechung durch Wetter und klimatiſche Verhältniſſe dem Bedürfniſſe leiblicher Bewegung und Kräftigung genügen können. Es iſt ein wahres Glück, daß man anfängt, das Turnen auf ſolche Weiſe ſicher unter Dach und Fach zu bringen, weil dadurch ſeine Reſultate erſt wirklich erreicht werden. Wie das Urtheil jenes Correſpondenten hier von der heutigen Auffaſſungsweiſe abweicht, ſo iſt Hr. X. auch nicht gerade gut bedient geweſen, als er den fraglichen Artikel mit ſeinen Unwahrheiten, Uebertreibungen und ſchiefen Anſichten vom Spieß'ſchen Turnen ſeinem Aufſatze zu Grunde legte. Dem Ref. wenigſtens iſt es unzweifelhaft, ob er hinſichtlich der Competenz in dieſer Angelegenheit dem günſtigen Urtheile des Darmſtädter Lehrercollegiums, den würdigen Dilthey an der Spitze, mehr Bedeutung zuerkennen ſoll, oder der gedachten Correſpondenz.

Bei Eröffnung der Darmſtädter Centralturnſchule im J. 1852 waren allerdings im erſten Anfange des Unterrichtes die Primaner aus localen Gründen nicht zum Turnen herangezogen. Doch war Ref. ſelbſt Zeuge, daß damals der größte Theil der Primaner **freiwillig** an den feſtgeſetzten Uebungsſtunden der Secunda Theil nahm, während ſpäter auch für die Prima feſtſtehende Schulturnſtunden eingerichtet wurden, wie Sie aus dem Programm des Gymnaſiums von Oſtern 1854 S. 57 erſehen können. Auch die kecke Behauptung, daß das Spieß'ſche Turnen in Frei- und Ordnungsübungen aufginge, iſt falſch, da Spieß die Rüſtübungen durchaus nicht zurückſetzt, und gleichfalls wie Jahn neben der ſtrengeren Turnſchule ein ſogenanntes „Kürturnen“ beſtehen läßt. Demnach zerfallen die von hieraus zum Nachtheile des Spieß'ſchen Turnens unternommenen Raiſonnements in Nichts.

In dem Beſtreben, die angeblichen Schattenſeiten des Spieß'ſchen Turnens herauszuſtellen, iſt es dem Herrn X. paſſirt, ſich einige Blößen als Praktiker zu geben, die uns die Gültigkeit ſeines Urtheils in Sachen der Turnkunſt anzweifeln laſſen. Da ſagt er z. B. S. 49: „geklettert wird ſehr wenig, und zwar nicht an dem dicken Maſt, ſondern nur an dünnen Stangen.“ Nun hat man ſchon längſt die Erfah-

rung gemacht, daß beim Klettern am dicken Maſt eine ſehr ſtarke Anſtrengung der Oberſchenkel ſtattfinden muß, wodurch eine Erregung der Organe an den innern Seiten der Schenkel und ein Säftezufluß nach dieſen Körpertheilen mit phyſiologiſcher Nothwendigkeit erfolgt. Bei dem Zuſammenhange dieſer Körpertheile mit den Sexualorganen mußte eine vermehrte Säftehinleitung nach jener Gegend beim jugendlichen Alter nur bedenklich erſcheinen; in mehreren Fällen hat denn auch ein Ueberreiz beim Maſtklettern jugendlicher Perſonen ſehr nachtheilige Folgen gehabt. Deßhalb haben ſachkundige Aerzte, z. B. Prof. Eberhard Richter, ſich entſchieden gegen das Klettern der Jugend am dicken Maſt ausgeſprochen. Das Schulturnen wird im Gegentheile beſonders ſogenannten ableitenden Uebungen den Vorzug geben müſſen, welche dazu dienen, das Blut reichlicher in die Extremitäten hinleiten zu laſſen. Dazu iſt nun das von Hrn. X angegriffene Klettern am Spieß'ſchen „Stangengerüſt", welches vorwiegend Hände, Füße und Unterſchenkel in Anſpruch nimmt, wie geſchaffen, und ſeine Einführung iſt offenbar als ein Fortſchritt in der Cultur des Schulturnens zu betrachten.

Ferner bemerkt der Praktikus S. 50: „Ein ganz werthloſes Inſtrument dagegen iſt der Kreisſchwingel, eine an der Decke befeſtigte drehbare Scheibe; an den daran herabhängenden vier Stricken halten ſich vier Knaben halb ſchwebend und laſſen ſich von der ins Drehen gebrachten Maſchine herumſchleudern. Welche Organe des Körpers hierdurch gekräftigt werden, iſt mir ganz unklar."

Jeder nur einigermaßen bewanderte Turnlehrer wird Herrn X. ſagen können, daß er eine ganz falſche Vorſtellung von der Sache hat, indem nicht die Maſchine die Knaben herumſchleudert, ſondern die Drehung derſelben vom Ziehen und Springen der Knaben abhängig iſt. Die Thätigkeit der Arme und Beine iſt bei den Kreisſchwingelübungen eine ganz vortreffliche; dieſelben werden von der Jugend auch mit beſonderer Vorliebe getrieben. Was kann aber das Spieß'ſche Turnen dafür, daß Herr X. darüber im Unklaren geblieben iſt?

Sodann richtet Herr X. S. 50 ſeine Philippica gegen die bei Spieß „im Uebermaß ſich vordrängenden Fußübungen". Zunächſt ſind bei Spieß mit den Fußübungen ſtets auch Armübungen in Verbindung, dann aber haben jene Fußübungen doch mehr Berechtigung, als ihnen hier zugeſtanden wird. Ref. hatte Gelegenheit, in Berlin den Kreisphyſikus Dr. Neumann zu ſprechen, welcher ſich Jahre lang mit pädagogiſcher und mediciniſcher Gymnaſtik beſchäftigte, im Auftrage der preuß. Regierung auch die bedeutendſten Gymnaſtikanſtalten in Stockholm, Petersburg, London ꝛc. beſuchte. Derſelbe ſprach ſich dahin aus, daß er bei

einer Schulgymnaſtik ein vorwiegendes Ueben der Beine und Füße für höchſt nöthig hielte, weil bei den Schulbeſchäftigungen Arme, Kopf, überhaupt der Oberkörper doch ſchon in einiger Thätigkeit erhalten würden, während die unteren Extremitäten zur Unthätigkeit verurtheilt ſeien, was offenbar eine Ungleichheit in der Säftecirculation hervorbringe. Daraus würde Hr. X. entnehmen können, wie ſich Spieß mit ſeinen Fußübungen in Uebereinſtimmung mit jener Richtung auf dem Gebiete der Gymnaſtik befindet, deren Beſtreben für eine rationelle Geſtaltung des gymnaſtiſchen Unterrichtes gegenwärtig immer mehr anerkannt wird. Wenn Herr X. das Spieß'ſche Turnen wiederholt „ein geſchäftiges Nichtsthun“ nennt, ſo befindet er ſich auch hier in einem Irrthum. Ein Jeder, der die Spieß'ſchen Freiübungen durchgeübt hat, wird es beſtätigen können, daß ſie wohl ſcheinbar leicht ſind, im Grunde aber viel mehr anſtrengen, als die Rüſtübungen. Herr X. ſpricht dem gegenüber ſich zu Gunſten eines Turnens aus, „bei dem es der Jugend den andern Tag in allen Knochen weh thut, bis die neue Anſtrengung den Schmerz vertreibt“. Wir haben Nichts dagegen, wenn der Einzelne ſo Etwas für ſich gut hält; wenn es ſich aber darum handelt, das Turnen für die geſammten ſchulpflichtigen Altersſtufen zur Beförderung der leiblichen Entwickelung zur Anwendung zu bringen, ſo erheben Eltern, Lehrer, Aerzte und zuletzt auch der geſunde Menſchenverſtand ihren wohlbegründeten Einſpruch gegen ein ſolches barbariſches Turnen.

In ſolchen Dingen verlangt man heutzutage vom Turnlehrer mit Recht Einſicht und Erfahrung, namentlich von ſolchen, die in Sachen des Turnweſens öffentlich mitreden wollen. Jedermann, der das Spieß'ſche Turnen näher kennen lernte, wird an dem Aufſatze des Herrn X. deßhalb Anſtoß nehmen, weil aus Allem nur zu deutlich der Mangel an Sachkenntniß hervorgeht, ſo daß man nicht genug die Keckheit bewundern kann, mit welcher hier das Damnamus über eine Sache ausgeſprochen wird, zu deren Beurtheilung ihm die einfachſten Vorkenntniſſe abgehen. Wir haben an einigen Beiſpielen nachgewieſen, daß Herr X. mehr behauptet hat, als er verantworten kann, und wenn wir ſeine Behauptung leſen: „Und daß die Spieß'ſche Methode in der praktiſchen Durchführung wenigſtens eine unerſprießliche und falſche iſt, das beweist das mangelnde Intereſſe der Eltern und Kinder für dieſen Turnplatz“, ſo wiſſen wir, was davon zu halten iſt. Spieß beweist in praxi von alle dem das Gegentheil, was Herr X. mit leeren Phraſen und piquanten Witzen zum Nachtheile des Spieß'ſchen Turnens vorbringt.

Was nun Ihre eigenen Bedenken anlangt, ſo ſind dieſelben ſchon eher in Erwägung zu ziehen, da ſie unter Umſtänden begründet ſein

können, keineswegs aber für die Sache ſelbſt ſo entſcheidend ſind, wie Sie es in der Allgemeinheit behaupten. Sie haben nämlich nur nachgewieſen, was unter kläglichen Verhältniſſen aus der Spieß'ſchen Methode werden kann und muß Wo nicht die rechte äußere Stellung und Einrichtung dem Turnen gegeben wird, und nicht gebildete Turnlehrer gewonnen werden können, wird das Spieß'ſche Turnen, ebenſo wie jedes andere, verkümmerte und unzureichende Reſultate liefern. Daß das Spieß'ſche Turnen von vielen Lehrern mißverſtanden und falſch behandelt worden iſt, findet ſeine Erklärung in dem Mangel ausreichender Anſchauung von der Sache, die gerade bei dieſem Unterrichte ſo wichtig iſt. Die Werke von Spieß, ſo umfänglich ſie Alles behandeln, helfen dem Uebelſtande nicht ab. Breier bemerkt richtig, daß dieſe Sache geſehen ſein muß und durch Beſchreibung nicht darzuſtellen iſt. Wer ſie aber einmal geſehen hat, dem ſpringt nicht allein ihre Bedeutung, ſondern zugleich auch die Möglichkeit allgemeiner Einführung in die Augen.

Aus dem angeführten Grunde konnte es kommen, daß Leute wie der von Ihnen angeführte Lehrer, der treulich ſeine halbe Stunde „links ſtampfen" läßt, das drolligſte und verkehrteſte Zeug trieben und dabei immer in dem Wahne ſtanden, als ſei das nach Spieß geturnt. Ich könnte Ihnen ein ähnliches Beiſpiel anführen. Ein Turnlehrer an einer berühmten Gelehrtenſchule, der ſchon ſeit 15 Jahren den Turnunterricht in herkömmlicher Weiſe ertheilt hatte, wurde von der Schulcommiſſion auch zu Spieß geſchickt, um ſich mit deſſen Methode bekannt zu machen. Zufällig trifft es der Mann ſo, daß er Spieß ſelbſt nur in 2 bis 3 Lectionen ſehen kann. Was er in dieſen drei Stunden geſehen, notirt er ſich und wendet es, zu Hauſe angekommen, getreulich an; aber auch ſonſt weiter Nichts. Als Ref. ein Jahr darauf dieſen Turnlehrer, einen früheren Unterofficier, beim Unterrichte beobachtete, fand er ein ſehr verzerrtes Bild jener Turnſtunden, die damals Sp. vorgeführt. Spieß ließ zufällig einmal den ſogenannten Schleifgang ausführen, eine Schrittweiſe, wie ſie beim Schlittſchuhlaufen vorkommt; unſer Mann hatte dieſelbe in übelverſtandener Weiſe ſo häufig angebracht, daß bei den Zöglingen der gedachten Schule ein merklicher Mehrverbrauch an Schuhſohlen eingetreten ſein ſoll. Der Mann war offenbar für ein Verſtändniß der Spieß'ſchen Tendenzen nicht fähig; er konnte nicht weiter gehen, als ihm vorgemacht wurde. Und ſo iſt es überall gekommen, daß, wo die Turnlehrer nicht mehr leiſten konnten und die Spieß'ſche Turnlehre in mechaniſchem Nachahmen, mit engherzigem Sinne und in ſteifer trockener Weiſe behandelten, die traurigſten Carricaturen zu Tage kamen, ſo daß bei den Schülern die „Luſt" in „Laſt" verwandelt wurde und der Stoff zur höchſten Langweile bald

abgenutzt erſchien. Spieß will aber jenes langweilende Gewohnheitsturnen verdrängen; er will jedem Turnlehrer einen Standpunct verſchaffen, auf welchem er ſich ſelbſtſtändig und nach ſeiner Eigenthümlichkeit entwickeln könne. Dazu müßte aber jeder Lehrer als Lehrer geſchickt ſein. Der Anſicht, daß der Werth des Spieß'ſchen Turnens in den perſönlichen Leiſtungen ſeines Schöpfers liege, können wir nicht beipflichten. Allerdings überraſcht Spieß ſehr durch die in die Augen ſpringenden Reſultate ſeines Unterrichtes, die vielleicht nicht Jeder ſo wie er erzielt; allein bei genauer Betrachtung ſind es doch nur zwei Dinge, mit denen er ſo Vieles ausrichtet: eine außerordentliche Bewältigung des Unterrichtsmaterials und eine bedeutende didaktiſche Virtuoſität. Beide Dinge muß ſich aber jeder Turnlehrer aneignen und in dem Grade, in welchem das ihm gelingt, wird er auch befriedigende Erfolge haben. Da wird es freilich nöthig ſein, daß ſich der angehende wie der fertige Turnlehrer auf jede Stunde eben ſo vorbereite, wie auf andere Unterrichtsſtunden; dann werden ſie aber auch beim Turnunterrichte immer neu ſein, und ihre Leiſtungen werden ſich von Stunde zu Stunde ſteigern. Dieſes Prognoſtikon kann man eben ſo dem begabten Lehrer ſtellen, wie jener Lehrerclaſſe, die Sie als Mittelgut bezeichnen, vorausgeſetzt, daß ſie es an Fleiß und Eifer nicht fehlen laſſen. Spieß ſelbſt und mit ihm viele Andere ſehen dieſes Einrichten des Turnlehrers für das eigentliche Handwerk viel zu leicht an; es will da Vieles gelernt, erprobt und errungen ſein. Je erfahrener und befähigter die Lehrer überhaupt ſind, deſto erfolgreicher werden ſie auch mit dem Turnunterrichte wirken. Nach unſerer Vorſtellung von einer rechten Würdigung des Turnens Seitens der Schule würde es allerdings als ein Mißgriff zu bezeichnen ſein, wenn man dem mittelmäßigſten Lehrer dieſen Unterricht anvertraute. Die von Ihnen beſprochene Annahme, „daß das Spieß'ſche Turnen von jedem Claſſenlehrer in ſeiner Claſſe geleitet werde", dürfte wohl nach der Lehrerqualität vorerſt noch mancherlei Modificationen zu erleiden haben. Hier muß nach und nach durch eine ordentliche Turnlehrerausbildung nachgeholfen werden. Centralinſtitute für dieſen Zweck und Muſterturnſchulen ſind unentbehrlich, wenn der handwerksmäßige Betrieb und die gedankenloſe Pfuſcherei aufhören, wenn dieſe bildungsfähige Sache auf die Höhe ihrer zeit- und ſachgemäßen Entwickelung gebracht werden ſoll.

Spieß ſelbſt hält es mit der Lehrerausbildung etwa ſo. Lehrer, welche Luſt zur Sache haben und ſonſt im Unterrichten geübt ſind, kommen auf 4 bis 6 Wochen zu ihm, wohnen täglich allen Unterrichtsſtunden der verſchiedenen Claſſen bei und leſen dabei ſeine Turnſchriften. An Winken und Anleitungen aller Art fehlt es da beim Unterrichte nicht.

Die Lehrer ſehen ſeine Einrichtungen, ſein Handwerk, die Unterrichtsmittel, die Auswahl des Lehrſtoffes, die ganze lebendige Darſtellung deſſen, was man unter Turnunterricht begreift. Die Lehrer werden daneben ſelbſt wie Schüler unterrichtet und fühlen ſo an ſich die Wirkungen dieſes Bildungsmittels. So vorläufig ausgeſtattet, gehen die Lehrer nach ihren Schulen ab und beginnen ſelber den Turnunterricht zu geben. So haben es ſchon Manche begonnen, die mit Geſchick und Erfolg es forttreiben, ſich angelegentlichſt auch theoretiſch fortbilden und dann und wann wiederkehren auf kürzere Zeit in die Muſterturnſchule zu neuer Erfriſchung und Anregung. Mag man ſolche Einrichtung auch noch dürftig nennen und es für nöthig halten, die Turnlehrerbildung in mehreren nicht unweſentlichen Stücken zu ergänzen, ſo iſt das doch ſchon ein Anfang, und wenn der Sache überall auf ſolche Weiſe nachgeholfen würde, ſo könnten nicht jene Hinderniſſe eintreten, die ſich nach Ihrer Betrachtung der Verbreitung eines rationellen Schulturnens entgegenſtellen.

Ihre weiteren Bedenken wegen der gleichen Anforderung an alle Schüler der Claſſe, wie ſie die Spieß'ſchen Gemeinübungen verlangen, werden durch die Praxis nicht gerechtfertigt Gerade die reiferen Schüler ſind mit ſich ſelbſt unzufrieden, wenn einmal eine Ordnungsübung durch einen Fehler der Unaufmerkſamkeit oder unfreier Erſcheinung mißlingt. Das iſt ja das ſchöne Ziel dieſer Uebungen, daß die in der Sache ſelbſt liegende Disciplin den Sinn der Schüler ergreift und zu gemeinſamem Wirken für das Ganze in und mit demſelben mit einer gewiſſermaßen unabweislichen ſittlichen Kraft zwingt. Auch ergreift und erhebt die Geſammtleiſtung den Einzelnen mehr als das Gelingen der Einzelleiſtung. Getheilte Freude iſt auch hier doppelte Freude, und wir erachten es als einen Gewinn, wenn auch beim Turnen jener egoiſtiſchen Vereinzelung entgegengearbeitet wird, dafür aber dem Schüler der Sinn jener Rückertſchen Worte:

»Sei nur ein Blatt im Kranz, ein Ring im Ringeltanze,
Fühl' dich im Ganzen ganz, und ewig wie das Ganze«

thatſächlich erklärt wird. Ueberdieß gibt der Einzelne auch in der Geſammtleiſtung ſeine Eigenthümlichkeit nicht in dem Grade auf, daß man es für bedenklich erachten müßte. Natürlich wird der Lehrer die Gemeinübung ganz dem Vermögen der Schulclaſſe anpaſſen und ſie wohlweislich nach dem Grade der geiſtigen und leiblichen Qualität ſeiner Schüler einrichten.

Wenn Sie bemerken, daß das Gelingen für Spieß ganz beſonders durch Muthwillen, Bosheit, Gemeinheit, Uebermuth, Zerfahrenheit und andere ſittliche Uebel der Schüler gefährdet ſei, ſo mag das als richtig zugegeben

werden. Dafür verlangen wir aber auch, daß dem Turner und dem Turnlehrer bei den Schulen eine ſolche Stellung eingeräumt und geſichert werde, um den Kampf gegen Trägheit, Unachtſamkeit und Widerſpenſtigkeit aufnehmen und beſtehen zu können. Der Turnunterricht muß ſeines nächſten Zweckes halber die Schüler an Präciſion, Unterordnung und Gehorſam auf das Wort gewöhnen. Er ſichert ſich dadurch zugleich ſeine pädagogiſch-ethiſche Bedeutung; und was in dieſer Beziehung das Spieß'ſche Turnen vermag, kann nicht genug gerühmt werden. Man kann dreiſt behaupten, daß da, wo das Spieß'ſche Turnen nach Ihren Mittheilungen in gedachtem Sinne nicht befriedigte, die Gründe dieſer Erſcheinung außerhalb der Sache zu ſuchen waren, etwa in Umſtänden, die wir weiter unten berühren.

Daß das Spieß'ſche Turnen „nicht als Gegengewicht gegen die geiſtige Anſtrengung der Schule angeſehen werden könne, weil es zumeiſt und zunächſt eine geiſtige Arbeit ſei", iſt eine viel zu abſtracte Behauptung, da die geiſtige Arbeit nur eine Seite bei einem Theile der Spieß'ſchen Turnübungen ausmacht und überall durch andere gute Seiten derſelben weſentlich moderirt wird. Spieß iſt viel zu ſehr Pädagog, als daß er nicht eingeſehen habe, wie in dieſer Beziehung eine allzugroße Spannung den Bogen zerbrechen würde. Wie er an die Zerſtreutheit, an die geringe Capacität, an den Eigenwillen und an die Widerſpenſtigkeit der Turnſchüler anknüpfend, um bis auf ein gewiſſes Ziel für die jedesmalige Geſammtbildungsſtufe ſolche Fehler zu bekämpfen, hiernach die Aufgaben und die Dauer der Ordnungsübungen Aller in Gemeinſchaft beſtimmt, ſo läßt er wiederum theils einzelne Glieder, theils einzelne Rotten, häufig auch ſogar die Einzelnen ſelber gewiſſe Freiübungen ſo darſtellen, daß die anderen Schüler nur zuſchauen, oder daß nur eine Riege für ſich die Einzelfreiübungen treibt, die anderen an den Geräthen turnen — nicht nur, damit die Uebung des Einzelnen genauer gewürdigt und freier entwickelt werde, ſondern um im Gegenſatze zu den ſtrengeren Gemeinübungen Aller mit Abſicht den Einzelnen ein freieres Spiel ihrer Thätigkeit zu geben; denn nur der in ſich Einige und Freie kann wieder ein förderndes Glied einer Geſammtheit werden.

Nach ſolchen Grundſätzen ordnet Spieß ſeinen praktiſchen Turnunterricht, und wenn Sie es anders geſehen, ſo kommt das auf Anderer Rechnung. Mit dem „ſtets geſpannten Nachdenken, mit dem Sorgen und Sinnen" bei'm Spieß'ſchen Turnen iſt es denn doch nicht ſo gefährlich, als Sie es uns ſchildern. Allerdings werden vom Turnſchüler Aufmerkſamkeit, überhaupt geiſtige Betheiligung und ſchnelles Aufmerken

verlangt, ohne welches ein gebildetes und bildendes Turnen überhaupt nicht zu denken iſt. Denn wie will man eine kunſtmäßige Leibesbildung erreichen ohne Zuhülfenahme des Geiſtes? Dann aber iſt es hier doch ein ander Ding, als mit der Geiſtesthätigkeit in der Schule, wo ein tieferes Eingehen auf wiſſenſchaftliche Gegenſtände die Geiſtesarbeit vorwiegend ſteigert. Schon die freiere Haltung und Anregung des Körpers, wie ſie beim Spieß'ſchen Gemeinturnen allſeitig erfolgt, wird dem Körper und dem Geiſte wohlthätige Einwirkungen ſichern.

Wenn Sie es für nöthig halten, „den Schüler einmal auszuſpannen von geiſtiger Arbeit", ſo bliebe es in dieſem Sinne am Gerathenſten, ihn auf Matratzen oder auf grünem Raſen ordentlich ausſtrakeln zu laſſen, oder ihm Veranlaſſung zu geben zum gedankenloſen Umherſchlendern im Freien, oder zum Klettern und Springen an Baum und Strauch. Einer Turnmethode aber, welche allſeitige Leibesbildung zum allſeitigen Dienſte des Geiſtes erſtreben muß, wird man es nicht zum Vorwurf machen können, wenn ſie die Ausführung jedweder Leibesthätigkeit mit Bewußtſein verlangt.

Die von Ihnen und Hrn. X. zur Sprache gebrachte „Intereſſeloſigkeit der Schüler und des größeren Publicums" hat zum Turnen überhaupt einige Beziehung, ſteht aber nicht im genaueren Zuſammenhange mit der Spieß'ſchen Methode. Wenn die Schule es für nöthig hält, die leibliche Ausbildung ihrer Zöglinge durch den Turnunterricht zu erſtreben, ſo hat die Rückſichtnahme auf das größere Publicum keinen Werth. Wer iſt überhaupt das größere Publicum? Auch die Frage: „ob die Schüler zum Turnen gingen, wenn ſie nicht müßten", halte ich für eine müßige, da unſeren Schülern noch gar nicht die Reife und die Freiheit des Urtheils über das, was ihnen gut oder nützlich wäre, zugeſtanden werden darf. Daß die Mehrzahl der Primaner eines Gymnaſiums von den mathematiſchen und vielleicht noch mehreren anderen Lectionen ſagen wird: wenn ich nicht müßte und das Prüfungsreglement es nicht verlangte, würde ich ſie ſchwerlich beſuchen — kann mit ziemlicher Sicherheit behauptet werden.

Eine andere Sache iſt die, daß der Turnlehrer ſeine Unterrichtsſtunden ſo zu geſtalten verſteht, daß die Schüler eben ſo viel Nutzen davon als Freude daran haben. Das aber wird von Spieß wie ſonſt nirgends in ſchönſte Verbindung gebracht. Aus allen ſeinen Schriften und in ſeiner Darmſtädter Turnſchule, (die ich allerdings für die einzige Muſteranſtalt des Schulturnens in Deutſchland halte) ſpricht es ſich gar deutlich aus: wie er im Anknüpfen an die natürlichen Richtungen

des Jugendlebens dafür Sorge trägt, daß die Turnjugend ein friſches, fröhliches Reich der Genoſſenſchaft ſich erbaue.

Sie ſelbſt reden im Gegenſatze zu den Spieß'ſchen Ordnungsübungen mit beſonderer Vorliebe den militäriſchen Exercitien das Wort. K. v. Raumers Ausſpruch: „Soldaten turnen zu laſſen, iſt entſchieden zu rathen, aber höchſt bedenklich iſt es, wenn Turner Soldaten ſpielen" richtet ſich gegen ſolche unjugendliche Drillerei, weil ſolche Uebungen für einen der Jugend fern liegenden Zweck berechnet ſind und darum doch eigentlich auf eine leere Nachäfferei hinauslaufen. Auch in einem Militärſtaate, wie Preußen, können die militäriſchen Uebungen der Jugend keine tiefere Bedeutung erhalten. Die Turnſchüler werden doch nur angeleitet, Etwas dem Scheine nach zu treiben, ſo daß zuletzt das Theaterſpielen der Jugend eben ſo unbedenklich erſchiene, wie das Soldatenſpielen. Außerdem haben die militäriſchen Exercitien doch zu wenig turneriſche Bedeutung und lenken nur zu leicht von der Hauptſache ab. Die Spieß'ſchen Ordnungsübungen geben denſelben, von Ihnen den militäriſchen Uebungen nachgerühmten, reinen Gewinn einer Ein- und Unterordnung, haben aber das voraus, daß ſie mit allen leichten und mit ſchwereren Freiübungen zu verbinden ſind und allen Altersſtufen in jedesmal zu bewältigender Schwierigkeit angepaßt werden können. An dieſer Bildſamkeit leiden die militäriſchen Uebungen entſchieden Mangel. Ref. hat in ſeiner früheren Stellung am Gymnaſium in Zeitz die militäriſchen Uebungen mit derſelben Befriedigung und vielleicht mit denſelben Erfolgen, deren Sie ſich rühmen können, dem Turnplatze einverleibt; nachdem ihm aber die Spieß'ſchen Ordnungsübungen durch die Anſchauung bekannt geworden, gibt er dieſen entſchieden den Vorzug.

Ihre Vertheidigung des Vorturnerinſtitutes iſt ganz vortrefflich; aber auch dieſes wird durch das Spieß'ſche Turnen nicht ausgeſchloſſen, da hier ſtrenge Turnſchule, unter unmittelbarer Leitung des Turnlehrers, Turnkür, unter Anleitung der Anſtelligern und überhaupt Tüchtigeren bei indirectem Einfluſſe des Lehrers, und Turnſpiel bei freier Geſtaltung unterſchieden werden.

Ob das Turnen nach Schulclaſſen oder mit Miſchung der Claſſen getrieben werden ſolle, iſt eine Frage, die von der modernen deutſchen Turnſchule nach Spieß wie von der ſogenannten ſchwediſchen Schule zu Gunſten der Theilung nach den Lernclaſſen beantwortet wird. Wenn der Turnunterricht überhaupt Etwas leiſten ſoll, ſo wird auch eine Gliederung nach Claſſen unter dem wirkſameren und entſchiedeneren Einfluſſe des Lehrers ſelbſt voran ſtehen müſſen; erſt daran ſchließt ſich das freiere Lancaſterturnen unter Leitung der Vorturner, welches ohne das

erstere keinen sichern Grund und Halt bekommt. Man hat das gemeinschaftliche Turnen aller Schulclassen als ein erprobtes Mittel zur Ausrottung des Classengeistes angesehen. Es fragt sich aber: ob namentlich für den jüngern Schüler ein solches freies Heraustreten aus dem engern Bereiche seines Classenlebens, das für ihn doch zunächst das Staatsleben ist, als verfrüht zu betrachten wäre. Es scheint mir viel angemessener zu sein, ein rechtes Schul- und Turnleben vorerst im Bereiche der Schulclasse zu fördern. Haben die Schüler erst in ihrem Classenbereich ihr gemeinschaftliches Leben geordnet und ihre turnerische Ausbildung erhalten, so hält es nicht schwer, auch den ganzen Schulverband als ein geordnetes, gegliedertes und bewegliches Ganze auftreten zu lassen, wie das von Ihnen z. B. bei Gelegenheit öffentlicher Schulfeste gewünscht wird. In dieser Weise disciplinirt das Spieß'sche Turnen die Massen, wie kein anderes, so daß Ihre Behauptung mit Bezug auf die militärischen Uebungen: „Dieß Alles wird durch das Spieß'sche Turnen nicht geboten und kann nicht geboten werden", nur durch Ihr eigenes Geständniß erklärlich wird „die Darmstädter Zustände und Erfolge nicht zu kennen."

Das Classenturnen steht auch mit der von Ihnen ventilirten Frage: „wie halten wir die erwachsenen Schüler auf den Turnplätzen?" im nähern Zusammenhange. Denn erst bei dieser Einrichtung ist eine richtige Vertheilung des Unterrichtsmaterials für die einzelnen Classen und Altersstufen möglich. An den meisten Orten turnen heute noch die Quintaner und Quartaner gerade eben so am Reck, Barren, Voltigirbock u. s. w., wie die Secundaner und Primaner. In den unteren Classen werden ganze Reihen von Uebungen anticipirt, die erst für die oberen Classen passend wären. Das hatte denn zur Folge, daß bei den Schülern der obern Classen die Lust verloren ging, weil ihnen nichts Neues geboten werden konnte und ein Herumdrehen in demselben Kreise von Uebungen allerdings langweilt. Beim Classenturnen können aber die Turnübungen mit der durchaus nöthigen Berücksichtigung der körperlichen Entwickelung der Schüler fortschreiten, so daß diesen mit jeder neuen Classe etwas Neues und doch Zuträgliches geboten werden kann. Auf unseren Gymnasien ist aber schon vor dem Eintritt in die Secunda viel zu viel an Geräthen geturnt worden. Bei den Griechen wurden erst den Epheben schwerere Uebungen erlaubt; das griechische Knabenturnen hat schwerlich solche Uebungen aufzuweisen gehabt, wie sie von unsern Tertianern, Quartanern, Quintanern ꝛc. am Reck, Barren ꝛc. schon frühzeitig getrieben werden. Aristoteles bestätigt wenigstens: „Bis zum mannbaren Alter müssen nur leichtere Uebungen vorgenommen werden

ſo wie die Zwangsdiät und die gewaltſamen Uebungen entfernt werden. Unter den olympiſchen Siegern möchte man vielleicht nicht zwei oder drei finden, die als Knaben und auch als Männer den Preis davon trugen, weil jede in früher Jugend gewaltſam übertriebene Uebung dem Körper ſeine Kraft raubt." Dieſes Urtheil wird auch von unſern heutigen Aerzten und Phyſiologen beſtätigt, ſo daß man Spieß beipflichten muß, wenn er für die ſchulpflichtigen Alter den Frei- und Ordnungsübungen mehr Conceſſionen macht, als den Rüſtübungen.

Ref. iſt übrigens darüber verwundert, daß Ihnen von ſo verſchiedenen Seiten Mittheilungen über die Erfolge des Spieß'ſchen Turnens zugehen. Meines Wiſſens ſind außer in Darmſtadt die Spieß'ſchen Einrichtungen in Deutſchland nur etwa noch an 2 bis 3 Schulen als wirklich normal anzutreffen; in Preußen kenne ich keine einzige Anſtalt, welche unter den von Spieß mit Recht geſtellten Prämiſſen die Einführung ſeines Schulturnens bewirkt hätte. Wo man jenen Anforderungen nicht genügte, kann man ſich auch nicht über das Ausbleiben der Erfolge wundern. Dem Ref. iſt wohl bekannt, daß man in Oldenburg, in Berlin, in Dresden, Mainz u. a. O. die Sache nach Spieß angefangen hat und ſchon ganz befriedigende Reſultate erzielte; allein die Berichte ſtimmen darin überein, daß die Beſchränktheit der Turnräume, die rechte Einordnung des Turnunterrichtes in den Schulplan, Mangel an hinreichenden Lehrkräften und andere Hinderniſſe, der rechten Entwickelung noch im Wege ſtehen. Ich vermuthe, daß Ihre Mittheilungen auf ſolche Fälle paſſen, und dann wären ſo abſprechende Urtheile doch gewiß verfrüht. Erſt ſeit zwei Jahren iſt Spieß ſelbſt zum Ziele gelangt, indem er in Darmſtadt ſeinen Unterricht muſtergültig für die verſchiedenen Schulen geſtalten konnte. Wie viel preußiſche Lehrer z. B. haben ſich Einblick verſchafft in das Uebungsfeld der Spieß'ſchen Turnſchule? Wo iſt man mit derartigen Einrichtungen nachgefolgt? Wo kann man ſchon von Erfahrungen mit Sicherheit ſprechen?

Alle die mangelhaften Reſultate des Turnunterrichtes, welche in der Päd. Rev. dem Spieß'ſchen Turnen Schuld gegeben werden, ſind mit viel mehr Grund den ſchlechten und unzureichenden Maßregeln zuzuſchreiben, welche die Schulen ſelbſt für eine rechte Durchführung und Einordnung des Turnunterrichtes faſt durchweg ergreifen. Die Schule bedenkt im Allgemeinen die leibliche Erziehung der heranwachſenden Geſchlechter noch viel zu ſehr mit wohlklingenden Phraſen und mit halben Maßregeln. Bis zur Ueberzeugung von der Nothwendigkeit geordneter Leibesübungen für die Schulen iſt man auch glücklicherweiſe gekommen;

ſelten aber über ſchwache Verſuche der Genügeleiſtung jener Forderung hinaus. Wie viele Schulen haben es eingeſehen, daß das Turnen in jeder Halbheit verkümmert und in jeder ungebildeten Form ſchadet, und wo hat mit dieſem Einſehen ein *thatkräftiges Einſchreiten* folgen laſſen?

Der Turnunterricht fordert ſeiner Natur nach beſondere Plätze und Räume. Viele Schulen in den Städten haben zu dieſem Zwecke wohl freie Plätze ausfindig gemacht, die für das Turnen einigermaßen hergerichtet und mit den nöthigſten Turngeräthen verſehen wurden. Dann hatte man ſchon Zeit an den freien Nachmittagen mit der Schule hinauszuziehen, um wenigſtens während des Sommerſemeſters ein friſches Regen und jugendliches Austummeln zu veranlaſſen. Bei Regenwetter fielen die Turnſtunden freilich aus und auch mancherlei andere Unterbrechungen kamen hinzu. Rechnet man z. B. drei bis vier Wochen Sommerferien ab und läßt man an den heißen Tagen ſtatt des Turnens lieber Baden und Schwimmen eintreten, ſo wird eine nur mit einem Sommerturnplatze verſehene Schule ſich mit 20 bis 25 Turnſtunden jährlich begnügen müſſen, da das Turnen für das Winterſemeſter ausfallen muß, während es gerade in dieſer Jahreszeit ſo wichtig iſt. Unter ſolchen Umſtänden wiegt aber der Einfluß des Turnens äußerſt wenig. An einigen Orten fühlte man das Unzulängliche ſolcher Einrichtung und nahm Gelegenheit, einen Raum zu einem Fortgange des Turnunterrichtes im Winter und bei ſchlechtem Wetter nothdürftig herzuſtellen. Ein alter Schuppen, ein Kellerraum, eine Brandſtelle, eine Scheune u. dgl. hat Ref. für dieſen Zweck eingerichtet geſehen, und man fühlte kaum, daß ſolche unfreundliche, dunkle und feuchte Räume im Widerſpruche ſtanden mit ihrem Zwecke, die Geſundheit der Jugend zu fördern. Von einer Ordnung und Regelmäßigkeit des Turnunterrichtes, wie von einer zweckentſprechenden Entwickelung desſelben konnte unter ſolchen Umſtänden kaum die Rede ſein.

Auch ſehe man ſich einmal um: in wie vielen Fällen man Seitens der Schulen es für nöthig hielt, ſolche Turnlehrer zu gewinnen, die wirklich ſachkundig und im Stande waren, ſich ſelbſt und ihren Beſtrebungen Achtung und Erfolg zu ſichern. Die Beiſpiele ſolcher Sorgfalt und Opferbereitwilligkeit laſſen ſich zählen, weil man es nicht der Mühe werth hielt, den Körper der Schüler bei ihrer Erziehung *ordentlich* mit in Anſchlag zu bringen.

Freilich kommt der Koſtenpunct hier weſentlich in Betracht. Man wird nicht eher tüchtige Lehrer für das Turnen bei den Schulen gewinnen, bis man nicht auch die äußere Lage derſelben zu einer beſſern

macht. Eine Schule, welche acht oder neun Lehrerſtellen für die verſchiedenen Unterrichtsfächer auskömmlich dotirt, wird auch eine neunte oder zehnte Stelle mit gleichem Gehalte für den Lehrer gründen müſſen, der vorzugsweiſe die leibliche Ausbildung der Zöglinge übernimmt. Sonſt wird aus der Sache nichts Ordentliches. Man hat ſich z. B. im Preußiſchen auf eine unzulängliche Weiſe damit geholfen, daß man bei den höheren Lehranſtalten eine Summe von 50 bis 100 Thlrn. oder ein wenig mehr auf den Etat brachte, wofür irgend ein geeigneter Lehrer der Anſtalt die Leitung der Turnübungen mit übernimmt. Wenn es für die Wirkſamkeit eines Turnlehrers gewiß vortrefflich und faſt unerläßlich iſt, daß er auch ſonſt in das Ganze des Unterrichtes und der Erziehung eingreife, ſo darf ſeine Thätigkeit doch nicht als ein bloß nebenſächliches Anhängſel hingeſtellt und bezahlt werden.

Für ein ſechsclaſſiges Gymnaſium z. B. würden in dem Unterrichtsplane mindeſtens wöchentlich zwei Stunden Turnen für jede Claſſe und zwei bis vier Stunden zum Kürturnen aller Claſſen anzuſetzen ſein. Ertheilt der Lehrer ſeinen Turnunterricht ſo, wie er verlangt werden muß, ſo darf eine ſolche Lehrthätigkeit keineswegs als Nebenbeſchäftigung angeſehen werden. Es müßte vielmehr für eine ſolche Wirkſamkeit eine Lehrkraft ausſchließlich gewonnen werden, der man außerdem noch einige wiſſenſchaftliche Unterrichtsſtunden überweiſen könnte. Auf ſolche Weiſe würde die Bedeutung des Turnunterrichtes in rechter Art gewürdigt. Der Unterzeichnete iſt der Ueberzeugung, daß, wenn die Schulen 1. nicht angemeſſene Localitäten und Einrichtungen für den Unterricht beſchaffen; 2. nicht für die nöthigen Lehrkräfte durch gebildete und ordentlich geſtellte Turnlehrer ſorgen; 3. nicht die rechte Einordnung des Turnens in die Schulordnung treffen — wir nirgends vom Turnen befriedigende Reſultate erwarten dürfen. Spieß aber hat es in ſeiner Turnlehre theoretiſch begründet und in ſeiner Turnſchule praktiſch nachgewieſen, daß bei der Erfüllung jener Vorbedingungen jene Mängel und Bedenken, welche der angezogene Aufſatz der Päd. Revue ohne Grund im Spießſchen Turnen ſucht, recht wohl zu beſeitigen ſind.

Der Faden über die Turnfrage iſt lange noch nicht ausgeſponnen, und Spieß nimmt für ſeine Methode keineswegs die Eigenſchaften der Vollkommenheit und Unfehlbarkeit in Anſpruch; aber das kann man getroſt behaupten, daß Urtheile, wie „leider findet die Methode des Spieß'ſchen Turnens an vielen Orten ihre Verbreiter“ (Päd. Revue S. 51), „Gott bewahre die edle Turnerei vor ſolchen Freunden und Pflegern!“ u. dergl. m. doch noch ganz anders zu begründen ſind, wenn ſie dem Vorwurfe der Uebereilung entgehen wollen. Das Bild

einer Sache, die man aus der Ferne beobachtet, wird immer ein undeutliches ſein. Das hat ſich ganz beſonders an der fraglichen Schilderung gezeigt *. Dieſe Zeilen aber ſollten Sie, geehrter Herr Redacteur, wie die Leſer des Aufſatzes „Gegen die Spieß'ſche Turnunterrichtsmethode" nur darauf aufmerkſam machen, daß die Sache keineswegs ſo beſchaffen iſt, wie ſie dort erſcheint, und daß ſie noch gar nicht ſo weit zur Entwickelung und Durchführung gekommen ſein kann, um ſchon einem verwerfenden Urtheile anheim fallen zu ſollen. Wem es darum zu thun iſt, ein vernünftiges Schulturnen kennen und anwenden zu lernen, der wird die neuere deutſche durch Spieß reformirte Schule nicht überſehen dürfen; ſie hat für das turneriſche und erziehende Publicum großen Werth, der freilich zur Zeit vielen der Betheiligten ſelbſt nur dem Namen nach bekannt iſt. In der Hoffnung, daß auch Sie die Sache noch beſſer kennen lernen und in derſelben bei genauerer Prüfung **mehr** als einen pädagogiſchen Schwindel erblicken werden,

zeichnet mit vorzüglicher Hochachtung

Dresden, den 5. November 1854. M. Kloß.

---

*Obiger Paſſus findet ſich in den Worten des Herrn X., der die Sache nicht aus der Ferne, ſondern ganz in der Nähe beobachtet hat. L.

Fr. A. Wolf und Wolfgang Göthe.

Von Dr. Lothholz, Profeſſor am Gymnaſium in Weimar.

In einem Zeitalter, in dem wie in dem unſrigen die tiefſten Gegenſätze des menſchlichen Lebens an die Oberfläche treten, in einer Zeit, wo auf der einen Seite die Induſtrie, die goldene Praxis, materieller, greifbarer Nutzen als das Ziel alles Strebens hingeſtellt wird, um die Studien der antiken Welt für nutz- und zwecklos zu erklären, auf der andern Seite von einer gewiſſen Partei in der katholiſchen Kirche die Beſchäftigung mit den Alten deßhalb verworfen wird, weil ſie von der Ergreifung des geiſtigſten Organismus, als welcher das Chriſtenthum allerdings gelten muß, abführte und das Gemüth des Jünglings für die Aufnahme der chriſtlichen Lehre unempfänglicher machte; in einer ſolchen Zeit iſt es gewiß von Intereſſe, das Andenken eines Mannes zu erneuern, der in der Betrachtungs- und Behandlungsweiſe des Alterthums einen gewichtigen Aufſchwung hervorgerufen hat. Dieſer Mann iſt Fr. A. Wolf. Von ihm iſt eine lebensvollere, das ganze Alterthum als einen geiſtigen Organismus durchdringende Auffaſſung der Philologie ausgegangen. Während früher die einzelnen Theile dieſer Wiſſenſchaft mehr oder weniger in einem loſen Zuſammenhange an einander hingen, hat Fr. A. Wolf in Theorie und Praxis der Alterthumswiſſenſchaft das hohe Ziel vorgezeichnet (Muſeum I. S. 125) „die Kenntniß der alterthümlichen Menſchheit, welche Kenntniß aus der durch das Studium der alten Ueberreſte bedingten Beobachtung einer organiſch entwickelten bedeutungsvollen Nationalbildung hervorgeht, herbeizuführen". Durch dieſe Art der Behandlung ſeiner Wiſſenſchaft mußte dieſer Mann den weitgreifendſten Einfluß ausüben. Denken wir uns nun ſolch eine jugendlich friſche und geiſtreiche Kraft in die Umgebung von Schleiermacher und Steffens, die mit ihm zugleich an der Univerſität Halle wirkten, ſo läßt ſich leicht begreifen, daß dieſe Männer gewiſſermaßen im Gebiete der Wiſſenſchaften das Complement bildeten zu der durch Göthe und Schiller herbeigeführten Richtung in der ſchönen Litteratur. — Es iſt auch eine von allen Litterarhiſtorikern zugegebene Thatſache, daß ſich an dem Geiſte des Alterthums die neue Bildung emporſchlingen mußte, um ſich zu etwas Vollendetem zuſammenzuwölben, und zwar vor allen mußte dieß geſchehen am Geiſte der Griechen. Ja man kann mit Beſtimmtheit ſagen, daß durch die von Göthe und Schiller vertretene Litteraturepoche ein ſehr frappanter Zug nach dem griechiſchen Genius hingeht. Woher käme ſonſt die Vorliebe zur Behandlung antiker Stoffe, antiker Ideen? Es gibt in

der That einen Dichter in dieſer Periode, deſſen Liebe zum Griechenthume, man möchte ſagen mit einer gewiſſen Krankhaftigkeit hervortritt, und das iſt Hölderlin. Schiller's Kraniche des Ibykos und das Siegesfeſt tragen die Farbe des Alterthums ſo rein und treu an ſich, als man es nur verlangen kann; in Göthe's Prometheus tritt uns das ἓν καὶ πᾶν in faſt erſchreckender Weiſe entgegen; die Braut von Korinth und die unvergleichliche Iphigenia geben ein ferneres Zeugniß von dem Congenialen des großen Dichters mit antiker Betrachtungsweiſe. Aber nicht bloß in den Dichtern der entſchwundenen Litteraturepoche zeigt ſich eine Hinneigung zu dem Griechenthume, ſondern auch, was noch mehr iſt, in den Staatsmännern. Man kann ohne Uebertreibung behaupten, daß W. v. Humboldt, dieſer, wie ſich A. Böckh ſehr ſchön ausdrückt, Staatsmann von „perikleiſcher Hoheit" uns theoretiſch über das Alterthum belehrte, Wolf, Voß und andere uns praktiſch in dasſelbe einführten, und Schiller und Göthe in ihren unſterblichen Schöpfungen die Summe aus dieſen Factoren zogen. Bei dieſem allgemeinen Zuge nach der claſſiſchen Welt, der damals gewiſſermaßen in der Luft lag, werden wir uns nicht wundern, wenn wir zwiſchen dem Dichter unter den Dichtern und den Philologen den lebhafteſten Verkehr wahrnehmen. So kam es, daß Göthe mit Wolf, Eichſtädt, Hand, Reiſig, G. Hermann, Riemer, Heinr. Voß, Göttling gern über das Alterthum ſich unterhielt, um durch ſo vortreffliche Kenner desſelben in der Auffaſſung der antiken Welt zu gewinnen und das zu erſetzen, was ihm bei dem Mangel eindringender Studien abging. Vor allen Dingen hatte er ſich, angezogen von dem überwältigenden Eindrucke des genialen Wolf, in ein nahes Verhältniß zu dieſem geſetzt.

Dieſes Verhältniß kurz zu betrachten, iſt meine Aufgabe.

Fr. A. Wolf, am 15. Februar 1759 in Hainrode bei Nordhauſen geboren, hatte das Gymnaſium dieſer Stadt, das namentlich an Joh. Conrad Hacke auf kurze Zeit einen vortrefflichen Rector und Lehrer hatte, bis 1777 beſucht; in ſeinem achtzehnten Jahre ausgezeichnet vorbereitet, ging er nach Göttingen, um hier, wo Heyne den philologiſchen Studien einen neuen Schwung gegeben hatte, Philologie zu ſtudiren. Wolf beſuchte die Vorleſungen wenig, er zog es vor, in ſeiner frühern Weiſe unter eigner Anleitung ſich weiter zu bilden. Schon am 21. October 1779 wurde er Collaborator an dem Pädagogium zu Ilfeld, woſelbſt er das Platoniſche Gaſtmal als ſeine Erſtlingsſchrift herausgab, im April 1782 wurde er Rector in Oſterode und ſchon im folgenden Jahre, nachdem er das Rectorat des Gymnaſiums in Hildesheim und Gera ausgeſchlagen hatte, erhielt er einen Ruf als Profeſſor der Philologie und Pädagogik

an Trapp's Stelle nach Halle. Hier iſt der Glanzpunct ſeines Lebens. Die geiſtreiche Art der Behandlung ſeines Faches, das muntere Weſen und die große Gelehrſamkeit des jungen Mannes verfehlten nicht auf die Jugend einen elektriſirenden Einfluß auszuüben; beſonders bewirkte er durch die geſchickte Leitung des philologiſchen Seminars, daß eine zahlreiche Menge der vortrefflichſten Lehrer an Univerſitäten und Schulen hervorging. — Vor allen Dingen aber ſind in der Halliſchen Periode des großen Philologen die 1795 erſchienenen Prolegomena zum Homer zu erwähnen, die weithin von großer Bedeutung waren. Göthe ſchreibt davon noch in ſeinem Alter 1821 (Bd. 27, S. 386): Man erinnert ſich, welch' ein ſchmerzliches Gefühl über die Freunde der Dichtkunſt und des Genuſſes an derſelben ſich verbreitete, als die Perſönlichkeit des Homer, die Einheit des Urhebers jener weltberühmten Gedichte auf eine ſo kühne und ſo tüchtige Weiſe beſtritten wurde. Die gebildete Menſchheit war im Tiefſten aufgeregt und wenn ſie ſchon die Gründe des ſo höchſt bedeutenden Gegners nicht zu entkräften vermochte, ſo konnte ſie doch den alten Sinn und Trieb, ſich hier nur eine Quelle zu denken, woher ſo vieles Köſtliche entſprungen, nicht ganz bei ſich auslöſchen. Dieſer Kampf währte nun ſchon über 20 Jahre, und es war eine Umwälzung der ganzen Weltgeſinnung nöthig, um der alten Vorſtellungsart wieder einigermaßen Luft zu machen. Aus dem Zerſtörten und Zerſtückten wünſchte die Mehrheit der claſſiſch Gebildeten ſich wieder herzuſtellen, aus dem Unglauben zum Glauben, aus dem Sondern zum Vereinen, aus der Kritik zum Genuſſe wieder zu gelangen.

Zunächſt war es W. v. Humboldt geweſen, der damals in Jena lebend dem Dichter zum Leſen der Prolegomena den Anlaß gegeben hatte; er wurde durch die eindringende Art der Unterſuchung in der Weiſe für die neue Anſicht gewonnen, daß er den Freunden geiſtreich ſcherzend zurief:

Erſt die Geſundheit des Mannes, der endlich vom Namen Homeros
Kühn uns befreiend uns auch ruft in die vollere Bahn.
Denn wer wagte mit Göttern den Kampf? und wer mit dem Einen?
Doch Homeride zu ſein, auch nur als letzter, iſt ſchön.

Unmittelbar nach dem Drucke (1795) der Prolegomena hatte Fr. A. Wolf ſeinen Freund W. v. Humboldt in Jena beſucht, und bei dieſer Gelegenheit machte er auch in Weimar die Bekanntſchaft mit Göthe, Herder, Wieland.

Es iſt wirklich intereſſant zu beobachten, wie die Wolfiſche Idee in jener Zeit die Geiſter in Bewegung ſetzte. Schiller ließ nicht von der Einheit der homeriſchen Gedichte. Göthe war ſchwankend, bald verwarf er Wolf's Annahme, bald neigte er ſich zu ihr hin. Schiller ſchrieb an ſeinen Freund (Briefwechſel IV. S. 170): Der Gedanke an eine rhapſo-

diſche Aneinanderreihung und an einen verſchiedenen Urſprung jener Gedichte müſſe dem, der ſie genau kenne, barbariſch vorkommen, denn die herrliche Continuität und Reciprocität des Ganzen und ſeiner Theile ſei eine ſeiner wirkſamſten Schönheiten. Aus dieſen Gedanken erwuchs dem für die Einheit der homeriſchen Gedichte begeiſterten Dichter das Xenion:

Sieben Städte zankten ſich drum, ihn geboren zu haben;
Nun da der Wolf ihn zerriß, nehme ſich jede ihr Stück.

Göthe geſteht denn auch in den Briefen vom 27. April, 2. und 16. Mai 1798 hie und da mehr als jemals von der Einheit und Untheilbarkeit der Ilias überzeugt zu ſein. Daher iſt es erklärlich, wenn er ſpäter, als Schubarth ſein bekanntes Buch über Homer geſchrieben hatte, von dem freilich Wolf zu ſagen pflegte, er habe den Spiritus hinten, zu dem Ausſpruche kam:

Mag unſer Abfall niemand kränken:
Denn Jugend weiß uns zu entzünden,
Daß wir ihn lieber als Ganzes denken,
Als Ganzes freudig ihn empfinden.

Wie ſehr der Dichter den Philologen ſchätzte, geht aus einem Briefe hervor vom 26. December 1796; er überſandte dem halliſchen Profeſſor der Philologie ſeinen Wilhelm Meiſter und ſagt bei dieſer Gelegenheit: Vielleicht ſende ich Ihnen bald mit mehrerem Muthe die Ankündigung eines epiſchen Gedichtes, in der ich nicht verſchweige, wie viel ich jener Ueberzeugung ſchuldig bin, die Sie mir ſo feſt eingeprägt haben. Schon lange war ich geneigt, mich in dieſem Fache zu verſuchen, und immer ſchreckte mich der hohe Begriff von Einheit und Untheilbarkeit der homeriſchen Schriften ab; nunmehr da Sie die herrlichen Werke einer Familie zueignen, iſt die Kühnheit geringer, ſich in größere Geſellſchaft zu wagen und den Weg zu verfolgen, den uns Voß in ſeiner Luiſe ſo ſchön gezeigt hat." Von dieſer Zeit an ſcheint Göthe in einer fortwährend intimen Beziehung zu Wolf geſtanden zu haben. Im Juni des Jahres 1802 war der Dichter in dem damals namentlich von den Weimariſchen Künſtlern mit großem Beifall beſuchten Bad Lauchſtädt (hier war durch Carl Auguſt's und Göthe's Bemühen ein Theater gebaut worden, auf dem die claſſiſchen Stücke unſerer Litteratur von der damals in höchſter Blüthe ſtehenden Weimariſchen Künſtlerſchule aufgeführt wurden). Damals verſäumte er nicht, wie er ſchreibt (Bd. 27, S. 115), nach Halle zu gehen, da man uns von dort nachbarlich um des Theaters, auch um perſönlicher Verhältniſſe willen mit öfterm Zuſpruche beehrte. Ich nenne Geh.Rath Wolf, mit welchem einen Tag zuzubringen ein ganzes Jahr gründlicher Belehrung einträgt. Im Jahre darauf, 1803, iſt er ebenfalls wieder bei Wolf in Halle, „wo ihm mit vieler Freundlichkeit

begegnet wird". Dieſen Beſuch des dichteriſchen Freundes erwiederte der Philolog im Februar 1804, beinahe 14 Tage verweilte er damals in dem Weimariſchen Kreiſe, der mächtige Philolog (B. 27, S. 149) ſchien ſich immer mehr in unſerem Kreiſe zu gefallen. In dieſer Zeit hatten (B. 27, S. 166) Göthe Winckelmann's Briefe über dieſen herrlichen längſt vermißten Mann zu denken veranlaßt, und er ging damit um, alles was er über ihn in ſo vielen Jahren im Geiſt und Gemüth herumgetragen hatte, ins Enge zu bringen. Auch Fr. A. Wolf hatte Beiträge hiezu verſprochen und bewährte ſeine Theilnahme an des Dichters Plane durch Ueberſendung eines Aufſatzes, der ihm höchlich willkommen war, obwohl ihn Wolf ſelbſt für ungenügend erklärte. In dieſem Aufſatze wird Winckelmann nach ſeiner Stellung zur Archäologie von Wolf betrachtet. *

Am 30. Mai des Jahres 1805 langt Wolf, begleitet von ſeiner jüngern Tochter, in Weimar an. Ueber dieſen Beſuch legt der Dichter ſeinem Freunde Zelter das Bekenntniß ab (Zelter's Briefwechſel mit Göthe I. S. 174): Die Gegenwart dieſes ſo höchſt tüchtigen Mannes hat mich in jedem Sinne geſtärkt. — Ich konnte, ſagte er (B. 27, S. 166), den werthen Mann gaſtfreundlich aufnehmen und ſo mit ihm höchſt erfreulich belehrende Stunden zubringen. Da nun in ſo traulichem Verhältniß jeder offen von demjenigen ſprach, was ihm zunächſt am Herzen lag, ſo that ſich ſehr bald die Differenz entſchieden hervor, die zwiſchen uns beiden obwaltete. Hier war ſie von anderer Art, als diejenige, welche mich mit Schiller anſtatt zu entzweien, innigſt vereinigte. Schiller's ideeller Tendenz konnte ſich meine reelle gar wohl nähern und weil beide vereinzelt doch nicht zu ihrem Ziele gelangen, ſo traten beide zuletzt in einem lebendigen Sinne zuſammen. — Wolf dagegen hatte ſein ganzes Leben den ſchriftlichen Ueberlieferungen des Alterthums gewidmet, ſie, inſofern es möglich war, in Handſchriften oder ſonſt in Ausgaben genau unterſucht und verglichen. Sein durchdringender Geiſt hatte ſich der Eigenheit der verſchiedenen Autoren, wie ſie ſich nach Orten und Zeiten ausſpricht, dergeſtalt bemächtigt, ſein Urtheil auf den höchſten Grad geſchärft, daß er in dem Unterſchied der Sprache und des Stiles zugleich den Unterſchied des Geiſtes und des Sinnes zu entdecken wußte und dieß vom Buchſtaben, von der Sylbe hinauf bis zum rhythmiſchen und proſaiſchen Wohlklang, von der einfachen Wortfügung bis zur mannigfaltigen Verflechtung der Sätze.

War es daher ein Wunder, daß ein ſo großes Talent, das mit

* Dieſer von Fr. A. Wolf geſchriebene Aufſatz findet ſich nicht in allen Ausgaben von Göthe's Werken.

ſolcher Sicherheit in dieſem Elemente ſich erging, mit einer faſt magiſchen Gewandtheit Tugenden und Mängel zu erkennen und einem jeden ſeine Stelle nach Ländern und Jahren anzuweiſen verſtand und ſo im höchſten Grade die Vergangenheit ſich vergegenwärtigen konnte! — War es alſo ein Wunder (fährt G. fort), daß ein ſolcher Mann dergleichen durchgreifende Bemühungen auf das höchſte ſchätzen und die daraus entſpringenden Reſultate für einzig halten mußte! Genug, aus ſeinen Unterhaltungen ging hervor, er achte das nur einzig für geſchichtlich, für wahrhaft glaubwürdig, was durch geprüfte und zu prüfende Schrift aus der Vorzeit zu uns herüber gekommen ſei. Dagegen hatten die Weimarſchen Freunde mit denſelben Ueberzeugungen einen andern Weg eingeſchlagen; bei leidenſchaftlicher Neigung für bildende Kunſt mußten ſie gar bald gewahr werden, daß auch hier das Geſchichtliche ſowohl der Grund eines jeden Urtheils als einer praktiſchen Nacheiferung werden kann. Sie hatten daher ſowohl alte als neuere Kunſt auf ihrem Lebenswege immer geſchichtlich zu betrachten ſich gewöhnt und glaubten auch von ihrer Seite gar manches Merkmals ſich bemächtigt zu haben, woran ſich Zeit und Ort, Meiſter und Schüler, Urſprüngliches und Nachgeahmtes, Vorgänger und Nachfolger füglich unterſcheiden ließen.

Wenn nun im lebhafteſten Geſpräche beide Arten, die Vergangenheit ſich zu vergegenwärtigen, zur Sprache kamen, ſo durften die Weimarſchen Kunſtfreunde ſich wohl gegen den trefflichen Mann im Vortheil dünken, da ſie ſeinen Studien und Talenten volle Gerechtigkeit widerfahren ließen, ihren Geſchmack an dem ſeinen ſchärften, mit ihrem geiſtigen Vermögen ſeinem Geiſte nachzudringen ſuchten und ſich auferbaulich bereicherten. Dagegen läugnete er hartnäckig die Zuläſſigkeit ihres Verfahrens und es fand ſich kein Weg, ihn vom Gegentheil zu überzeugen, denn es iſt ſchwer, ja unmöglich, demjenigen, der nicht aus Liebe und Leidenſchaft ſich irgend einer Betrachtung gewidmet hat und dadurch nach und nach zu genauer Kenntniß gelangt iſt, auch nur eine Ahnung des zu Unterſcheidenden aufzuregen, weil denn doch zuletzt in ſolchem Falle an Glauben, an Zutrauen Anſpruch gemacht werden muß. Wenn wir ihm nun ſehr willig zugeben, daß einige Reden Cicero's, vor denen wir den größten Reſpect hatten, weil ſie zu unſerm wenigen Latein uns behülflich geweſen waren, für ſpäter untergeſchobenes Machwerk und keineswegs für ſonderliche Redenmuſter zu achten ſeien, ſo wollte er uns dagegen keineswegs zugeben, daß man auch die überbliebenen Bildwerke nach einer gewiſſen Zeitfolge zuverſichtlich ordnen könne.

Der Dichter unterläßt nicht noch hinzuzufügen: Die Weimarſchen Kunſtfreunde hatten ſich bei dem Aufenthalte dieſes höchſt werthen Mannes

ſo viel Fremdes zugeeignet, ſo viel Eignes aufgeklärt und geordnet, daß ſie in mehr als einem Sinne ſich gefördert finden mußten, und da nun ihr Gaſt noch außerdem lebensluſtig als theilnehmender Geſellſchafter ſich erwies, ſo war durch ihn der ganze Kreis auf das ſchönſte belebt und auch er kehrte mit heiterem Sinne und mit dringender Einladung zu einem baldigen Gegenbeſuch in Halle wohlgemuth nach Hauſe zurück.

Kurze Zeit nach dieſem heitern und lehrreichen Zuſammenſein der beiden geiſtreichen Männer kam Göthe in der Mitte des Juli (Z. I, 180) mehr der Einladung Wolf's folgend, als in Bemühungen für das Theater nach Lauchſtädt, um bei dieſer Gelegenheit Wolf in Halle zu beſuchen. Der Dichter fand (B. 27, S. 171) in dem Hauſe ſeines philologiſchen Freundes die gaſtlichſte Aufnahme. Die vor kurzem abgebrochene Unterhaltung (über Kunſt) ward lebhaft fortgeſetzt und nach vielen Seiten hin erweitert: denn da ich hier den unabläſſig arbeitenden Mann in ſeiner täglichen, beſtimmten, manchmal aufgenöthigten Thätigkeit fand, ſo gab es tauſend Gelegenheiten, einen neuen Gegenſtand, eine verwandte Materie, irgend eine ins Leben eingreifende Handlung zum Texte geiſtreicher Geſpräche aufzufaſſen, wobei denn der Tag und halbe Nächte vorüber gingen, aber bedeutenden Reichthum zurückließen. Hatte ich nun an ihm die Gegenwart eines ungeheuern Wiſſens zu bewundern, ſo war ich doch auch neugierig zu vernehmen, wie er das Einzelne an die Jugend methodiſch und eindringlich überliefere. Ich hörte daher, durch ſeine liebenswürdige Tochter geleitet, hinter einer Tapetenthüre ſeinem Vortrage mehrmals zu, wo ich denn alles was ich von ihm erwarten konnte, in Thätigkeit fand: Eine aus der Fülle der Kenntniß hervortretende freie Ueberlieferung, aus gründlichem Wiſſen mit Freiheit, Geiſt und Geſchmack ſich über die Zuhörer verbreitende Mittheilung.

Was ich unter ſolchen Zuſtänden gewonnen, läßt ſich nicht überſehen; wie einflußreich dieſe wenigen Monate auf mein Leben geweſen, wird aber der Verſtändige im Allgemeinen mit empfinden können. Um dieſelbe Zeit (Auguſt 1805. Z. I. 182) machte Göthe, bevor er wieder nach Lauchſtädt zurückging, eine an Abenteuern reiche Reiſe mit Fr. A. Wolf zu dem wunderlichen (B. 27, S. 175), viele Jahre durch ſchon bekannten problematiſchen Hofrath Beireis in Helmſtädt; ſeine Umgebung, ſein merkwürdiger Beſitz, ſein ſonderbares Betragen, ſo wie das Geheimniß, das über alles dieſes waltet, hatte ſchon lange auf Göthe beunruhigend gewirkt. Wolf war in demſelben Falle und ſo wurde eine Fahrt nach ihm, der wie ein geheimnißvoller Greif über außerordentlichen, kaum denkbaren Schätzen waltete, beſchloſſen. Göthe brachte, da er dem Hofrath Beireis nicht ohne Luſt zuhörte, in Helmſtädt vergnügte Tage

zu, während Wolf unter all dieſem ſeltſamen Plunder die ſchauderhafteſte Langeweile empfand. Bei einem Gaſtmahle, erzählt Göthe, (B. 27, S. 197) zeigte ſich auch der Unterſchied zwiſchen mir und meinem Freunde. Am Ende einer reichlichen Abendtafel hatte man uns beiden zwei ſchöne geflochtene Kränze zugedacht; ich hatte dem ſchönen Kinde, das mir ihn aufſetzte, mit einem lebhaft erwiederten Kuſſe gedankt und mich eitel genug gefreut, als ich in ihren Augen das Bekenntniß zu leſen ſchien, daß ich ihr ſo geſchmückt nicht mißfalle. Indeſſen ſträubte ſich mir gegenüber der eigenſinnige Gaſt gegen ſeine lebensmuthige Gönnerin gar widerſpenſtig, und wenn auch der Kranz unter ſolchem Ziehen und Zerren nicht ganz entſtellt wurde, ſo mußte doch das liebe Kind ſich einigermaßen beſchämt zurückziehen, daß ſie ihn nicht losgeworden.

Das Jahr 1806 war für Wolf von der größten Entſcheidung für ſeine ganze folgende Lebenszeit. Napoleon hob die Univerſität Halle auf und der große Philolog ſah ſich auf dieſe Weiſe einem Berufe entriſſen, dem er mit Liebe und Begeiſterung zugethan geweſen war; der Gedanke, nun nicht mehr lehrend wirken, nun nicht mehr im Kreiſe geliebter Schüler dem Alterthume treue Anhänger und Pfleger gewinnen zu können, war ihm ganz unerträglich. Sein ganzes Naturell verlangte ein lebendiges Object, an dem er ſeine geiſtige Kraft erproben konnte, von jetzt an ſollte er ſich auf das verhaßte Bücherſchreiben verwieſen ſehen. In ſolcher Stimmung ſchüttete er ſeinem Dichterfreunde das Herz aus. Göthe ſucht ihn mit der zärtlichen Liebe eines Freundes über das harte Unglück zu tröſten (28. Nov. 1806. Körte Leben Fr. A. Wolfs 1. S. 350): Sie haben die Leichtigkeit, ſich mitzutheilen, es ſei mündlich oder ſchriftlich. Jene erſte Art hatte bisher einen größern Reiz für Sie und mit Recht. Denn bei der Gegenwirkung des Zuhörers gelangt man eher zu einer geiſtreichen Stimmung als in der Gegenwart des geduldigen Papiers. — Aber es tritt eine andere Betrachtung ein: die ſchriftliche Mittheilung hat das große Verdienſt, daß ſie weiter und länger wirkt und daß der Leſer ſchon mehr Schwierigkeiten findet, das Geſchriebene nach ſeinem Modell auszubilden als der Zuhörer das Geſagte. Der Brief übte für den Augenblick ſeine gute Wirkung. Fr. A. Wolf wollte nun, bis das Schickſal der Univerſität entſchieden ſei, in Halle ſeinen Studien obliegen, um darnach einen entſcheidenden Entſchluß zu faſſen. Ein Brief von Joh. Müller vom 2. April 1807 räth ihm nach Berlin zu kommen, um hier ruhig das Loos, das Halle treffen würde, abzuwarten. In Folge dieſer Zuſchrift entſchloß ſich Wolf auf 14 Tage nach Berlin zu gehen. Bald nach ſeiner Ankunft mußte er die traurige Nachricht hören, daß die Univerſität Halle aufgehoben und Halle dem Königreiche Weſtphalen

einverleibt ſei. Unter dieſen Umſtänden dachte er nicht daran, wieder nach dem geliebten Orte ſeiner Wirkſamkeit zurückzukehren.

Die erſte Frucht von Wolfs Muſe in Berlin war das Muſeum der Alterthumswiſſenſchaft, zu deſſen Herausgabe er ſich mit Ph. Buttmann, Heindorf, Spalding und Schleiermacher verbunden hatte; freilich erkaltete ſein Eifer für dieſes Unternehmen ſehr bald. Der erſte Band dieſer Zeitſchrift iſt Göthe gewidmet. Die Vorrede gibt klar zu erkennen, in welchem Verhältniß nach der Anſicht des großen Philologen der Dichter zum Alterthume ſtand: „Göthe, der Kenner und Darſteller des griechiſchen Geiſtes, empfange wohlwollend den mit Liebe dargebrachten Anfang von Schriften und Aufſätzen, die beſtimmt ſind, hin und wieder das weite Gebäude von Kenntniſſen aufzuklären, in welchen jener das Leben verſchönende Geiſt urſprünglich wohnte. An wen unter den Deutſchen könnte man bei einem Unternehmen ſolcher Art eher denken, als an den, in deſſen Werken und Entwürfen mitten unter den abſchreckenden modernen Umgebungen jener wohlthätige Geiſt ſich eine zweite Wohnung nahm. — Die Herausgeber (heißt es ferner) wollen bei einem ſo guten Anlaß der bildungsfähigen Jugend des Vaterlandes ſagen, mit wie inniger Empfindung derjenige zu ehren ſei, der ihnen die hin und her geworfene Frage, zu welchem Ziele die Studien des Alterthums führen, ſchon längſt genügend und ſchöner beantwortet hat als die beſte Erörterung je vermöchte. Denn woher ließ ſolche Erhebung über die engen Kreiſe und Tummelplätze des gewöhnlichen heutigen Lebens, woher ließen ſolche Anſichten von Welt und Kunſt und Wiſſenſchaft ſich gewinnen, als aus dem innern Heiligthume der alterthümlichen Muſenkünſte, welches ſich endlich einmal wieder in einem natürlichen verwandten Gemüthe aufſchloß?“

Wie ſehr ſich der Dichter über die freundliche Widmung dieſes vortrefflichen Werkes freute, geht aus einem Briefe an Zelter hervor vom 16. December 1807: Geh. Rath Wolf hat uns mit einem trefflichen Hefte über das Studium des Alterthums beſchenkt, das einen großen Reichthum enthält und an alles erinnert, was wir wiſſen, und uns freundlich andeutet, was wir weiter noch wiſſen und wie wir das Alles behandeln ſollen. An die Frau von Stein ſchreibt er vom 4. December 1807 (III. S. 384): Geh. Rath Wolf wünſcht, daß beikommendes (Muſeum) unſerer Durchlauchtigſten Herzogin zu Füßen gelegt wird. Es iſt weiter ausgeführt, was er in jener Morgenunterhaltung (4. Juni 1805) nur ſkizzirte. Sehr intereſſant und für jeden lesbar, der mit alter Geſchichte und was dem anhängig iſt, ſich beſchäftigt hat, wenn er auch nicht ins Detail ging.

Es iſt wohl begreiflich, daß Wolf auf das Urtheil ſeines Freundes

und den Beifall, den ſeine Werke bei ihm fanden, einen hohen Werth legte. So ſchreibt er in der 1812 in Berlin erſchienenen Ueberſetzung der Ariſtophaniſchen Acharner S. VIII: Und eine der ſüßeren Belohnungen iſt es dem Ueberſetzer, wenn er ſo hier wie früher in den Wolken ſeine Muſe zu dieſes bei allem Urtheil allein der Kunſt gedenkenden Veterans, zu Göthe's und ähnlicher Richter Zufriedenheit verwendet hat; um ſo mehr, da eben ſolche Männer es waren, unter deren begünſtigenden Augen ſein erſter Verſuch entſtand und herausgegeben wurde. — Wolf nahm an allen Beſtrebungen Göthe's den lebendigſten Antheil, er iſt entzückt von der italieniſchen Reiſe, entzückt über Wahrheit und Dichtung. Seine Geſinnungen gegen den Dichter treten in einer unbeſchreiblichen Grazie in einem kleinen Gedichte vom 1. December 1822 hervor, das die Ueberſchrift führt: (Nicolovius S. 387)

Vor einem neuen Bildniß Göthe's von dem Maler Frank zu Berlin aufgeſtellt.

Endlich ſchau ich Dich wieder, Götterjüngling.
Sei mir würdig gegrüßt, du Hochgeliebter,
Deß ſo ſprechendes Bild ich ſtets vermißte;
Das mit Zaubergewalt um ſechs und dreißig
Jahr' in eigne Jugend mich zurücktäuſcht,
Und des Alters verhaßte Schwell' hinweghebt.
Ja, bei längerm Beſchauen fühl' ich innig
Mich an Körper und Geiſt ſo ganz wie damals,
Als zuerſt ich dich ſah und lieben lernte.
Nie nun rücket dieß Bild von meiner Seite:
Es mag hindern der weitern Trennung Sehnſucht;
Freundlich weil' es um mich mit dieſer heitern
Stirn, dem ſinnigen Aug', und bis zum letzten
Tage ſpreche ſein Mund mir Lebensmuth zu.

Berlin, den 1. December 1822.

Die Beſorgtheit um Göthe's Geſundheit ſpricht ſich in einem Brief an Riemer charakteriſtiſch genug aus *: Wegen unſers Göthe Geſundheit habe ich auch jetzt keine Frage gethan. Im Grunde zweifelte ich nicht an der augenblicklichen Befreiung gleich nach meiner Abreiſe — das Gegentheil wäre mir ſo traurig, daß ich ſo ſpät als möglich davon hören möchte. Deſto ſchneller wünſche ich Nachrichten von Ihnen.

In der Verwandtſchaft der Seelen beider Männer mit dem Alterthume lag die Anziehungskraft, die beide auf einander ausübten, in dem Durchdrungenſein von antiker Lebens- und Geiſtesauffaſſung lag die Bedingung ihrer Freundſchaft. Auch nachdem Fr. A. Wolf dem Dichter räumlich ferner war, pflegten ſie ihr gegenſeitiges Freundſchaftsverhältniß.

* Dieſer Brief iſt mir durch die Güte des Herrn Prof. Sauppe mitgetheilt worden.

In den Briefen, welche Freund Zelter an Göthe nach Weimar ſchrieb, findet ſich faſt in jedem auch eine Mittheilung über den von ihm ſo genannten Iſegrimm Meiſter Wunderlich, der wunderlichſte Griesgram. Zelter war in Berlin ein treuer Freund des ſonderbaren Mannes, der ſich, wie er 1808 (I. 317) ſchreibt, in die große Stadt hatte einſtrudeln laſſen. Darüber freute ſich Göthe außerordentlich, er ſchreibt an Zelter (III. 319. 24. Juli 1823): Mich freut es, daß du mit Wolf näher leben kannſt, im Grunde iſt es ihm denn doch um Behaglichkeit zu thun, nur daß er nicht wußte, wo ſie zu finden. Ich habe gute Zeiten mit ihm verlebt, nur iſt meinem Elemente das Widerſprechen fremd und da konnten wir mit dem beſten beiderſeitigen Willen niemals lange auskommen. Dieſer Widerſpruchsgeiſt, der von Göthe oft als ein charakteriſtiſches Merkmal der großen Philologen hervorgehoben wurde (Z. II. 455), konnte natürlich dem in allen Verhältniſſen des Lebens und der Kunſt nach einer ſeligen Harmonie ringenden Genius des Dichters nicht zuſagen, er ſtrebte nach Einheit, der kritiſchiſte aller Philologen ſuchte das als Einheit ihm Ueberlieferte mit meiſterhaftem Scharfſinn zu zerlegen. Die ruhig heitere Exiſtenz des Dichters hatte auch einen dieſer äußern Ruhe entſprechenden innern Frieden zur Folge gehabt, während Fr. A. Wolf ſeit ſeinem Weggange von Halle aus ſeiner ganzen ihm ſo zuſagenden Wirkſamkeit herausgeriſſen war. Daher hatte Zelter Recht, wenn er nach dem Tode des Philologen an ſeinen Freund ſchreibt (III. S. 450): Seine eigentliche Krankheit ſchien mir immer eine Art von Unzufriedenheit mit ſich ſelber, da ich ihn ſonſt als einen ganzen Mann kennen gelernt habe. Die Nachricht ſeines Todes hat mich weniger überraſcht als erſchreckt, und ſein ſchönes eigenes Verdienſt, das ich nicht einmal ganz zu würdigen weiß, trat wie ein edles Bild vor mir auf. So ſtellt ſich ein bedeutender Mann in ſeinen eignen Schatten, indem er ſich von außen beengt glaubt.

Nach dem Jahre 1806 ſahen ſich der Dichter und Philologe im Juli des Jahres 1810 in Karlsbad wieder, wie aus dem Briefwechſel mit Zelter hervorgeht (I. 407). Wolf hat hier beſonders die Pflicht, dem Dichter auf das eingehendſte zu ſagen, wie Zelter in Berlin lebt. Erſt nach vier Jahren, im Juli 1814, beſuchte der große Philologe auf kurze Zeit Göthe in Berka an der Ilm (II. 252). Dann war er im Auguſt 1816 in Tennſtädt in Thüringen wieder mit dem Dichter zuſammen; über dieſen Beſuch ſchreibt der Dichter an ſeinen Freund Zelter (II. 306.): W. hat ſich auf die ſeltſamſte Weiſe dem Widerſpruche ergeben, daß er alles was man ſagen kann, ja alles was da ſteht, hartnäckig verneint und einen, ob man gleich darauf gefaßt iſt, zur Ver-

zweiflung bringt. Eine ſolche Unart wächst von Jahr zu Jahr und macht ſeinen Umgang, der ſo belehrend und förderlich ſein könnte, unnütz und unerträglich, ja man wird zuletzt von gleicher Tollheit angeſteckt, daß man ein Vergnügen findet, das Umgekehrte zu ſagen von dem, was man denkt Man kann ſich vorſtellen, was dieſer Mann als Lehrer in früherer Zeit trefflich muß gewirkt haben, da es ihm Freude machte, tüchtig poſitiv zu ſein. — Aus dem Jahre 1820 berichtet Göthe von einer abermaligen Anweſenheit Wolf's in Weimar (B. 27, S. 382); er belebte (ſagt er) die gründlichen litterariſchen Studien durch ſeinen belehrenden Widerſpruchsgeiſt, und bei ſeiner Abreiſe traf es ſich zufällig, daß er den nach Halle berufenen Dr. Reiſig als Geſellſchafter mit dahin nehmen konnte, welchen jungen Mann ich nicht allein um meinetwillen ſehr ungern ſcheiden ſah. — Ueber dieſen Beſuch berichtet Göthe an Zelter (III. 163): Geh. Rath Wolf war dieſe Tage bei mir zu beider Behaglichkeit. Wenn man ſelbſt Grund gefunden hat und Grund ſucht, ſo iſt es höchſt erfreulich, mit einem auf eigenen Grund und Boden gegründeten Mann hin und wieder zu ſprechen, zu ſtreiten und ſich zu verſtändigen. Dieſe Behaglichkeit im höhern Sinne, wo ſie Folge eines ruhigen, in ſich ſichern und ſeligen Bewußtſeins, alle Lebens- und Bildungskreiſe zu beherrſchen, hervortritt, iſt ein fernerer Coincidenzpunct des Dichters und Philologen, den ich hier bloß andeuten kann. — Wolf's Geſundheitszuſtand wurde immer bedenklicher. Am 9. April 1822, ſo berichtet Zelter (III. 250), kam Prof. Hegel zu mir und ſagt: Unſer Freund Iſegrim ſei bedeutend krank und verlange nach mir. Da bin ich dieſen Nachmittag bei ihm geweſen, habe ihn im Bette und in der That ſchwächlich gefunden. Er hatte ſeinen letzten Willen aufgeſchrieben. Von mir verlangte er nach ſeiner Vollendung vor Sonnenaufgang beſtattet und von einer tüchtigen Blaſemuſik begleitet zu ſein. Das habe ich verſprochen und einen guten Todtenmarſch dazu, wenn er ſich mit ſeinem Abſcheiden ſo einrichten will, daß ich bei der Hand bin. Secirung wird verbeten, ja verboten; raſiren, waſchen, Sterbekleid desgleichen. Wer nichts weiß, ſoll aus ihm nichts lernen. Die Würmer würden ohne das des Appetits nicht ermangeln; er ſei nicht ſo ſtolz, ſich auf das Präparat für unbekannte Gäſte ordentlich anrichten zu laſſen. Wie es ſcheint, hat er Luſt, die Executoren ſeines letzten Willens zu überleben, und ich bin ſchon zufrieden, keiner von den Würmern zu ſein, die auf ſeinem Leichnam hungern ſollen. Er ließ eben den Arzt fragen, ob er Wurſt eſſen dürfe? Maccaroni? u. dgl. An dich hat er einen Brief angefangen zu dictiren, einen Abſchiedsbrief, den er nach völliger Wiederherſtellung vielleicht zu vollenden gedenkt. Ich glaube nicht, daß es ſo

ſchlecht mit ihm ſteht, ich verlöre ihn ungern und lerne von ihm; ſo mag er leben bis er todt iſt." Wolf erholte ſich wirklich von dieſer Krankheit.

Zur Wiederherſtellung ſeiner ſehr angegriffenen Geſundheit reiste der große Philolog im Jahre 1824 nach Marſeille. Auf ſeinem Wege dahin beſuchte er ſeinen Freund Göthe zum letzten Male am 28. April. Er mochte damals ſehr leidend ſein, denn Göthe ſchreibt an Zelter (III. 429): Heute früh iſt Geh. Rath Wolf abgefahren, ich ſchweige über den Eindruck ſeiner Gegenwart und begreife nicht, wie weit er kommen will. Doch das gibt ſich bei einer ſolchen Unternehmungsreiſe. — Aber das Glück der Rückkehr ſollte dem herrlichen Manne nicht zu Theil werden. Dort in dem alten Maſſilia, wo am längſten griechiſches Weſen ſich erhalten hatte, am 6. Auguſt Abends 6 Uhr hauchte der große Philolog ſeine claſſiſche Seele aus, gleichſam als ob die Vorſehung noch dadurch dem kühnen Alterthumsforſcher eine Gunſt erzeigen wollte, daß ſie ihn, der ſein Lebenlang nach der Darſtellung des antiken Geiſtes geſtrebt hatte, in einer griechiſchen Coloniſtenſtadt aus der Welt gehen ließ. Der Arzt, in deſſen Armen der große Mann verſchied, ſchrieb (Körte II. S. 167): ich ſchätzte mich glücklich, einen Gelehrten mit ſolcher Würde ſterben geſehen zu haben und — ſo möchte ich ſterben.

Der Dichter hat ſeines Freundes noch öfter gedacht und dankbar ſich ſeiner erinnert. Im Briefwechſel mit Zelter (IV. 161) ſchreibt er: Ein langes Nebeneinanderleben, wie uns mit Wolf geworden, mag mehr als wir gewahr werden und wiſſen, gewirkt und gefördert haben.

Obgleich ſich Wolf bei ſeiner Congenialität mit den Griechen dem poſitiven Chriſtenthume in ſeinem Leben ganz fremd zeigt und in dieſer Beziehung bei ihm nur von einer Anempfindung die Rede ſein kann, ſo that er doch eben ſo wie ſein Freund Göthe Aeußerungen, die uns beweiſen, daß er auch hierfür Sinn und Organ hatte, wenn er z. B. ſagt (Körte consilia S. 29): „nur eine außerordentliche Liebe zu dem Geſchäft, zu der Jugend ſelbſt und eine von ächter innerer Religioſität ausgehende Neigung, für die nächſten Generationen zu arbeiten, kann die unſägliche Mühe, die mit dem Lehrſtande verbunden iſt, erträglich machen. Auf Belohnung darf der Lehrer nicht rechnen, kaum auf Anerkennung", oder wenn er an ſeinem 63ſten Geburtstage (Körte II. 147) ſeine Selbſtbiographie mit den Worten beginnt: Hier, höchſtes Weſen, was die Welt regiert und auch des unbedeutenden Einzelnen Schickſale leitet, wende ich mich an dich mit gerührtem Danke für ſo viele unverkennbare Beweiſe Deiner Gnade, wodurch mein Leben beglückt, verſchönert und geſegnet worden iſt. O wie unwürdig fühle ich mich Deiner Güte!

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Versuch zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie seit Kant. Von Dr. H. Ritter (Besonders abgedruckt aus der Allgemeinen Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur). Braunschweig, C. A. Schwetschke u. Sohn (M. Brühn). 136 S. gr. 8.

Wenn ein berühmter Geschichtsschreiber der philosophischen Systeme alter und neuer Zeit sein bändereiches Werk vollendet hat, um nun ein Wort zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie zu sagen, so liegt es in der Natur der Sache, daß ein solches Unternehmen von vornherein einige Aufmerksamkeit auf sich zieht. Man erwartet von einem solchen Manne etwas. Das aber, was man erwartet und wünscht, ist nicht sowohl seine subjective Ansicht über die neueren Philosophen etwa in dogmatischer Weise hingestellt; wie wenig dergleichen Bemühungen Anklang finden, haben wir schon hinlänglich an Fries gesehen. Man erwartet vielmehr von einem Historiker deutliche Auseinanderlegung derjenigen Gedankenfäden, die sich in neuerer Zeit zu einem großen Gewirre in einander verschlungen haben. Man will wissen, wo diese Fäden ihren eigentlichen Anfang haben, welches die Enden sind, von denen sie etwa abgerissen wurden, und wie sie in so unsägliche Verwirrung gerathen konnten, daß diejenigen, welche nicht ganz besonders mit der Sache sich abgegeben haben, in Verlegenheit sind, ob sie dabei noch Vernunft statuiren sollen oder nicht. Es ist gegenwärtig in Deutschland nicht mehr Sitte, sich mit dem eigentlichen Quellenstudium der neuern Philosophie viel abzugeben. Man hat gefunden, daß sich die Zeit und Mühe, die man vordem daran gesetzt hat, zu wenig verlohnte, man sucht seine Kraft nützlicheren und angenehmeren Beschäftigungen zuzuwenden. Bei alle dem möchte man doch gleichsam als unparteiischer Zuschauer eine Ansicht über den Zusammenhang und Werth der neueren und neuesten philosophischen Bestrebungen haben. Man nimmt nun etwa die Ritter'sche Schrift zur Hand, in der Hoffnung, durch sie genügend orientirt zu werden; doch dürfte man sich bald sehr getäuscht fühlen, in der Voraussetzung, diese Schrift als einen Wegweiser benutzen zu können. Für das Bedürfniß des größern Publicums ist es trotz den Bemühungen, populär sein zu wollen, zu abstract und zu fragmentarisch. Nun so ist es vielleicht recht eigentlich für Sachkenner geschrieben? Das kann man auch nicht sagen, denn der erste

Abdruck desſelben in einer mehr für das größere Publicum beſtimmten Zeitſchrift deutet ſchon darauf hin, daß auf das Intereſſe des größern Publicums dabei Rückſicht genommen werden ſoll. Wie aber dieß? Das Buch trägt den Titel eines Verſuchs zur Verſtändigung über die neueſte Philoſophie ſeit Kant. Wo eine Verſtändigung verſucht wird, da müſſen Mißverſtändniſſe vorhanden ſein. Wer ſind die Mißverſtehenden und welches ſind die einzelnen Mißverſtändniſſe? Das iſt beſonders dem größern Publicum gegenüber die erſte Frage. Welche Antwort bekommt man darauf? Keine, wenigſtens keine von vornherein und direct gegebene. Vielmehr ergeht ſich der Verf. nach ſeiner Weiſe in eine doctrinäre Reflexion über Kant, Jacobi, Fichte, Schelling, Hegel, Schleiermacher, Herbart. Erſt wenn man ziemlich am Ende des Buches iſt, kommt man dahinter, auf welche Perſonen eigentlich die Verſtändigung abgeſehen zu ſein ſcheint, und das ſind die Anhänger Schleiermacher's und Herbart's. Den Schleiermacherianern wird geſagt, daß das Schleiermacher'ſche Philoſophiren in großer Abhängigkeit ſtehe von dem Fichte'ſchen Idealismus und der Schelling'ſchen Identitätsphiloſophie und daß Schleiermacher weder den formellen noch den materiellen Aufgaben der neueſten Philoſophie genügt habe (S. 122). Vom Herbart'ſchen Realismus dagegen wird geſagt, daß er zu weit gehe, wenn er die neuere Entwickelung der deutſchen Philoſophie von Fichte aus durch Schelling und Hegel als eine Entwickelung in der Richtung des Irrthums anſehe. Der Herbart'ſche Realismus ſei ſonſt zwar eine ſehr reſpectvolle Arbeit, könne aber doch höchſtens nur die Anſprüche machen, zur Ergänzung der neueſten Philoſophie zu dienen, indem er dem einſeitigen Idealismus einen eben ſo einſeitigen Realismus entgegenſetze, S. 127. Ritter dagegen bildet ſich ein, auf dem Standpuncte der philoſophiſchen rechten Mitte zu ſtehen und tritt in ſeiner Schrift gleichſam als Armenadvocat des Idealismus auf, ohne jedoch dabei auf das Vorrecht zu verzichten, ſeinen Schützling auch zu tadeln, bisweilen etwas ſtark, immer aber doch nur ſo, daß er dabei wenigſtens zur Hälfte und in einigen Grundirrthümern noch beſtehen kann. Mit dergleichen Verſtändigungsverſuchen kann aber weder der betheiligten Partei, noch dem Publicum, noch auch der Wiſſenſchaft etwas gedient ſein. — Einer der nachdrücklichſten Vorwürfe, welchen nicht allein der Herbart'ſche Realismus, ſondern mit ihm auch alle Männer von ſtrenger Wiſſenſchaftlichkeit den abſolut idealiſtiſchen Richtungen machen, beſteht in der Handhabung einer Methode, welche den Geſetzen einer geſunden Logik völlig zuwider läuft und dazu dient, Unſinn als ſpeculative Weisheit zu legitimiren. Es iſt wiederholt, ja ſehr

nachdrücklich darauf hingewieſen, wie dieſe falſche Methode in dem Fichte'ſchen Idealismus ihren Grund hat. Was ſagt nun Herr Hofrath Ritter dazu? Nach einer ſehr oberflächlichen Angabe der Fichte'ſchen Methode, welche ſie aber ſelbſt nicht nahe genug trifft, ſagt er S. 41: „Es kann nicht meine Abſicht ſein, der Durchführung ſeiner (Fichte's) Methode hier Schritt vor Schritt zu folgen (verlangt man auch nicht). Manches (nur?) in ihr mag einen ſehr fraglichen Werth haben (welches denn aber eigentlich beſtimmt?). Die verwickelte Geſtalt unſerer neueſten Philoſophie hat ihr auch ihre Spuren aufgedrückt (oder umgekehrt). Bei unſerer allgemeinen Ueberſicht kommt es uns aber nur auf den allgemeinen Charakter der Methode an. Sie fordert, daß die Entwickelung der Wiſſenſchaft eine fortwährende Selbſtbefreiung des Geiſtes ſei u. ſ. w." S. 82 wird der Verſuch Schelling's, Entgegengeſetztes in Eins zu denken, mit Recht ſtark getadelt. Das aber iſt ſchon längſt geſchehen. Wollte der Verf. aber als Hiſtoriker dem Publicum eine dankenswerthe Belehrung bei dieſer Gelegenheit geben, ſo mußte er mit der nöthigen Ausführlichkeit darauf hinweiſen, wie dieſes Bemühen recht eigentlich in dem Subject-Objecte Fichte's, das er vergeblich in eine höhere Einheit hineinzubilden ſuchte, ſeinen beſtimmten Grund habe und wie dergleichen Verſuche, das Entgegengeſetzte in eine höhere Einheit hineinzubilden, mit den moniſtiſchen Theorieen unzertrennbar verbunden ſind. Statt deſſen aber tadelt er Herbart, daß er von der Entwickelung alles Wiſſens aus einem einzigen Principe nichts wiſſen wolle, und ſtellt dieſer Richtung ſchon das Prognoſtikon des Auseinanderſtellens, weil ſich in derſelben ſchon ähnliche Bedenken als die ſeinigen gezeigt hätten. Welche? Der Verf. ſagt bloß: „wenn ich nicht irre". Um aber den Herbartianismus in entſprechender Weiſe zu berückſichtigen, mußte genau auf den Grund ſeiner Vorwürfe, daß die moderne Philoſophie die wahren Probleme der Philoſophie verbannt und Andern unkenntlich gemacht habe, und ſtatt deſſen ſecundäre und tertiäre, ja ſogar ſolche, die nur auf falſchen Vorausſetzungen und bloßen Einbildungen beruhen, in den Vordergrund geſtellt, eingegangen werden. Statt deſſen aber wird bloß über die Herbart'ſche Richtung dogmatiſch abgeſprochen.

Ein anderer nicht minder wichtiger Punct iſt die ethiſche Frage. — Für culturhiſtoriſches Intereſſe iſt es ſehr wichtig, zu zeigen, wie die Inhaltsleere des ethiſchen Princips bei Kant und bei Fichte daran gewöhnte, das Allgemeine als ſolches als letzte Norm der Sitten hinzuſtellen, wie dieß vom abſoluten Idealismus weiter durchgeführt iſt und welche praktiſchen Conſequenzen daraus hervorgegangen ſind. Wer

ſich aber ſonſt um die entgegengeſetzten Anſichten nur etwas gekümmert hat, wird wiſſen, daß gegen dieſe Entleerungen der ſittlichen Beurtheilung die ſtärkſten Proteſte erhoben ſind. Es wird wenigſtens durch Hörenſagen an ihn herangekommen ſein, daß gerade von der Herbart'ſchen Schule im Gegenſatz gegen die bekannten Hohlheiten des mit dem Worte Sittlichkeit ſich ſehr ſpreizenden Idealismus die ſittliche Beurtheilung mit einem beſtimmten Inhalt, d. h. auf beſtimmte ſittliche Grundideen wieder zurückgeführt worden iſt, und wenn er ſich noch etwas weiter umgeſehen hat, wird er gefunden haben, daß neuere Philoſophen, z. B. Fichte junior, nach jahrelangem Widerſtreben nicht mehr im Stande geweſen ſind, dieſen Betrachtungen Widerſtand zu leiſten, ſondern ſich davon beliebig das Eine oder das Andere anzueignen verſucht haben, wenn auch nach ſehr wunderlicher Weiſe. Davon iſt aber in dem Buche, das eine Verſtändigung geben will und ſich keineswegs auf bloß metaphyſiſche Betrachtungen beſchränkt, ſondern ſogar ein Vieles von Fichte's Sittlichkeitstheorie hin und her redet, keine Erwähnung. Auf dieſe Weiſe aber dürfte wenig Hoffnung vorhanden ſein, etwas zu bewirken, was auch nur einer Verſtändigung ähnlich ſieht. Wir bedauern daher den Verſuch Ritter's als einen gelungenen nicht empfehlen zu können.

Seelenlehre für Lehrer und Erzieher, ſo wie für jeden Gebildeten bearbeitet von Dr. Calinich, Viceſeminardirector zu Friedrichſtadt-Dresden. Dritte umgearbeitete und verbeſſerte Auflage. Dresden, Arnold.

Ein herbartiſirendes Werkchen, welches deßhalb viel Richtiges enthält, aber trotzdem ſo wenig aus einem Guſſe gearbeitet iſt, daß der Pädagog nicht viel Nutzen aus demſelben ſchöpfen wird. Denn dem Nichtherbartianer werden einige richtige Definitionen von Vorſtellungen und Strebungen nebſt einigen Dutzenden herbartiſcher Eintheilungen nicht helfen, um klar in das Vorſtellungenleben ſeiner Zöglinge zu ſchauen, vollends dem Herbartianer können nur detaillirte Ausführungen nützen. Der Herbart'ſche Theil des Werkes wird alſo höchſtens pſychologiſche Irrthümer zum Wanken bringen können, dagegen pädagogiſch direct nicht nützen; der größere Theil des Werkes iſt aber ein Gemiſch aus ſemiherbartiſchen, Beneke'ſchen, eigenen und weiß Gott welchen Anſichten, die durchaus unverträglich ſind und deren Vereinigung nur beweist, wie ſchwer es ſein muß, die Bedeutung eines philoſophiſchen Syſtems zu begreifen. Ein Syſtem iſt kein Haufen Baumaterialien, ſondern ein wohlgebautes Haus, aus dem der Eigenthümer keinen Stein wegnehmen oder verſetzen wird, ohne daß man ihm zwingende Gründe dafür nachweist.

Wer in Herbart's Pſychologie auch nur das Geringſte von Beneke's pſychologiſchen Anſchauungen hineinträgt, muß weder wiſſen, was ein Syſtem iſt, noch die Grundlehren der beiden Philoſophen kennen.

Herzlich bedauern wir es deßhalb, daß dieſes Vermengen der verſchiedenartigſten Denkprincipien in der Wiſſenſchaft eben ſo zuzunehmen ſcheint, als es im Leben mit der moraliſchen Beurtheilung ſtets der Fall geweſen.

Treibt man nun dieſes Vermiſchen von Principien, Syſtemen ꝛc. ſo weiter, haſcht man immer mehr nach dem Ruhme, Neues aufgeſtellt, ſtatt nach dem, die Wege und Ziele großer Denker ſich und Andern recht klar gemacht zu haben, ſo entſteht ein litterariſches Chaos, und wird man nur noch meinen, ſtatt überzeugt zu ſein, Einfälle haben, ſtatt zu denken, ſich und Andere unterhalten, ſtatt zu belehren, und endlich, weil aus dem Wiſſen ſchließlich das Wollen hervorgeht, ſeinen Gefühlen, Begehrungen, Affecten und Leidenſchaften folgen, ſtatt zu wollen.

Rufen wir deßhalb bei jeder Kritik zuerſt: Hie Welf, dort Waiblingen!!

B. Pädagogik.

Geſchichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen claſſiſcher Studien bis auf unſere Zeit von Karl v. Raumer. Stuttgart, Lieſching. 1847.

Zweiter Artikel. *

Der zweite Band dieſer Geſchichte der Pädagogik, deren erſten mit Baco und Montaigne ſchließenden Band wir bereits angezeigt haben, beginnt mit „den Neuerern" und umfaßt die Zeit von Ratichius bis zum Tode Peſtalozzi's, bis Seite 476, woran ſich dann noch acht Beilagen bis Seite 515 ſchließen. Warum aber nicht die beiden zuerſt genannten Männer, die doch auch ganz neue Saiten anſchlugen, indem ſie der bisherigen Einſeitigkeit des Unterrichts in den claſſiſchen Sprachen und namentlich im Latein entgegentraten, und von denen beſonders Baco auf die ſpätere Pädagogik und namentlich außer auf Comenius (S. 66) auf die realere Richtung derſelben ſo großen Einfluß gehabt hat, mit zu den Neuerern gezählt ſind, vermögen wir nicht wohl einzuſehen. Bei manchem ſehr Trefflichen, was der zweite Band enthält, iſt im Ganzen zu wenig auf die religiöſen Gegenſätze und die Veränderungen in den religiöſen und philoſophiſchen Anſchauungen Rückſicht genommen, auch tritt die

---

* Vergl. Päd. Rev. XXXIX, S. 31.

Litteraturgeſchichte, der doch die Geſchichte der Pädagogik zur Seite geht, wenn ſie nicht vielmehr die Grundlage derſelben bildet, und mit der ſie in der innigſten Wechſelwirkung ſteht, zu ſehr in den Hintergrund, und endlich werden uns zu wenig die verſchiedenen Schulanſtalten ſelbſt und das Unterrichtsweſen in ſeinen mannigfach erweiterten Gebieten, als vielmehr Perſonen und Methoden vorgeführt, um hier anderer Mängel nicht zu gedenken, zu deren Hervorhebung ſich im weitern Verlaufe Gelegenheit darbieten wird. Zunächſt werden die Jeſuiten mit ihren außerordentlichen Erfolgen und der Einfluß des ihnen mehrfach verwandten Sturm im ſechszehnten und im Anfange des ſiebzehnten Jahrhunderts geſchildert, worauf dann die ihnen ſich entgegenſtellenden neuen Erziehungsprincipien der Proteſtanten, als der Neuerer, dargelegt werden. In achtzehn kleinen Abſchnitten werden dann die Hauptpuncte, wodurch ſich die Neuerer von den frühern Erziehern unterſcheiden, kurz zuſammengefaßt. Wir wollen mit dem Verfaſſer nicht rechten über die Zahl und Anordnung dieſer Sätze, wobei öfter Zuſammengehöriges auseinander geriſſen und Verſchiedenes zuſammengeſtellt iſt. Den Vorwurf unter Nro. 6 gegen einige, die von dem Myſterium des Gedächtniſſes keine Ahnung hätten, können wir nicht für begründet halten, eben ſo wenig wie den Seite 36 gegen Ratichius erhobenen, da dieſer ſchon beim Lernen der Buchſtaben die Einbildungskraft zu beſchäftigen wußte. Auch ſcheinen uns in Nro. 14 die Neuerer gegen die frühere Zeit zu ſehr in Schatten geſtellt zu ſein, wenn es heißt: „wie gegen das Gedächtniß treten ſie, doch mehr factiſch als theoretiſch, gegen die Phantaſie auf. Der von ihnen unnatürlich und vorzeitig angeſtrengte Verſtand der Kinder tödtet die Phantaſie, — Gedichte analyſirt und interpretirt man todt.“ War denn etwa vorher, mit Ausnahme des lebenswarmen, geiſtes- und herzensfriſchen Luther, mehr Wärme, reicheres Leben und friſchere Anſchauung? Wir wollen übrigens keineswegs leugnen, und es hängt dieß mit der kalten und trocknen Verſtandesdogmatik, die zwiſchen Luther und Auguſt Hermann Francke immer mehr um ſich griff, zuſammen, daß im Ganzen eine einſeitige Bildung des Verſtandes vorwaltete, und daß der Grundſatz des damals lebenden und wirkenden Philoſophen Carteſius: „cogito, ergo sum“ auch in der damaligen Pädagogik maßgebend war, daß man Alles auf den kalten und trocknen Begriff reducirte, und daß Gefühl und Gemüth ſich in das Kirchenlied geflüchtet zu haben ſchienen. Eben ſo wenig wollen wir leugnen, daß die Pädagogik in mancherlei Künſteleien ausartete, und daß ſich der öfter wiederkehrende Schulmeiſterhochmuth breit machte, der Lehrer könne durch ſeine Kunſt Allen Alles lehren. Dagegen erhob ſich denn Francke mit dem Grundſatze, das Wiſſen ſei eitel ohne Gebet und ohne Liebe zu

Gott und Menſchen, nicht verſtandesmäßiges Wiſſen, ſondern ein gottbelebtes Gefühl ſei die Hauptſache.

Im Ganzen und Großen können wir aber ſagen, das äußere Gebiet des Unterrichts wird erweitert, indem namentlich auch die Mutterſprache, die Gegenwart und das Leben mit in den Bereich desſelben gezogen und gewiſſermaßen zum Fundamente alles Lernens, S. 43, gemacht wird, ſtatt des früher allein herrſchenden Lateins und der Vergangenheit; aber auch das innere Gebiet, indem mehr eine Entwickelung der verſchiedenen Geiſteskräfte und ſelbſt auch des Körpers erſtrebt wird, ſtatt der frühern einſeitigen Pflege des Gedächtniſſes. Mit der größern Vielheit und Vielſeitigkeit wird der Unterricht beweglicher, anſchaulicher, dem Leben vertrauter, und geſtaltet ſich am Ende förmlich zu einem Realſchulweſen. S. 112.

Wie Deutſchland in Folge des dreißigjährigen Krieges ſeine Einheit verlor und in eine Menge einzelner ſelbſtſtändiger Staaten zerfiel, ſo auch die damalige hiſtoriſch überlieferte Bildung, und die verſchiedenen Lebenszwecke und damit verſchiedene Methoden machten ſich neben einander geltend. Mit der Reformation und dem Sturze der Allmacht des Papſtes war die Alleinherrſchaft des Lateins zuerſt erſchüttert, mit dem dreißigjährigen Kriege und dem Sturze der römiſchen Kaiſermacht, die ſeit Rudolph von Habsburg mit der päpſtlichen meiſt Hand in Hand gegangen, wurde das Latein als alleiniges Bildungsmittel in den höhern Schulen zurückgedrängt.

Mit der Erweiterung des Bildungsgebiets nach Innen und Außen gewinnt die Methode überhaupt an Bedeutung und wachſen die Verſuche, die Jugend ſo weit zu bringen, daß ſie in möglichſt kurzer Zeit den verſchiedenartigſten Unterrichtsſtoff ſich aneigne. Nicht Ratichius allein geht darauf aus, „wie die ebreiſche, griechiſche, lateiniſche und andere Sprachen mehr, in gar kurzer Zeit, ſowohl bei Alten als bei Jungen leichtlich zu erlernen, als fortzupflanzen ſeien", ſondern auch Künſte werden jetzt gelehrt, die früher nur Sache der individuellen Anlage waren, gleichſam in der Wildniß aufwuchſen, wie, ſeit Opitz deutſcher Poeterei, die Dichtkunſt. Damit, wie überhaupt mit den neuen Welten, die durch die Reformation und die ihr gleichzeitigen Entdeckungen auftauchten, hängt eine Polyhiſtorie und eine, um nicht zu ſagen Vielſeitigkeit des Wiſſens, Vielwiſſerei zuſammen, wie ſie im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhunderte einzig in ihrer Art iſt, und wie ſie bisher ganz unerhört oder höchſtens nur in Märchen und Sagen vorhanden war. Namentlich aber wurden verſchiedene Sprachen gleichzeitig betrieben, wie denn Ratichius ſchon in Köthen eine Buchdruckerei für ſechs Sprachen einrichtete.

H. v R. hat ſeine Behauptungen und Folgerungen nur aus Schriften der damaligen Pädagogen ſelbſt entlehnt, aber auch ſonſtige Zeichen der Zeit, und namentlich der Litteraturgeſchichte, waren nicht zu überſehen; es iſt dieß kein geringer Mangel unſeres Buchs. So iſt uns beſonders Harsdörfer, der Mitbegründer der Pegnitzſchäfer, wichtig, nicht allein durch ſeine Frauenzimmergeſpräche in acht Theilen, „ſo bei ehr- und tugendliebenden Geſellſchaften mit nützlicher Ergötzlichkeit beliebet und geübet werden mögen", wodurch zuerſt durch eine Art von Converſationslexikon eine allgemeine Bildung gefördert wird, ſondern auch namentlich durch ſeinen „poetiſchen Trichter die deutſche Dicht- und Reimkunſt ohne Behuf der lateiniſchen Sprache in ſechs Stunden einzugießen", daher der Nürnberger Trichter und ſeine große pädagogiſche Bedeutung! Harsdörfers, der auch durch vielſeitige Bildung hervorragte, Verdienſte um die deutſche Sprache ſind von Herrn Rudolph von Raumer III. 2, S. 56—59 auseinander geſetzt, und wir brauchen daher hier nicht näher auf dieſelben einzugehen. Aehnlich wie von Harsdörfer heißt es von Helwig, einem der tüchtigſten und einſichtsvollſten Anhänger Ratichs: „er habe wollen einen Trichter machen, dadurch er der Jugend die Kunſt in den Kopf habe ſchütten wollen, eben wie man den Wein in das Faß ſchütte", und ferner, vergl. S. 40, glaubt er, nach Ratichs Methode ſei es möglich, „eine Sprache auf's längſt in einem Jahr oder auch in einem halben Jahr, täglich 3—4 Stunden genommen, mit Luſt und Liebe beſſer zu lernen, als ihre eigen Mutterſprache."

Den Reigen der Neuerer eröffnet überhaupt Wolfgang Ratichius, S. 12—45, der auf dem Gymnaſium zu Hamburg und der Univerſität Roſtock gebildet war, an zwei Orten, die gerade damals in der Bildungsgeſchichte Deutſchlands eine ausgezeichnete Stellung einnahmen. Er ſtellt gewiſſermaßen eine allgemeine Grammatik für alle möglichen Sprachen auf, deren Erlernung er naturgemäß an die Mutterſprache, namentlich an die deutſche Bibel, ähnlich wie ſpäter Jacotot, anknüpft. Er betrachtete ſeine Methode als ein Geheimniß, die Mittheilung derſelben als ein Mittel des Gelderwerbs, und war nicht frei von marktſchreieriſchen Anpreiſungen, die ſich denn in der Wirklichkeit nicht beſtätigten. Sein Grundſatz war „per inductionem et experimentum omnia", „erſt ein Ding an ihm ſelbſt, hernach die Weiſe von dem Ding", und ſo ging er denn von den Dingen zu den Eigenſchaften, vom Mündlichen zum Schriftlichen, aber auch vom allgemeinen Zuſammenhange zu dem Verſtändniſſe des Einzelnen über; ſein Lieblingsautor war Terentius, den er wohl zehnmal ganz durchleſen ließ. S. 23 und 29. Lehrern wie

Schülern ſucht er die Arbeit leichter und müheloſer zu machen, ſchwerlich aber auch angenehmer und anregender. S. 30, 34 und 42. Daher die Klagen über die vielen Erquickſtunden in ſeinen Schulen. Zum Schluſſe des Abſchnittes wird noch zweier damaliger Berichterſtatter über Ratichius ausführlich gedacht, nämlich des Joachim Jungius, über den wir jetzt eine treffliche Monographie von Guhrauer beſitzen, und von dem oben erwähnten Helwig, und dann S. 479—483 in der erſten Beilage die auf Ratichius bezügliche Litteratur genauer behandelt.

An Ratichius ſchließt ſich der dreißigjährige Krieg, S. 45—49, zwiſchen den und das Jahrhundert nach dem weſtphäliſchen Frieden Comenius, S. 49—100, geſtellt iſt, den wir unmittelbar mit verbunden hätten. Inter arma silent leges, tacent Musae iſt im Ganzen der Inhalt dieſes Abſchnitts über den dreißigjährigen Krieg, deſſen nachtheiliger Einfluß auf das Schulweſen hervorgehoben wird. Nur Guſtav Adolph bilde hier ein leuchtendes Beiſpiel eines Fürſten, der mitten im Waffengeräuſche auch der Pflege der Wiſſenſchaften nicht vergißt, und der ſelbſt in Deutſchland der Stifter eines Gymnaſiums wird, nämlich des Schweinfurter. Es iſt ſehr zu bedauern, daß Hr. v. R. die unendlich großen Verdienſte, die dieſer Heldenkönig auch um das Schulweſen ſeines Heimatslandes hat, nicht näher berührt hat. Guſtav Adolph iſt der eigentliche Begründer des Volksſchulweſens in Schweden, das er durch zum Theil ſehr ſtrenge und weitgehende Geſetze zu regeln ſuchte, und einer der größten Wohlthäter der Univerſität Upſala. Vielleicht hat kein König ſich ſo große Verdienſte um das Schulweſen ſeines Reichs erworben, als gerade er. Wie hoch damals das ferne und arme Schweden in der politiſchen Geſchichte ſtand, ſo bedeutungsvoll war es auch in der Cultur- und Erziehungsgeſchichte, und zwar nicht erſt unter Chriſtina, wo es den Blick aller derer auf ſich zog, die auf der Höhe der damaligen Zeitbildung ſtanden und der Gelehrſamkeit huldigten, ſondern auch ſchon unter Guſtav Adolph und ſeinem Freund und Miniſter Oxenſtierna. Dieſer fällte nicht allein das beſte und richtigſte Urtheil über die Methode des Ratichius, S. 18, „ich hatte keine Ruhe," ſagte er, „bis ich den Mann ſelbſt geſehen", ſondern examinirte auch den berühmten Comenius, der nach Schweden gegangen war, ſchärfer als irgend ein Gelehrter, wie Comenius ſelbſt geſteht. Dieſer, aus Mähren gebürtige, höchſt geniale und dabei doch praktiſche Mann, hat nicht allein im Norden und Oſten Europa's erfolgreich in das unmittelbare Schulleben eingewirkt, ſondern hat auch durch ſeine einfache, naturgemäße und reale Anſchaulichkeit bezweckende Methode einen weit größern Einfluß auf Mit- und Nachwelt gehabt als Ratichius. Sein Erſtlingswerk, die janua

linguarum reserata, oder neue Weiſe, Sprachen, namentlich Latein, zu erlernen, welche er nach dem Vorgange eines ſpaniſchen Jeſuiten verfaßte, S. 63, wurde nicht allein in zwölf europäiſche, ſondern auch in vier aſiatiſche Sprachen überſetzt. England und Schweden beriefen ihn, um ihre Schulen zu reformiren. An ſeinem orbis pictus freut ſich noch jetzt die Jugend. Er war ein wahrhaft pädagogiſches Univerſalgenie, und dabei durchaus praktiſch; und ſucht namentlich immer mit der Sprache oder den allgemeinen Begriffen die Sachen oder das Reale, von dem er ausging, zu verbinden, wenn dieſe nicht ſelbſt zu beſchaffen waren, doch wenigſtens in Bildern. Er ahnt zuerſt den geheimnißvollen Zuſammenhang zwiſchen den Dingen und dem Ausdruck für dieſelben, zwiſchen der realen und geiſtigen Welt, S. 88 ff., wie er denn überhaupt gute und gründliche pſychologiſche Kenntniſſe beſaß. Mit der Anſchaulichkeit verband er, wir möchten faſt ſagen, eine gewiſſe Beſchaulichkeit, ſo daß er vom Sinnlichen und Nahen, von der Mutterſprache und den Gegenſtänden der unmittelbaren Anſchauung zum Fernern und Höhern überging, dann aber auch wieder auf den innern Sinn und den Charakter zurückging, dieſen zu läutern und zu heben, und endlich den ganzen Menſchen in Gott zu befeſtigen ſuchte. S. 92.

Wie ſeine janua ſich an einen in Spanien lebenden Jeſuiten anſchloß, ſo ſeine Phyſik an den Spanier Ludwig Vives, der 1540 als Profeſſor zu Löwen ſtarb, und der hier eine genauere Berückſichtigung verdient hätte, da er neben den Jeſuiten auf die katholiſche Pädagogik den größten Einfluß übte, die andern angeführten Pädagogen aber alle der proteſtantiſchen Kirche angehören, oder ſich, wie Rouſſeau, gleichgültig gegen alle Religion verhalten.

Wenn die meiſten der bisher genannten Männer den Terenz beſonders empfahlen, der auch damals der Hauptſchriftſteller war, ähnlich wie im Mittelalter Virgil, ſo findet Comenius die Lectüre desſelben, wegen des zum Theil unzüchtigen Inhalts — Wort und Sache vermochte er ja nicht zu trennen — ſchon bedenklich, und er ſchlägt daher vor, daß fromme chriſtliche Lehrer aus den heidniſchen Schriftſtellern Blumenleſen veranſtalten. Zwar war er ein großer Verehrer der lateiniſchen Sprache, die nach ſeiner Anſicht die Univerſalſprache der Menſchheit ſein ſollte; er vernachläſſigte aber dabei nicht die Mutterſprache, ſondern gründete erſt auf dieſe die Betreibung jener, ähnlich wie Ratichius, mit dem er manche Aehnlichkeit hat, vergl. S. 93. Der Abſchnitt über Comenius hätte übrigens ſehr abgekürzt werden können, wenn die entſprechenden Stellen aus den einzelnen Schriften, wie namentlich aus der Methodus novissima, gehörigen Ortes einge-

ſchaftet worden wären. Die einzelnen Werke des Comenius ſind in einer Beilage S. 483—486 beſonders aufgezählt. Aus den Bekenntniſſen, die Comenius am Ende ſeines Lebens ſchrieb, lernen wir beſonders das Herz des edeln und frommen Mannes kennen, und ſie ſind für eine genauere Beurtheilung desſelben eben ſo wichtig, wie die eines Auguſtinus und — Rouſſeau.

Von einer der traurigſten Erſcheinungen im Gebiete des Proteſtantismus und beſonders des Lutherthums, von dem Stolze und Hochmuthe, mit welchem die Geiſtlichen den Lehrern in ihrem Berufe entgegentraten, wovon ſelbſt ein Paul Gerhard nicht frei war, finden wir auch in den Confeſſionen des Comenius einen Anklang, denn er vertheidigt ſich gegen den Vorwurf, daß ſeine pädagogiſchen Bemühungen eine den Theologen fremde Sache ſeien. Spitzner in ſeiner Geſchichte des Gymnaſiums zu Wittenberg, die Kienaſt'ſchen Streitigkeiten in Stralſund, die mit Jungius in Hamburg geben hiezu traurige Belege. Wurde ja doch der letzte beſonders angefeindet, weil er mit der Schule der Leiche einer reformirten Frau gefolgt war, und drohte man ihm ſogar mit der Anklage des Atheismus. Glaubte man doch den edeln Spener, der ſich der Jugend thätig annahm, dadurch zu verſpotten, daß man ſagte: der Churfürſt habe an ihm ſtatt eines Hofpredigers einen Schulmeiſter bekommen. Es iſt dieſer feindliche Gegenſatz zwiſchen Kirche und Schule, der ſich im ſiebenzehnten Jahrhundert bildete und innig zuſammenhängt mit dem phariſäiſchen Zelotismus jener Zeit, beiden, der Kirche wie der Schule, zum großen Nachtheile geweſen und hätte nicht ſo ganz überſehen werden ſollen, um ſo weniger, als er auch direct auf Erziehung und Unterricht einwirkte, denn die Geiſtlichkeit war zu hochmüthig, als daß ſie ſich der chriſtlichen Unterweiſung der Jugend hätte annehmen ſollen. Erſt durch Francke und Spener wurde der Katechismusunterricht, wurden Katechetionen wieder belebt. Ein Extrem ruft das andere hervor, und ſo ſuchte denn auch damals die Idee einer Emancipation der Schule von der Kirche auf, zuerſt, ſo viel wir wiſſen, angeregt von dem berühmten engliſchen Dichter Milton, der die Schule zu einer Anſtalt für ideale Menſchenbildung machen wollte. Comenius konnte um ſo mehr damals angefeindet werden, weil er eine Vereinigung aller Confeſſionen als höchſtes Ziel erſtrebte.

Wenn wir ferner ſchon beim erſten Bande bedauerten, daß die reformirte Kirche und ihre Vertreter gegen die lutheriſche Kirche ganz in den Hintergrund träten, ſo iſt dieß beim zweiten Bande noch mehr zu bedauern, denn man kann wohl ſagen, daß im ſieben-

zehnten Jahrhundert und namentlich in der zweiten Hälfte desſelben geiſtiges Leben und Streben vorzugsweiſe durch die Calviniſten vertreten war, während in der lutheriſchen Kirche ſich eine gewiſſe Verknöcherung mit ihren nachtheiligen Folgen nicht verkennen läßt. Nicht minder treten die Verdienſte der katholiſchen Kirche um das Schulweſen in den Hintergrund, und Gregor XIII., dieſer für Begründung und Erweckung eines ſtreng katholiſchen und ſtreng kirchlichen Unterrichts ſo höchſt wichtige Papſt, iſt gar nicht erwähnt. Endlich iſt auch Deutſchland zu einſeitig bevorzugt.

Das Jahrhundert nach dem weſtphäliſchen Frieden, welches den nächſten Abſchnitt, S. 100—112 bildet, ſchildert das Hervortreten des Deutſchen in den neuen Schulordnungen, und das Zurücktreten des Lateiniſchen, das nun als eine fremde Sprache (nicht mehr als zweite oder vielmehr als die eigentliche Mutterſprache namentlich derer, welche eine höhere Bildung erſtreben) und aus deutſchen Grammatiken erlernt wird. Das Lateiniſchſprechen wird jetzt viel weniger geübt und ſtatt der frühern lateiniſchen werden nun auch deutſche Dramen in den Schulen aufgeführt. Es war dieß in derſelben Zeit, als zuerſt Thomaſius in Halle ſeine Vorleſungen in deutſcher Sprache hielt. Mit der Mutterſprache trat nun auch das unmittelbare Leben ſelbſt hervor und machte ſich als ein geiſtiges Gebiet geltend und damit der Realismus; mit der Mutterſprache konnte aber auch erſt das in der Tiefe des eigenen Herzens Empfundene und Gefühlte ſeinen Ausdruck erhalten, und damit der Pietismus; beides auch zuerſt und zunächſt in Halle. Noch mehr, wie das Lateiniſche, trat das Griechiſche in den Hintergrund, namentlich bei den Söhnen vornehmer Eltern, die ſich ſtatt deſſen lieber mit dem Franzöſiſchen beſchäftigten, was ſeit Richelieu und Ludwig XIV. beſonders auch in Deutſchland ſo großen Einfluß gewann. Die noch heute beſtehende Unſitte, daß ſich Schüler vom Griechiſchen dispenſiren laſſen, um angeblich ſich deſto mehr dem Franzöſiſchen und den neuern Sprachen zu beſchäftigen, brach ſich alſo damals Bahn, wo aus der deutſch-nationalen und lateiniſch-gelehrten Bildung ſich eine franzöſiſch-vornehme heraus zu bilden und ſich in hochmüthiger Abſonderung geltend zu machen ſuchte. Auch hier iſt Halle, wo die verſchiedenen Bildungskreiſe in gleicher Berechtigung und in gleicher Unterordnung unter Religion und Frömmigkeit bald neben einander traten, von ungemeiner Wichtigkeit.

Es iſt für jene Zeit charakteriſtiſch, hängt mit der zuletzt angegebenen Erſcheinung innig zuſammen und iſt ein treuer Abdruck der damaligen Zuſtände des ſocialen Lebens, wo ſich durch Ludwig XIV.

Alles abſolut monarchiſch geſtaltete und nur dem Geburtsadel eine gewiſſe Berechtigung zugeſtanden wurde, daß nun auch eine Abſonderung zwiſchen adelichen und bürgerlichen Schülern oder doch wenigſtens ein Unterſchied in Behandlung derſelben in den Schulen, wie zum Theil auch in den ihnen zu lehrenden Unterrichtsgegenſtänden im Ganzen und Großen gemacht wurde, während bisher faſt nur die Jeſuiten einer ſolchen Anſicht gehuldigt hatten. Die 1734 geſtiftete Univerſität Göttingen hat namentlich dieſe Abſonderung als Erbe erhalten und als hiſtoriſches Recht zu bewahren geſucht. Die beſondern Ehrenplätze in den Hörſälen der Univerſitäten ſind ſpäter auch von den Verfaſſern der Xenien gerügt worden, in den Worten:

Prinzen und Grafen ſind hier von den übrigen Hörern geſondert.
Wohl! denn trennte der Stand nirgend, er trennte doch hier!

Lehrreich iſt in dieſer Beziehung beſonders ein Görlitzer Schulprogramm von 1747. Wiederum ſonderten ſich auch die Studenten als das auserwählte Volk von den übrigen Staatsbürgern ab, wie denn 1693 in Jena, welcher Univerſität auch „der Schulfuchs" ſchon gegen 1550 ſeine Entſtehung verdankt, die Bezeichnung „Philiſter" aufkam.

Es war dieſe Zeit überhaupt die der Abſonderung nicht allein der Stände, des Lebens, ſondern ſelbſt auch der verſchiedenen Gebiete des Wiſſens; es war die Zeit, wo die meiſten Akademieen entſtanden, oder die Vereine von Männern, in denen gleichſam die Fürſten der Wiſſenſchaften verbunden waren, für welche Akademieen Leibnitz, der Mann der Höfe und Fürſten, beſonders thätig war; es war eine Zeit, wo die Gelehrſamkeit in beſondern Zeitſchriften ihre beſondern Organe erhielt; es war eine Zeit, wo die einzelnen Facultäten auf den Hochſchulen ſich ſchroffer von einander abſonderten und wo neue Wiſſenſchaften entſtanden, die früher mit andern verbunden waren, wie Naturrecht und Kirchengeſchichte; es war eine Zeit, wo namentlich die Religion, die bisher als ein gemeinſames Band alle Stände, alle Lebensgebiete, alle Wiſſenſchaften umſchlungen hatte, aus dem großen Vereine heraustrat und ſich als Theologie vornehm abſonderte — und erkaltete; es war eine Zeit, wo auch die didaktiſche Poeſie immer weniger volksthümlich wurde, und wo ſtatt der Bibel, die Luther ſo hoch hielt, und ſtatt des Sprüchworts in witzigen Epigrammen und feinen zum Theil aus dem Auslande entlehnten Sinngedichten Lehren für beſondere Lebenslagen gegeben wurden. Man kann wohl ſagen, dem deutſchen Gemüthe war das Weſen der Reformation, der deutſchen Erziehung die Läuterung und Erweckung des religiöſen Gefühls abhanden gekommen. Ein genaueres Eingehen auf die genannten und auf andere Eigenthüm-

lichkeiten jener Zeit, die damit innig zuſammenhängen, wäre daher ſehr wünſchenswerth geweſen.

Ein Pädagog der vornehmen Stände war beſonders der Engländer Locke, S. 112—135, der in ſeiner Jugend Medicin ſtudirt hatte, und dadurch wie durch ſeinen Verkehr mit der hohen engliſchen Ariſtokratie auch die körperliche Pflege und den äußern Anſtand: „die Kinder ſollen tanzen lernen, ſobald nur ihre Glieder dazu fähig ſind", beſonders berückſichtigt. Seine Erziehungsanſichten ſind gut zuſammengeſtellt.

Eine Reaction gegen dieſe einſeitige und zum Theil nur Eitelkeit und Dünkel hervorrufende Erziehungsweiſe der Vornehmen und Reichen, man vergl. über Locke S. 125, iſt die durch Hermann Auguſt Francke begründete, die zunächſt den Armen und Waiſen zugewandt war, und das Hervortreten des Realſchulweſens. Es iſt dieß derſelbe Gegenſatz, den wir in dem Umſchlage der ſtarren Verſtandestheologie in die glaubensinnige Gefühlswärme eines Spener und Francke ſehen, in dem Gegenſatze des ſtarrgläubigen Leipzig und des neuauflebenden Halle, des ſcholaſtiſchen Schulgezänks auf andern Univerſitäten, und der frommen und gläubigen Herzensandacht in der heiligen Schrift, des bisherigen rohen Studentenlebens und der beſonders durch Francke herbeigeführten beſſern Zucht und Sitte, die jedoch eben als Extrem nicht frei war von einer einſeitigen Gefühlsweichlichkeit. Spener in ſeinen piis desideriis oder Vorſchlägen zur Beſſerung der evangeliſchen Kirche verlangt namentlich, daß mehr auf das Herz als auf den Kopf der Studirenden gewirkt werde. Halle wurde damals die Hauptſtadt der proteſtantiſchen Theologie, in Halle ſelbſt aber wurde das Waiſenhaus die Hauptbildungsanſtalt für das geſammte proteſtantiſche Deutſchland, und erwuchs aus den geringen Anfängen einer Armen- und Waiſenſchule zu einer Pflegeſtätte aller Stände und aller Claſſen des Volks von den niedrigſten bis zu den höchſten. Ja ſelbſt Lehrende und Lernende waren hier gewiſſermaßen zu einer Schule des gegenſeitigen Unterrichts vereint, denn arme und von Francke's Geiſte beſeelte Theologen wirkten hier zunächſt als Lehrer, und ſo wurde das Waiſenhaus auch ein pädagogiſches Seminar. Alle ſollten durch Erziehung und Unterricht zu Gott hingeführt werden. Gebet und Geſang (der von H. v. R. nicht genug berückſichtigt iſt) bildeten die allgemeine Grundlage dabei, und weil eine weichliche Gefühlsrichtung ein gewiſſes Uebergewicht behauptete, mochte öfter einer geſunden Jugendfriſche geſchadet werden, wie denn überhaupt das Claſſiſche und namentlich das Griechiſche, das Haupt-

element einer geſunden humanen Bildung, über dem Leſen des neuen Teſtaments vernachläſſigt wurde, und damit auch die andere Seite griechiſcher Humanität, die Gymnaſtik.

Wenn nun auch die griechiſche Sprache als ſolche weniger getrieben wurde als anderwärts, ſo erfreute ſich das Hebräiſche außer andern orientaliſchen Sprachen (S. 150) eben um ſeiner bibliſchen Wichtigkeit willen einer größern Pflege, ähnlich wie ja damals auch in England in Folge der puritaniſchen Strenge, die der altteſtamentlichen Geſetzlichkeit ſich mit beſonderer Liebe zuwandte, das Hebräiſche einen größern Aufſchwung erhielt. Neben der Betreibung des Franzöſiſchen iſt es auch namentlich wichtig, daß Francke ein beſonderes Augenmerk auf das Deutſche richtete, die Vernachläſſigung desſelben auf die Schulen ſehr bedauerte und zuerſt einen „guten, deutſchen Aufſatz" von ſeinen gereiften Schülern verlangte. Je weniger es ihm auf bloßes Wiſſen des Verſtandes, ſondern mehr auf Belebung des Gefühls ankam, deſto mehr mußte damit die Mutterſprache, denn nur in dieſer kann ſich dasſelbe recht ausdrücken, in den Vordergrund treten. — Nach dreißigjährigem Wirken hinterließ Francke eine großartige Erziehungsanſtalt oder vielmehr ein Stadtgebiet von Erziehungsanſtalten, (gewiſſermaßen ein lateiniſches Viertel, dem franzöſiſchen in Paris vergleichbar), mit 2260 Kindern und 200 Lehrern. Aus dem Abſchnitte über Francke's Wirkſamkeit, S. 136—159, der leider etwas Abgeriſſenes hat, heben wir nur hervor die falſche Angabe S. 144, daß bei Francke's Tode 1727 das Pädagogium 82 Scholaren und 70 Lehrer und andere Perſonen gezählt habe, was ſchon durch S. 152 widerlegt wird, und die Behauptung S. 153, daß die Einheit des Ganzen leicht in Monotonie ausgeartet ſein möchte. Der häufige Wechſel von Lehrern und namentlich von jungen Lehrern mit friſchen Kräften, denn auf dieſen Wechſel ſtützt ſich die Behauptung, hatte gewiß viele und mancherlei Mängel, am wenigſten aber eine Monotonie herbeigeführt. Hieronymus Wolf, auf den ſich H. v. R. in der Note beruft, ſagt auch davon kein Wort.

Am wenigſten befriedigt der Abſchnitt „Nachwirkungen von Francke's Thätigkeit". Den Armen war durch Francke das Evangelium gepredigt, und dieſe predigten es wieder in chriſtlicher Bruderliebe. Der Züllichauer Bürger Steinbart, der einen Sohn auf der lateiniſchen Schule zu Halle gehabt hatte, gründete wahrſcheinlich ſchon 1719 das Züllichauiſche Waiſenhaus mit einem Pädagogium, der Fuhrmann Buchen das Langendorff'ſche, der Maurermeiſter Zahn das Bunzlauer Waiſenhaus, — um nur die wichtigſten und berühmteſten zu nennen —, alle in Folge der Anregung, die von Halle ausging. Preußen wurde beſonders die Pflege-

ſtätte dieſer neuen Richtung. Hier wirkte namentlich in derſelben Friedrich Wilhelm I., der allein im Königsbergiſchen und Litthauiſchen 1160 Dorfſchulen gründete, dem gelehrten Wiſſen abgeneigt war und dagegen mit dem Volksſchulweſen auch das Realſchulweſen begünſtigte; daher bald nach ihm Hecker 1747 die Berliner Realſchule gründete.

An Francke's allſeitige Thätigkeit ſchließen ſich mit Recht die Realſchulen, S. 159—172, an, zuerſt ſo genannt in Halle von Chriſtoph Semler 1739, im Gegenſatze gegen die ſogenannten Verbalſchulen. Sie hängen innig zuſammen mit dem um die Zeit des dreißigjährigen Krieges hervortretenden Studium der Mutterſprache und mit der größern Beachtung des unmittelbaren Lebens, wie auch mit einem genauern Studium der Mathematik, als der Grundwiſſenſchaft der Phyſik, Chemie u. ſ. w., deren Geſetze ſich auf jene gründeten. Was die Grammatik für die verſchiedenen Sprachen geworden, das wurde jetzt die früher ſo trockene und daher ſo vernachläſſigte Mathematik für die verſchiedenen Naturwiſſenſchaften. Mit Recht ſagt ein damals berühmter Schulmann, anknüpfend an die Ariſtoteliſche Unterſcheidung in ſeinen Analyticis, von dieſem gründlichen Betreiben der Mathematik, man lerne ſo auch das „warum", nicht mehr bloß das „daß". Dieſes iſt nämlich die Natur, jenes umfaßt die ihr zum Grunde liegenden Geſetze. In dieſem Abſchnitte iſt die Geſchichte der Berliner Realſchule ſehr ausführlich behandelt und dabei manches hier Fremdartige über das Verhältniß der Realſchulen zu den Gymnaſien hier eingeflochten; dagegen iſt das 1745 nach dem Plane des Abts Jeruſalem gegründete collegium Carolinum, das nicht allein neben einem Gymnaſium eine Realſchule ſein ſollte, ſondern auch eine Lücke zwiſchen Gymnaſien und Univerſitäten ausfüllen ſollte, ähnlich wie dort zwiſchen Theorie und Praxis oder zwiſchen Idee und Wirklichkeit, ganz übergangen. Am wenigſten aber hätte hier England, der eigentliche Boden der Praxis und der Experimente, übergangen werden dürfen, wo der von Baco ausgeſtreute Same nun erſt Früchte brachte und wo mit der 1660 errichteten königlichen Societät ein förmlicher Umſchwung aller bisherigen Betreibung der Wiſſenſchaften erfolgte. Hätte da nicht auch das ſonſt noch ungemein erweiterte Gebiet der Erziehung einige Berückſichtigung verdient? hätte da nicht der im ſechszehnten und ſiebenzehnten Jahrhundert entſtandene Unterricht der Taubſtummen hervorgehoben werden müſſen? und eben ſo die Schulen für Blinde und die Sonntagsſchulen in den achtziger Jahren des achtzehnten Jahrhunderts? nicht das Militärbildungsweſen, das beſonders durch Ludwig XIV. begründet wurde? nicht die Handelsſchulen und überhaupt die Anſtalten für beſondere Zweige des praktiſchen

Lebens? Kurz, die reale und praktiſche Richtung der Zeit machte ſich nach allen Zeiten hier geltend.

Eine Reaction gegen die Francke'ſche Erziehungsrichtung, in welcher der Theologie Alles unterworfen iſt, und Alles auf chriſtlich praktiſche Bethätigung im unmittelbaren Leben hinzielt, ging ſpäter ebenfalls von Halle aus, durch Friedrich Auguſt Wolf, durch welchen die Pädagogik und namentlich die Philologie als ſelbſtſtändig und ſelbſtberechtigt von der Theologie losgeriſſen wurde, wovon im ſpätern Verlaufe des Buches, S. 347 u. ſ. w. gehandelt wird. Wolf kann mit mehr Recht ein Antipode von Francke als vom Philanthropiſten Trapp genannt werden, wie dieß S. 309 geſchieht. Die allgemein verbreitete Richtung auf das Leben und für das Leben, die den Realſchulen zu Grunde lag, machte ſich auch im gelehrten Schulweſen geltend, und mehrere Philologen betraten ſo eine neue reformatoriſche Bahn. So zuerſt Gesner, deſſen Lebens- und pädagogiſches Bild S. 173—181 ungemein anziehend und anſprechend vom Verf. dargeſtellt iſt. Wir heben daraus nur hervor, daß Gesner ſchon auf dem Gymnaſio in Ansbach, wo er gebildet wurde, neben Latein und Griechiſch auch Hebräiſch, Syriſch und mehrere neuere Sprachen lernte, zum Beweiſe dafür, wie ſich im Laufe der Zeit das Sprachſtudium und namentlich das orientaliſche erweitert hatte. So hatte auch der berühmte Gryphius auf dem Gymnaſium zu Frauſtadt Hebräiſch, Chaldäiſch, Syriſch, Polniſch, Schwediſch getrieben und war dann erſt auf das Gymnaſium nach Danzig gegangen. Zwar fehlte es auch früher nicht an einzelnen Beiſpielen von großer Gelehrſamkeit im Hebräiſchen (wie z. B. Helwig S. 40), aber ſeit dem durch Francke an der Univerſität zu Halle geſtifteten collegium orientale theologicum und ſeit dem gleichzeitig in England durch die Puritaner gehobenen Studium des Hebräiſchen wurden die orientaliſchen Sprachen überhaupt eifriger betrieben. Gesner verband mit dem Sprachſtudium namentlich auch die Mathematik und war gegen die Ueberſchätzung abſtracter grammatiſcher Regeln, worüber er ſich ausführlich äußert, wie früher Reander, mit dem er manche Aehnlichkeit hat, wie z. B. die theilweiſe Heranziehung von Realien in den Kreis des gelehrten Unterrichts. Ob Gesner, der, nach dem Vorgange von Thomaſius, gegen das Latein bei Vorleſungen auftrat, den Einfluß auf Erneſti, S. 181—187, gehabt hat, wie S. 187 behauptet wird, iſt ſchwerlich zu beweiſen.

Nach Erneſti wird Rouſſeau S. 187—260 behandelt. Auch abgeſehen von der großen Ausführlichkeit, mit der Rouſſeau's Leben und Anſichten dargelegt worden, kann für den Umfang dieſer Blätter eine tiefeingehende

Betrachtung dieſes Abſchnitts nicht Raum finden, da es ſich ja kaum ein größerer Gegenſatz denken läßt als der auf ſtreng orthodox lutheriſchem Standpuncte H. v. R und der allen Principien des chriſtlichen Glaubens entgegenſtehende, ja dieſelben untergrabende Rouſſeau, der mit grenzenloſer, ja förmlich verwegener und furchtbarer Eitelkeit und ſtolzem Selbſtbewußtſein Gott entgegentritt. Wenn Rouſſeau ſein berühmtes Erziehungswerk Emil, das von S. 221 an im Auszuge mitgetheilt und beurtheilt wird, auf den Satz ſtützt, „daß der Menſch von Natur gut ſei", da läßt ſich erwarten, daß auch gegen die weitern Folgerungen und Ausführungen ſich auf jedem Schritte und Tritte ſehr reiche Gelegenheit zum Opponiren findet. Für Rouſſeau iſt dagegen in die Schranken getreten und hat H. v. R. Auffaſſung desſelben mehrfach bekämpft Dieſterweg, in den rheiniſchen Blättern für Erziehung und Unterricht, Band 35, Heft 3, S. 265 u. f. w. von 1847, und mit ihm Adalbert Rördanz, Band 36, Heft 3, S. 253—333, womit zu vergleichen Band 47, Heft 3, S. 297 —. Auf dieſen Streit, der zugleich einen wichtigen Beitrag zu den pädagogiſchen Gegenſätzen unſerer Zeit liefert, können wir hier nicht eingehen, und bemerken nur, daß H. v. R. in einer Beilage zum dritten Theile III. 2, 239—247 ſich gegen einen frühern Angriff von Dieſterweg vertheidigt.

Bei den Bekenntniſſen Rouſſeau's iſt uns aufgefallen, daß denſelben nur die eines Auguſtinus, mit dem jener auch S. 231 verglichen wird, und Hamann entgegengeſtellt werden, daß aber die confessiones des berühmten Pädagogen Comenius hier übergangen ſind. So richtig die Zuſammenſtellung der genannten Bekenntniſſe iſt, ſo wenig geeignet ſind andere Behauptungen, wie z. B., wenn es S. 197 heißt, bei Gelegenheit von Rouſſeau's bekannter Preisſchrift, daß die Fortſchritte der Wiſſenſchaften und Künſte den Sitten geſchadet haben: „er opferte Künſte und Wiſſenſchaften ſeiner Tugend mit dem eiſenharten Sinne eines Ikonoklaſten Knox." Dieſe Schrift Rouſſeau's enthält übrigens manches durchaus Wahre, wie namentlich eine richtige Schilderung der Zeit, von der Rouſſeau mit Recht ſagt: „angenehme Talente würden den nützlichen vorgezogen; wir hätten alles Mögliche, aber keine Bürger mehr." Dieß paßt auch auf Rouſſeau's Emil ſelbſt, welches Buch eben, weil es ſo ſchön und glänzend geſchrieben iſt, weil es gewiſſermaßen ein pädagogiſches Idyll iſt, bei aller Unwahrheit doch einen ſo ungemein großen Eindruck macht. Rouſſeau würde nimmer ſolche Macht geübt haben, wenn er nicht durch das Paradoxe ſeiner Anſichten und durch den Glanz ſeines Stils die Mitwelt bezaubert hätte. Es ſteht übrigens der Emil, worin Rouſſeau verlangt, es ſollten die Kinder ethiſch und intel-

lectuell gebildet werden, keineswegs im Widerſpruch mit ſeinen ſonſtigen Anſichten, wie S. 200 behauptet wird, ſondern er bekämpft nur die bisherige, nach ſeiner Anſicht falſche und weder ſittlich noch geiſtig förderliche Bildungsweiſe und ſchlägt eine neue Bahn ein. Er kennt nur einen Weg der Erziehung, die Erziehung in den Entwicklungsgang der Natur; er kennt nur eine Religion, die Naturreligion; er kennt zunächſt nur ein Buch, welches ſein Zögling leſen ſoll, den Robinſon. „Ein Buch", ſagt er, „iſt es, das mein Emil zuerſt leſen ſoll, — das ihm ſtets das erſte ſein wird. Es ſoll der Text ſein, von dem unſere Unterhaltungen über die menſchlichen Erfindungen und Wiſſenſchaften ausgehen, es ſoll der Prüfſtein ſein, an dem ich die Fortſchritte in der Urtheilskraft meines Zöglings erproben will, und ſo lange ſein Geſchmack einfach und natürlich bleibt u. ſ. w." Vergl. S. 251.

Wir läugnen durchaus nicht die vielen und großen Einſeitigkeiten Rouſſeau's, wie beſonders ſeine Vernichtung aller poſitiven Religion und alles häuslichen Lebens, aber außer manchen ungemein trefflichen und ſcharfen Beobachtungen und Lehren läßt es ſich nicht läugnen, daß er ſich auch große bleibende Verdienſte um eine geſunde und vernunftgemäße Erziehung erworben hat. Dahin rechnen wir zunächſt, und es hängt dieß mit ſeinem Zurückgehen auf die Natur innig zuſammen, die Hervorhebung des Leibes und ſeiner nothwendigen Kräftigung, damit, anders als bei Locke, eine geiſtige und leibliche Bildung in gegenſeitiger Wechſelwirkung zu einer geſunden Totalität erzielt werde. Dahin gehört ferner das Dringen auf eine methodiſch geſunde und natürliche Aneignung von Kenntniſſen, mehr durch Leben und Erfahrung als durch Lehren und Leſen, in lebendiger Wechſelwirkung der Auffaſſung von Außen und der Herausarbeitung aus dem Innern, während ſonſt gar zu häufig die Kenntniſſe nur von Außen einſeitig aus Büchern und maſſenweiſe aufgenommen und — nicht verdaut wurden, oder wohl gar ein unbeſtimmtes Gefühlsleben ohne beſtimmte Anſchauung genährt wurde. Am höchſten aber möchten wir anſchlagen Rouſſeau's Einfluß auf die Kinderzucht und auf eine menſchlichere und beſſere Behandlung der Kinder, die bisher, ſo zu ſagen, nicht mitzählten und bei denen er, indem er von ihren Rechten ſpricht, S. 238 und 242, einen ganz neuen Ton anſchlägt. Wohl iſt es größten Theils wahr, wenn H. v. R. S. 248 ſagt: „Behandelten früher unverſtändige, harte Lehrer die Knaben als todte Gefäße, in welche man lateiniſche Vocabeln, geometriſche Beweiſe u. ſ. w. hineinfüllte, ſo ſollen ſie alles ſelbſt erfinden; machten früher tyranniſche Lehrer überall ihre Autorität gewaltſam geltend, ſo ſoll plötzlich keine Autorität mehr gelten. Aus einem pädagogiſchen Siècle de Louis XIV. werden wir in eine

pädagogiſche Revolutionszeit verſetzt", aber Rouſſeau hat doch das Verdienſt, einen beſſern Weg hier zuerſt angebahnt zu haben und hat zuerſt darauf hingeführt, daß mit dem neunzehnten Jahrhundert eine beſſere Schulzucht und was immer damit zuſammenhängt — eine menſchlichere Kriegszucht Raum gewann. Die Menſchheit geht in ihrem Entwickelungsgange nicht immer auf ebener Bahn und bewegt ſich gar oft in Extremen und Gegenſätzen; Mäßigung iſt immer die ſchwierigſte aller Tugenden, und es iſt gar häufig erſt einer ſpätern Nachwelt verliehen, die Gegenſätze auszugleichen und Alles auf ein rechtes und vernünftiges Maß zurückzuführen. Wenn Luther von den Schulen ſeiner Zeit ſagte, „ſie waren rechte Kerker und Höllen, die Schulmeiſter aber Tyrannen und Stockmeiſter, und — die Jugend wurde allzu hart gehalten, ſo daß man ſie in den Schulen Märtyrer nannte", ſo konnte man dieß auch zum Theil von den Schulen des ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts ſagen. Wir verweiſen in dieſer Hinſicht auf die Aeußerung des Verfaſſers ſelbſt, bei Gelegenheit des Philanthropins, S. 296, welches die pädagogiſchen Ideen Rouſſeau's, die dieſer nur als ein Ideal hingeſtellt und an einen Einzelnen, den Emil angeknüpft hatte, nun ins Leben einzuführen und in beſonderen Anſtalten zu verwirklichen ſucht. Rouſſeau und etwa Comenius ſind beſonders die Leitſterne der Philanthropins.

Wir haben oben die pädagogiſche Wichtigkeit von Halle hervorgehoben und wenden uns nun zu einem Orte, der auch von nicht geringer Bedeutung für das Unterrichtsweſen iſt, nur daß er mehr vereinzelte pädagogiſche Richtungen vertritt und in ihm das geſammte Gebiet der Erziehung nicht ſo um einen feſten und dauernden Mittelpunct ſich concentrirt, nämlich nach Deſſau, wo wir in unſern Tagen eines der bedeutendſten muſikaliſchen Lehrinſtitute, das von Friedrich Schneider, geſehen haben, und wo noch jetzt die gymnaſtiſche Heilanſtalt von Werner ſich eines großen Rufs erfreut. Ganz beſonders iſt aber Deſſau wichtig als Sitz des Philanthropinums, das S. 260—309 von H. v. R mit um ſo größerer Liebe und Genauigkeit geſchildert iſt, je näher er ſelbſt dieſem Fürſtenthume durch Geburt und Jugenderinnerungen ſteht. (S. 279 und 295 Anmerkungen.) Dieſer ganze Abſchnitt gehört durch Gerechtigkeit der Auffaſſung, Klarheit der Anſchauung und Wärme der Darſtellung zu den trefflichſten des ganzen Werks.

Baſedow und das von ihm 1774 gegründete Philanthropinum, das, wie ſchon der Name andeutet, in der Pädagogik dieſelbe Idee vertritt wie im politiſchen und ſocialen Leben Philadelphia als Stadt der Bruderliebe, machen übrigens keineswegs einen angenehmen Eindruck. Eitelkeit, Verflachung, Habgier, Marktſchreierei und alle die böſen Künſte eines

Lehrers, der keinen Begriff hat von der wahren Weihe seines Berufs und nur ein Miethling ist, treten uns hier in betrübender Weise entgegen und machen es erklärlich, wie Basedow noch in unsern Tagen förmlich zum Helden eines komischen Romans (Blasedow von Gutzkow) erwählt werden konnte, ähnlich wie er schon bei seinen Lebzeiten, 1779, in dem Romane Spitzbart mit dem Motto: parturiunt montes, nascetur ridiculus mus, eine traurige Berühmtheit erlangte. Ja es will uns fast vorkommen, als ob wir das Urbild zu den grotesk-komischen Schilderungen, welche Boz in seinem Niklas Nickleby von den pädagogischen Industrierittern in einem Theile Englands entwirft, in Basedow und seiner Tochter Emilie erblicken könnten. Die ungemein treffende Charakteristik Basedow's, die ein wahres Abbild der damaligen französischen Encyklopädisten ist, finden wir S. 264—267 mitgetheilt. Mit vollem Rechte und in höchst charakteristischen Zügen stellt ihn Göthe dem berühmten Lavater entgegen, während er in seinem unstäten und hastig-unruhigem Wesen, wie nicht minder in seinen Mißverhältnissen zu seinen Mitarbeitern, manches Aehnliche mit Pestalozzi hat, von dem er übrigens himmelweit verschieden ist Zwar besaß Basedow eine große Unverschämtheit, wenn es galt, seine Methode und seine Verdienste auszuposaunen, — „die Wirkungen", sagt er einmal, „wenn man die Mittel nicht sieht, sind unglaublich" S. 275 —, das Urtheil besonnener Sachkenner zu bestechen, wie selbst eines Kant und Hamann, — nur Herder ließ sich nicht irre machen, S. 318, — und Geldbeiträge für seine Anstalt förmlich zu erbetteln (S. 262, 274, 285), aber dennoch muß es uns auffallen, daß er so große Geldsummen und so wenig Zöglinge für sein Philanthropinum zusammenbrachte. 1778 waren 33 und 1782 auch nur 53 Pensionäre. Auch die Art, wie Kant in seiner Empfehlung des Philanthropinums, S. 287—290, die Geldangelegenheit so sehr hervorhebt, läßt vermuthen, daß ihn Basedow stark gedrängt hatte, und der gute Kant nicht umhin konnte, die Einnahmen desselben möglichst zu fördern. Man kann nicht umhin, eine Vergleichung anzustellen und den gewaltigen Unterschied wahrzunehmen zwischen der Weise, wie ein Francke seine Anstalten begründete, und wie ein Basedow. Wie der Grund, auf dem beide Männer bauten, und die Gründungsweise, deren sie sich bedienten, so auch die Erfolge. Auch die Vergleichung mit dem zwischen beiden in der Mitte stehenden Institute Pestalozzi's gibt zu ernstem Nachdenken reiche Gelegenheit. S. 423. Den widerwärtigsten Eindruck machen die Lieder und Gesänge, welche in Basedow's Schule gesungen wurden.

Unter den Männern, welche Einiges aus dem Philanthropinum in den Unterrichtskreis aufnahmen, ohne einer einseitigen Befangenheit zu

huldigen, wird mit Recht Meierotto in Berlin genannt, derſelbe, der auch zuerſt die deutſche Litteraturgeſchichte mit zu einem Unterrichtsgegenſtande der Gymnaſien gemacht, und darin zunächſt beſonders an Heinſius einen Nachfolger gefunden hat. Im Nachtrage S. 486—489 iſt die Hausordnung im Philanthropinum enthalten.

Nach kurzer Behandlung von Hamann, Herder, Fr. A. Wolf wird mit Peſtalozzi S. 364—476 und Beilage S. 489—514 die eigentliche Geſchichte der Erziehung geſchloſſen. Wenn das Sprüchwort finis coronat opus eine Wahrheit iſt, denn namentlich auch hier, und das um ſo mehr, weil der Verf. aus eigner Anſchauung und perſönlicher Erfahrung ſpricht, da er faſt dreiviertel Jahre in Iferten bei Peſtalozzi gelebt und ſchweigend beobachtet hat, S. 419—443, und ſo zum Theil Selbſtgelebtes und Selbſterfahrenes beſpricht, was freilich auch zur Folge hat, daß er bisweilen zu ſehr in manche zum Theil nur ihn berührende Einzelnheiten eingeht.

Wir enthalten uns jeder genauern Beſprechung und jedes längern Verweilens, wiewohl Manches, wie die Aeußerung über Methode S 441 und Peſtalozzi's Verhältniß zum Chriſtenthume S. 461 dazu Veranlaſſung geben könnte, theils um nicht unſere Anzeige zu weit auszudehnen, theils aber auch, weil die Litteratur über Peſtalozzi ſo groß und vielverbreitet iſt, weil wir noch ſehr Peſtalozzi'ſche Luft einathmen und in der Atmoſphäre ſeiner Anſchauung leben, und weil namentlich die Feier ſeines hundertjährigen Geburtstags 1845 Allen das Bild des edeln, liebenswürdigen und unglücklichen Mannes vor die Seele geführt und dem Gedächtniſſe eingeprägt hat; die Feier ſeines hundertjährigen Geburtstags, die auch für die Erziehungsgeſchichte der Gegenwart nicht ohne tiefe Bedeutung iſt, denn an dieſem Tage ſtanden noch Männer einmüthig bei einander, die ſeitdem durch eine weite Kluft getrennt ſind. Dieſer Geburtstag bildete, ähnlich wie einige Jahre vorher die hundertjährige Geburtstagsfeier der Univerſität Göttingen — und etwa die fünfundzwanzigjährige Jubelfeier Dieſterweg's — in Wahrheit einen großen Abſchnitt und Einſchnitt zwiſchen der Vergangenheit und Zukunft.

Es geht der Erziehungsgeſchichte des H. v. R., wie den Gedichten Homer's; auch ſie hört auf, endigt aber nicht, und iſt nicht zu einem feſten Abſchluſſe, nicht bis zur Gegenwart geführt. Alles, was in die Zeit nach Peſtalozzi fällt, iſt übergangen, bis auf einige wenige Ergänzungen, die wir im dritten Theile haben, beſonders in dem Abſchnitte von der Methode des Lateinlehrens, wo Hamilton, Jacotot und Ruthardt eine Stelle gefunden haben. Was Kant, Fichte, der übrigens S. 290 und 420 bei Gelegenheit Peſtalozzi's näher berückſichtigt iſt, und Herbart

für die Pädagogik geleiſtet, das hat Strümpell in einer Ueberſicht zuſammengeſtellt, und eben ſo hat der thätige Thaulow in Kiel Hegel's Anſichten über Erziehung und Unterricht zum Gegenſtande einer beſondern Schrift gemacht, wovon bis jetzt der erſte Theil — das Ganze ſoll deren drei enthalten — erſchienen iſt. In ähnlicher Weiſe ſind ſchon früher Schleiermacher's pädagogiſche Vorleſungen herausgegeben. Dieſe Männer hat H. v. R. nicht mit in den Kreis ſeiner Geſchichte gezogen; die Leiſtungen des unglücklichen Beneke, die beſonders an Dieſterweg einen warmen Verehrer gefunden haben, des Hegelianers Roſenkranz und des Herbartianers Waitz, der vorzugsweiſe Beachtung verdient, konnten natürlich nicht berückſichtigt werden, da ſie zum Theil ſpäter erſchienen, als unſere Geſchichte; für die theologiſche oder confeſſionelle Pädagogik iſt gegenwärtig Tübingen der Hauptort. Hier erſchien 1851: Pädagogik oder Wiſſenſchaft der chriſtlichen Erziehung auf dem Standpuncte des katholiſchen Glaubens, den auch Buß in Freiburg beſonders vertritt, und 1853 die evangeliſche Pädagogik von Palmer.

So wenig die theoretiſche Pädagogik bis auf die Gegenwart geführt iſt, eben ſo wenig iſt das, was in der neuen und neueſten Zeit auf dem praktiſchen Gebiete geleiſtet worden iſt, erwähnt, was überhaupt eine ſchwache Seite unſers Buches iſt. Ich rechne dahin den gegenſeitigen Unterricht, wofür namentlich Dänemark eine Zeit lang ſo thätig wirkte, die verſchiedenen Peſtalozziſtiftungen, in Folge der durch die hundertjährige Geburtstagsfeier gegebenen Anregung, ganz beſonders aber die verſchiedenen Arten der Bethätigung chriſtlicher Liebe an Armen, Gefangenen und Verwahrloſten, oder die Rettungshäuſer, deren Hauptpflegeſtätte Horn bei Hamburg iſt, von wo aus ſie ſich unter der Leitung des ungemein thätigen Wichern nicht allein in die verſchiedenſten Länder Europa's, ſondern auch über die Grenzen unſers Erdtheils ausbreiten. Ueberall aber, in der Theorie wie in der Praxis, iſt das Hauptſtreben unſerer Gegenwart, alle Erziehung und allen Unterricht, ähnlich wie im Anfange des vorigen Jahrhunderts, auf den Boden der heiligen Schrift und des poſitiven Chriſtenthums zurückzuführen und auf dieſem Grunde die verſchiedenen Schulen aufzubauen. Sind doch ſogar an manchen Orten Stimmen laut geworden, die heidniſchen Claſſiker aus den Gymnaſien zu entfernen und an ihre Stelle die Lectüre der Kirchenväter einzuführen.

Daß wir nicht auf eine Beurtheilung des dritten Bandes, aus dem wir hie und da Einzelnes angeführt haben, eingehen, haben wir ſchon oben erklärt, und dabei auch die Gründe dieſes Verfahrens dargelegt. Indem wir ſo zum Anfange unſerer Anzeige zurückkehren, ſcheiden wir

von dem greiſen Verfaſſer mit aufrichtiger Hochachtung und herzlichem Danke für vielfache Belehrung und Anregung. Möge ihm Gott Kraft geben, dieſes geiſtige Lieblingskind ſeines Alters noch lange zu pflegen, damit es ſchaffe und wirke Einſicht in die Vergangenheit, Muth in der Gegenwart und Vertrauen in die Zukunft.

Stralſund. Cramer.

Dr. G Thaulow, Hegel's Anſichten über Erziehung und Unterricht. Kiel, akad. Buchh. 2. Th. 1. Abth. 320 S. 1 Rthlr. 18 Sgr. 2. Abth. 424 S. 1 Rthlr. 24 Sgr. 3. Theil 322 S. 1 Rthlr. 18 Sgr.

Nachdem die Päd. Rev. im Allgemeinen ihr Urtheil über die Unerſprießlichkeit dieſer Arbeit (XXXVI, 176 f.) abgegeben hat, bleibt nur übrig, den Inhalt der ſeitdem erſchienenen Bände anzuzeigen. Die Vorreden des Verfaſſers, reſp. 50, 10 u. 34 Seiten, behalten den Charakter des Hin- und Herredens über alles mögliche, und wiederholen ſich nicht nur ſelber, ſondern außerdem finden ſich auch im Text dieſelben Gedanken über Hegel's Stellung zur Moral und zur Pädagogik, beziehungsweiſe die Erklärungen und Rechtfertigungen darüber, daß Hegel es zu einer wiſſenſchaftlichen Darſtellung beider nicht gebracht, und wie trotzdem die Bedeutung Hegel's für die Wiſſenſchaft der Pädagogik nicht hoch genug anzuſchlagen ſei, vielfach immer aufs neue, und oft nicht einmal in neuen Wendungen vor. Nur darin möchte man Herrn Th. Recht geben, daß er immer wieder auf die Unerläßlichkeit pädagogiſcher Studien für die künftigen Lehrer zurückkommt. Aber das Rechte und wahrhaft Förderliche, das Studium der Schulpädagogik nach dem der allgemeinen Pädagogik, bedarf noch anderer Bedingungen, als der Einrichtung pädagogiſcher Profeſſuren auf den Univerſitäten.

Gehen wir nun auf den Inhalt des Buches ſelbſt ein, ſo können wir, trotz der Rechtfertigung in der Vorrede zu II., nicht genug uns verwundern über das, was der Verf. dem deutſchen Publicum als Ferment einer wiſſenſchaftlichen Pädagogik aus Hegel's Schriften darbietet. Es iſt nämlich nicht mehr und nicht weniger, als ein gut Theil von Hegel's Philoſophie der Geſchichte, die offenbar als eine Geſchichte der Erziehung ſelber dienen ſoll. Ja noch mehr, der Herr Verf. bietet für den zweiten Theil ſeines Buchs ſelber den folgenden Titel an: „Des Philoſophen Hegel geſammte Weltanſchauung ganz in ſeinen eigenen Worten und in einer ganz populären, für jeden Gebildeten durchaus faßlichen Sprache dargeſtellt.“ Unter dieſem Titel, meint der Verf., würde ſein Buch einen weiteren Leſerkreis gefunden haben, nämlich an allen „Gebildeten“, die jeder „im Grunde ſeines Herzens wünſchten,

daß er Hegel kennte, die aber doch nicht philoſophiſch geſchult ſeien, um ſeine aparte Sprache zu verſtehen.“ Es handelt alſo dieſer zweite Theil von Erziehung gar nicht, wenn man nicht das dafür nehmen will, daß er handelt von der Geſchichte des Menſchengeſchlechts. Was nun Hegel darüber lehrt, das iſt hier in den Stellen aus ſeinen Werken dargeſtellt, welche ſogar für „Frauen und Volksſchullehrer verſtändlich“ ſind. — Die Vorrede handelt nun weiter — bis Seite 50 — über viele Dinge, welche Hegel und Hegel'ſche Philoſophie und philoſophiſches Studium betreffen; die ihr folgende Einleitung beweist dann: 1. von S. 5—19 aus Autoritäten, und 2. von S. 19—42 aus der Natur der Sache, daß ohne Geſchichte der Erziehung die Erziehungslehre ſelbſt keine Baſis habe, und daß ohne Kenntniß der Geſchichte der Erziehung ein Lehrer und Erzieher mit Sicherheit ſeinen Weg nicht verfolgen könne. Von S. 42—44 folgt dann 3. die Auseinanderſetzung, wie die Geſchichte der Erziehung auf der Philoſophie der Geſchichte baſirt. Der vierte Abſchnitt faßt von S. 44—50 zuſammen, was vor Hegel in der Philoſophie der Geſchichte geleiſtet iſt; der fünfte handelt von S. 50—87 über Hegel's Philoſophie der Geſchichte und ihr Verhältniß zu ſeinen übrigen Werken und ſeiner geſammten wiſſenſchaftlichen Anſchauung; der ſechste endlich behandelt von S. 87—94 die Compoſition des vorliegenden zweiten Theils, ſein Verhältniß zu bisherigen Werken über Geſchichte der Erziehung, und gibt die nöthigen Winke zur Erleichterung des Verſtändniſſes. Uns geht alſo hier vornehmlich der dritte Abſchnitt an. Der Verf. erklärt die Philoſophie der Geſchichte dahin, ſie ſei die Arbeit des Denkens, „die Weltgeſchichte als eine zuſammenhängende That zu erfaſſen, den Plan in der Geſchichte aufzudecken, den vernünftigen Zuſammenhang der Weltgeſchichte zu erkennen.“ Der Verf. baut alſo — wie Hegel und viele vor ihm — auf den Begriff einer Geſchichte der Menſchheit. Daß dieſer in ſich nicht ohne Widerſprüche, und wenigſtens nicht ohne Bedenken iſt, iſt in der Revue * nachgewieſen. Hiervon abgeſehen müſſen wir dem Verf. doch jedenfalls die Harmloſigkeit vorhalten, mit der er plötzlich ſeinen zu erweiſenden Satz für erwieſen nimmt. Denn er fährt fort nach jener Begriffsbeſtimmung: „Die folgenden Abſchnitte werden Genaueres über Entſtehung und Verlauf der Philoſophie der Geſchichte enthalten; hier kam es nur zunächſt darauf an, nachzuweiſen, daß dieſe Wiſſenſchaft die Baſis einer Geſchichte der Erziehung ſein muß. Da der Verf. aber darüber nichts nachgewieſen hat, denn die Definition der Philoſophie

---

* Päd. Revue XXV, 112 ff.

der Geſchichte kann unmöglich der Beweis ſein, ſo bleibt es noch immer nachzuweiſen, und ſomit iſt noch immer die Nothwendigkeit der Exiſtenz dieſes zweiten Bandes zweifelhaft. Wenigſtens ſcheinen uns die folgenden Worte auch keinen Beweis, wohl aber logiſche Fehler zu enthalten. Der Verf. fährt nämlich ſo fort: „Da nun die Erziehung des Menſchengeſchlechts ganz dasſelbe will, was die Philoſophie der Geſchichte beabſichtigt, ſo iſt eben auch nur daran zu erinnern, daß ſie ganz dasſelbe iſt, um das Reſultat zu gewinnen, daß die Geſchichte der Erziehung auf der Philoſophie der Geſchichte baſirt.“ Die Geſchichte der Erziehung braucht nicht „bloß ein Aggregat von pädagogiſchen und hiſtoriſchen Kenntniſſen“ zu ſein, wenn ſie ſich auch einen beſcheidenern Zweck ſetzt, als den, „unſere Gegenwart als Reſultat der Vergangenheit aufzuweiſen und in ihrer Miſſion zur Zukunft zu erfaſſen“, den ihr der Verf vindicirt.

Es folgen nun die Auszüge aus Hegel, mit den Ueberſchriften: I. Zur Geſchichte der Erziehung in der orientaliſchen Welt, S. 99 bis 184; II. zur Geſchichte der Erziehung in der griechiſchen Welt — bis S. 319, dann in der zweiten Abtheilung des zweiten Bandes: III. zur Geſchichte der Erziehung in der römiſchen (S. 3—62), und IV. in der chriſtlich-germaniſchen Welt — bis S. 415. Die Ueberſchriften mußten ſo wie geſchehen gewählt ſein; der Leſer dieſer Anzeige wird von Erziehung und Geſchichte der Erziehung nicht mehr etwas zu finden erwarten.

Noch mehr aber, als die Zumuthung, eine Sammlung von Stellen zur Philoſophie der Geſchichte für Hegel's Anſichten über Erziehung und Unterricht annehmen zu ſollen, hat uns theilweiſe der Inhalt des dritten Bandes in Erſtaunen geſetzt. Von den 321 Seiten desſelben ſind nämlich nicht weniger als 19 mit Bruchſtücken aus Hegel's Tagebuch, 113 mit Excerpten und 15 mit eignen Arbeiten aus Hegel's Gymnaſialzeit, Summa 147 Seiten mit Schülerarbeiten Hegel's angefüllt. Dieſe vermuthlich ſollen den dritten Band auch, nach dem Vorwort, dazu geeignet machen, als „werthvolles Geſchenk“ Secundanern und Primanern eines Gymnaſiums in die Hand gegeben zu werden. So werthvoll die hier abgedruckten Manuſcripte Hegel's auch für deſſen Familie ſein mögen, ſo unfruchtbar ſind ſie offenbar für Jedermann ſonſt, wenigſtens iſt der Beweis des Satzes, daß man als Schüler fleißig ſein müſſe, wenn man als Mann etwas bedeuten wolle, etwas zu ausführlich gerathen. — Der Reſt handelt im zweiten Abſchnitt von Hegel's Thätigkeit als Gymnaſialrector und Lehrer, die Gymnaſialreden nehmen davon wieder 72 Seiten ein, der Unterricht in der philoſophi-

ſchen Propädeutik andere 30 Seiten, theils in Herrn Thaulow's Darſtellung, theils in Hegel's Schreiben an Niethammer. Der dritte Abſchnitt endlich beſpricht Hegel als akademiſchen Lehrer. Aus Hegel's Werken iſt außer dem eben genannten in beiden nicht mehr viel enthalten, ſondern Herr Thaulow ſpricht theils ſelber über Hegel, theils läßt er Hotho und Roſenkranz das Wort. Das alles iſt natürlich ganz intereſſant; wie es aber zum Ferment für wiſſenſchaftliche Pädagogik werden ſoll, iſt in der That nicht einleuchtend.

Daß aber überhaupt aus Hegel für Pädagogik viel und das rechte zu gewinnen ſei, bezweifeln wir, und auch Herrn Thaulow's drei Bände werden nichts dagegen ausrichten, daß die Pädagogik durch eine richtige Pſychologie und Ethik — welche letztere namentlich nicht eine Naturgeſchichte des menſchlichen Willens iſt — wie durch die unabweisliche Forderung der Schule nach Antheil an der Erziehung auf andere Bahnen gelenkt iſt, als für die Hegel Anfang und Ende iſt.

L.

Das Erziehungsweſen der Schweiz. Unter Mitwirkung mehrerer ſchweizeriſcher Schulmänner dargeſtellt von H. Grunholzer, alt Seminardir. und F. Mann, L. a. d. Cantonsſchule in Frauenfeld. Zürich, Kiesling. 1. Bd. 268 S. 24 Sgr.

Eine Darſtellung des ſo mannigfaltigen, vielfach eigenthümlichen, und nach manchen Seiten hin lehrreichen Schulweſens der Schweizercantone iſt ein mühſames und verdienſtliches Unternehmen. Es iſt natürlich hier nicht der Ort, uns über die behandelte Sache nach dieſer oder jener Seite hin auszuſprechen, ſondern wir haben nur anzugeben, was das vorliegende Werk an Stoff darbietet. Zunächſt iſt es die geſetzliche Organiſation des Schulweſens, alſo die Einrichtung und Befugniß der betreffenden Behörden, die Schulſynoden, die Gliederung der Schulen, die Aufgaben der einzelnen Schulgattungen, die Art der Lehrerbildung ꝛc.; dann die ſtatiſtiſchen Angaben über die äußeren Mittel, Schulbeſuch, Lehrerperſonal ꝛc.; die erziehliche Wirkſamkeit der Schulen dagegen mit in den Kreis der Beſprechung zu ziehen, haben die Verf. vorläufig nicht beabſichtigt; auch iſt in der That nur an wenigen Stellen ihr ſubjectives Urtheil über die Inſtitutionen mit eingefloſſen. Die Darſtellung hat nicht für alle Cantone nach einem Schema geſchehen können, weil die Verhältniſſe in ihnen in der That zu ungleichförmig ſind. Der vorliegende erſte Band behandelt die Cantone: Zürich bis S. 65; Bern bis S. 149, Luzern bis 209, Schaffhauſen bis 241, Thurgau bis 261, Zug bis 268; das ſind alſo große und kleine, proteſtantiſche und katholiſche, conſervative und legal-radicale Cantone. Um an einem Beiſpiel zu zeigen, was die Verf. in den Kreis ihrer

Darſtellung hineingezogen haben, geben wir den weſentlichen Inhalt eines Abſchnitts näher an und wählen dazu den Canton Zürich. Zuerſt wird die Stellung des Schulorganismus im Organismus des Staats dargeſtellt. Dann folgen die Angaben über die Primarſchule (Volksſchule), ihre Abſtufung in Elementar- und Realſchule, deren Lehrziele, Unterrichtsgang und Unterrichtsmittel, die Bildung der Primarlehrer, ihre amtliche Verpflichtung, das Schulcapitel, die Schulſynode, den Schulfonds, Schulgeld, Beſoldung, Schulhäuſer, Leiſtungen des Staats. Der folgende Abſchnitt behandelt die Secundarſchule (Bürgerſchule), die Schulzeit, Schulgeld, Secundarlehrer, Schulgut, Schulpflege. Die Stadtſchulen in Zürich und Winterthur ſind darnach kurz für ſich behandelt; ihnen folgen die cantonalen Lehranſtalten: das Lehrerſeminar, die landwirthſchaftliche Schule und die höhern Lehranſtalten, nämlich die Thierarzneiſchule, die Cantonsſchule (Gymnaſium und Induſtrieſchule), die Univerſität. Die Unterrichtsgegenſtände ſind nur im Großen angegeben, dagegen ſind die äußern Verhältniſſe recht klar und ausführlich dargelegt. Ueber das Cadettenweſen iſt kurz berichtet. Den Schluß bildet eine Notiz über die Privatſchulen und das Schulbudget für 1853.

Wir wünſchen, daß die Vollendung des Werks nicht lange auf ſich warten laſſe.

L.

F. Schmidt, Homer's Odyſſee für die Jugend bearbeitet. Berlin, Behrend. 255 S. 25 Sgr.

Wir können dieſe Bearbeitung des Odyſſee mit voller Ueberzeugung beſtens empfehlen. Der Verf. hat nirgend den Stoff moderniſirt, ſondern er erzählt Homer nach mit der ganzen Friſche und Unmittelbarkeit der Anſchauung, durch welche er auch für die Jugend einen ſo großen Reiz und Zauber hat. Die eingedruckten 52 größeren und kleineren Holzſchnitte ſind glücklich gedacht und gut ausgeführt. In einer neuen Auflage ſollte ihre Zahl noch vermehrt werden.

Erklärung.

Das Manuſcript des Aufſatzes von Herrn Schulrath Graßmann: Die Sprachlehre in der Volksſchule, abgedruckt im Decemberheft 1854 der Pädag. Revue, iſt der Redaction bereits im Lauf des Sommers genannten Jahres übergeben, und ſchon vor dem 1. October nach Zürich zum Druck abgeſchickt.

Auf meinen Wunſch bin ich zu dieſer Erklärung autoriſirt worden.

Stettin, den 10. Januar 1855. Langbein.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 3. März. 1855.

I. Abhandlungen.

Zur Schulpädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Zweiter Artikel: Wie bilden ſich Lehrercollegien? *

Je lebendiger in der Lehrwelt das Bewußtſein wird, daß die Schule ſich nicht mehr mit dem Lehrgeſchäft in der engern Bedeutung begnügen dürfe, ſondern die erziehende Aufgabe auch noch löſen müſſe; je mehr das Familienleben die Löſung dieſer Aufgabe den Schulen nahe legt; je ent-

* Es kann Niemand mehr als der Verf. bedauern, daß dieſer Artikel zu früh und nicht gehörig vorbereitet erſcheint. Es hätten vorauf gehen müſſen mehrere Abhandlungen, als da ſind über das Verhältniß der Regierung und der Zucht, über eine Regierungs- und Zuchtordnung in der Schule, über das Princip der chriſtlichen Pädagogik, über die verſchiedene Bedeutung der Schulſtrafe ꝛc. Durch dieß Verfrühen iſt um der Deutlichkeit willen manche Ausweichung vom directen Wege und manches Einſchiebſel nöthig geworden, welches der Durchſichtigkeit für die Leſer Abbruch gethan hat. Doch da unter dem hier beſprochenen Thema am beſten veranſchaulicht werden konnte, was eine Schulpädagogik Eigenes habe, wovon die bisherigen Lehrbücher und Compendien der Pädagogik doch gar wenig aufweiſen; da ſo unſere oft geführte Klage über den Mangel einer wahren Schulpädagogik doch an einem Puncte gerechtfertigt werden konnte: ſo ſchien dieſe Arbeit hier trotz aller ihrer nothwendigen Mängel doch gerechtfertigt.

Zu dieſer Anmerkung des Verfaſſers muß ich noch eine Bemerkung hinzufügen. Die hier vorliegende Abhandlung iſt bereits im Juli vorigen Jahres vollendet. Sie war für die letzten Hefte des Jahrgangs 1854 beſtimmt. Dieſe Abſicht mußte aufgegeben werden. Nach der erſten Abhandlung im Januarheft d. J. werden unſere Leſer vielleicht nicht zunächſt die hier folgende erwartet haben. Aber ſie werden auch bald bemerken, daß ſie, wenn auch nicht den Anfang, ſo doch den Mittelpunct der Schulpädagogik trifft. Ich habe daher gewünſcht, daß ſie nicht, wie es jetzt des Verfaſſers Wille war, bei Seite gelegt würde, weil ich hoffe, daß unſere Leſer die mancherlei Epiſoden, die 1854 nicht mehr in eigenen Ausführungen vor dem Hauptthema vorweg behandelt werden konnten, ſchließlich lieber ertragen, als die Arbeit gar nicht ſich vorgelegt ſehen mögen. L.

ſchiedener ſelbſt Familienväter eine ſolche Aufgabe von den Schulen fordern; je klarer die Verordnungen der obern leitenden Schulbehörden, wer ſie nur verſtehen will, auf eine ſolche Thätigkeit der Schule hinweiſen; je deutlicher mahnend das Regen des ſich erneuernden Geiſtes in der Kirche und damit auch in den chriſtlichen Gemeinden zu den Schulen ſpricht: deſto mehr wird es Pflicht derer, die für das Werk der Jugenderziehung berufen ſind, ſich über dieſe Aufgabe ſelbſt klar zu werden; deſto beſtimmter müſſen die Bedingungen erörtert werden, die ihre Löſung ermöglichen; deſto genauer müſſen die Grenzen gezogen werden, innerhalb deren die Schule ſich zu bewegen hat.

Im Jahre 1851 hat die Revue im Juliheft S. 1—55 und Auguſtheft S. 91—114 die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete erörtert, und ſeit dieſer Zeit ſind die meiſten Aufſätze, nicht bloß die aus der Schulſtube datirten, Erweiterungen jener Frage und Durcharbeitungen einzelner Seiten derſelben. Die Revue hatte ſich zunächſt ja die Aufgabe geſtellt, die erziehende Seite der Schulen zur Sprache zu bringen, und dieſe durch möglichſt mannigfaltige Betrachtungen den Leſern nahe zu legen. Sie hat freilich dabei erfahren müſſen, daß man kurzweg ſagt: ihre Forderungen ſind nicht ausführbar; aber ſie hat ſich der Frage: ob denn die ſo Abſprechenden wirklich einen ernſten Verſuch gemacht haben? nicht immer erwehren können. Wenn ſie nun aber dieſe Frage ſogar öfters hat verneinen müſſen und zwar in allen denjenigen Fällen, wo nur Thatſächliches und alſo wirklich Ausgeführtes berichtet wurde, was freilich die Verneinenden nicht immer merkten, ſo darf ſie ſich auch nicht durch den Ruf nach dem Möglichen und Ausführbaren von ihren weiteren Erörterungen abhalten laſſen, vielmehr muß ſie ſich damit getröſten, daß, wer da ſäet, der ſäet auf Hoffnung. Dieſe Hoffnung, die ja nicht zu Schanden werden läßt, gibt daher auch Muth und Antrieb, die Frage nach der Erziehung durch die Schule von einer andern Seite zu erörtern.

Die Lehrbücher der Pädagogik laſſen die Frage in der Regel unerörtert, wenn der Zögling ſo weit geführt iſt, daß ſeine Erziehung nicht mehr durch die Familie, ſondern auch durch die Schule geſchehen ſoll, an welcher mehrere Lehrer zuſammenwirken. Man entwindet ſich der Schwierigkeit auf mancherlei Weiſe: Entweder man läßt das Kind zu rechter Zeit, d. h. nach dem geſetzlichen Alter, in die Schule eintreten, denkt und redet aber fort, wie wenn in der Schule auch ſo Ein Vater und ſo Eine Familie direct und indirect erzöge, und verſchließt ſo das Auge vor der eigentlichen Schwierigkeit; oder man läßt die Erziehung ſich vollführen durch den ſogenannten Geiſt der Schule, oder durch die

Schulordnung oder das Schulgeſetz, oder durch die Wiſſenſchaft und deren Betreibung, oder durch den Unterricht und das Unterrichten, dem man das Prädicat „erziehend“ unter allen Formen vindiciren zu können vermeint, oder durch eine ernſte Schulzucht, oder durch Religionsunterricht und was mit dieſem in Zuſammenhang gebracht werden kann; oder man hat nur noch eine Lehrſchule im engſten Sinne des Wortes im Auge und iſt der Meinung, daß die vollendete Erziehung eines Menſchen überhaupt nur durch einen vollendeten Erzieher geleitet werden könne; oder endlich man redet von einer Zuſammenwirkung von Haus und Schule und meint mit dieſem unbeſtimmten und darum eben Nichts ſagenden Begriffe die Sache gar ſchön abgethan zu haben. Wenn nun aber nach dem oben angezogenen Aufſatze die Schule eine eigenthümliche Aufgabe im Gebiete der Erziehung hat, worin ſie von Niemanden vertreten und durch Nichts erſetzt werden kann, für deren Löſung ſie darum auch verantwortlich iſt und deren Nichtlöſung ihr alſo als eine Unterlaſſungsſünde angerechnet werden muß: ſo darf man weder mit jenen obigen Ausflüchten und Ausbiegungen und Surrogaten, noch mit der beliebten Entſchuldigung der Unausführbarkeit ſich genügen laſſen, ſondern muß alle Wege und Stege aufſuchen, auf denen, und alle Mittel berathen, durch welche man der Löſung der Aufgabe näher kommt.

Man ſieht nun überall nur da einen Charakter ſich entwickeln, wo eine einheitliche Einwirkung ſich kund gibt, und wo namentlich ein Charakter die directen Erziehungsmittel gegenüber den indirecten handhabt; man nimmt gegentheils nicht ſelten da eine Verziehung wahr, wo entgegenſtehende Kräfte gleich ſtark ihre Wirkung auf den Zögling äußern. Es leidet entſchieden die Charakterbildung unter den mannigfaltigen gleich ſtarken und ſo ſich gegenſeitig ſtörenden und ſich aufhebenden Einflüſſen auf den jugendlichen Geiſt. Solche Wahrnehmung hat natürlich die Erziehung durch die Schulen, in denen mehrere Lehrer zuſammenwirken, nicht nur als eine unlösliche Aufgabe, ſondern wohl gar als ein unräthliches Unternehmen auffaſſen laſſen müſſen. Man hat nicht mit Unrecht auf die Gefahr aufmerkſam gemacht, welche ſich aus einer widerſprechenden Einwirkung des Hauſes und der Schule ergeben müſſe, und iſt denn auch wohl dahin gekommen, der Schule zuzumuthen, mit dem Hauſe, als dem mächtigeren Factor, Hand in Hand zu gehen, d. h. die erziehende Thätigkeit der Schule abhängig zu machen vom Hauſe, d. h. ſie ganz und gar zu annulliren. Obgleich nun in dem gedachten Aufſatze die eine Seite der Schwierigkeit, der Conflict der Schule und des Hauſes, dadurch beſeitigt iſt, daß das Erziehungsfeld der Schule im Großen und Ganzen dargelegt und einigermaßen ſchon begrenzt und als ein von der

Familieneinwirkung abgemarktes aufgewieſen worden iſt: ſo bleibt nun immerhin noch die andere Frage, wie denn die verſchiedenen Lehrer an einer Schule, welche entweder zugleich oder doch nach einander erziehend auf den Schüler einwirken, zu einem einheitlichen Thun gelangen können. Denn wenn eine Erziehung unter den in der Schule gegebenen Bedingungen gelungen oder auch nur denkbar ſein ſoll, ſo wird man die Vorausſetzung machen, daß die Lehrer ein Collegium bilden müſſen bis zu dem Maße der Einheitlichkeit, daß ſie in ihrer Geſammtwirkung auf den Zögling wie eine Perſon oder ſage man lieber, wie ein Charakter ſich kund geben. Dieſe oft nur geahnte, öfters gefühlte, auch wohl hie und da klar erkannte Nothwendigkeit hat denn auch mancherlei unbeſtimmte und beſtimmte Verſuche machen laſſen, aus den Lehrern ein Collegium in dem oben angegebenen Sinne zu bilden. Das Mißbehagen, was Jeder empfindet in der nicht übereinſtimmenden Wirkung ſeines Collegen, die Hemmung, die jeder in dem Zwieſpalt mit dem Collegen klar erkennt und täglich erfährt, die Ohnmächtigkeit, welche in jeder Schule wahrgenommen wird, in welcher eine collegialiſche Einheitlichkeit nicht gewonnen iſt, die Amtserſchwerungen nach allen denkbaren Seiten hin haben wohl auch eine Willigkeit zu näherer collegialiſcher Verbindung geweckt; dennoch ſcheint der Wunſch nach Verwirklichung an den meiſten Schulen zu den frommen zu gehören, wie er denn an manchen wohl gar auch zu den unerreichbaren Idealen gehört.

Wenn dieſes wiederum herbe und verletzend klingt, ſo wird man bei näherer Erwägung der mancherlei Beſtrebungen, zu ſolcher Einheit zu gelangen, doch zu dem Urtheile gedrängt, als habe man nicht oft den eigentlichen Weg hiezu gefunden. Man wird daher ſchon einmal die Erlaubniß geben müſſen, hierauf ein wenig näher einzugehen. Zunächſt die ſogenannte Gemüthlichkeit in dem geſelligen Zuſammenkommen der Collegen, wie ſie von manchen Schulen her als ein ſchönes Zeichen der Collegenſchaftlichkeit gerühmt wird, bildet an ſich bei weitem noch nicht ein Collegium, welches für die glückliche oder überhaupt realiſirbare Schulerziehung als vorhanden gedacht werden muß. Denn das geſellige Leben und ſeine Gemüthlichkeit hilft mit ſeinen Formen und mit ſeinem Tone über die innern Differenzen, entgegenſtehenden Anſichten und Ueberzeugungen hinweg, und läßt die tiefern Fragen, deren ſich nun einmal die Erziehung nicht entäußern kann, gar nicht aufkommen. Es iſt das ja das Eigenthümliche dieſer Gemüthlichkeit des conventionellen Lebens, daß man Alles, was dieſe Behäbigkeit des Zuſammenſeins ſtören könnte, entweder ſorgfältig umgeht oder durch einen Witz und eine glückliche

humoriſtiſche Wendung beſeitigt, ſo daß es demjenigen, der in der Angelegenheit der Schulerziehung eine heilige Sache ſieht, in dieſer gemüthlichen Geſelligkeit öfters recht ungemüthlich werden kann, und er mindeſtens in derſelben ſchwer oder gar nicht die Förderung der Aufgabe aufzufinden weiß. — Nicht viel anders und nicht viel beſſer ſteht es da, wo ein gewiſſer *feiner* Ton im Collegio herrſchend geworden, welcher wie das Bild einer feinern Geſellſchaft auf den Beſchauer einen gar wohlthätigen Eindruck macht, welcher aber aus Höflichkeit und feiner Lebensart den innern Widerſpruch nie bis zum Austrage kommen läßt, ſondern allen ernſten Fragen, ohne die es nun einmal im Gebiete der Erziehung nicht abgehen kann, die Spitze abbricht und dann den Rumpf glatt abſchleift. Dieß äußere Bild der collegialiſchen Einheit, wie es ſich in den Conferenzen, bei allen Berathungen und Beſchlüſſen, bei allen Begegnungen auf dem Schulflure ſehr ſchön darſtellt, verhüllt doch öfters einen unausgeſöhnten Widerſpruch in den tiefſten Angelegenheiten der Erziehung, ohne doch den Widerſtreit auch den Schülern verhüllen zu können, da ja die Höflichkeit, welche den Umgang und das Begegnen mit dem Collegen regelte, nicht auch da noch gebietend wirkt, wo der Lehrer ohne Collegen ſeinen Schülern gegenüber ſteht. So täuſcht dieß ſchöne Bild wohl die einzelnen Collegen, den Director, die Behörde und auch wohl das Publicum, nicht aber die Jugend, welche ſchließlich auch allein den Schaden erntet. — Anderswo macht man die Wirkung der Collegen zu einer einheitlichen durch ſorgfältig abgewogene und beſprochene und rubricirte und *bewachte* Penſen und *Schulordnungen*, d. h. mit andern Worten: Der Director ſtempelt ein Collegium und ſchützt durch unausgeſetzte Bewachung das Amtsſiegel vor Verletzung. Unter dieſem Siegel liegen dann Behörden- und Directoren- und Conferenzanordnungen und Mehrheitsbeſchlüſſe wohl rubricirt neben einander in friedlicher Eintracht; aber ob der einige Geiſt, der doch das Wort erſt lebendig und die That befruchtend macht, vorhanden ſei, das iſt eine andere Frage, die nicht immer bejaht werden kann. Nicht bloß die Gefahr eines todten Mechanismus und der aus demſelben ſich immer entwickelnden Selbſtbefriedigung und Selbſtgenügſamkeit, ſondern auch die Gefahr entwickelt ſich daraus nur zu oft, daß man mit Formen die Sache ſelbſt zu gewinnen ſich einbildet und die erzwungene geregelte Bewegung für den Ausdruck einer einheitlichen Wirkung hält. — Höher ſtehen ſchon die Bemühungen, durch ein gemeinſames wiſſenſchaftliches Streben eine Einheitlichkeit und einen gemeinſamen Geiſt zu wecken und zu nähren. Es iſt nicht nur die Gefahr der gemüthlichen Verflachung und des damit gar leicht verbundenen Indifferentismus, um nicht zu ſagen Quietismus,

vermieden, ſondern dieſe wiſſenſchaftliche Thätigkeit erhält Geiſt und Herz ſcharf und friſch, um wieder erfriſchend weiter auf die Jugend zu wirken, und erhält das Auge klar und offen und empfindlich für die Eindrücke, welche das Leben und Treiben der Schuljugend macht. In ſolchem wiſſenſchaftlichen Streben der Lehrer und namentlich des Collegiums liegt eine Leuchte für die Jugend, welche den Weg der Jugend erhellt und auch wohl das Herz derſelben erwärmt. Exempla trahunt. Aus ſolcher wiſſenſchaftlichen Beſchäftigung ſchöpfen ſich die Lehrer, wie aus einer klaren Quelle, den ſtets erfriſchenden Trunk, der dann auch unwillkürlich und unbeabſichtigt den Schülern hingehalten wird, und auch ſie zum Schöpfen antreibt. Trinken ſehen erweckt Durſt. Wie ſelten nun aber auch ob der verſchiedenen Studienrichtungen und Studienhöhen der einzelnen Collegen auf dieſem Wege ſich die Collegenſchaften geſtalten, wie im beſten Falle ſich immer nur einige Collegen ſich ſo im Geiſte einen und an einander ſchließen, obgleich auch dieſes Streben der Einzelnen noch ein gar anerkennenswerthes iſt und bleibt, ſo muß doch auch hier die Klippe aufgewieſen werden, auf welche ſolche Fahrſtraße führen kann, und nach Erfahrungen geführt hat Wenn ſich — namentlich bei jüngern Lehrern, in denen das wiſſenſchaftliche Streben noch am lebendigſten zu ſein pflegt — nur zu leicht der wiſſenſchaftliche Lauf auf Gebiete begibt, von wo aus der Zuſammenhang mit der Schule und dem Schulunterrichte nicht mehr nachweisbar iſt, und wenn in dieſem ſich vertiefenden wiſſenſchaftlichen Treiben die volle Befriedigung und volles Genüge gefunden wird: ſo leidet gar oft darunter das Intereſſe und die Thätigkeit für die Schule, ſo daß der von ihr geforderte niedere und mechaniſche Dienſt als eine Störung des höhern Strebens angeſehen und darum mit einem gewiſſen Mißbehagen geübt wird. Man ſchränkt ſich dann auf das Nothwendige und Unerläßliche im Schuldienſte ein, und weigert wohl jede Anſtrengung und jedes Opfer an Zeit und Kraft, welches die erziehende Aufgabe der Schule beanſprucht. Ja man blickt wohl mit einer gewiſſen hochherrlichen Miene auf die deos minorum gentium herab, welche um die ihnen fruchtlos erſcheinende Aufgabe der Erziehung ſich abmühen, und nach ihren Anſichten das höhere Streben darüber aufgeben. Oder ſollten wirklich wohl immer die Schulen, an denen viele wiſſenſchaftliche Notabilitäten arbeiten, für die Erziehung die wirkſamſten ſein? Wer nicht abſichtlich vor den Wirkungen derjenigen Schulperiode, in der dieſer wiſſenſchaftliche Geiſt den einzigen oder doch den meiſt vortretenden Stempel abgab, ſeine Augen verſchloſſen hat, der wird dieſe Frage ſchwerlich bejahen können. Es kann auch nicht anders ſein, denn wo das Mittel, und auch das beſte und edelſte, zum Zwecke wird, da erreicht man das Mittel und kommt nicht zum Zwecke.

Endlich muß hier noch eines Strebens nach Hervorrufung von Lehrercollegien im höhern Sinne des Wortes gedacht werden. Das iſt die Conſtituirung von chriſtlichen Gymnaſien. Da die Revue ſich darüber im Märzheft 1852 des Weitern ausgeſprochen hat, ſo kann es kein Mißverſtändniß geben, wenn die Begründung ſolcher Gymnaſien auch hieher gezogen und ihnen ſo eine ſcheinbare geringe Wirkungsſphäre beigelegt wird. Mögen die Erreger der Idee zunächſt durch den Mangel an chriſtlichem und kirchlichem Sinne, welchen ſie in gewiſſen Regionen der ſtaatlichen Geſellſchaft wahrnehmen, ſich angetrieben gefühlt haben; indem ſie aber die Schulen zu den Pflanzſtätten ſolcher Bildung erhoben wiſſen wollten, ſo ſprachen ſie damit, vielleicht ohne es ſich ſelber deutlich zu ſagen, den Schulen

eine erziehende Kraft zu

und hoffen von ihr

eine Frucht der Erziehung auf dieſem Gebiete,

die ſie von dem Baume der Familienerziehung nicht mehr pflücken zu können vermeinen. Dieß erſte und wichtige öffentliche Geſtändniß über die erziehende Kraft der Schule war aber auch mit einer nothwendigen Vorbedingung

einer Ueberzeugungseinheit der Lehrer im chriſtlichen Glauben

verbunden, d. h. es ward damit nach Einer Seite hin ein Lehrercollegium gefordert. Wohl darf man ſagen, dieſe innerliche und innerlichſte Einheit ſei das Weſenhafte zur Bildung eines wahren, zum Erziehen ſich berechtigt haltenden Collegiums; man dürfte vielleicht ſagen, daß nur die in dieſer Glaubenseinheit ſtehenden Männer überhaupt ſich zu einer charaktervollen Einheit verbinden können; dennoch iſt vom Bekenntniß bis zum lebensvollen, d. h. lebengebenden und wieder entzündenden, alſo erziehlich wirkenden Glauben immer noch ein ziemlich großer Schritt, der durch jene Vorbedingung noch nicht an ſich gethan iſt. Auch, ſetzen wir hinzu, vollzieht ſich die Schulerziehung nicht allein durch Religionsunterricht und Religionsübung allein, wie das (l. l.) nachgewieſen iſt. Noch mehr: wenn jene Glaubenseinheit des Lehrercollegii nicht der Factor iſt, der alle Inſtitutionen und Veranſtaltungen und Lehrſtunden und Zuchthandhabung der Schule durchdringt, ſo kann die Gefahr entſtehen, einen religiöſen und kirchlichen Sinn angebaut zu haben, der von Frömmigkeit noch ziemlich weit entfernt ſein kann. Oder gäbe es nicht große Eiferer in der Religion, die die göttlichen Ideen als eine eigene Vorſtellungsmaſſe handhaben, aber als eine für ſich iſolirte, welche mit andern Vorſtellungen und ſelbſt mit den ſittlichen unverknüpft erſcheint? Es braucht wohl gegen ein Mißverſtehen nicht von unſrer Seite gewarnt zu werden.

Ferne ſei es, allen dieſen hier berührten und auch andern nicht berührten derartigen Beſtrebungen ihren Werth abzuſprechen. Trägt ja doch die gemüthliche collegialiſche Lebensgemeinſchaft dem eigenen Herzen Erquickung ein, die ſich dann auch wohlthätig in der Zucht über die Jugend ergießt; hat doch der feine Ton unter den Collegen eine Kraft in ſich, welche den Sinn des Erziehers für die Wahrnehmungen und den Willen für die Bekämpfung alles Unſchönen, Ungebärdigen ſchärft und ſtärkt, zugleich aber auch der Zucht die öfters erniedrigende Derbheit oder auch die ſorgloſe und unbewachte Burſchikosheit nimmt; hat ja auch der in feſter Schulordnung gehaltene Schulſchritt das Moment der Gewöhnung in ſeinem Gefolge, welche ſich wie eine feſte Schutzmauer um Geſetz und Sitte legt und ein Bollwerk gegen die Angriffe der Verführung von Außen und Innen wird; brennt doch auf dem Heerde der Wiſſenſchaftlichkeit die läuternde Flamme, welche die niederen und ſelbſtiſchen Gelüſte als Schlacken ausſcheidet, und die Saiten des Geiſtes zum Miterklingen im höhern Chor ſpannt; iſt ja doch in der Glaubenseinheit der Lehrer an den κατ' ἐξοχήν chriſtlichen Gymnaſien die erſte und vornehmſte Bedingung für eine erziehliche Befähigung eines Lehrercollegii geſetzt. Es ſollte nur geſagt werden, daß mit dieſen vereinzelten Beſtrebungen nach dieſen verſchiedenen Richtungen hin die hochwichtige Angelegenheit einer Erziehung durch die Schule noch keineswegs erledigt ſei, vielmehr mancherlei Täuſchungen und fragliche Erwartungen in ihnen verborgen liegen, welche wohl auch den Blick in die Tiefe der Aufgabe trüben und mit Selbſtgenügſamkeit das Thor dem Fortſchreiten verſchließen. Es ſollte nur aufgewieſen werden, wie trotz dieſer vereinzelten Bemühungen das Problem, wie ein Collegium zu einer Einheitlichkeit behufs der erziehlichen Wirkſamkeit gelangen könne, noch als ein ungelöstes angeſehen werden müſſe, und es ſich daher wohl der Mühe verlohne, einmal die Aufmerkſamkeit der Lehrwelt auf dieſen Punct zu richten, und auch diejenigen zur Forſchung mit aufzufordern, welche ſchon das Ziel errungen zu haben vermeinen.

Darf die Erörterung hier den Begriff einer Schulerziehung aus dem angeführten Aufſatze her als bekannt vorausſetzen, und die aus ihm ſich ergebende Schlußforderung, daß nur ein bis zu einem beſtimmten Charakter ausgeprägtes einheitliches Collegium an die Schulerziehung erfolgreich die Hand anlegen kann, als ein nicht erſt hier zu erweiſendes Zugeſtändniß anſehen: ſo muß doch an die beiden Hauptfactoren erinnert werden: Unterricht und Schulleben, durch welche ſich die Schulerziehung als eine von der Familienerziehung geſonderte und nur von der Schule zu bietende, daher auch von ihr zu fordernde vollzieht, um

aus ihnen die Momente zu gewinnen, worin die Einheitlichkeit oder Uebereinſtimmung der Lehrer eines Collegii erreicht ſein muß.

Zunächſt iſt in Beziehung auf den Unterricht längſt ſchon als nothwendig erkannt

1. eine Einheitlichkeit der Methode.

Dieſe hat zur Vorausſetzung a. eine Uebereinſtimmung in den Erklärungen von Begriffen, welche auf den verſchiedenen Unterrichtsſtufen eines und desſelben Unterrichtsgegenſtandes erörtert und angewandt werden; b. eine Uebereinſtimmung in den Erklärungen von Begriffen, welche in den verwandten Gegenſtänden gegeben werden, z. B. in Lateiniſch und Griechiſch, in alten und neuern Sprachen, in der fremden und in der Mutterſprache, in der Mathematik und im Rechnen, in der Geographie und in der Geſchichte; c. eine Uebereinſtimmung in dem Stofflichen des Unterrichts, d. h. daß Jeder wiſſe, was auf frühern Stufen gewonnen iſt und was auf höhern Stufen gewonnen werden ſoll; d. eine Uebereinſtimmung in der Unterrichtsmethodik im engern Sinne, d. h. in den Uebungen und in den Aufgaben, in der Frageweiſe und im Anſpannen der geiſtigen Kraft der Schüler, in der Benutzung der häuslichen Thätigkeit und der in der Claſſe, und zwar eine Uebereinſtimmung in der Art, daß jeder Lehrer darum weiß, wie es ſein Vorgänger in allen dieſen Dingen gehalten hat, und wie es ſein Nachfolger auf der höhern Stufe darin halten wird.

Die Frage nun, welchen Zuſammenhang dieſe Einheit in Beziehung auf Methodik innerhalb einer und derſelben Schule mit der erziehlichen Wirkſamkeit des Lehrercollegii habe, dürfte nicht eine ganz müßige ſein, denn es wird dieß Streben nach methodiſcher Einheit auch wohl bisweilen da noch vermißt, wo man das Lehren in der Schule als die einzige Aufgabe anſieht. Eine wie geringe Bedeutung man dieſem Momente für einen erfolgreichen Unterricht zuzugeſtehen ſcheint, das ſagt ſchon die Litteratur, welche auf dieſem Gebiete zwar mancherlei Schönes und Gutes über Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zu Tage gefördert hat, aber ſich immer noch nicht auf die Frage tief genug eingelaſſen hat, wie denn die verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände zu einer Bildung des Geiſtes und zwar im erziehlichen Sinne zuſammen wirken können. Wenn nun die Lehrſchule nicht einmal die erſte Grundbedingung einer erfolgreichen Lehrthätigkeit ſcharf genug ins Auge gefaßt hat, ſo dürfen einige Andeutungen über die Bedeutung einer einheitlichen Methodik für die erziehliche Wirkſamkeit der Schule nicht ganz überflüſſig ſein.

Man denke ſich nur einmal den Unterricht eines Zöglings durch einen Mann ganz und gar geleitet. Auch er wird vom leichtern Stoffe

und Schriftſteller zum ſchwierigern übergehen, wird von leichteren zu ſchwierigeren Aufgaben vorſchreiten, wird vom Geben zum Nehmen laſſen und zum Selbſtſuchen des Schülers, vom Führen zum Begleiten und zum Anleiten, von Reproduction zur Erweiterung und zur Production ꝛc. ſtufenweiſe vorſchreiten; aber er wird das doch nicht thun und nicht thun können, wie wenn er auf irgend einer Stufe nicht genau wüßte, was er auf der vorigen Stufe gethan hat und was er auf der folgenden thun wird. Denn wenn er es thäte, ſo dürfte ſeinem Zöglinge der Charakter des Mannes leicht verdächtig erſcheinen, und die Erziehung durch denſelben ihr Ende erreicht haben. Sollte dieß Beiſpiel eines nicht wohl zu denkenden Falles als ein minder beweiſendes angeſehen werden, ſo dürfte es doch in manchen Collegien Methodenjäger geben, welche in dem Suchen nach dem Beſten immer und immer ändern und darüber das Beſſere ſelten treffen. Sie haben in der Regel gar bald ihre erziehliche Wirkſamkeit auf die Jugend verloren. Dieſe Jugend, namentlich wenn ſie gut geſchult iſt, d. h. wenn ſonſt in der Schule eine feſte Methode herrſcht, wird einen ſolchen hie und da von den eingeſchlagenen Wegen abſpringenden Methodiker wie das geſchulte Roß den ungeſchulten Reiter behandeln. So wie nun hier die Schüler ſich dem einzelnen Lehrer gegenüber verhalten, ſo auch die Jugend einer Schule dem Lehrercollegio gegenüber, wenn ſolches nicht eine einheitliche Methode aufweist und dem Schüler nicht das Bewußtſein aufdrängt, daß er, obwohl in verſchiedenen Claſſen, doch immer in demſelben Schulgange ſei. Auf allen Schritten und Tritten ſeines geiſtigen Lebens und Wachſens muß es ihm zum Bewußtſein kommen, daß nichts umſonſt gelernt, nichts ungeſtraft verſäumt, nichts vergeblich eingeübt, nichts ohne bittere Folgen vernachläßigt ſei. Nie und nie darf er inne werden, daß der Lehrer der Quinta nichts von den Uebungen in Sexta wiſſe oder gar geringſchätzig auf dieſelben herabſehe; nie darf er zu einem Urtheile gelangen, als wenn die höheren Claſſen die Fehler und Mängel der niederen Claſſen erſt gut machen wollten, oder als wenn das Verdienſt wie Bemühung um ſeine Bildung ſich mit der Höhe der Schulclaſſen ſteigere; nie darf der Schüler zu der Erfahrung oder gar Erkenntniß kommen, als wäre der methodiſche Gang des Unterrichts ein Harlekinskleid, welches aus den Lappen der methodiſchen Einfälle der einzelnen Lehrer zuſammengeflickt wäre; nie darf aus dem Schulunterrichte dem Schüler das Bild entgegentreten, als hätte jeder Lehrer ſeine Lieblingsart und ſeine Lieblingsfelder und ſeine Lieblingsforderungen und ſeine Lieblingsthemata — die Schüler nennen dieſe ſogenannte individuelle Methode mit dem Namen Marotten —.

Welche Schule ſolche Erſcheinungen und ſolches Bewußtſein der Schüler nicht verhüten kann, die kann immerhin ſehr tüchtige und brave Lehrer haben, ſie kann immerhin Männer aufweiſen, welche einen tiefgreifenden erziehlichen Einfluß auf die Jugend üben; aber als Schule hat ſie ihre erziehliche Bedeutung verloren und wahre Charaktere werden nie aus ihr hervorgehen. Was ſie für den einen Lehrer und durch ihn gewonnen hat, das hat ſie für einen andern Lehrer durch jenen auch verloren. Die mit jeder Claſſe wechſelnde Hochachtung und Zuneigung und Pietät iſt eben ein Verdrängen einer frühern Hochachtung, Zuneigung und Pietät; der neue Gehorſam iſt ein Abſtreifen des alten Gehorſams und die Fügung in neue Formen auf den ſpäteren Stufen iſt eine Erhebung aus den bisherigen als gerechtfertigt erkannten und als gerechtfertigt gepredigten Formen. Es iſt ein ſtetes Emancipiren, und wenn auf der letzten Schulſtufe dann nicht mehr eine Perſönlichkeit ſtark genug iſt, durch rein perſönlichen Einfluß die auf fünf bis ſechs Stufen emancipationsſüchtig gewordene Jugend noch zu binden, dann emancipirt ſie ſich ſelbſt, und auch in dieſem Falle gewiß dann, wenn das letzte Wort dieſes Mannes verklungen iſt. Wollten doch unſere praktiſchen Pädagogen ſich in ihre Schulzeit zurückverſetzen und ſich der mancherlei Verachtungsäußerungen erinnern, welche in höheren Claſſen über die Lehrer der früheren Claſſen laut wurden, und wollten ſie einmal heute, wo ſie es doch wohl vermöchten, den Urſachen ſolchen trüben Geſinnungswechſels nachſpüren, ſie würden ihn nicht ſowohl in den einzelnen Perſönlichkeiten finden, als vielmehr darin, daß ihnen in jedem Lehrer eine iſolirte Perſönlichkeit im Unterrichte entgegentrat, die daher auch nur ſo lange bedeutungsvoll und leider auch nur ſo lange anerkennenswerth und achtungsvoll blieb, als nicht auf einer höhern Stufe eine andere Perſönlichkeit mit ihrer Subjectivität jene aus dem Beſitze verdrängte. Iſt doch die Unterrichtsform faſt die einzige Form des Umganges zwiſchen Lehrer und Schüler, ja, ſoll ſie in der Lehrſchule wirklich die einzige ſein, ſo wird man auch einräumen müſſen, daß die ſehr ſchönen, aber bunten Methoden ſchließlich ein Bild in die Seele des Zöglings werfen, was fürwahr nicht dazu tauglich iſt, ihn von innen heraus zu einem Charakter zu bilden. Möge gar nicht einmal darauf hingewieſen werden, wie ſolche in der Methode uneinige Schulen den Lehrer iſoliren, und ſo den Schüler in ein eigenthümliches und verſchiedenes Verhältniß zu jedem einzelnen Lehrer ſetzen, wie ſich daraus für manche Lehrer gar bittere Lebenstage und Kämpfe ergeben, und wie die Schüler ſich gleichſam ihre Lieblingslehrer ausſuchen und dem Einen gehorchen und dem Andern trotzen, hier ſich

beugen, dort renitiren, hier fleißig ſind, dort muthwillig ſich verſäumen, hier Liebe und Anhänglichkeit verrathen und dort Mißachtung an den Tag legen; aber wohl ſei daran erinnert, daß dieſe Thätigkeit und dieß Behaben der Schüler nach Maßgabe der einzelnen Lehrer ſchon der Stempel einer Charakterloſigkeit iſt, den die Schule aufgedrückt hat.

Doch nicht bloß dieſer handgreifliche Schaden für die Erziehung erwächst aus dieſem Mangel an Uebereinſtimmung in der Methode, ſondern ein tieferes Uebel wird genährt, welches durch die beſten Zuchtmittel und die ſalbungsreichſten Reden nicht beſeitigt und paralyſirt werden kann. Man rechnet dahin leicht eine Flüchtigkeit der Stimmungen, welche durch dieſe wechſelnden Sympathieen angebaut wird, und eine Bereitwilligkeit im Aufgeben der Ueberzeugungen, die aus dieſen wechſelnden Hinneigungen ſich entwickelt, und eine Kritik, welche aus dieſem ſteten Ueberwinden der früheren Standpuncte erwächst, und eine Herzensleere und Gemüthloſigkeit, die ſich aus dem Herumtummeln in den verſchiedenſten Sympathieen und Beſtrebungen und in den wechſelnden geiſtigen Richtungen endlich herausſtellt, und ein unbewußt vorhandenes Suchen nach Wechſel und ein Gefühl der Langweiligkeit in allen Ausdauer und Beharrlichkeit erfordernden Beſtrebungen und Thätigkeiten, welches ſich als das traurige Endergebniß ſo mancher Schulbemühung ohne ſolche Einheitlichkeit nur zu kenntlich macht. Das ſind lauter geiſtige Zuſtände, welche man eben nicht ganz ableugnet, aber doch gar gerne den heutigen ſocialen Lebensverhältniſſen allein aufzubürden geneigt iſt, ohne ſich geſtehen zu wollen, daß die Schulen ihres Theils dazu beſtens mitwirken, anſtatt es eben zu bekämpfen, und durch eine vollkommene Einheitlichkeit und Continuität dem Geiſte des Schülers ein Bild entgegen zu halten und durch die Zucht der Gewöhnung ihm ein Siegel aufzudrücken zum Schutze gegen die leichtfertigen Hände des geſelligen und ſocialen Lebens. Ein noch tieferer Schade aber liegt auf einem andern Felde und zwar auf dem eigenthümlichſten Erziehungsfelde der Schule, den man daher auch nicht mehr mit dem freilich ſehr populär gewordenen Gemeinplatz über die neben der Schule mitwirkenden Erziehungsfactoren von dem Schuldregiſter der Schule auslöſchen kann. Auch da nämlich, wo man die Schule nur als Lehranſtalt anzuſehen geneigt iſt, tritt der Fall gar oft ein, daß die Schule dem Schüler als eine Einheit entgegentreten muß. Man denke nur an Verſetzungen, Cenſuren, Strafen, Geſetze, Schulordnungen. Wie muß der von dieſem Gewichte betroffene Schüler hierüber denken, wenn er ſtündlich oder doch von Claſſe zu Claſſe die Zerfahrenheit der Schule in ihrem

weſentlichſten und eigenthümlichſten Elemente wahrnimmt? Wie ſteht es da um die moraliſche und erziehliche Wirkſamkeit der Schule, wenn ſie dem Schüler einen Schulbeſchluß verkündet und in die Hand gibt, den er als den Ausdruck der Meinung eines beſtimmten Lehrers zu erkennen geneigt iſt und als ſolchen ihn auch nur auffaßt? Das verdanke ich dem und dem! Dieß Wort, welches der Schüler dem Schulbeſchluſſe gegenüber hält, iſt mit anderen Worten ein Ausſpruch, der die Schule Lügen ſtraft, wenn ſie ſich als Totalität hiebei kund gegeben haben will. Möchten doch ſolche Aeußerungen eben ſo ſelten ſein, wie die Lehrer ſie vernehmen, und ſo bedeutungslos ſein, wie die Lehrer ſie halten! Welcher tiefe Schaden aber in dieſer factiſchen Auffaſſung der Schule von Seiten des Schülers liege, wie ihm damit der rechte Geſichtspunct, unter welchem er auch andere Inſtitutionen des bürgerlichen, ſtaatlichen und kirchlichen Lebens anſehen ſoll, gänzlich verrückt und in das Gebiet der Willkür des Einzelnen und der Subjectivität verlegt iſt, das mag hier nur angedeutet werden. Einen nicht minder betrübenden Widerſpruch wird der Schüler entdecken müſſen zwiſchen Wort und That der Schule, wenn dieſelbe nicht umhin kann, den Schüler zu ermahnen zu einer Hingabe an eine höhere Idee, an ein Ganzes, zu einem Opfer des ſubjectiven Gelüſtes an einen gemeinſamen Zweck, zu einem willigen Dienſt für das Gemeinſame; wenn ſie ihm manche Geſetze, Einrichtungen, Anforderungen, Beſchränkungen nur verſtändlich machen kann, indem ſie ihm begreiflich macht, wie ſelbige aus der Idee der Einheit der Schule, des gemeinſamen Zweckes oder auch nur des Maſſenunterrichtes fließen. Wird und muß der Schüler nicht ob ſolcher Ermahnungen und Beweisführungen ſtutzig werden, wenn er an ſeinen Lehrern nichts von dieſem Aufgeben des ſubjectiven Beliebens wahrnimmt, ſondern Jeden ſeine Weiſe geltend machen ſieht? Wo die Lehrer nicht einmal in dem Weſentlichſten, in der Methode, ſich einigen konnten, wo die Idee des Gemeinſamen nicht die Subjectivität der Lehrer überwinden konnte, da wird die Schule ſchwerlich ſich rühmen können, in ihren Schülern den rechten Gemeingeiſt, heiße er der fürs Vaterland oder die Kirche oder die bürgerliche Gemeinde, geweckt oder gar anerzogen zu haben. Und bedarf nicht dieſer in unſerer induſtriellen Zeit abhanden gekommene geſunde Gemeingeiſt einer vorzüglichen Pflege, wenn es beſſer werden ſoll, und muß der nicht von der Schulerziehung erwartet werden? Das iſt aber nicht möglich, wenn nicht die dem Schüler als Muſterbilder vorſtehenden Lehrer einen ſolchen Gemeingeiſt für die Anſtalt an den Tag legen, und wenn nicht die den Schüler erziehende und tragende und nährende Anſtalt durch und durch ſolchen Geiſt athmet.

Und ob ſie ihn athme? — Das ſagt ſich der Schüler aus der Einheit der Unterrichtsmethode zunächſt, denn ſie berührt ihn zuerſt und zumeiſt.

Solche Einheit in der Methode iſt aber nicht anders als durch eine Einheit in den Anſichten über Ziel und Zweck des Unterrichtes der beſtimmten Anſtalt zu gewinnen. Dazu gehört Einſicht überhaupt und Einheit der Anſicht a. über die Aufgabe der Schule überhaupt und der beſtimmten Schule im Beſondern, und b. über die Bedeutung jedes einzelnen Unterrichtsgegenſtandes und deſſen Mitwirkung zu dem beſondern Zwecke der beſtimmten Anſtalt. Es gehört dazu c. eine Einheit des Intereſſes an allen Gegenſtänden des Unterrichtes, welche dem Zwecke dienen und d. an dem methodiſchen Fortſchritte in allen Unterrichtszweigen auf allen Unterrichtsſtufen der Schule.

Ohne dieſe Bedingung iſt eine einheitliche Unterrichtsmethode entweder gar nicht zu erreichen, — wie ſie ja Manchem wieder zu dem undenkbaren Ideale gehört, welches jede Individualität ertödten und den einzelnen Lehrer tyranniſiren würde — oder ſie wird zu einer lebens- und kraftloſen formalen Einheit, welche ſelbſt todt auch die Schülergeiſter ertödtet, und gegen welche eine gewiſſe neuere pädagogiſche Richtung mit vollem Rechte geeifert hat, und in deren Bloßlegung und Bekämpfung ſie ein Ruhmesfeld gewonnen hat, welches freilich zu beſtellen ſie nicht gewußt hat. Wenn man hier und dort durch recht genaue Beſtimmung der Penſen von Claſſe zu Claſſe, durch Controle des Fortſchreitens von Monat zu Monat, durch Bewachung des Unterrichtes in einzelnen Stunden ſich eingeredet hat, nun eine Einheit in dem oben angegebenen Sinne erzielt zu haben, ſo iſt ein ſolcher Irrthum einer ſolchen großen Mühewaltung und Kraftanſtrengung wohl zu verzeihen; aber der Geiſt macht die Methode und nur die Form kann vorgeſchrieben und überwacht werden. Der Phariſäer und der Zöllner gingen zu derſelben Stunde in denſelben Tempel, und hoben beide ihre Augen nicht auf und beteten beide. Man meine doch auch nicht, daß der Schülergeiſt das in ſich vermitteln könne, wofür die reifen Lehrergeiſter die Vermittlung nicht haben finden können, denn was den Lehrern noch gar nahe verwandt erſcheinen dürfte, dazwiſchen liegt dem Schüler noch eine große unausfüllbare Kluft. Wird die Methode nicht aus Einem Geiſte herausgearbeitet, der durch alle Subjectivitäten noch und durch alle Individualitäten hindurchblitzt: ſo hilft alle äußere Uebereinſtimmung nichts. Ohne dieſen Einen Geiſt, der aus der Einſicht über das Weſen und den Zweck der Schule und über die Bedeutung der einzelnen Unterrichtsfächer für dieſen Zweck allein gewonnen werden kann, iſt es

für die Lehrer ganz unmöglich, einerlei Methode inne zu halten, ſelbſt wenn ſie auch wollten.

Eher wird man zugeſtehen, daß vorhanden ſein müſſe

2. eine Einheit in der Regierung der Schule. Man verſtehe dieß Wort im Sinne von Waitz, wonach es kurz und verſtändlich alle die Veranſtaltungen bezeichnet, wodurch der Wille des Zöglings in Thätigkeit geſetzt wird und zwar als Wille. Man kann ſich auch, wenn die Schleiermacher'ſche Vorſtellung den Leſern geläufiger ſein ſollte, darunter die directen Erziehungsmittel denken. Dahin gehört nun a. das Schulleben, — ein Wort, was der Revue freilich oft nachgeſprochen, aber nicht immer verſtanden iſt, welches aus dem Weſen der Schule quellen und mit dem Zwecke der Anſtalt in innigſter Wechſelwirkung ſtehen muß, und ſich von Realſchule nicht ſo ohne Weiteres auf Gymnaſium und Volksſchule übertragen läßt; b. der freie Unterricht, welcher der Erreger und der Probirſtein des eigenen Schülerwollens iſt, und daher nur fruchtbar zu Stande kommen kann, wenn durch die Schule die Einheit der Methode hindurch geht; c. die Motive und Hebel der Thätigkeit und des Gehorſams.

Wenn ein Schulleben in der Schule vorhanden iſt, ſo iſt dieſes ſchon der Ausdruck einer collegialiſchen Einheit, denn ohne dieſe kann jenes gar nicht erblühen. Es iſt zwar dasſelbe bereits nach ſo vielen Seiten hin in der Revue erörtert, daß hier füglich darüber geſchwiegen werden kann; indeſſen muß hier daran erinnert werden, daß das Schulleben in den Gymnaſien ſich nicht auf dem mehr realen Boden der höhern Bürgerſchule, ſondern auf dem geiſtigen, um nicht zu ſagen idealen Boden der Wiſſenſchaftlichkeit zu bewegen hat, daß das Reale für den Gymnaſiaſten das claſſiſche Alterthum und die alte Geſchichte, nicht aber die Gegenwart und ihre Induſtrie iſt (ſiehe Weſen und Stellung der höhern Bürgerſchule); daß das für ein ſolches Schulleben nothwendige künſtleriſche Streben ſich nicht in Maſchinenzeichnen und im Volksliede, ſondern in griechiſchen Säulenordnungen und in der musica sacra ausmünden muß; daß die Vorbereitungen und Vorarbeiten für Schulfeſte im Freien nicht im Vermeſſen und Pflanzenbeſtimmen des Feſtortes, ſondern im Aufſuchen von parallelen Ortsſchilderungen in griechiſchen und römiſchen Dichtern beſtehen muß; daß man nicht nach Ritter'ſchem Begriffe die Gegenden aufzufaſſen, ſondern ſie mit griechiſchen Phantaſiebildern zu beleben anleitet; kurz, daß man nicht die Gegenwart, ſondern die Antike in den Mittelpunct ſolcher Feſte ſtellt. Von Sturm iſt hier gar Manches zu lernen für das Schulleben. Doch da die Sache hier nicht her gehört, ſo muß dieſe Andeutung ge-

nügen. Mögen lieber noch einige Fingerzeige für den freien Unterricht an den Gymnaſien freundlich aufgenommen werden. Er wird ſeine Belebung am meiſten durch das vorhin angedeutete Schulleben finden. Das Feld ſei die alt-claſſiſche Litteratur; die Arbeiten ſeien ganz beſtimmte Themata, welche ein gründliches Leſen und Erwägen eines mäßigen, vom Lehrer angegebenen und dargebotenen Umfanges eines oder mehrerer Schriftſteller bedingen; ſie ſeien ſo angelegt, daß die Arbeiten verſchiedener Schüler wiederum zuſammen als ein Ganzes gefaßt werden können, und ſo irgend eine Seite des antiken Lebens, Dichtens, Denkens aufzufaſſen nöthigen. Die Themata ſeien ſo gewählt, daß das Alterthum, wie es in den Schriftſtellern und Kunſtwerken vorliegt, als der reale Boden betrachtet wird, aus welchem der Schüler durch eigenes Wandeln und Forſchen ſich den Gedanken über antikes Leben, Dichten und Denken ſelbſt erarbeitet, und dann die Ergebniſſe ſeiner Anſtrengung ſeinen Commilitonen mittheilt. Nur was der Schüler ſich ſelber ſo aus dem Schachte der Alten ſchürft, iſt ſein bleibendes Eigenthum und wird ihm mit allen den Schlacken noch immer ein Wertheres ſein, als das gediegene Gold, was ihm der Lehrer hinreicht, und bei dem er keine andere Mühe hatte, als die des Nehmens. Hier gilt es auch: wie gewonnen, ſo zerronnen. Das Erarbeiten als ſolches iſt das wahre Beſitzergreifen, nicht das Ererben. Ohne Einheit in dieſer Leitung führt auch dieſes Treiben zu Zerſtreuung und erzieht nicht mehr. Schülervereine, aus einem Geiſte der Schule geleitet, können zu gar mächtigen Willenshebeln werden, und nehmen überhaupt in der Maſſenerziehung der Schulen eine noch bei weitem nicht genug gewürdigte Stellung und Bedeutung ein. Doch müſſen ſie nicht Werk und Laſt eines, ſondern aller Lehrer, d. h. der Anſtalt ſein.

Möge man dieſe kurzen Andeutungen über dieſe beiden Momente der Regierung, das Schulleben und den freien Unterricht, als einen Nachweis anſehen, daß das Gymnaſium ganz andere Uebungsfelder des Willens, ein anderes Reale, eine andere Art der Uebung des praktiſchen Sinnes als die höhere Bürgerſchule hat und haben muß; aber auch als eine Hinweiſung darauf, daß in dieſen beiden Momenten die Willensübungen der erziehenden Schule gegeben ſind, deren die Lehrſchule leider zu ſehr ermangelt, die daher trotz des ſchönen Lehrreſultates doch Niemanden ſchließlich befriedigt, ja eigentlich ſo wenig auf ihrem eigenſten Felde geleiſtet hat, daß ſelbſt ihre Lehrkräftigkeit ſogar von vielen Seiten in Frage und Anklage geſtellt iſt.

Bedeutungsvoller für den vorliegenden Zweck iſt aber das dritte aufgezählte Moment der Regierung, nämlich die Motive des Willens.

Auf keinem Felde der Pädagogik möchte man wohl mehr wildes Kraut und Unkraut, wenn nicht Giftpflanzen finden, als auf dieſem, und nirgend iſt die Gärtnerſcheere und das Gartenmeſſer ſtumpfer als hier. Denn wohl hat man hie und da geſtutzt und gekappt, aber nur immer die Waſſerreiſer und Seitenſchößlinge weggeſchnitten. Man hat den Stamm und die Wurzel geſchont, weil ja doch ein geſundes Holz an jenem, und an dieſer doch die Saugefaſerchen wären, welche aus der Erde Nahrung zögen und ſo das Todte zum Leben und zum Lichte brächten und einen organiſchen Proceß einleiteten und vermittelten. So ſteht denn gar oft Ehrgefühl, Ehrtrieb und Ehrgeiz neben Geſetzesauctorität und unbedingtem Gehorſam und darunter gemiſcht die Liebe zur Wiſſenſchaft, zum Lehrer und zur Anſtalt; auch fehlt nicht Ethik und Moral auf dem Stamme der ſich frei entwickelnden göttlichen Natur des Menſchen, und um dieſen Stamm ſtehen als Wurzelſproſſen die geſund genannten, von der gütigen Mutter Natur mitgegebenen und eingepflanzten ſittlichen und äſthetiſchen Willensäußerungen des Geiſtes (reſp. Fleiſches), welche ihre Pflege von der Hand der Schule empfangen ſollen. Naturgemäße Entwickelung, Humanität, Allſeitigkeit, Individualität, Selbſtſtändigkeit, Freiheit ꝛc. ſind als Richtſchnüre für die Gärtner und von den Gärtnern ausgeſpannt. Da ſchlägt nun neuerdings der alte Stamm, den man für verdorrt erachtete, weil er die Pfropfreiſer der modernen Culturpflanzen nicht forttreiben wollte, der alte Stamm mit ſeinen ſtarken Aeſten, das Chriſtenthum, ſchlägt urplötzlich aus, und zeigt ein Grünen, wie wenn ein Frühling nach einem langen Winter aufgeſtiegen wäre, der auch ſolche Pflanzen wieder zum Leben weckt, welche im Mondlichte der Neucultur nicht gedeihen konnten. Chriſtliche Geſinnung ſoll die alte, auf's Neue hervorgeſuchte Richtſchnur der erziehenden Schule werden. Der Ruf nach und die Gründung von *chriſtlichen Gymnaſien* bezieht ſich ja *nicht auf den Lehrinhalt*, ſondern auf die *Regierung*, berührt viel weniger die Erkenntniß als die Willensmotive, viel weniger das Wiſſensgebiet als das der Geſinnung. Wer die Sache anders verſteht und anders deutet, der dürfte ſie mißverſtehen, und wer ſie auf's Lehrgebiet verlegt, der dürfte die Sache ſelbſt ſo ziemlich bei Seite gelegt haben. Ein chriſtlicher Geiſt ſoll die Schule durchdringen, erleuchten, regieren. Das iſt ein Geiſt, der nicht die Ehre und das Ehrgefühl nimmt, ſondern ihm zur rechten Ehre verhilft, der das Geſetz abthut, um ihm die rechte Kraft im Glauben zu geben, der den rechten Gehorſam pflanzt und der Liebe zur Wiſſenſchaft die höhere Weihe, der Liebe zum Lehrer und zur Anſtalt die wahre Wärme gibt, welcher der Ethik und Moral das wahre Princip und der reichen menſchlichen Natur den Baum

des Erkenntniſſes des Guten und Böſen wieder vorhält, und der gütig Mutter Natur mit ihren Gaben die rechte Stelle anweist. Das iſt Geiſt, der da alle die Erziehungs- und Regierungsprincipien erſt auf ih wahren Werth zurückführt und die in vereinzeltem Vordrängen ſchäd wirkenden Regierungsmotive zu einem einheitlichen Bündel bindet die Scheunen, und das Unkraut aufſammelt zum Verbrennen.

Es bedarf bei den Leſern der Revue nicht erſt des Beweiſes, von Erziehung nicht die Rede ſein könne, wo die Schulregierung k Einheit hat, d. h. wo man ſich in den directen Erziehungsmitt widerſpricht. Oder könnte wirklich von denen eine Erziehung gele werden, die ſich direct widerſprechen, wenn der Eine an die Gn Gottes und der Andere an den freien Willen des Menſchen appelli wenn der Eine eine unverdorbene, der Andere eine verdorbene Na des Menſchen vorausſetzt; wenn der Eine Buße und der Andere Selb ermannung, der Eine Demuth und der Andere Hochmuth, der E Ergebung und der Andere Erhebung, der Eine Beſſerung, der And Bekehrung predigt? Es bedarf nicht erſt des Beweiſes, daß ſol innerſte Widerſpruch im Regimente ein wirkliches Verderben die zu erziehende Jugend iſt, denn ſelbiger bewirkt eine Begriffsv wirrung über die wahre Bedeutung des menſchlich Seins und damit auch aller ethiſchen Verhältniſſe im n teſten Umfange des Wortes. Sind nicht die noch nicht aus rungenen Kämpfe der Neuzeit (es wird nur hier aus Noth daran e nert) Zeugniß ſolcher Begriffsverwirrung? Werden ſie eher ausgekä ſein, als bis dieſe Verwirrung überwunden und beſeitigt iſt? Wer aber gerne vor dieſen weltgeſchichtlichen Erſcheinungen das Auge ſchließt, der dürfte doch, wenn anders er ſehen kann, ſelbſt ſchon der Schule unter den Kindern und Knaben Geiſter finden, welche in Beziehung auf die Auffaſſung der ſittlichen Begriffe und Verhält für gänzlich geiſteswirre halten muß. Das kann auch nicht and ſein. Machen die in dem Geiſte herrſchenden Vorſtellungen den ſchluß zur That, ſo muß ſich ja eine Verwirrtheit einfinden, w widerſprechende Begriffe zu gleicher Lebendigkeit der Vorſtellung in Geiſte des Kindes gebracht werden, wo einerſeits der natürliche Me als das Höchſte und andererſeits Gott als ſolches ihm vorgeſtellt w ſie muß ſich einſtellen, wo man zwar Gott noch nicht in Worten leugnet, aber ihn durch die Bedeutung des eigenen Ich entfernt, man dem Knaben eine Ehrfurcht vor dem anpredigen will, dem die Ehre nicht gibt. Je mehr nun (wer mag es leugnen?) in der hä lichen Erziehung jenes wirre Gemiſch von Göttlichem und Menſchlich

Raum gewonnen hat, je wirrer und verwirrender in der häuslichen Vermahnung alte und unverwüſtliche chriſtliche Klänge und Deismus und Naturalismus und Ehren- und Mammonsdienſt durcheinander klingen, deſto dringlicher wird die Forderung an die Schule und vornehmlich an die Schulen, welche doch das Salz des Staats- und Volkslebens ſieden, dieß Salz nicht dumm werden zu laſſen; deſto mahnender wird der Ruf, ſich zu einen in der Kraft der Regierung, welcher die Ueberwindung der Welt verheißen und welcher der Sieg allein vorbehalten iſt.

Endlich gehört zum Erziehen

3. eine Einheit in der Zucht.

Dahin iſt zu rechnen eine Einheit a. in der Gewöhnung mittelſt und innerhalb der durchgreifenden und feſten Schulordnung; b. in dem Erzwingen eines unbedingten Gehorſams des zum Geſetze erhobenen Willensausdruckes der Schule oder des beſtimmten Lehrercollegii; c) in dem Beurtheilen und demgemäßen Beſtrafen des einzelnen Vergehens der einzelnen Schüler und der geſammten ſittlichen und unſittlichen Erſcheinungen in der Schule; d. in den Maßregeln der Behütung und Bewachung, wie überhaupt in der Feſtſtellung des Feldes wie der Schranken der freien Bewegung der Schüler in und außer der Schule.

Freilich iſt die Zucht nur die Form gleichſam, in welcher die Regierung Geſtalt gewinnt, aber ſie iſt für den Zögling auch die geſtaltende Form. Geniale Geiſter, und die es ſein wollen, überſehen wohl gar oft die Macht der Gewöhnung; auch die ſubjectiven Lebensanſchauungen, wie die eigene ſittliche Höhe oder ſittliche Stärke der einzelnen Lehrer und die ſelbſteigenen Erfahrungen, die jeder Lehrer an ſich gemacht hat, und noch vieles Andere machen hier eine wahre Einigung viel ſchwieriger, als man es ſich ſelber und als es ſich die Schulen geſtehen. Und doch! Wenn hier ein Widerſpruch iſt, wenn der Eine lax behandelt, was der Andere für ein Hauptvergehen anſieht, wenn der Eine die Schranken überſteigen läßt, die der Andere ſorgſam bewacht, wenn der Eine das als adiaphoron behandelt, was dem Andern ein Glaubensartikel iſt, wenn der Eine ſchläft, wo der Andere wacht, und der Eine zürnt, wo der Andere lacht: dann hat die Schule ihre erziehende und prägende Kraft verloren. Denn wie gut und brav dann Jeder für ſich wirken, wie feſte Zucht und Ordnung Jeder für ſich auch halten, wie ſicher er die Zügel führen möge, wie geſund auch für den oberflächlichen Beſchauer und Reviſor das Ganze ſich darſtellen möge: das Endergebniß ſolcher zuchtvollen Unzucht iſt ein ſchwankendes Rohr, das der Wind hin und her weht, und das der Wind knickt, wenn es aus

dem Rohrkampe der Schule in das freie Feld des Lebens verpflanzt wird. Noch mehr. Je jünger das Kind iſt, deſto mehr muß die Idee ihm durch die Form verſtändlich gemacht und in der beſtimmt ausgeprägten Form nahe gebracht werden. Ihm iſt die Idee der Regierung nur ſo weit verſtändlich, als ſie ſich ihm in der Form der Zucht offenbart, und die Predigt und die Ermahnung und Ermunterung hat für dasſelbe nur ſo weit einen überzeugenden Inhalt, als die Zucht das Wort zur Wahrheit macht und der Idee eine Realität gibt. Der Knabe ſchon und noch mehr der Jüngling vergleicht unwillkürlich Wort und That, Idee und Wirklichkeit, und je weiter ſeine Entwickelung iſt, deſto widerwärtiger iſt ihm der Widerſpruch. So bleibt das Kind unerzogen und der Jüngling entwindet ſich innerlich mit einer gewiſſen Berechtigung der Zucht und wirft damit die Idee der Regierung als eine ohnmächtige weg, wenn die Schule der Einheit der Zucht ermangelt. So bilden ſich denn in den edelſten Jünglingen zumeiſt die mancherlei Verirrungen und Abirrungen, die im ſchönen Gewande von Jünglingsidealen auftauchend ihn oft für ſein ganzes Leben in eine ſchiefe Bahn lenken.

So kann denn nun nach dieſem langen Eingange die Erörterung der Frage unternommen werden:

wie ſich ſolche Lehrercollegien bilden.

Um nicht auf den ſo leicht erhobenen Widerſpruch der Unausführbarkeit zu ſtoßen oder durch eine Rückſichtnahme auf die in der Wirklichkeit vorhandenen und Niemanden verborgenen Hemmniſſe zu einer Caſuiſtik zu gelangen, welche doch nie alle Fälle umfaſſen kann, ſo ſei der Fall gedacht, wo entweder für eine neu gegründete Schule ſich erſt ein neues Collegium bildet oder wo durch einen neuen Director, der nicht aus dem betreffenden Collegio genommen wurde, mit der Schule ein neuer Anlauf genommen wird.

I.

Um zu einer Einheit in der Methode zu gelangen

a. ſeien alle Beſprechungen über Methodik gemeinſchaftlich.

Wenn man leicht meint, daß ſich dieß ja überall wohl von ſelbſt verſtände, und dieſe Bedingung alſo auch überall vorhanden ſei: ſo ſei zunächſt hier erinnert, was in der Revue Januar und März 1853 über die häuslichen Aufgaben geſagt iſt. * Ob die darin geforderte Einheit der Schule in dieſem Theile der Unterrichtsmethode überall

* Die geehrten Leſer werden hier ausdrücklich erſucht, jenen Aufſatz ſich hier bis ins Einzelne zu vergegenwärtigen, da er eine Seite unſeres Thema ganz umfaßt und die Wiederholung derſelben Gedanken für Schreiber und Leſer nicht angenehm iſt.

vorhanden ſei, das iſt eine Frage, die hier weder bejaht noch verneint werden kann. Schon in dieſer einen Seite des Unterrichtes iſt ausgeſprochen, daß in den Berathungen der Lehrercollegien über die Claſſenpenſen, womit man ſich doch wohl an manchen Schulen ſchon genügen läßt, nur erſt ein Abſtecken des Feldes gegeben iſt, auf welchem die methodiſchen Berathungen ſich bewegen ſollen. Wie an der Beſtimmung über die Menge, die Art, den Umfang, die Zeit der Ablieferung der häuslichen Aufgaben, die ja Schulaufgaben und Schulforderungen und nicht mehr Aufgaben und Forderungen des einzelnen Lehrers ſein ſollen, ſich für alle Claſſen alle Lehrer betheiligen müſſen, wenn die Idee eine Wahrheit werden ſoll: ſo müſſen auch alle Lehrer an der Berathung über den Unterrichtsgang aller Lehrgegenſtände aller Claſſen Theil nehmen. Es muß ein Ergebniß dieſer einmüthigen Berathungen ſein, welcherlei Uebungen in dieſer oder jener Claſſe, dieſem oder jenem Gegenſtande als die vorherrſchenden angeſehen werden ſollen; welche Frageweiſe in dieſem oder jenem Gegenſtande die vorherrſchende ſein müſſe, welche geiſtige Kraft beanſprucht, welche Fertigkeit erzielt, welcherlei Sicherheit erreicht werden ſolle. Alle Lehrer müſſen darum wiſſen, von welchen Erklärungen man ausgehen, zu welchen Ergebniſſen der Beobachtung oder auch der Reflexion man gelangen wolle.

Da man vielleicht geneigt iſt, hier ſogleich an eine Unausführbarkeit zu denken: ſo wollen die geehrten Leſer es zu Gute halten, wenn ſie in die Conferenzſtube geführt werden. Nachdem nämlich die Penſen für jede Claſſe in jedem Gegenſtande feſtgeſtellt ſind und ſo die Diſpoſition gemacht iſt für die weiteren methodiſchen Arbeiten, dann wird das Lehrercollegium gruppirt und den einzelnen Gruppen folgende einzelne Aufgaben geſtellt: A. Alte Sprachen: a. Grammatik, b. Lectüre, c. ſchriftliche und mündliche Uebungen. B. Neue Sprachen nach denſelben Seiten hin. C. Die Mutterſprache: a. Grammatik, b. Lehrſtoff, c. Aufſätze. D. Mathematik: a. Anſchauungslehre und Vorübung, b. ſyſtematiſcher Theil, c. Aufgaben. E. Geſchichte und Geographie: a. alte, b. neue, F. Naturkunde und Phyſik. G. Rechnen und Schreiben. H. Zeichnen. J. Singen. (K. Turnen.) Die Fachlehrer und Jeder, der überhaupt in einem ſolchen Gegenſtande unterrichtet, muß zu der einzelnen Lehrergruppe gehören, und nach Belieben kann ſonſt Jeder ſich zu jeder beliebigen geſellen. Einer der Collegen wird zum Vorſitzenden und ein Anderer zum Referenten (Protokollführer) ernannt. Jede dieſer Gruppen hat nun den ihr überwieſenen Lehrgegenſtand bis ins Einzelnſte hinein zu berathen und die Ergebniſſe dieſer Berathungen nebſt den Motiven niederzuſchreiben. Der Director, welcher ja ohnehin zu einigen dieſer Gruppen gehören

muß, wird in Kenntniß erhalten, wann die Collegen zu ſolchen Berathungen zuſammen treten, um nach Belieben ſich daran betheiligen zu können. Ob ſie das im Conferenzzimmer der Schule oder in den Privatwohnungen der einzelnen Lehrer vornehmen wollen, welches letztere den Vorzug verdienen dürfte, das bleibt freigeſtellt. Des Directors Pflicht iſt es aber, dem Vorſitzenden das Alles an litterariſchen und methodiſchen Hülfsmitteln zu bieten, was auf die Berathungen einen Einfluß gewinnen könnte oder nach ſeiner Meinung gewinnen ſollte. Ohne Erinnerung verſteht es ſich von ſelbſt, daß den betreffenden Gruppen die Staatsverordnungen und Behördenanordnungen zur Beachtung zugewieſen werden müſſen, ſchon um deſſentwillen, damit bei ſolchen Gelegenheiten jeder Lehrer ſich einmal wieder einpräge, was denn bereits durch Verordnungen feſtgeſtellt ſei, und wie groß deren Tragweite ſei. Im Uebrigen bleibt es jeder dieſer Gruppen anheim gegeben, wie ſie ſich ihrer Aufgabe entledigen wolle; ob etwa ſo, daß man gleich debattirend beginnt, oder daß man an Vorſchläge, die von Einzelnen vorgelegt werden, anknüpft; oder daß man die vorhandenen Methoden und Uebungen kritiſch durchmuſtert und ihre Beibehaltung oder Beſſerung feſtſetzt; oder daß man die vorhandenen, die Methode mehr oder minder beſtimmenden Lehrbücher durchmuſtert. Dieſe beiden letzteren Wege dürften am öfteſten eingeſchlagen werden müſſen, wenn eben nicht eine neue Schule beginnt, ſondern wenn es nur ein Beſinnen über die Methode in der Schule gilt. — Dieſe Referate gehen alle an den Director, und wenn in den einzelnen Gruppen Controverſen, unerledigte Fragen, ganz überſehene Puncte vorhanden ſind, ſo führt er dann in einer Specialconferenz der betreffenden Collegen dieſe zur möglichſten Erledigung, und ſucht namentlich die Vermittlung widerſtreitender Anſichten hier in dieſem engern Kreiſe zu erzielen. — Dann bereitet er die Sache für die allgemeine Conferenz vor, indem er 1. die Puncte hervorhebt, welche als übereinſtimmende Anſichten der Collegen zur Kenntniß Aller kommen müſſen; 2. die Puncte zur Berathung ſtellt, welche als ſich widerſprechende oder doch auseinander gehende nicht in der Schule neben einander ſich Geltung verſchaffen dürfen; 3 die Puncte für Alle zur Frage ſtellt, welche als unerledigte durchaus für einen ſichern methodiſchen Schritt des Ganzen zur Entſcheidung gebracht ſein müſſen. Daß hiebei die häuslichen Aufgaben einen weſentlichen Theil der Berathungen ausmachen werden, verſteht ſich von ſelbſt. Auch braucht wohl nicht erinnert zu werden, daß die Lehrergruppen nicht bindende Beſchlüſſe faſſen dürfen, ſondern daß ihre Arbeit nur als eine Vorarbeit für die eigentlichen Conferenzberathungen angeſehen werden müſſen; denn, abgeſehen von anderen leicht zu

erachtenden Inconvenienzen, nimmt man nur zu oft wahr, daß dieſe Lehrer bald bei ihren Berathungen für das beſtimmte Fach die anderen Unterrichtsfächer mit deren Anſprüchen an die Schülerthätigkeit, wie leider ſo oft die eifrigen Lehrer, aus dem Auge verlieren, und ſo eine Kraftverwendung der Schüler beanſpruchen, welche nicht eingeräumt werden kann und darf. — Wenn dieſe Berathungen und Feſtſtellungen mehr oder minder den Charakter allgemeiner Beſtimmungen haben werden, ſo werden nun die einzelnen Claſſen und zwar jede für ſich von den Lehrern der Claſſe unter dem Vorſitze des Directors in Berathung genommen, um ſo von allen Lehrern, die zugleich dieſelben Knaben unterrichten, überſehen zu laſſen, was jeder Einzelne und wie er es in jedem Gegenſtande treibt. Führen dieſe Claſſenberathungen, wie es nicht ſelten der Fall ſein dürfte, zu Erwägungen, welche die vorhin gefaßten Allgemeinbeſchlüſſe irgendwie modificiren, ſo ſind dann auch die Puncte wieder einer allgemeinen Schlußconferenz vorzulegen, doch nur als Mittheilungen. Dieſe Modificationen können und werden in den Fällen eintreten, wenn der Director aus Kenntniß der Lehrerperſönlichkeiten und Lehrercapacitäten ſich ſagen muß, daß mancher Lehrer, dem aus mancherlei inneren und äußeren Rückſichten der fragliche Unterrichtsgegenſtand nicht abgenommen werden kann, zu manchen Uebungen nicht die rechte Befähigung hat, während er für andere Seiten des Unterrichtes wohl geeignet iſt Mit Schonung der Perſonen wird der Director dann ſolcherlei Uebungen anderen Lehrern oder auch anderen Claſſen zuweiſen, und ſo auch die Penſen ein wenig verſchieben. Denn er muß und wird den Grundgedanken feſthalten und zur Geltung in der Praxis bringen müſſen, daß *Nichts* als Lehrpenſum auf dem Papiere ſteht, wofür er keine geeignete Lehrkraft hat, weil nichts in der Schule ſo geeignet iſt, die Fäulnißgährung einzuleiten, als die nominellen Schulpenſen in den Acten und Berichten, denen der Unterricht kein Leben geben kann. Durch dieſe Beſprechungen muß jeder Lehrer ſo weit dann endlich inſtruirt ſein, daß er nicht nur für ſeinen ſpeciellen Lehrgegenſtand, ſondern für alle Lehrgegenſtände der Claſſen, in denen er unterrichtet, den Lehrplan niederzuſchreiben im Stande iſt. Der Director überträgt daher nun auch die Darſtellung des Lehrplans den einzelnen Lehrern, nimmt dieſe Arbeit zu den Schulacten *als die Baſis zu künftigen Erörterungen, und als die Quelle, aus der ſeine Berichte für die Behörden fließen, und als ein Inſtructionsbuch für die neuen Lehrer, welche etwa in das Lehrercollegium eintreten.* *

* Sollten ſich auf dieſem ganzen Wege der Berathung Controverſen finden, welche durch die gemeinſame Beſprechung nicht zur Erledigung kommen, ſo entſcheidet

Fragt man nun, wie oft denn eine ſolche gründliche, umfangreiche, zeitraubende Arbeit von den Lehrern unternommen werden ſolle, ſo gibt es nur die einfache Antwort: wenn das Lehrercollegium nicht ganz von ſelber nach einigen Jahren eine ſolche Arbeit wieder zur Selbſtorientirung beanſprucht, dann iſt auch die erſte Arbeit eine vergebliche geweſen. War dieſe erſte Arbeit eine gründliche und kein opus operatum, erreichte ſie den Zweck, alle Lehrer für alle Gegenſtände zu inſtruiren und für die Geſammtentwicklung der Schule zu intereſſiren, dann wird von Zeit zu Zeit der Eine und der Andere der Collegen den Wunſch haben, wieder einmal das ganze Unterrichtsfeld und Uebungsfeld zu überſchauen, und der Director kann nur gerne einem ſolchen Wunſche willfahren. Aber nicht immer iſt dieſe großartige Operation nöthig, ſondern

b. eine Beſprechung der Methodik wird nöthig, wenn ein neuer College ins Lehrercollegium tritt.

Seine Einführung in das Amt hat nicht in dem officiellen Acte vor den Schülern und Lehrern ſeinen Standpunct, ſondern in der ihm zu gebenden Inſtruction. Der Director legt ihm den oben angegebenen Lehrplan der Schule vor und inſtruirt ihn über das Ganze, weist ihm dann die Unterrichtsgegenſtände, die er zu übernehmen hat, zu und beauftragt nun einen oder mehrere betreffende Collegen, den Ankömmling in die bisher übliche Methode ſeiner Unterrichtsfächer durch Beſprechung und durch ein Hoſpitiren in den Stunden einzuführen. In einem officiellen Geſpräch mit dem Ankömmlinge überzeugt ſich der Director, ob derſelbe gehörig orientirt ſei, und vernimmt dabei ganz beiläufig, wie weit die Gedanken des Collegii zu praktiſcher Wahrheit geworden; ergänzt und berichtigt dann, löst Zweifel, erledigt Fragen u. ſ. w. und läßt dann den Herrn in Gottes Namen anfangen, und beauftragt ihn, ſich in allen fraglichen Fällen an die Collegen zu wenden und ſich von ihnen Raths und Aufſchlüſſe zu holen, und nur erſt, wenn er ſie dort nicht genügend oder gar widerſprechend empfängt, dann ſich an den Director zu wenden, der dann wieder daraus ent-

---

nicht eine Stimmenmehrheit, ſondern allein die Stimme des für das Ganze verantwortlichen Directors. Je ſorgfältiger und mit je mehr Intereſſe fürs Ganze dieſe Berathungen gepflogen ſind, deſto ſeltener wird dieſer Fall eintreten. Muß eine derartige Entſcheidung immerhin als ein Uebelſtand angeſehen werden, ſo iſt der wahre Uebelſtand dadurch nicht beſeitigt, daß ein Mehrheitsbeſchluß, für den man Niemanden verantwortlich machen kann, entſcheidet. Noch übler iſt aber die Sache, wenn in ſolchen innerlichſten Angelegenheiten der Schule ſogar erſt die Entſcheidung der Behörden eingeholt wird.

nimmt, wie weit der methodiſche Gedanke der Schule zur Wahrheit geworden. *

Die Verſetzungsprüfungen und Bücherreviſionen geben dem Director und den Lehrern alle halbe Jahre ein Zeugniß, ob noch Alles ſich in dem feſtgeſetzten Geleiſe bewege, und die dahin gehörigen und damit verbundenen Verſetzungs- und Zeugnißconferenzen (ſ. unten) geben Gelegenheit und Veranlaſſung, das Einzelne claſſenweiſe in Erinnerung zu bringen und aufzufriſchen, oder auch in Frage zu ſtellen, wenn durch irgend welche habituelle Urſachen das Reſultat hier und dort nicht dem vorgeſteckten Ziele entſpricht.

Die Mitbeaufſichtigung der häuslichen Aufgaben von Seiten der Collegen (ſ. den Aufſatz l. c.) wird den Collegen wie das Hoſpitiren in den Lehrſtunden dem Director auch im Laufe des Semeſters die Gelegenheit zu Beobachtungen darüber bieten, ob noch jeder Lehrer ſich in der Form wie in der Idee des Ganzen bewege. In minder wichtigen Dingen wird das zu einem Austauſche der Gedanken unter den Collegen und in wichtigen Dingen zu einer Beſprechung in der Conferenz über die Claſſe oder in der allgemeinen Lehrerconferenz führen.

Da nun das Papier noch immer gar geduldig iſt, ſo wäre es wunderbar, wenn die erſte Berathung des Collegii Alles ſo zum Abſchluſſe gebracht haben ſollte, daß nicht einige Uebungen und Unterrichtspartieen als noch unerledigte dem Verſuchen anheim gegeben geblieben wären. Es werden ſich ohne Abſicht ganz von ſelbſt da, wo es den Lehrern Ernſt um die Sache iſt, Uebungen und Veranſtaltungen und Unterrichtsſchritte einſtellen, die gar nicht zur Berathung gekommen waren; es werden ſich jedem ſtrebſamen Lehrer da, wo es ihm mit den beabſichtigten Unterrichtspartieen nicht gelingen will, neue Verſuche aufdrängen; er wird auf Abänderungen des Unterrichtsganges, auf Hülfsübungen denken müſſen, um zum Endziele zu gelangen. Wenn die Schule nicht ſchon innerlich todt iſt, dann wird der Eine oder der Andere der

* Sollte man in dieſer Darſtellung Kleinigkeiten finden, die man auch anders machen könne, ſo ſoll ſolcher Vorwurf gerne hingenommen werden, denn auch wir ſagen: Jeder macht es ſo gut, als er es kann und weiß. Nur das möge man ſich merken, daß Lehrercollegien in dem hier geforderten Sinne nie durch Inſtructionen und Vorſchriften und Controlen ꝛc., ſondern nur durch gemeinſame collegialiſche Arbeiten und durch gegenſeitiges Berathen entſtehen. Kann der Director ſeine Collegen nicht in dieſe Thätigkeit ſetzen, oder fürchtet er, ſich dadurch zu ſehr in den Hintergrund zu ſtellen, und meint er an Anſehen zu verlieren: nun dann inſtruire er nur ſelber, und mache die Erfahrung, daß er nach zehn Jahren wohl Einheit im äußern Gange haben wird, aber Collegen, die mit Gleichgültigkeit ihre Schulbeſtrebungen gegenſeitig betrachten, und methodiſche Conferenzen für ſehr ſtörend erachten.

Collegen neue Verſuche proponiren. Dieß Alles gibt Veranlaſſung und Nöthigung, die Methodik im geringern und größern Umfange aufs Neue zu beſprechen.

Oft wird auch das dem Unterrichte zu Grunde gelegte Schulbuch den Lehrern Hemmſchuhe anlegen und

c. die Berathung über Einführung neuer Lehrmittel wird Veranlaſſung und Nöthigung zur Beſprechung der Geſammtmethode des Betreffenden und auch der verwandten Unterrichtsgegenſtände. * Ein Buch, z. B. eine Grammatik, ja ſelbſt ein Schriftſteller mit einem Commentar, kann eine nicht unweſentliche Abänderung der Methode herbeiführen. Ja man ſollte eben nicht eher mit einem Schulbuche wechſeln, als bis das in der Schule vorhandene der als beſſer erkannten Methode einen Hemmſchuh anlegte. Darum iſt dieſer Wechſel der Bücher ein wichtiger Gegenſtand. Sei es daher erlaubt, hiebei noch ein wenig zu verweilen. Zunächſt werden die betreffenden Lehrer genau darlegen müſſen, warum das Buch den Unterricht hemme, und was denn anders an dem Erſatzbuche und wie es ſein müßte. Dann erſt können die neuen Bücher, welche man etwa dafür einführen möchte, zur Sprache kommen. Dabei wird es ſich gar oft herausſtellen, daß keines der vorhandenen Lehrbücher ganz den Wünſchen entſpricht. Dann gilt es nun, die in Vorſchlag gebrachten Bücher an die Lehrer zur Prüfung zu vertheilen und in einer Conferenz der Lehrer darüber referiren zu laſſen. Findet ſich ein Buch, was allenfalls den Wünſchen entſpricht, ſo entſteht dann die Frage, ob nun nicht mit dem eingeführten Buche auch eine Aenderung in der Methode eintreten müſſe, was wohl meiſt der Fall ſein wird, wenn nicht bloß Einfälle die Wahl eines neuen Schulbuches herbeiführen. Bleibt das möglichſt beſte Buch doch noch in weſentlichen Theilen unbrauchbar, dann wird man beſtimmen müſſen, welche Partieen des Buches beim Unterrichte in einer andern Faſſung behandelt werden ſollen, und welche Faſſung oder Ordnung man beibehalten wolle. Findet man aber kein Buch, wie nur zu oft, dann beginnt eine eigenthümliche und ſehr fruchtreiche Arbeit des Lehrercollegiums, nämlich

d. ſich ein Schulbuch anzufertigen. Man beſpricht dann in der Conferenz zunächſt die allgemeinſten Geſichtspuncte, und dann beſprechen die an dem Unterrichte betheiligten Lehrer in geſonderten Berathungen das Speciellere nach Form und Inhalt, und ſtellen die Principien feſt,

---

* Der Anblick der Bücher, die an manchen Schulen neben einander gebraucht werden, iſt, man nehme es nicht übel, auch für den fernſtehenden ein deutlich redendes Zeugniß, wie weit man noch hie und da von einer methodiſchen Einheit entfernt iſt.

nach denen das Buch gearbeitet ſein ſoll. Das Niederſchreiben derſelben und das Formen wird Einem übertragen, und dann über die Faſſung im Einzelnen berathen. Soll das Buch nun zunächſt nur für Eine Claſſe oder auch für mehrere Claſſen ausreichen, ſo kann nun die Ausarbeitung Einer oder ſie können auch mehrere übernehmen. Die Collegen bieten das Material, was ſie bis dahin bei ihrem Unterrichte etwa geſammelt haben, zur Mitbenutzung. Sind die einzelnen Partieen nun nochmals gründlich beſprochen, dann wird Einem die endliche Faſſung übertragen. * Es wird wohl ohne Betheurung geglaubt werden, daß ein ſolches Buch nicht auf den erſten Wurf gelingt. Wenn nicht, ſo gebe man die Arbeit keineswegs auf, ſie iſt gar fruchtreich für die Einigung des Collegii in methodiſcher Beziehung. Man laſſe dann für eine einzelne Claſſe ein paar Bogen drucken, und ſuche beim Unterrichten dasjenige auf, was daran zu beſſern iſt, und gehe ſo Stück für Stück vor, bis man eben für die Schule ein ganzes Schulbuch hat. Das nonum prematur in annum hat auch hier ſeine rechte Bedeutung. Bringt eine Schule nach *neunjähriger* Arbeit ein befriedigendes Buch in allen den Lehrgegenſtänden zu Stande, in denen ſie kein befriedigendes vorfand, ſo kann ſie ſich Glück wünſchen, nicht zu ihrem ſchönen Buche, ſondern zu ihrer Arbeit an der methodiſchen Einigung der Lehrer. Kämen ſo die Schulbücher als ein Gewächs der praktiſchen Lehrercollegien zu Stande, es dürfte die ganze Schulbuchlitteratur bald einen erfreulichern Charakter annehmen, und manches dicke Buch bliebe ungeſchriebeu und manche Buchhändler- und Buchmacherſpeculation wäre damit abgethan, und die ganze Methodenerfindung wäre in ihre rechten Schranken gewieſen, und mancher Groſchen und Thaler würde den Eltern erſpart. Doch das ſind Nebenſachen, die Hauptſache iſt, daß die Lehrer veranlaßt werden, methodiſche Arbeiten vorzunehmen und ſo über Methode nachzudenken, auf ſie ihre Studien zu lenken und — zu lernen, daß das Subjective in der Methode nicht die Anmaßung des Individuellen haben dürfe, und daß man als Glied eines geſunden Ganzen ſich dem Geſammtorganismus anpaſſen, ja in ihm gleichſam aufgehen müſſe.

Wirft man nun wieder einen Blick zurück zu der oben an die Spitze geſtellten Forderung, daß alle Berathungen über Methode gemeinſchaftlich ſein ſollen, ſo könnte das Voranſtehende leicht den Schein verbreiten, als

---

* Es iſt eine eigene Erſcheinung auf dem Gebiete der Lehrwelt, daß *einige* Leute Schulbücher machen und die Schulen ſie acceptiren und nach ihnen unterrichten, und ſo in der Methode von den Schulbüchern der Einzelnen nach und nach weiter oder auch nicht weiter geführt werden. Sollte es nicht umgekehrt ſein? Sollten nicht die methodiſchen Schulbücher aus den Lehrercollegien heraus wachſen?

wären ja immer nur Einzelne beauftragt, und als verlöre ſich doch gar Vieles in den Verhandlungen der einzelnen Collegen mit dem Director. Es hat aber dieſe weitläufige Darlegung auch eben dazu dienen ſollen, jenem Satze das granum salis zuzufügen. Vor die ganze Conferenz gehört Jedes, was den Unterrichtsgang im Weſentlichen alterirt. Vor ſie müſſen auch die Beobachtungen der Collegen über Abweichungen der Einzelnen gebracht werden, nicht als eine Anklage, ſondern als eine Beſprechung zum Beſten des Ganzen. Es dauert nicht lange, ſo gewöhnt ſich ein Collegium an ſolche Offenheit, und das Ganze befindet ſich wohl dabei und ſchließlich die Collegen auch, ſofern ſie gewilligt ſind, dem Ganzen und nicht bloß ſich zu dienen. Sie werden bald inne, daß es des Mannes viel würdiger iſt, ſich offenen Angeſichts über Abweichendes, Verfehltes, Ungehöriges ꝛc. zu beſprechen, als ſich umhorcht und umbeobachtet zu denken oder auch umſpionirt zu wiſſen. Eitle und empfindliche Naturen finden in ſolcher collegialiſchen Offenheit eine gar gute, wenn auch bisweilen unangenehme, aber darum doch heilſame Correctur, und die ſuperklugen, welche ſich ſo gerne ein eigenes Winkelchen in der Schule anbauen und meinen, es könne Niemand ſo gut als ſie unterrichten, finden in der collegialiſchen Wache für die Einheit gar gute Wegweiſer und die Lieb-Kind-Macher mit ihren leiſe hinterbrachten Beobachtungen über dieſes und jenes Ungehörige finden eine heilſame Abweiſung und werden gar ſehr überflüſſige Souffleure. Es bringt ein ſolcher Geiſt den Muth der Demuth an jeden Einzelnen, und damit iſt viel, wenn nicht Alles, gewonnen.

Auf die Frage aber, woher die Lehrer dazu Zeit und Kraft nehmen, hat die Pädagogik keine Antwort. Das iſt Sache der Schulleitung, welcher die Beſtellung der Kräfte obliegt. Vereinte Bemühungen, man glaube es nur, führen leichter zum Ziele als die vielen kleinen, verunglückten Verſuche der Einzelnen. Iſt ein Intereſſe nur erſt für die Geſammtmethode der Anſtalt geweckt, ſo weiß dieß Intereſſe auch Zeit und Kraft zu ſchaffen. Wird der Lehrer auf jeder Unterrichtsſtufe nur erſt inne, wie viel erfolgreicher und ergiebiger und darum auch erquicklicher ſein Unterrichten wird, wenn er weiß, woher ſeine Schüler kamen und wohin ſie ſollen, dann wird er ganz von ſelbſt zum Wächter der methodiſchen Einheit. Denn hat ſein Vorgänger in irgend einem Semeſter eine Lücke gelaſſen, er wird ſie gleich entdecken und als eine große Unbequemlichkeit empfinden und zur Sprache bringen. Aber es hören andrerſeits auch die trübſeligen und betrübenden und verletzenden Klagen über die Unwiſſenheit der Novizen, wie ſie doch wohl öfters vernommen werden, auf, weil eben Jeder weiß, was er von ihnen erwarten darf. Wenn man aber meint,

daß zu ſolchen Arbeiten ein junges und geiſtig friſches Lehrercollegium gehöre, und ſo die ganze Sache für die meiſten Schulen ein frommer Wunſch bleiben werde, ſo hat die Pädagogik darauf die Antwort, daß ſich an ſolchen Arbeiten ein Lehrercollegium verjüngt, und manches ſtumpf gewordene Glied wieder rührig wird, und daß auch nur eine friſche Kraft ſchon viel zu wirken vermag, wenn es ihr ein rechter Ernſt um die Sache iſt, und namentlich wenn ſie dann nicht ihre eigene Ehre ſucht.

Endlich ſei hier noch eines Mittels gedacht, was vorſichtig und weiſe angewandt für die methodiſche Einigung eines Lehrercollegii von gar großer Bedeutung iſt. Es behütet vor dem Einroſten. Der Director der Anſtalt, in deſſen Hand die methodiſche Leitung derſelben gelegt iſt,

e. muß der Litteraturentwicklung auf dieſem Gebiete ſorgfältig folgen und die Schritte und Fortſchritte genau wahrnehmen. Nicht kann Ein Mann aus ſich Alles ſchöpfen, er erſchöpft ſich, und erſchöpfte Directoren taugen nicht viel. Je ſorgfältiger er nun in der Litteratur mitgeht, je öfter er Gelegenheit ſucht, und je ernſter er die dargebotenen Gelegenheiten zu Beobachtungen andrer Methoden benutzt, deſto lebendiger wird in ihm der Wunſch werden, dieſen oder jenen Vorſchlag praktiſch zu prüfen, dieſe oder jene Methode zu verſuchen. Es wird ſich durch ſolchen Zuſchuß der Gedanken und Erfahrungen Anderer ſein eigenes Gedankengebiet erweitern, und ihm ſelbſt wird mancher neue Gedanke daraus erwachſen, den er wohl einer praktiſchen Prüfung unterſtellen möchte. Solchen neuen Gedanken hat er dann ſeinem Collegium zur Beſprechung und Berathung und zum Verſuchen unterzubreiten, und ein neues Leben iſt dann wieder entzündet. So wird der methodiſche Fortſchritt der Schule gemacht und er kann nicht anders gemacht werden. Wohl iſt das manchem Collegen unbequem, der ſich ſein Ruhebettchen im Mantel der bewährten Methode zu machen geneigt iſt; indeſſen das verzogene Geſicht und das Murren über Nicht-in-Ruhe-laſſen darf ihn nicht daran hindern. Man dankt ihm doch ſchließlich die friſche Nahrung für die Flamme. Daß hier keine methodiſchen Spielereien gemeint ſind, wiſſen die Leſer der Revue.

Bei allen methodiſchen Berathungen und Beſchlußnahmen

f. wahre man das Princip der Schule und komme immer auf dasſelbe zurück. Ohne dieß ſieht man ſich in ein Labyrinth von nützlichen und unnützlichen Vorſchlägen verwickelt, adoptirt Sachen, die an ſich ganz gut ſein können, nur nicht an die Schule gehören, greift zu Methoden und Lehrbüchern und ſelbſt Uebungen und Veranſtaltungen, welche für andere Schularten Hauptſache, für die in Rede ſtehende große Nebenſachen ſein können. Man kommt ohne dieſes Wahren des Principes

gerade da, wo die meiſten und fruchtbarſten methodiſchen Köpfe ſich finden, zu taumelnden Methodeleien, oder kommt wohl gar unvermerkt in das Gebiet der techniſchen und auch Dreſſuranſtalten, wo man einen ernſten wiſſenſchaftlichen Geiſt anzubauen zur Aufgabe hatte, und zerſplittert und zerſtört ſo die Jugendkräfte. Es wird nur nöthig ſein, darauf hinzuweiſen, wie die Gymnaſien ſich doch wohl zu weit ins Feld der Realſchulen begeben haben, und wie ſo mancherlei Varietäten noch wieder unter den Gymnaſien entſtanden ſind, welches doch zum Heile derſelben wohl vermieden ſein dürfte, wenn man ſich immer des Principes bewußt geblieben wäre. Mancherlei, ja vielerlei Controverſen würden in den Lehrercollegien nie aufgekommen ſein, wenn man ſich immer deſſen klar bewußt geweſen wäre, was man wollte und ſollte. Es werden ohne dieß viele Fragen bei den methodiſchen Berathungen gar nicht zur Erledigung gebracht werden können.

Dieß Alles werden die Leſer nicht leugnen, aber es bleibt eben die Frage: ob denn das Princip der verſchiedenen Schulen ein ſo beſtimmtes oder ſo beſtimmt ausgeſprochenes ſei, daß es nur eines Annehmens und Verſtehens desſelben bedürfte, um dann ſchon eine Gleichheit der Anſichten gewonnen zu haben. Wenn man die Antwort in der pädagogiſchen Litteratur ſucht, ſo iſt das Schweigen derſelben über dieſe Frage in Beziehung auf Gymnaſium und Bürgerſchule einer Bejahung gleich zu achten, und nur die höhere Bürgerſchule *ſcheint* noch nach demſelben erſt zu ſuchen. Auch die höhern Töchterſchulen ſchießen wie Pilze hervor und ſogar ſchon Lehrerinnenbildungsinſtitute lehnen ſich in bedeutender Zahl daran, ohne daß man bisher gründlich unterſucht hat, was man in der weiblichen Bildung nur wollen kann und nur wollen darf. Mag indeß für die Gattungen der Schulen das Princip feſtgeſtellt ſein, ſo ſcheint doch in manchen einzelnen Schulen, und das iſt hier der Kernpunct, nicht eine Klarheit und Einheit in dem Lehrercollegium zu ſein, denn wenn man jede einzelne Schule durchmuſtert, ſo iſt man doch manchmal zu einer Verneinung geneigt. Man findet griechiſche, lateiniſche, franzöſiſche, engliſche, deutſche Grammatiken neben einander, die doch in der That nach ganz verſchiedenen Principien (oder auch nach gar keinen) conſtruirt ſind, davon gar nicht zu reden, daß die lateiniſche Grammatik oft nichts von der griechiſchen und die engliſche und die franzöſiſche nichts von der lateiniſchen, und die deutſche von allen dreien nichts zu wiſſen ſcheint, wodurch man doch unwillkürlich faſt zu dem Gedanken kommt, als habe man wohl in den Schulen einen Unterricht in den Sprachen und doch eigentlich nicht rechten Sprachunterricht. Die auf dem Markte der Schulbücher angebotene und auch Käufer findende Waare iſt ein äußerlicher

Belag, wie in den Anſtalten die Einheit des Princips noch nicht zur Geltung gekommen ſei, welche ſchließlich doch allein die Methode beſtimmt. Freilich iſt die Forderung, das Princip zu wahren, eine nichtsſagende, ſo lange man ſich desſelben noch nicht deutlich bewußt iſt. So wird man genöthigt, die Frage aufzuwerfen, wie ſich ein Lehrercollegium desſelben bewußt werde, und dann darüber zur Verſtändigung und zum Einverſtändniß gelange.

Die Baſis, wovon man dabei auszugehen hat, iſt die Geſchichte der betreffenden Schulart, welche in den **Verordnungen der oberſten Schulleitung** mündet. Dieſe hiſtoriſche Entwicklung, als deren begriffliche Auffaſſung die von Zeit zu Zeit gegebenen organiſirenden Verordnungen angeſehen werden müſſen, muß in dem Lehrercollegio zum Verſtändniß kommen und aus ihr das Princip entwickelt werden. Stellt aber naturgemäß die Geſchichte nur Thatſachen hin und gibt die organiſirende Verordnung nur Gebote, und bringt die obere Schulleitung oft nur ganz poſitive Entſcheidungen über einzelne fragliche Puncte oder über einzelne wahrgenommene Mißſtände und Auswüchſe: ſo iſt es nun eben Sache der denkenden Schulmänner, ſich das leitende Princip daraus zu entwickeln und ſelbiges begrifflich zu faſſen, und ſo ſich die Entſcheidung auch für die beſondern fraglichen Fälle zu ſchaffen, für welche die Geſchichte und die Verordnung noch keine beſtimmte Antwort hat und auch nicht geben wollte. Wenn nun aber die Geſchichte eine nicht geringe Mannigfaltigkeit aufweist und die Verordnungen der obern Schulleitung ganz demgemäß einen mehr oder minder weiten Spielraum laſſen: ſo iſt es nun Sache jedes einzelnen Lehrercollegii, ſich nicht auf der breiten Baſis der Geſchichte und in den weiten Falten der Verordnungen hin und her treiben zu laſſen, ſondern irgend wo innerhalb des Feldes und der Falten einen beſtimmten Standpunct einzunehmen und dieſen ſich zum klaren Bewußtſein zu bringen *. Welchen? das ſoll, kann und darf

* Ob hier ein Widerſpruch ſei mit der in dem Aufſatze über die Examina (Revue Aprilheft 1854) ausgeſprochenen Anſichten? Nicht doch! Auch dort iſt dieſelbe beſtimmende Kraft den organiſirenden Verordnungen beigelegt, obwohl nur die eine über die Examina in Betrachtung gezogen iſt. Es iſt daſelbſt nachgewieſen, wie ſolche beſtimmende Kraft ſich erweiſe und erwieſen habe, und iſt die beſtimmte Vorausſetzung feſtgehalten, daß ſie ſich ſo erweiſen müſſe. Dort iſt eben geſagt, daß die für die Examina ſehr ſpeciell gewordenen Anordnungen nur zu ſehr die Hände gebunden haben dürften, und daß die gar mechaniſche Auffaſſung derſelben — ſo möge hier noch hinzugefügt werden — die freie Entwicklung der Methode gehemmt hätte. Hier ſoll nun geſagt werden, daß es eben immer und immer gilt, die auf Concretes ſich beziehenden Verordnungen ihrem wahren innern Geiſte nach aufzufaſſen, und der darin herrſchenden Idee nachzuſpüren, und dieſer Idee gemäß das Concrete zu geſtalten. Hätte

nicht vorgeſchrieben werden; er wird bedingt werden durch die einzelnen vorragenden Capacitäten im Lehrercollegio, durch die an der Schule vorhandenen und vorzugsweiſe thätigen Kräfte, durch die mehr oder minder tiefe pädagogiſche Einſicht, und vor Allem durch die feſte und klar ausgebildete Anſicht des Directors. Leider nimmt man wahr — ſiehe den Aufſatz über die Examina —, daß man eben nicht immer nach dem Geiſte ſolcher Organiſationsverordnungen geforſcht hat, ſondern ſich hat beſtimmen laſſen zu der äußerlichen Geſetzeserfüllung dem Buchſtaben nach, um ſich vor dem Geſetze zu rechtfertigen. Man nimmt doch mindeſtens wahr, daß man ſeine Tüchtigkeit hie und da nicht in der Ausprägung jenes Geiſtes, ſondern in der Ausweitung des Buchſtabens des Geſetzes geſucht zu haben ſcheint. Man darf ſich mindeſtens füglich darüber wundern, wie trotz der allgemeinen Klage über das Viel und Vielerlei in den Gymnaſien hier und dort noch über die Abiturienteninſtruction hinausgegangen wird und z. B in der Mathematik auch diophantiſche Aufgaben, das Binomium, die kubiſche Gleichung noch mitgelehrt werden, wie manches Andere, deſſen Betreibung allenfalls geſtattet war, hier und dort zur ſtehenden Lection geworden; wie doch trotz des beſprochenen Lehrplanes ein Hin- und Herſchwanken zwiſchen den Richtungen auf Alterthumskunde, Litteraturkunde, eigentlicher Philologie mit Grammatik und Kritik, Aeſthetik ſichtbar iſt und öfters doch auch buntſcheckig in den Stunden der verſchiedenen Lehrer hervortritt; wie die Prunkſtücke — man nehme den Ausdruck nicht übel — der franzöſiſchen und engliſchen Reden an manchen Gymnaſien doch wohl ſchwerlich aus dem Geiſte der für die Gymnaſien gegebenen organiſirenden Verordnungen gefloſſen ſein können. Hier gilt es nun im Lehrercollegio, aus dem Principe heraus den Lieblingsneigungen der einzelnen Collegen einen Damm entgegenzuſtellen, und von dem mit der beſtimmten Schule nun einmal eingenommenen Standpuncte innerhalb des Principes, ſich nicht nach dem Belieben der Einzelnen in ein Schwanken und eine Inconſequenz bringen zu laſſen. Will man den Standpunct verändern, getrieben durch innere Gründe, muß man ihn ändern durch Abgang und Zuwachs von Lehrerkräften, die nicht ohne geiſtigen Zwang die ausgetretenen Wege

---

man ſich überall dieſe Aufgabe in den Lehrercollegien geſtellt, es würden die Anſtalten auch in ihrer Geſammtheit betrachtet eine größere innere Einheit, und doch auch eine größere individuelle Mannigfaltigkeit entwickelt haben; man würde die Freiheit nicht in Umgehungen oder Ausweichungen, ſondern in eigenthümlichen Ausprägungen der Ideen geſucht haben, und bei größerer äußerer Uebereinſtimmung zu größerer innerer Mannigfaltigkeit gelangt ſein.

gehen können, dann geſchehe eine ſolche Schwenkung mit beſtimmtem Bewußtſein, nicht aber im verborgenen Winkel einzelner Lectionen.

Die methodiſchen Arbeiten des Lehrercollegiums, deren vorhin gedacht iſt, ſind ein zweites Mittel, ſich in dem Principe der Schule zu einen. Ohne Definition und Declaration hat man in der gefundenen methodiſchen Einheit das Einheitliche im Principe gefunden und dargeſtellt Solche Arbeiten veranlaſſen den Austauſch von einzelnen Gedanken, Geſichtspuncten, Ideen; ſie nöthigen zur Beurtheilung von vorgefaßten Meinungen und Einfällen; ſie fordern eine Würdigung der Lieblingsneigungen einzelner Collegen; ſie erzwingen eine Prüfung der auf dem Litteraturgebiete angeprieſenen und auch der hie und da verſuchten Methoden, und geben ſo wider Wiſſen und Ahnen der Collegen nach und nach eine Einheit in dem Principe, die um ſo feſter begründet und um ſo williger angenommen iſt, je weniger direct beſtimmend ſie an den Einzelnen herantritt und je mehr ſie auch den Stempel ſeiner Mitarbeit an ſich trägt.

Ein drittes Mittel iſt das Studium der Pädagogik und der Geſchichte der Entwicklung des Schulweſens, doch freilich nur inſofern als es ein gemeinſames des Collegii werden kann. Nicht als könne man aus ſolcher Lectüre nur nehmen und acceptiren und verwenden, ſondern Zweck und Erfolg iſt, das geiſtige Auge immer wieder für die tiefern methodiſchen Fragen zu öffnen, und der einſchläfernden Sicherheit vorzubeugen. Schon ein Leſezirkel mit pädagogiſchen Schriften wirkt manches, wenn auch nicht alles, und manches Buch und manche Abhandlung, ja ſelbſt manche Curioſität wirkt ſo viel, daß ſich das Auge aller Collegen hin und wieder einmal auf einen Punct richtet, und ſo Fragen und Erörterungen entſtehen, welche unter allen Umſtänden fördern. Freilich kann und ſoll die wahre pädagogiſche Journallitteratur nur anregen, Ideen hinwerfen, zu Unterſuchungen anlocken und reizen, zur Prüfung und Sichtung auffordern *; ſie kann und ſoll und darf nicht mit der Prätenſion von Vorſchriften auftreten, oder gar Unterrichtsmaterial geben wollen, was man nur ſeinen Schülern wieder vorlegt; ſie wird mit Wiſſen und Willen hier zu ſcharf urtheilen, dort zu viel ſehen, hier über's Ziel hinwegſchießen und dort zu viel behaupten, um eben den Leſer zu einer Kritik zu ſtacheln,

* Vor urtheilsfähigen und ebenbürtigen Männern darf ja anders geſprochen werden als vor dem urtheilsloſen Volke, und darf auf eine ſchiefe oder einſeitige Auffaſſung und Handhabung des Beſtehenden hingewieſen werden, ohne darum daſſelbe irgend wie zu gefährden.

d. h. aber ihn zum Nachdenken über die fragliche Angelegenheit veranlaſſen. Es mag ſein, daß Manchem ein ſolcher Journalton zuwider iſt, weil ſein Ohr ja noch nicht ſo dicke und ſein Auge nicht ſo ſtumpf geworden iſt, wie der Verfaſſer es vorausſetzte, und daß Mancher an dem unbeſtimmten und allgemeinen Gerede der allgemeinen Pädagogik ſich hinlänglich ſchon geſättigt hat, und daß Andere wiederum hinlänglich und ſchon übermäßig zu thun haben, leibliche Speiſe für ihre Familie und geiſtige Speiſe für den unmittelbaren Bedarf in der Schulſtunde zuſammen zu bringen; doch ſind das wohl nur Ausnahmen, und die leicht verletzten feinen Ohren und die von der allgemeinen Pädagogik ſatt gewordenen Magen nehmen ſich, genauer betrachtet, nicht ſelten wie ſolche Männer aus, die ihre Vornehmheit durch Bemäkeln der Speiſen an den Tag legen und ſich damit ein air geben wollen. Wenn aber gar ein Schulmann, der ſeine Kinder wohl erzog, nun auch den Schluß für ſich machen wollte, er verſtände nun auch die Schulerziehung und wiſſe ſie zu handhaben und bedürfe dazu weder Nachdenken noch Studien: ſo zeigt ein ſolches naive Urtheil, daß ein ſolcher Mann die ganze Frage: wie Mehrere zugleich an der Erziehung der verſchiedenſten Kinder fremder Eltern und zugleich noch mit und neben den Eltern arbeiten können, nach ihrer ganzen Schwere noch gar nicht erwogen hat. Wo nun in einem Collegio die Gleichgültigkeit oder Ueberhebung über Pädagogik und Methodik Platz gegriffen hat, da ſteht doch das Collegium mindeſtens in der Gefahr, im Bewußtſein ſelbſteigener Vollendung zu erſterben, oder es iſt in demſelben das Streben nach einer wahren methodiſchen Einheit und ſo nach dem erziehenden Unterrichte gar nicht lebendig geworden. Denn die Sache iſt wirklich nicht ſo leicht, daß man nicht gerne Winke und Fingerzeige auch anderer Männer vernehmen möchte. Doch wozu des Mehreren? Der Programmenaustauſch iſt eine vom Staate dargebrachte Hülfe, deren Darreichung uns hier alles weitern Nachweiſes über die Wichtigkeit ſolcher Lectüre, wie ſie hier berührt iſt, überhebt. Es iſt ein Fingerzeig der obern Schulleitung, den auch der Lehrſtand hätte nach dem dahinter liegenden Geiſte betrachten und ihn nicht als ein onus behandeln ſollen. Wenn er recht verſtanden wurde, ſo konnte er eine reiche Frucht eintragen und kann ſie noch immer eintragen, wenn man in den Programmen neben der wiſſenſchaftlichen Arbeit des einzelnen Mannes auch die methodiſchen Bemühungen des Collegii, oder allgemeiner, die erziehliche Anſtrengung der Anſtalt, d. h. die innere Geſchichte fände. * Gäbe es ein

* Die Revue hat ſeit Jahren ſorgfältig zuſammengeſucht, was ſie nach dieſer

ernſtes Ringen nach methodiſcher Einheit des Collegiums, ein Herausarbeiten und Ausprägen des Princips in den einzelnen Anſtalten, dann dürfte man ſich wohl über das Schweigen der Schulſchriften wundern.

(Fortſetzung folgt.)

Seite Ergiebiges in ſolchen Schulſchriften gefunden hat; mögen die Leſer urtheilen, wie groß oder geringe die Ausbeute geweſen, und mögen ſie darnach auch entſcheiden, ob hier mit Recht oder Unrecht gewünſcht und geeifert wird. Von Conferenzarbeiten fand ſich gar wenig, ja faſt gar nichts. Oder ſcheut man ſich, dieſes innerſte Thun vor das Publicum zu bringen? Sollten ſolche Conferenzberathungen und Conferenzbeſchlüſſe nicht eine eben ſo bedeutſame That als ein abſolvirtes Penſum ſein?

Ueber die hiſtoriſche Begründung der deutſchen Rechtſchreibung. *

Wenn Jemand behaupten würde: Weil der römiſche Staat urſprünglich eine Monarchie war, deßwegen ſei es in der hiſtoriſchen Entwicklung desſelben nothwendig begründet geweſen, daß die aus dem Königthum entſtandene Republik wieder in eine Monarchie überging, ſo würde er nicht mit Unrecht die Nachrede ſich zuziehen, daß er von hiſtoriſcher Entwicklung keinen klaren Begriff habe, und über das, was man „durch hiſtoriſche Entwicklung begründet" nennen kann, in dunklem Irrthum ſei.

Wer aber die Folgerungen unſerer hiſtoriſchen Grammatiker in ihren Behauptungen über deutſche Orthographie näher betrachtet, wird finden, daß dieſe Forſcher in ganz gleichem Irrthume befangen ſind. — Nach meinem Ermeſſen läßt ſich ihre Gedankenreihe etwa ſo darſtellen:

„In den älteſten deutſchen Schriftdenkmälern bis in das dreizehnte Jahrhundert, wo die Poeſie der ſchwäbiſchen und allemanniſchen Ritter zur höchſten Blüthe ſich entwickelte, enthielt die Schrift eine ganz genaue Ausprägung der Lautgeſtaltungen, die im Leben der Sprache ſich kund gaben (man ſchrieb genau ſo wie man ſprach). Nach dem Verfall der

---

* Dieſer Aufſatz war bereits in den Händen der Redaction der pädagogiſchen Revue, als dem Verf. das Januarheft der Zeitſchrift für öſtreichiſche Gymnaſien von 1855 zukam. Dieß zur Entſchuldigung, daß der Verf. die in jenem Hefte enthaltene werthvolle Abhandlung über deutſche Rechtſchreibung von Rud. v. Raumer nicht berückſichtigt zu haben ſcheint. Doch gereicht es ihm zu beſonderer Freude, daß Hr. v. Raumer in der Hauptſache mit ihm übereinſtimmt, wenn er auch zum Theil in ganz anderer Weiſe die Begründung ausführt. Wenn aber Hr. v. R. den Neuerern gleichſam die Conceſſion zu machen bereit iſt, nach rein phonetiſchem Princip den Grundſatz aufzuſtellen, daß, ſowie die Verdopplung der Conſonanten die Kürze des vorhergehenden Vocals bezeichne, ſo auch der einfache Conſonant zur Bezeichnung der Länge (ohne h u. drgl.) genüge, ſo wird er dadurch in keiner Weiſe Befriedigendes erreichen. Er wird die hiſtoriſchen Grammatiker nicht befriedigen, weil nach dieſem rein phonetiſchen Princip auch Zäre, Aere, zen (ohne h) gegen die hiſtoriſche Ueberlieferung geſchrieben werden müßte. Er wird aber auch die Anhänger der Adelung'ſchen Rechtſchreibung nicht befriedigen, weil er ſich (wie gegen Vilmar von mir in Abſchnitt 9 erwähnt iſt) hierbei auf Wörter wie ſchlafen, ſagen, geben, treten beruft, deren Stamm nicht mit einem Halbvocal auslautet, und welche deßhalb hier nicht in Vergleich kommen. Wie es bei den auf Vocale auslautenden Silben, wie bejahen, Ruhe, gehen, ſtehen gehalten werden ſoll, ob Hr. v. R. gen, ſten (ohne h) zu ſchreiben räth, iſt unerörtert geblieben. Aber es iſt gewiß, daß durch eine ſolche Schreibung neben den überaus häufig vorkommenden Beugungsſilben en, et am Wortende eine Stammſilbe gleichmäßig auftreten würde (hingehn und hingen, beſtehn und beſten, verſteht und verſtet u. dergl.), was die Klarheit der Schrift nicht fördern könnte.

Ritterpoeſie trat die vollkommenſte republikaniſche Confuſion in der Schreibung ein, welche weder ſtreng geformte Lautgeſetze beachtete, noch mit Sorgfalt die Ausſprache des Hochdeutſchen wiederzugeben ſuchte. Luther (gab dem Hochdeutſch der ſchwäbiſchen Ritter eine nicht unbedeutende Umformung in Laut- und Satzbildung, aber er) ſelbſt hatte keine Orthographie, wenn gleich ſeine Schriften allmälig die Hauptgrundlage ausmachten, auf welcher die ſchriftdeutſche Sprache ſich weiter bildete. Da man aber anfing, in ganz Deutſchland zu ſchreiben und das Geſchriebene zu drucken, ſo ward die Verwirrung in der Schreibung immer größer und größer. Erſt nach und nach kam durch die Mühe der Grammatiker — zuletzt namentlich durch Adelung — eine gewiſſe Ordnung und Regelung in die deutſche Schreibung. — (Indeſſen war aber unſere Sprache von der Sprache der ſchwäbiſchen Ritter weit abgewichen in Laut-, Wort- und Satzgeſtaltung. Allein ſie hatte eine Höhe und kunſtgemäße Vollendung in ihren Sprachwerken erreicht, wodurch die neuhochdeutſchen Dichterwerke mit nicht minderm Recht claſſiſch heißen als die mittelhochdeutſchen.) — Unſere claſſiſche Litteratur fand in den frühern langen Friedensjahren in der erſten Hälfte dieſes Jahrhunderts durch vielfache neue Abdrücke, und zwar mit der aus Adelungs Bemühungen hervorgegangenen Schreibung, die allgemeinſte Verbreitung in ganz Deutſchland. Allein man entdeckte gleichzeitig, daß die Grammatiker, welche unſere Orthographie geordnet hatten, weit von dem Mittelhochdeutſchen und deſſen wohlgeregelter Schreibung abgewichen waren, und ſagte: Die Sprachwiſſenſchaft iſt verpflichtet, die hiſtoriſche Grundlage unſerer Sprachentwicklung zur Geltung zu bringen, und die Schreibung der ſchwäbiſchen Ritter und, ſo weit es nöthig iſt, auch des Altdeutſchen und Gothiſchen wieder herzuſtellen."

Iſt dieß nicht die nämliche Schlußfolge, wie bei dem römiſchen Königthume und der kaiſerlichen Alleinherrſchaft?

Man könnte hiergegen vielleicht zunächſt einwenden, daß wir auch nach Adelungs Zeit nie eine ganz feſte Uebereinſtimmung der Rechtſchreibung in Deutſchland beſeſſen hätten; daß ſelbſt deutſche Claſſiker, die ſich um die Schreibung bekümmerten, auf allerlei Abweichungen vom ordinären Gebrauch verfielen, wie namentlich J. P. Fr. Richter und Graf von Platen; daß aber für eine ausgebildete Sprache wie die unſrige doch eine feſte Uebereinſtimmung der Schreibung zieme. Und wenn immerhin die hiſtoriſchen Grammatiker in dem, was ſie als hiſtoriſch begründet anſähen, irrten, ſo wäre es doch beſſer, durch einen ſolchen Irrthum zu einer gewiſſen einheitlichen Uebereinſtimmung zu kommen, als die Zerſplitterung des deutſchen Weſens auch in der Schrift zu beurkunden.

Es mag ſein, daß man hie und da durch Irrthum zu hoher Wahrheit kommt, wie Liebig von der Chemie nachweist. Ob aber der Weg der hiſtoriſchen Grammatiker uns zu einer übereinſtimmenden Schreibung führt, das läßt ſich nicht klar erkennen; im Gegentheil, wenn nicht Alles trügt, ſo ſtehen wir jetzt in einer weit größern Zerklüftung als je. — Ich rechne dazu nicht, daß die eine Schulanſtalt ſo, die andere anders ſchreiben lehrt, nach der individuellen Richtung der Lehrer; oder daß Schüler eines Realgymnaſiums, welche nach hiſtoriſcher Grammatik Orthographie lernten, wenn ſie in ein Comptoir oder Büreau eintreten, von ihren Chefs, welche die neue Schreibung höchlich befremdet, vor Allem angehalten werden müſſen, orthographiſch ſchreiben zu lernen, d. h. ſo, wie es der ihren Chefs bekannte Gebrauch mit ſich bringt. — Solche Erſcheinungen gehören der Periode des Uebergangs an. — Aber wenn es mir gelänge nachzuweiſen, daß, abgeſehen von dem Verkennen der hiſtoriſchen Entwicklung unſerer Sprache und deſſen, was als hiſtoriſch begründet zu betrachten iſt, die hiſtoriſchen Grammatiker ſelbſt, und zwar in demjenigen, was ſie anſtreben wollen, ſehr viele Inconſequenzen ſich zu Schulden kommen laſſen; und daß ſie dabei ſo weit unter ſich abweichen, daß ſie nichts weniger als eine feſte Norm bieten, und darum auch keine Uebereinſtimmung durch ſie möglich wird: — ſo habe ich dieſe Blätter nicht vergeblich geſchrieben. — Um übrigens dieſe Behauptung zu beleuchten, iſt es wohl am ſachgemäßeſten, einzelne dieſer Sprachforſcher in ihrer eigenen Schreibung dem Leſer vorzuführen.

1.

Als Chorführer Aller, welche für die nach hiſtoriſcher Grammatik feſtzuſtellende deutſche Rechtſchreibung thätig ſind, iſt, wegen der Entſchiedenheit, mit der er auftritt, Hr. Dr. Fr. Möller zu betrachten, welcher in Herrig's Archiv für das Studium der neueren Sprachen (14. Bd. 3. und 4. Heft, S. 479 ff.) über die dringend nöthigen Verbeſſerungen der deutſchen Orthographie dahin ſich ausgeſprochen hat:

„ich bin der ansicht, dasz man hier wie in alen dingen nach kräften radical ferfare. kein quaksalbern, sontern schonungslosesz, aber heilbringendesz wecschneiden.“

Ihm genügt es auch nicht, etwa vorzugsweiſe das Mittelhochdeutſche — wie Andere wollen — als nächſte Grundlage anzuſehen, ſondern er ſpricht aus:

„wir haben auf dasz mhd (Mittelhochdeutſche) unt ahd (Althochdeutſche), auf dasz gothische, unt wo disz alesz nicht auszreicht, auf den ganzen kreisz der germanischen, ja selbst der urferwanten

sprachen zurükzugen, one aber einen augenblik die forderungen der neuhochdeutschen entwikelunc auszer acht zu laszen.“

Sein Ziel bezeichnet er in folgenden Puncten:

„aufgreifen der naturgemäszen geschichtlichen entfaltunc der deutschen sprache, befreiunc von der wilkür, neben anerkenunc eines neuen stantpunkts.“

Auf welche Weiſe wir durch Hrn. Dr. Fr. Möller Befreiung von der Willkür zu erwarten haben, dazu mag Folgendes als Beleg dienen. Er ſagt: „mittelhochdeutſch waren zwar noch zwei Biegungsarten der ſchwachen Zeitwörter geblieben, neuhochdeutſch muß aber auch „der lezste unterschit“ als aufgehoben betrachtet werden.“ — Dieß Geſez wird unter Anderm dadurch begründet, daß in der Wetterauer Mundart der Gebildeteren die Wörter nennen, rennen, brennen im Imperf. nennte, rennte, brennte, Partic. genennt u. ſ. w. (nicht nannte, rannte, brannte, genannt ꝛc.) lauten.

Und ein Beweis, daß Hr. Möller nicht bloß in das Gothiſche und die urverwanten sprachen ſich verſenkt, ſondern auch noch mit ſeinem Gefühle der Umgangsſprache der Gebildeteren ſein Ohr leiht, iſt außer dem oben angeführten noch folgender Satz:

„im hilfszeitwort werden könen wir iezt leicht noch wart, wurden for ferderbnisz reten; sicher kan esz auch geschehen bei (ich) stant, stunten, da disz in der umgangssprache meist noch vorhanten ist, opwol solcherlei einflüsze in andern fällen nicht mer zu entfernen sint, so dasz hier eine eigne neuhochdeutsche entwikelunc angenomen werden musz.“

Einige Proben ſeiner Schreibgeſetze ſind zu intereſſant, als daß ich nicht wenigſtens etwas davon anzuführen mir erlauben ſollte:

„der gruntsaz, kein lautzeichen zur spilerei der unterscheidungen zu ferwenten, musz feststen.“ Dagegen iſt aus scëlah (ſcheel) jezt zu ſchreiben schelh, und aus scilehan (ſchielen) iſt jezt zu ſchreiben schilhen; ſtatt ſcheuen (neben verſcheuchen) iſt scheuhen zu ſchreiben.

„der auszlaut darf wol füclich wider eine tenuis bekomen wie emals. zur annäherunc an die neuhochdeutsche auszsprache mac man dan getrost ein c stat k sezen. (dinc, dinges, dincwort.) — Doch das t im Auslaut geht nicht überall in d über, ſondern nur in manchen Wörtern wie: „mont mondes, felt feldes, walt waldes, glit glides etc. Dagegen hant hänte, want wänte, bant bänter, wint wintes, lant lantes, kint kintes.“ — Daher auch op, ap (für ob, ab) und unferstant.

Um den tiefgehenden genialen Blick, mit welchem Hr. Dr. Fr. Möller ſeine Unterſuchung führt, ins rechte Licht zu ſetzen, und die entſagungsvolle Beſonnenheit, mit der er zu Werke geht, ſo wie die Ueberzeugungstreue, die ihm innewohnt, wenn es gilt dem „neuen ſtantpunkte“ zu genügen, diene folgende Stelle, in der von dem Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben die Rede iſt:

„Diser gebrauch musz als ein auszflusz germanischer geistesentwikelunc d. h. forherschender subjectivität aufgefaszt werden. So wunterlich die sache auch manigem erscheinen mac, so ist doch eine geschichtliche berechtigunc der majuskel nachzuweisen. Dasz althochdeutsche unt mitelhochdeutsche kenen unsern gebrauch der groszen anfangsbuchstaben nicht. ungeachtet aler früeren, fereinzelten fersuche, einzelne wörter grosz zu schreiben, ist doch erst dasz XIV jarhuntert die eigentliche zeit seiner entsteunc; also grade da die subjective richtunc des protestantism, dises particularistischten subjectivism, sich zu regen began. Fon disem stantpunkte ausz wirt, wie in andern beziehungen dasz subject stets dem object, dem prädicat, so auch hier dasz substantiv dem adjectiv forgezogen. dafon war die ganze welltanschauunc bedingt. Der katholicism des alten Deutschlant unt die romanischen fölker, die beide noch das römische unt in gewiser beziehunc antike wesen teilen, kenen deshalb die majuskel in unserer weise nicht. Wen ich nun entschiten den gebrauch derselben ferwerfe, so trage ich blosz einer forderunc der zeit rechnunc, welche in alen iren erscheinungen die subjectivität aufgibt, um einer waren objectivität plaz zu machen.“

Und warum ſollte nach Allem dieſem Hr. Dr. Fr. Möller nicht mit Selbſtvertrauen am Schluſſe ſagen:

„Ich habe esz unternomen, ein biszchen stärker an dem alten bau zu rüteln, worüber er mer in trümer gefallen ist, als manigem liep sein wirt. — Solte ich aber auch weiter nichts erreicht haben, als dasz ich eine anregunc zum gegenkampfe gegeben häte, so wäre mir dasz gewins genuc.“

Ich muß indeſſen geſtehen, bei dieſer Höhe des ſtantpunkts, bei dieſem totalen Ueberſehen aller Verhältniſſe, in denen Sprache und Schrift zu einander ſtehen, wird kein Widerſpruch oder Gegenkampf am Platze ſein. — Und wenn mich der Vorwurf trifft, daß ich aus Intereſſe an der Arbeit des Herrn Möller zu viel Proben daraus gegeben habe, ſo möchte doch dieß gewonnen ſein, daß hierdurch weitere Auseinanderſetzungen unnöthig werden.

2.

Dem Herrn Dr. Möller zur Seite ſteht Herr Phil. Wackernagel. Wir wollen hiermit jedoch durchaus nicht ſagen, daß wir den letztern dem erſteren gleich ſtellen. Herr Ph. Wackernagel ſtützt ſich nicht auf die Wetterau, er geht vielmehr — in ſeiner Abhandlung über deutſche Orthographie im Schulprogramme des Realgymnaſiums zu Wiesbaden 1848 — von der Ueberzeugung aus, daß „die Heimat der neuhochdeutſchen Sprache Schwaben iſt.“ — Durch die ſchwäbiſchen Ritter im Mittelalter, ſagt Herr W., bildete ſich die hochdeutſche Sprache für den poetiſchen Styl aus. Sie ſei alsdann an den Höfen die allgemein übliche geworden, und ſonach auch auf den Kanzleien bis an die Mittelelbe. Und als Luther ſeine Bibel überſetzte, habe er die den ſchwäbiſchen Rittern entſtammende hochdeutſche Sprache auch in die Proſa eingeführt, und ihr auch hier Form und Kraft gegeben. Aber die Rechtſchreibung ſei ſchon vor Luther zerfallen *, er ſelbſt habe mit jedem Jahre ſeine Schreibung anders geſtaltet. Längere Zeit ward mehr bloß nach provinzieller Ausſprache geſchrieben, erſt im ſiebzehnten Jahrhundert habe die in der an ſich ungeregelten Orthographie Luther's liegende Lautſtellung angefangen, die in der Schrift herrſchende zu werden. Die Grammatiker aber, welche die Schreibung ordnen wollten, haben die nöthige Einſicht in die Sache nicht gehabt; namentlich ſeien Gottſched und Adelung von der falſchen Meinung befangen geweſen, in Oberſachſen ſei das Hochdeutſche (Schriftdeutſche) urſprünglich zu Hauſe. „Daß die ſchwäbiſche Mundart das Maß ſei“, wußten ſie nicht, ſo wenig als ihre Vorgänger. — Da nun die allgemein übliche Vocaliſation des Hochdeutſchen faſt ganz ſächſiſch iſt, ſo verſucht Herr Wackernagel dieſelbe in eine ſchwäbiſche umzuwandeln, um unſere Schriftſprache ihrem urſprünglichen Heimatlande näher zu bringen. — Wenn auch viele Leute außerhalb Würtemberg behaupten, ein echter Schwabe lerne in ſeinem ganzen Leben das Hochdeutſche nicht ſo ſprechen, daß man ihm ſeinen Provinzialdialekt nicht anmerke, ſo kann dieß der Sache keinen Abtrag thun. Ja Herr Ph. W. ſelbſt ſcheint ſich zu dieſer Meinung hinzuneigen, indem er ſagt, es ſei wohl leicht, das Hochdeutſche richtig zu ſchreiben, aber ſehr ſchwer, ſelbſt für einen Würtemberger, es grundrichtig zu ſprechen. Da-

* Daß übrigens noch im XIV. und XV. Jahrhundert wenigſtens theilweiſe eine ganz geregelte Schreibung vorhanden war, beweiſt das werthvolle, von Luther zwar ſeiner Sprache, aber nicht ſeinem Inhalte nach verachtete Büchlein: Theologia, deutſch, welches F. Pfeiffer 1851 nach einer alten Handſchrift des XV. Jahrhunderts diplomatiſch genau abdrucken ließ.

durch ſcheint alſo die urſprüngliche Heimat des Schriftdeutſchen in der jetzt noch lebendigen Sprache ihrer Bewohner für die Schreibung nicht inſofern maßgebend ſein zu können, daß man als orthographiſche Grundregel aufſtellte: Schreib, wie man in Schwaben das Hochdeutſche ausſpricht. Herr W. gelangte daher zu dem Reſultate, daß er (S. 33) ſagt:

„Wir ſtellen alſo als grund- und hauptregel der orthographie des hochdeutſchen auf, ez tzu ſchreiben, wie ſeine grammatik ez fordert, und denken uns aine ſpetere tzeit, wo diz geſchehe, um alsbald die abgelaitete regel auzſprechen tzu können, daz hochdeutſche tzu ſchreiben, wie ez der gebrouch ſei."

Wenn übrigens Herr W. die Anſicht ausſpricht, daß „ez dem gebildeteren ore ein genuz iſt, ouz feinem munde würtembergiſches hochdeutſch zu vernemen", ſo fällt mir dabei eine Anekdote ein, welche Streicher, ein Jugendfreund Schiller's, in ſeinen Nachrichten über Schiller's Flucht aus Stuttgart erzählt. Schiller hatte nach den Räubern den Fiesko ausgearbeitet, und las dieß neue Drama den Koryphäen der Mannheimer Bühne vor. Aber durch ſeine Ausſprache ſchnitt er jeden Beifall der Zuhörer ab. Die Vorleſung gelangte gar nicht bis zu Ende des Drama's, ſo wenig geeignet für die Bühne erſchien es. Doch blieb das Manuſcript zurück und wurde nochmals von einem der ungünſtigen Zuhörer geleſen. Erſt ſo gelangte es zu der richtigen Würdigung, als der Beurtheiler Schiller's Dichtung las, ohne ihn ſelbſt zu hören.

Dem ſei nun wie ihm wolle, jedenfalls iſt der Inhalt des Programms des Herrn Ph. W. nicht unintereſſant und ſonſt in vielen Einzelheiten ſeiner Ausſprüche nicht unklar. Nur im Allgemeinen muß es auffallen, daß gewiſſermaßen die Schreibung des Programms mit dem darin Geſagten in directem Widerſpruch ſteht. Herr W. erkennt nämlich an, daß die in einer gegebenen Zeit herrſchende Orthographie dasſelbe Recht hat, wie jeder andere allgemein gewordene Gebrauch. Er ſetzt noch hinzu: „Die orthographie hat noch aine grözere Bedeutung als jeder andere gebrouch; ſie iſt die aintzige gemainſame ſitte oder mode der an der ſchriftſprache gebildeten ſtende, jenes ſtrenghochdeutſchen Publicums, daz ouzerdem in den verſchidenſten richtungen ouseinander get"; und ſagt (S. 3): „Die Hauptregel der orthographie, die wir ſo ſcharf in kainer grammatik ouzgeſprochen finden, haizt ganz ainfach: **ſchreib wie die andern.**" — Läßt ſich mit dieſer Ueberzeugung vereinigen, daß Herr W. uns eine Schrift vorlegt, welche factiſch die Regel befolgt: Schreibe wie gar Niemand in ganz Deutſchland zu ſchreiben pflegt?

Uebrigens geben uns die weit verbreiteten und an ſich ſchätzenswerthen Leſebücher des Herrn Ph. Wackernagel eine andere Orthographie als das Programm; worauf wir ſpäter zurückkommen werden. Das Programm ſcheint nur zur Unterhaltung der Leſer den „ouzdruck“ der „loutverheltniſſe“ und „ouzſprache“ nach den „fainheiten“ der „ſchwebiſchen“ Mundart vorzulegen.

3.

Als Dictator für die Orthographie des öſterreichiſchen Kaiſerſtaates oder ſeiner Schulen tritt Herr Dr. Weinhold auf. (Zeitſchrift für öſterreich. Gymnaſien, Wien 1852. 2tes Heft). Sein Hauptgrundſatz lautet:

Schreib wie es die geſchichtliche Fortentwickelung des neuhochdeutſchen verlangt.

Wir wollen bei ihm nicht in viele Einzelheiten eingehen, weil ſeine Schreibung für jetzt — (außerdem daß er das Dehnungs-h und das e in ie, wo es Dehnungszeichen iſt, ſo wie die Verdopplung der Vocale gänzlich tilgt, weil „für Auge und Or die Denzeichen gleichgiltig ſind“, und anderes ähnliche anordnet) — nicht mit der Entſchiedenheit, wie Möller und Wackernagel von dem üblichen Gebrauche ſich losſagt. Denn ſehr Vieles, was die Richtigkeit der Schreibung verlangt, will er auf ſpätere Zeit verſchoben wiſſen, wenn durch einen zweckmäßigen Anfang das Weitere angebahnt iſt. Nach der Ueberzeugung des Herrn Wh. „gehört der rein ſprechende Deutſche leider zu den größten Seltenheiten auf deutſcher Erde“; oder mit andern Worten, unſere jetzige Ausſprache iſt ohne alles entſcheidende Moment für die Rechtſchreibung. Daher kann es auch nicht befremden, daß er e ſtatt ö in ſchwören, zwölf, ſchöpfen, Geſchöpf u. ſ. w., ferner i ſtatt ü in Würde, ü ſtatt ie in Mieder, e ſtatt ä in Bär, ie ſtatt i in Licht, Dirne ꝛc. zu ſetzen vorſchreibt. * — Für die Vocaliſation erkennt alſo Herr Dr. Wh. keine Feſtſtellung des neuhochdeutſchen Lautſtandes an. — Dagegen geſtattet er eine ſolche in der Bezeichnung der Kürzen durch Verdopplung der Conſonanten. Während z. B. der öſterreichiſche Dialekt das lange u in Mutter erhalten hat, ſo daß alſo hier, wie Herr Wh. ſelbſt ſagt, die Verdopplung mit Recht bekämpft würde,

---

* Jac. Grimm in der dritten Ausgabe der Grammatik S. 220 ſagt bloß: Einigemal ſchreiben wir ä ſtatt ë, namentlich in bär, rächen etc. — Ferner ö iſt meiſt Umlaut des o, manchmal aber des a, wie schwören, schöpfen, Geschöpf etc., und ſetzt hinzu: Hier iſt die Ausſprache beſtimmt von e abgewichen. Er denkt alſo an keine Aenderung. — Wohl ſprach er ſich in der zweiten Ausgabe S. 522 ſchärfer aus: baer (ursus), gewaeren (concedere) ꝛc. ſollten den Laut e ſtatt ihres a haben.

weil ſie in den jetzt noch lebenden Mundarten ebenſo wenig als in dem Mittelhochdeutſchen (muoter) begründet iſt, ſo will er dennoch dieſe Verdopplung nicht abweiſen, und begründet dieſes durch die Bemerkung: „Als ſich der neuhochdeutſche Lautſtand feſtſetzte, wurde durch die zur Herrſchaft gelangende Mundart manche Kürze in die Schriftſprache eingebracht, welche in einigen Ländern die echte Länge bewahrte“ (dieß ſoll wohl heißen: ſtatt deren einige Mundarten die ächte Länge bewahrten). — Dieß iſt wohl augenſcheinlich eine der vielen Inconſequenzen der hiſtoriſchen Grammatiker, die uns von den Inconſequenzen und der Willkür des üblichen Gebrauches befreien wollen, und uns in neue Willkür verſtricken. Denn was ſoll uns hindern, in Licht, ſchwören, ſchöpfen ꝛc. den feſtgeſetzten Lautſtand des Neuhochdeutſchen beizubehalten, wenn wir es in Mutter, Jammer u. ſ. w. thun, oder umgekehrt? Oder gibt es nur in Längen und Kürzen einen feſtgeſetzten Lautſtand?

4.

Nach den bisher gegebenen Proben von den Beſtrebungen der hiſtoriſchen Grammatiker kann ich mich nicht enthalten, auch eine Stelle aus der vor kurzem erſchienenen Vorrede zum deutſchen Wörterbuche des Altmeiſters der hiſtoriſchen Grammatik anzuführen. Sie mag einerſeits als Probe der Schreibung dieſes Mannes neben der Heterographie ſeiner Schüler dienen, welche uns an das erinnert, was Lichtenberg (Verm. Schrft. Bd. I. S. 321 ff.) Kainographie nennt, indem er einen „Forſchlach“ vorbringt, „künftig keine Bainklaider mer zu tragen“. Anderſeits iſt dieſe Stelle für den gelehrten Mann ſo charakteriſtiſch als Selbſtbekenntniß, daß ſie gerade hier einen Platz verdienen dürfte. Die Stelle heißt in Schrift und Wortlaut folgendermaßen:

„sogar wenn ich bücher des sechzehnten und siebzehnten jahrhunderts durchlas, kam mir die sprache, aller damaligen verwilderung und roheit unerachtet, in manchen ihrer zügen noch beneidenswerth und vermögender vor als unsre heutige. welchen abstand aber auch von ihnen stellte die edle, freie natur der mittelhochdeutschen dichtungen dar, denen angestrengteste mühe zu widmen unvergleichlichen lohn abwirft. doch nicht einmal aus ihrer fülle schienen alle grammatischen entdeckungen von gewicht müssen hergeleitet zu werden, sondern aus sparsam fliesenden fast versiegenden althochdeutschen und gothischen quellen, die uns unserer zunge älteste gefügeste regel kund thaten. Es gab stunden, wo für abhanden gekommne theile des Ulfilas ich die gesamte poësie der besten zeit des dreizehnten jahrhunderts mit freuden ausgeliefert haben würde. den leuchtenden gesetzen der ältesten sprache nach-

spürend verzichtet man lange zeit auf die abgeblichnen der von heute.“

Wenn wir bloß dieſe Probe von Grimm's Schreibung kennen würden, ſo könnte es, im Vergleich mit den frühern Proben, den Anſchein gewinnen, als ob ſeine Nachfolger alle aus dem Geleiſe gefahren wären, oder als ob der bedächtige Altmeiſter und Lenker des Wagens und Forſchens jene Spuren als ſchwindelige Pfade verachte, die nicht in ſeinem Ziele lägen, und auf denen er die Unbeſonnenen ſich ſelbſt überlaſſen wolle. Und es kann uns dabei einfallen, daß J. Grimm im Jahre 1819 bei der Herausgabe des erſten Bandes der deutſchen Grammatik weder mit der üblichen Orthographie, noch mit der üblichen Druckſchrift verſallen war. Aber in Ermanglung erforderlicher Typen mußten damals in die deutſche (eckige) Schrift der Grammatik Typen aus dem Lateiniſchen, á, é, í, ó, ú eingemengt werden. — Freilich war dadurch angebahnt, daß die zweite Ausgabe (1822) ganz mit lateiniſcher Schrift und einigen eigens dazu gegoſſenen Zeichen erſchien. Und während der erſte Band der erſten Ausgabe nur von der Flexionslehre (Declination, Conjugation ꝛc.) ausgefüllt wurde, trat jetzt auf die erſten 595 eng gedruckten Seiten eine wohl etwas übermäßig gedehnte Auseinanderſetzung über die Buchſtaben, die ſich bei der dritten Ausgabe dahin vervollkommnete, daß der etwas beſchränkte erſte Band nur für die Lehre von den Vocalen (ohne die Conſonanten) reicht. — In der Einleitung zum erſten Bande der erſten Ausgabe ſpricht J. Grimm ſich über ſeine Quellen und Hülfsmittel aus, und indem er die frühern Sprachforſcher durchmuſtert, unter welchen er Gottſched's Anmaßungen in der Grammatik völlig unerträglich nennt, fährt er dann fort:

„Adelung ſteht weit über ſeinen Vorgängern. Er kann ſich von der unglücklichen Anſicht, die Sprache zu zügeln, nicht losreißen, aber er hat ſie ſtudirt, und iſt bis zu ſcharfſinnigen Entwicklungen durchgedrungen.“

In der Note ſetzt J. Grimm hinzu: „Die (von Voß bearbeitete) Beurtheiluug des Adelung'ſchen Wörterbuchs in der Jenaer L. Z. iſt mir jederzeit wie eine Ungerechtigkeit vorgekommen. Voß war Adelung an claſſiſcher Gelehrſamkeit, Geſchmack und Gefühl für Poeſie ſehr überlegen; ich zweifle ob an Sprachkenntniß.“ *

---

* In Beziehung auf Adelung's Orthographie ſagt auch Ph. Wackernagel im oben erwähnten Programme, daß er nahe daran war, alle orthographiſche Unzulänglichkeiten und Barbarismen, die noch aus dem ſiebzehnten Jahrhundert zurückgeblieben waren, zu erkennen, und daß er daher mit Recht von der Schreibung forderte, daß ſie nicht

Wenn aber Jac. Grimm nach der von ihm ſelbſt geſchilderten Weiſe ſich immer tiefer und tiefer in die alten Handſchriften verſenkte, wenn ihm die Flexionen und Lautverbindungen in Fragmenten des Gothiſchen ſo werth geworden waren, daß er um einige Stücke des Ulfilas das dreizehnte Jahrhundert mit Allem, was ihm höchſt bewundernswerth und erquicklich geworden war, hingegeben hätte; wenn er in dieſer forſchungsreichen Strebſamkeit gerne lange Zeit verzichtet auf die verblichenen Sprachgeſetze, die in der Blüthe der claſſiſchen Litteratur der Jetztzeit ſich kund geben; ſo ſteht darum ſein Verdienſt nichts deſto weniger auf einer von keinem deutſchen Grammatiker erreichten Höhe. — Während Leſſing die deutſche Litteratur durch die Schärfe ſeiner Geiſteskraft vor franzöſiſcher Abhängigkeit befreite, und hierin außer Klopſtock beſonders in Göthe einen tüchtigen Mitkämpfer hatte, der ſchon in ſeinen Studienjahren die Maxime aufſtellte:

Es trägt Verſtand und rechter Sinn
Mit wenig Kunſt ſich ſelber vor;

während Schiller, der in ſeiner Jugend aus Luther's Bibel die Kraft des deutſchen Ausdruckes zu erlernen ſtrebte und ſpäter mit Göthe an der idealen Schönheit der griechiſchen Poeſie ſich begeiſterte; während durch Göthe und Schiller vorzugsweiſe unſere poetiſche Litteratur im Auslande ſich Achtung erwarb; während Alex. v. Humboldt der Naturwiſſenſchaft einen Aufſchwung gab, der weit über Deutſchlands Grenzen hinaus reichte und den ſie vor ihm nie beſeſſen; während Friedr. Chriſtoph Schloſſer in der Geſchichtſchreibung darlegte, wie die politiſche Geſchichte keines Volks und keiner Zeit klar aufgefaßt werden könne ohne Kenntniß der Litteratur eines jeden Volkes und Zeitraumes; ſo beſitzt Jac. Grimm nicht minder Epoche machende Verdienſte um die deutſche Sprache. Er brachte zuerſt Licht in die Formen unſerer Sprache; er lehrte uns die ſtarken Formen von den ſchwachen, das Urſprüngliche von dem Spätern, das Weſentliche von dem Unweſentlichen unterſcheiden, und ſchon die erſte Auflage ſeiner deutſchen Grammatik gründete ſeinen unvergänglichen Ruhm. Aber bei aller hiſtoriſch genauen Nachweiſung über unſere jetzigen Flexionen u. ſ. w. verſuchte er nie die jetzt beſtehenden Formen zu ändern und durch veraltete zu erſetzen. Wenn er aber in ſeine Forſchungen über Sprachlaute ſich dabei ſo vertiefte, daß er unſere

---

der Ausſprache der oder jener Provinz folge, ſondern auf eine Art eingerichtet ſein möge, die allen Provinzen verſtändlich ſei. — Und dieſe von Adelung nahezu gelöste Aufgabe, welche in den nächſten Decennien von Andern erreicht war, wieder umzuſtülpen und von vorn gründlich zu beginnen mit Hintanſetzung alles Vorhandenen, iſt die Aufgabe der hiſtoriſchen Grammatik geworden.

Schreibung in einer Weiſe umgeſtaltet ſehen will, die ſie dem Gothiſchen möglichſt nahe bringt, ſo verkennt er hier die hiſtoriſche Thatſache des Beſtehenden, und zwar in einer Sprache Beſtehenden, welche ſich claſſiſcher Vollendung und allgemeiner Verbreitung im In- und Auslande zu erfreuen hat. Und wenn er — vielleicht gerade aus dieſer Rückſicht — mit der von ihm als vollkommen richtig erkannten Form der Schreibung zurückhält und nicht ans Licht zu treten wagt, ſo gibt er ſich und uns einem fortwährenden Schwanken und Wanken preis. — Betrachten wir die Schreibung ſeines Wörterbuches, welches nicht für gelehrte Sprachforſcher, ſondern für die deutſche Nation ſein ſoll, ſo hat er darin noch größere Zurückhaltung kund gegeben als in der Grammatik. Und er bemerkt in der Vorrede, daß die Verlagshandlung die nicht grundloſe Beſorgniß hegte, es würde das Publicum durch heftige Erſchütterung des hergebrachten und feſthaftenden Brauchs abgeſchreckt werden, weßhalb er gern die Rathſamkeit kluger Beſchränkungen anerkannt habe (Vorr. Col. LXII). Er geht nur darauf aus, für eine empfänglichere Zeit die Aenderungen anzubahnen und vorzubereiten. Wir erhalten dadurch im Wörterbuche keine grundrichtige Schreibung, ſondern eine ſolche, die mit der Zeit werthlos erſcheinen muß, wenn die Leſer zum Richtigen vorbereitet ſind. Für die Fortentwicklung iſt geſorgt; aber für jetzt haben wir nichts entſchieden Zuverläſſiges. Sollte einem, welcher das Wahre und Echte ſucht, die Weiſe des Herrn Dr. Möller nicht mehr zuſagen als dieſe Zurückhaltung? Aber obwohl Herr Möller ferker ſtatt Verkehr u. dgl. zu ſchreiben wagt, und uns etwas extravagant ſcheinen will, ſo iſt er bei Allem dem noch hinter dem Ziele geblieben, das Jac. Grimm unſerer Schreibung geſteckt hat. Denn letzterer ſagt (a. a. O): „Getrauen wir uns einmal das V den Niederländern zu laſſen, ſelbſt aber F zu ſchreiben, wie wir nur F ausſprechen, ſo wird V ſeine eigenthümliche Beſtimmung erfüllen, und wieder den Laut des lateiniſchen und romaniſchen V übernehmen, d. h. unſer jetziges W ausdrücken können. Da wir aber nichts von dem Laut des engliſchen W haben, ſo bedürfen wir auch den Laut nicht. Unſer F und V ſollen alſo in den Stand zurücktreten, der dem Gothiſchen und auch den frühſten althochdeutſchen Denkmälern entſpricht, und es ſteht die Zeit zu erwarten, wo man nicht nur filfusz (Vielfuß), ſondern auch fervalten (verwalten), filvissend (vielwiſſend) zu ſchreiben keinen Anſtand nimmt." — Auf dieſem Vorſprunge iſt Dr. Möller noch nicht angelangt, er ſchreibt noch werden, wirt mit w ſtatt v. — Dagegen gibt uns J. Grimm eine hiſtoriſch begründete Fortentwicklung, die wir dann erreichen, wenn wir alles, was hiſtoriſch jetzt beſteht, nur inſofern fortbeſtehen laſſen, als es ſich im Gothiſchen und Altdeutſchen

nachweiſen läßt. — Ich möchte indeſſen an der Anſicht feſthalten, daß es bei der Entwicklung der Litteratur, wie die unſrige jetzt iſt, ein dankenswerthes Bemühen wäre, nachzuweiſen, wie da und dort die alte Schreibung gründlicher den Sprachformen entſprochen habe, als unſere jetzige. Dieſe Nachweiſung wird für jeden von Intereſſe ſein, ohne daß man deßhalb Fremdes, uns Abhandengekommenes wieder einzudrängen ſich bemühte. So wie Jac. Grimm die beſtehende deutſche Declination und Conjugation wohl ſicherer beurtheilen lehrte, aber nicht umwarf, ſo hätte er das nämliche auch in der Schreibung immerhin zu thun vermocht, und doch — wie er's in der erſten Auflage der Grammatik that — an das einfache Geſetz ſich halten können: „Schreib wie die Andern." Nur wo der Gebrauch der Andern wankt, da iſt das Begründete zu empfehlen.

5.

Im Gegenſatze zu dieſer einerſeits bedeutend retrograden Bewegung der „Fortentwicklung" unſerer Sprache, und zu der anderſeits in ferne Zukunft verlegten grundrichtigen Geſtaltung unſerer Orthographie iſt es nicht unintereſſant, eine Vermittlung auftauchen zu ſehen, die in der Schrift eines jungen Gelehrten — Ludwig Ruprecht — verſucht iſt. Der Titel derſelben heißt: Die deutſche Rechtſchreibung vom Standpuncte der hiſtoriſchen Grammatik beleuchtet. Göttingen 1854. — Dieſe kleine Schrift faßt mit achtungswerther Klarheit das Woher und Wohin in's Auge. Sie will aber unſere Rechtſchreibung, ohne die Forſchungen der hiſtoriſchen Grammatik zu verkennen, jetzt feſtſtellen, und der „heilloſen Verwirrung" ein Ziel ſetzen. Sie geſteht zu, daß die Schreibung vor Grimm viel Fehlerhaftes hatte; allein ſie ſei mehr als die engliſche und franzöſiſche der Entwicklung der lebendigen Sprache gefolgt. Wären wir z. B. auf der mittelalterlichen Schreibung ſtehen geblieben, ſo würden wir jetzt min hus ſchreiben, und mein Haus ſprechen: Während durch derartige Abweichung von Laut und Schrift ein engliſcher Knabe erſt ſpät richtig ſchreiben lerne, ſeien wir beſſer daran. Sollten wir dieſen Vortheil durch eine völlig ſchwankende Orthographie aufgeben? Einige Fehler unſerer Schreibung könnten doch wohl nicht ſo viel ſchaden; bei weitem die meiſten ſeien, vom praktiſchen Standpuncte aus betrachtet, ganz gleichgültig. Ihre Unrichtigkeit könnte für den, der deſſen bedarf, in den Lehrbüchern kurz bemerklich gemacht werden. Aber unberechenbar ſei der Schaden, der daraus erwächst, daß man dem Volke ſeine einmal gewonnene feſte Schreibweiſe wieder rauben wolle. Bei uns leſe und ſchreibe faſt ein jeder; eine Akademie zu dicta-

toriſch gebotener Regelung beſäßen wir nicht *, aber eine reiche Volks-litteratur, einen großen Schatz claſſiſcher Schriften, die Frucht der Blüthezeit unſerer Litteratur; wir beſäßen die Luther'ſche Bibelüberſetzung, die in Millionen Exemplaren verbreitet iſt, und in den Familien vom Vater auf den Sohn vererbt; und alle dieſe Bücher ſeien jetzt in der herrſchenden Schreibweiſe gedruckt und verbreitet. Wenn die meiſten hiſtoriſchen Grammatiker bis jetzt auch nur ſparſam geändert hätten, ſo kündeten ſie doch eine ganze Reihe neuer Aenderungen als bevorſtehend an; dadurch öffne ſich dann die Ausſicht auf eine recht langjährige Confuſion, deren Ende gar nicht abzuſehen ſei. Und wenn wir die in der neuen Orthographie gedruckten Bücher durchmuſterten, von denen einige nur mit Hülfe des Mittelhochdeutſchen und einiger Divinationsgabe zu verſtehen ſeien, ſo könnten wir leicht zwanzig verſchiedene orthographiſche Syſteme zuſammen finden. (Dieſe Behauptung wird um ſo weniger in Zweifel zu ziehen ſein, als nicht bloß Herr Ph. Wackernagel nach zwei verſchiedenen Syſtemen ſchreibt, in ſeinem oben erwähnten Programme nach dem einen, und in ſeinen vielverbreiteten Leſebüchern nach einem andern; ſondern auch ſelbſt J. Grimm ein anderes Syſtem in ſeinem Wörterbuche und ein anderes in ſeiner Grammatik befolgt; und wenn wir von letzterer die dritte Ausgabe mit der zweiten vergleichen, ergeben ſich wieder ſyſtematiſche Abweichungen.)

Im Ganzen ſteht Herr Ruprecht auf dem ſogenannten Standpuncte des gemäßigten Fortſchrittes, auf den ſich auch Jac. Grimm im Wörterbuche geſtellt hat; nur mit dem Unterſchiede, daß erſterer meint, eine feſte Grenze beſtimmen zu wollen, und bis hierher und nicht weiter zu gehen, letzterer dagegen die Schreibung im Wörterbuche gleichſam wie eine Eintagsfliege anſieht, die einer zu erwartenden national echten und grundrichtigen Schreibung weichen werde. — Es ſteht demnach nicht zu erwarten, daß Jac. Grimm auf die vermittelnden Vorſchläge des Herrn Ruprecht eingehen kann. Aber eben ſo wenig dürften die Anhänger der alten Schreibung, die durch Adelung ihre Begründung erhielt, ſich durch Herrn Ruprecht befriedigt finden, weil er wohl die Grundſätze der hiſtoriſchen Grammatik, aber nicht die Begründung der Adelung'ſchen Schreibung berückſichtigt oder zu kennen ſcheint.

---

* Jac. Grimm (a a. O.) verweist auf Spanien, wo es nur einer von wenigen Gelehrten ausgehenden Feſtſtellung bedurft hätte, und Jedermann einverſtanden geweſen wäre. Und doch ſei dejar für dexar, pajaro für paxaro auffallender als vald für wald.

Wir dürfen nämlich diejenige Rechtſchreibung, welche ſich bei uns feſtſtellte, als, wie oben erwähnt, in der erſten Hälfte dieſes Jahrhunderts und in dem langen Frieden alle Blüthen unſerer claſſiſchen Litteratur in neuen Ausſtattungen verbreitet wurden, die Adelung'ſche nennen. Sie hatte durch den Einfluß von J. H. Voß einzelne Umgeſtaltungen erfahren, die alsdann durch an ſich unbedeutende Schulbücher (Heinſius, Heyſe) durch die geſammten deutſchen Gaue Geltung erhielten. Und als die für die Sprachwiſſenſchaft höchſt wichtige und einflußreiche deutſche Grammatik von K. F. Becker erſchien, ſtand die Adelung'ſche modificirte Schreibung feſt. Auch Becker nahm ſie ohne hervortretende Neuerungen an und machte ſie zu der ſeinigen, ſo wie Jac. Grimm auch noch im Jahre 1819 bei der erſten Ausgabe ſeiner deutſchen Grammatik gethan hatte. *

Man ſchrieb nach Adelung, wie man es in allen deutſchen Gauen verſtand, und wie es der Ausſprache derer, die das Hochdeutſche richtig zu ſprechen verſtehen, angemeſſen war. — Dabei galt das allgemeine Geſetz, daß, was in der richtigen Ausſprache des Hochdeutſchen gleichmäßig lautet, auch mit gleichen Lauten oder Buchſtaben ſoll geſchrieben werden. Durch dieſes Geſetz diente die Adelung'ſche Schreibung dem Ohre, das die Laute der Sprache aus dem Leſen der Schrift aufnimmt und der Seele zuführt. Die Schrift iſt jedoch zu allernächſt für die Wahrnehmung des Auges beſtimmt, und muß daher auch dem Auge des Leſers zu dienen ſuchen. Inwiefern nun Adelung hierin Unrecht gethan, oder ſchmähende Vorwürfe verdient hat, daß er die Schrift dem Auge des Leſers zu accommodiren ſuchte, darauf werden wir ſpäter zurückkommen. Nur dieß Eine ſei bemerkt, daß Jac. Grimm und die meiſten ſeiner Anhänger bis heute noch nicht aufgehört haben das (Artikel) und daß (Conjunction) verſchieden zu ſchreiben, welche Unterſcheidung die alte Schreibung nicht kannte, und wobei feſt ſteht, daß beides nur ein und dasſelbe Wort iſt.

Um nun die Adelung'ſche Orthographie, der Schreibweiſe der hiſtoriſchen Grammatiker gegenüber, zu beleuchten, ſind die Vorwürfe zu betrachten, welche gegen jene von dieſen erhoben werden, und wir wollen

---

* Wenn ſich auch ſagen ließe, die Rechtſchreibung, die Becker in ſeiner Grammatik hat, iſt diejenige, die in unſern Claſſikern jetzt die allgemein übliche und ſonſt die allgemein verbreitete iſt, ſo wird dieſelbe doch mit dem Namen der Adelung'ſchen zu bezeichnen ſein, weil Becker, Schmitthenner u. A. nur etwa bei ſchwankendem Gebrauche das minder Richtige zu beſeitigen ſuchten; dagegen Adelung die ganze Begründung des Lehrgebäudes gegeben hat.

dieſelben in der Reihenfolge durchgehen, wie ſie in der Ruprecht'ſchen Schrift aufgeführt werden. Dabei erfordert jedoch meine Aufgabe, daß ich auf die Gefahr hin, ſachkundigen Leſern etwas ganz Bekanntes vorzutragen, nicht bloß die Grundſätze der hiſtoriſchen Grammatik, ſondern auch die der Adelung'ſchen Orthographie näher erörtern muß.

6.

Zuerſt ſind die Fehler zu betrachten, welche in der Adelung'ſchen Orthographie ihren Urſprung dem Streben, die Kürze und Länge der Vocale zu bezeichnen, verdanken. Aus Mißverſtand, ſagt man, hat man Lautverbindungen der ältern Schrift (wie ie in dienen, und h in Aehre u. dergl.) für ein Zeichen der Dehnung angeſehen, und dieſe Zeichen dann verallgemeinert, jedoch mit der größten Inconſequenz; während man Wahn und wann ſchriebe, begnüge man ſich mit der Unterlaſſung der Verdopplung bei kam und Kamm, und es ließen ſich, ſagt Herr Ruprecht, über zweihundert Ausnahmen aufzählen, in denen die Vocale *a, e, i,* o, u, ohne Dehnungszeichen ſtänden.

Wir haben hier nicht in Frage zu ziehen, was unſere Schreibung dabei gewinnen wird, wenn wir nach der Forderung der hiſtoriſchen Grammatik her für Herr, Heer, hehr und her u. dergl. ſchreiben. – Es handelt ſich nicht ſowohl um die gewohnte Bequemlichkeit dieſes Augendienſtes, ſondern vielmehr um die Frage: ſind die Dehnungszeichen wirklich regellos und inconſequent vertheilt, ſo daß unzählige Ausnahmen ſich dabei ergeben? ferner: würde unſere Schreibung conſequenter in ihrer Form, und der Stufe der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache entſprechender, wenn wir nach den Vorſchriften der hiſtoriſchen Grammatik zu Werke gingen?

Dieſe Fragen werden ſich im Folgenden beantworten. Ehe wir jedoch zu dem Einzelnen übergehen, iſt für die Dehnungszeichen und für die der Dehnung entgegengeſetzte Schärfung der Silben durch Verdopplung der Conſonanten, insbeſondere dieſes zu bemerken:

Diejenigen Wörter, welche in deutſchen Verſen bald lang bald kurz gebraucht werden können, die alſo nicht immer einen vollen Ton haben, ſondern auch tonlos erſcheinen, erhalten in der Schrift weder ein Dehnungs- noch ein Schärfungszeichen.

Es ſind dieß lauter einſilbige Wörter, die weder einen Verbal- noch einen Nominalbegriff ausmachen, und zwar folgende:

1. Ohne Dehnungszeichen: mir, dir, wir, er, es, der, dem, den, wer, wem, wen, von, vom, an, am, vor, nur, her, hin, dar, gar, war. – da, ja, du, ſo, wo, zu.

2. Ohne Schärfungszeichen: in, im, um, man, mit, ab, ob, bis, bin.

Die Schreibung dieſer Wörter entſpricht demnach der Schreibung der immer tonloſen Vor- oder Nachſilben, wie ver, zer, er, el, en, es ꝛc.

Eine Ausnahme bilden unter ihnen zuerſt die Pronominalformen ihn, ihm, ihr (nebſt ihnen, ihren), welche neben der Präpoſition in, im, ein h annahmen, nachdem man ſie früher durch die Schreibung jn, jm, von in und im zu unterſcheiden ſuchte; und dazu kommen noch, weil i in der jetzigen Schriftſprache nirgends als Auslaut erſcheint, ſie, die, nie, hie (in hie und da) nebſt hier. — Ferner machen eine Ausnahme die Partikeln wenn, denn, wann, dann, welche neben den Pronominalformen wen, den, eine Verdopplung des Auslautconſonanten zum Zeichen der Schärfung erhielten. Alle dieſe Ausnahmen, ſo zahlreich ſie auch ſind, laſſen ſich durch ihr leicht zu erkennendes Verhältniß in der Silbenmeſſung ganz leicht überſchauen. Und es bildete ſich dieſe auf die Silbenbetonung geſtützte Schreibung gleichſam unbewußt; denn Adelung, für den die Silbenmeſſung unſerer Sprache noch in der Wiege lag, hat jene Wörter noch nicht in dieſer Weiſe hervorgehoben; wohl aber haben es Spätere gethan, wie namentlich der 1829 (in Darmſtadt bei Leske) erſchienene Verſuch einer deutſchen Rechtſchreibung. Uebrigens ſagte Adelung: „Die Dehnung wird nur in Wörtern, welche einen vollſtändigen Begriff enthalten, und welche daher auch im Aeußern eine Art von Vollſtändigkeit erfordern, bezeichnet. Folglich nicht in eigentlichen Partikeln: da, ſo, u. ſ. w." — In der Entwicklung unſerer Sprache wird aber als hiſtoriſches Moment hier beſonders zu beachten ſein, daß in dem Alt- und Mittelhochdeutſchen in den Verſen die Länge und Kürze der Silben klar unterſchieden war (Vergl. Grimm d. Grammat. 3te Ausg. S. 212 ff.), während jetzt der Ton der Silbe in den Verſen mit der Länge vermengt wird, oder gleiche Geltung mit ihr hat. Statt der Quantität iſt der Accent in der Silbenmeſſung maßgebend. Dadurch iſt, wie J. Grimm (a. a. O.) ſagt, eine Vergröbernng der Ausſprache und des Gehörs eingetreten. Und wenn wir dieß anerkennen, wird es alsdann räthlich ſein, unſere Schreibung nach jener Geſtaltung der Schrift und Sprache umzuformen, wo ein ganz anderes Lautverhältniß obwaltete als jetzt? wo Vocale lang waren, die jetzt als Kürzen erſcheinen und umgekehrt?

7.

Gehen wir nun ſpeciell zu den einzelnen Arten über, wodurch die Längenbezeichnung der Silben erzielt wird, ſo gehört zuerſt hierher die Verdopplung der Vocale.

Man macht dabei geltend, daß die Verdopplung der Vocale ſtreng genommen nie Einen Laut ausdrücken könne Indeſſen ſteht feſt, daß einerſeits manche Diphthonge in ihrem gemiſchten Laut nur Eine Silbe bilden (wie ei, ai); und anderſeits daß auch ſchon im Althochdeutſchen einzelne Beiſpiele von Vocalverdopplung vorkommen, die ſich wohl eben ſo natürlich geſtalteten, wie wenn jetzt in der Schreibung der Muſiknoten hinter einer halben Note noch derſelbe Ton als Viertelsnote geſetzt und mit dem Zeichen des Zuſammenſchleifens verſehen dem Ton die Dauer von drei Vierteln gibt. Es wird daher oo in Moor ebenſo gut ein langes o bezeichnen können wie im Griechiſchen ω. — Während Grimm u. A. die Verdopplung der Vocale als unzuläſſig anſehen, weil dadurch die Schreibung etwas Breites, Schwerfälliges erhalte (Vorrede Col. LVIII), ſo haben Andere, wie Hahn in ſeiner neuhochdeutſchen Sprachlehre bedauert, daß dieß Hülfsmittel bei uns nur in wenigen Wörtern gangbar geblieben ſei. Herr Ruprecht meint, ihre Beibehaltung ſei von praktiſcher Bedeutung in Wörtern wie Waage und Wagen, Staat, Stadt und Statt. — Grimm ſchreibt im Wörterbuch baar, erkennt aber nur bar als die richtige Schreibung an. Wir ſind jedenfalls hier einem Schwanken der Anſichten anheim gegeben. — Die hiſtoriſche Entwicklung dieſer Sache wird folgende ſein:

Während ſchon im Altdeutſchen Vocalverdopplungen vorkamen (z. B. root, wofür im Mittelhochdeutſchen Accente dienen rôt), ſtellten ſich dieſelben in den Töchterſprachen der deutſchen Zunge, in den beiden niederländiſchen Sprachen, feſt, und tauchten auch in einer gewiſſen Uebertreibung bei einzelnen deutſchen Schriftſtellern der ſpätern Zeit auf, wie namentlich bei Flemming, welcher guut, ſaagen, Spraache, geeben, Leeben, Weeſen, u. dergl. ſchrieb. Bei der Entwicklung unſerer Sprache und ihrer Schreibung wurde jene Uebertreibung der Verdopplung getilgt, und nur in wenigen Wörtern meiſt zu praktiſchem Zwecke feſtgehalten, indem ſie theils die Unterſcheidung ähnlicher Laute zweier Wörter bezeichnen ſollte, wie Waare, wahr neben war, wie Meer mehr, Moor Mohr, Aal Ahle; theils auch zur Hebung der Hauptſilbe diente, wie See, Fee, Aas, Aar, Saat u. a.

Wäre der Ausdruck des Denkens und Empfindens durch die Schrift nicht leichter einem Mißverſtändniſſe unterworfen als der Ausdruck der mündlichen Mittheilung, ſo würden nicht ſo leicht Mißverſtändniſſe über Empfindung und Geſinnung durch brieflichen Verkehr hervorgerufen. Wir können dem geſchriebenen Worte nicht die Betonung geben, mit der wir es dem Freunde gegenüber ausſprechen würden, wenn er vor uns ſtände; denn die Schrift wirkt zunächſt nur auf das Auge, nicht auf

das Ohr. Weil aber die Schrift demgemäß zunächst auch für das Auge beſtimmt iſt, ſo wird es Unrecht ſein, dieſe Beſtimmung der Schrift leugnen zu wollen, und wir werden praktiſcher Weiſe — abgeſehen von allem Mißverſtehn einer Empfindung oder Geſinnung — der Schrift das Mittel der Unterſcheidung oder Hervorhebung von Begriffen nicht entziehen, welche dieſelbe in der Blüthezeit unſerer claſſiſchen Litteratur beſeſſen hat. Indeſſen iſt hierbei nicht in Abrede zu ſtellen, daß in der Vocalenverdopplung keine ſo ſcharfe Conſequenz unſerer Schreibung ſich nachweiſen läßt, als in den übrigen Mitteln zur Bezeichnung der Dehnung der Silben, von welcher wir jetzt zu reden haben.

8.

Was die Dehnung der Silben durch ie betrifft, ſo ſteht hiſtoriſch feſt, daß dieſer Laut in vielen Wörtern nach der aus dem Mittelhochdeutſchen überlieferten Schreibung in ſolchen Silben häufig vorhanden war, in denen im Neuhochdeutſchen bloß ein langes i in der Ausſprache gehört wurde. Man ſchrieb biegen, dienen, lieben, gießen, aber das e wurde nicht mehr gehört, ſo wie es auch jetzt noch bei Allen, die das Schriftdeutſche richtig ſprechen, nicht gehört wird. In dem Mittelhochdeutſchen war aber jenes e, das ſich meiſt auf die Formation des Wortſtammes ſtützte, auch in der Ausſprache vernehmlich, wie dieß noch in provinziell ſüddeutſcher Mundart der Fall iſt. Da man aber im Neuhochdeutſchen biegen (mit e) und ligen (ohne e) ganz gleich ausſprach, indem das i in beiden Wörtern gleich gedehnt wurde, ſo hielt man es auch für conſequent, beide Wörter gleichmäßig zu ſchreiben. — So entwickelte ſich ie im Neuhochdeutſchen zu einem bloßen Dehnungslaute. Allein für dieſen Dehnungslaut gilt die allgemeine ſo zu ſagen ausnahmsloſe Regel:

Alle ſtets betonten Silben mit langem i ſind mit ie zu ſchreiben.

Von den bald betonten, bald tonloſen Silben mir, dir war ſchon oben (Abſchn. 6) die Rede, ſo wie von ihn, ihm; ſie bilden hier keine Ausnahme durch den Wechſel ihrer Betonung.

Das einzige deutſche Wort, das als eigentliche Ausnahme erſcheinen kann, iſt Igel (welches nicht in Jegel, jegel ſich umgeſtalten konnte). Fremde Wörter, wie Kamin, Magazin, Termin, Pike, nebſt den Städtenamen Berlin, Stettin ſind nicht als eigentliche Ausnahmen zu betrachten.

Dieſe Regel blieb in der Entwicklung unſerer Sprache ſo feſt, daß ſelbſt in ſtehlen, befehlen u. dergl., wo ſchon das Dehnungs-h iſt, dennoch das e neben i in ſtiehlſt, ſtiehlt ſeinen Platz behauptete.

Und wenn J. Grimm in der dritten Ausgabe ſeiner Grammatik S. 216 in Beziehung auf ſämmtliche jetzt übliche Dehnungszeichen ſagt: „keine dieſer Schreibungen konnte durchgreifen, ſondern wurde in einzelnen Fällen ſchwankend gehandhabt"; ſo dürfte dieſer Vorwurf die Dehnung durch ie nicht treffen, wenn wir anders nicht — wie er thut — die Wörter mir, dir, wir hieherziehen.

Wenn aber die Schreibung in ihrer Entwicklung den Gebrauch ſo ganz conſequent feſtgeſtellt hat, was gewinnen wir dadurch, daß wir den feſtſtehenden Gebrauch auflockern? Werden wir etwas Zeitgemäßes thun, wenn wir jetzt, wo Jeder ſchreiben lernen ſoll, den auf die ſchriftdeutſche Ausſprache geſtützten Gebrauch nach der Ausſprache des Mittelalters umgeſtalten? Und ſind es etwa nur wenige Wörter, in denen nach der hiſtoriſchen Grammatik das lange i ohne e zu gebrauchen wäre? Die hiſtoriſche Grammatik zählt deren über hundert auf, während dagegen über ſiebenzig das ie behalten ſollen. Und wenn wir zu den letzten noch die aus fremden Sprachen ſtammenden, in denen das e der fremden Sprache in i umſchlug, wie breve Brief, tegula Ziegel u. ſ. w. hinzuzählen, ferner die vielen Zeitwörter auf ieren, welchen J. Grimm allen conſequent ie zuweist (ſtudieren, regieren), und von denen viele an deutſche Stämme dieſe Endung anſetzen (halbieren, hauſieren, ſchattieren, gaſtieren, mit Schattierung, Halbierung) — ſo ſind die Wörter mit ie ebenfalls der Zahl nach mehr als hundert. Dazu kommt noch, daß J. Grimm in der dritten Ausgabe der Grammatik S. 223 für Duldung und Hegung des ie in ſolchen Wörtern ſich ausſpricht, die im Angelſächſiſchen io haben, wenn auch im Mhd. und Althd. nur das einfache i, wie ſieben seofon, Vieh feoh.

Demnach werden wir uns jedenfalls durch die Forderung der hiſtoriſchen Grammatik in ein Labyrinth verlieren, das auch für andere Leute als bloße Kanzliſten und Bureaumänner Schwierigkeiten bieten und nur Verwirrung hervorrufen wird.

Und mit dem bisher Erwähnten iſt die Sache noch nicht erſchöpft. Denn es gibt auch noch Wörter, die das ie des Mittelalters haben ſollen, obgleich ſie jetzt nur ein ganz kurzes i hören laſſen, wie Licht, Fichte, Dirne u. a. — Wir haben alſo Liecht, Fiechte, Dierne zu ſchreiben, und Licht, Fichte und Dirne (mit geſchärftem i) zu ſprechen. — Iſt es aber wirklich der hiſtoriſchen Entwicklung unſerer Sprache gemäß, daß man fordert: wir ſollten, obgleich wir anders ſprechen als im Mittelalter, doch ſo ſchreiben, wie die ſchwäbiſchen Ritter ſchrieben? Wir ſollen biegen, ligen, Dierne, Stirne, wenn nicht in der Ausſprache, doch in der Schreibung unterſcheiden? — Was ſchließt ſich conſequenter

hieran, als daß wir auch muot mit uo ſchreiben, und Muth mit langem u ſprechen? Nur noch ein Schrittchen weiter, und wir werden ganz conſequent der mittelalterlichen Ueberlieferung gemäß min hus ſchreiben und mein Haus ſprechen. So gelangen wir zu der achtungswerthen Stufe, auf der die Engländer und Franzoſen ſtehen, von denen Anaſtaſius Grün ſingt:

— — — ihr wißt ja, wie's Frankreichs Söhne treiben,
Die anders ſchreiben als ſprechen, und anders leſen als ſchreiben!

Wir thäten übrigens dem grundgelehrten Altmeiſter der hiſtoriſchen Grammatik Unrecht, wenn wir ihm nachſagten, er wolle, daß wir anders ſchreiben, als ſprechen. Er hegt vielmehr die Ueberzeugung (Vorrede Col. LVIII), daß, wenn wir uns einmal gewöhnt haben, das überflüſſige e in ligen, ſigen, vil, Trib, Zige ꝛc. ꝛc. wegzulaſſen, zugleich die reinere Ausſprache des organiſchen ie in dienen, lieben, gießen wieder gewonnen würde. Dieß heißt mit andern Worten, wir ſollen nicht bloß ſo ſchreiben, wie die ſchwäbiſchen Ritter, ſondern auch ſo ſprechen, wie ſie geſprochen haben. * Heißt dieß die hiſtoriſche Entwicklung einer Sprache, und die darauf geſtützte hiſtoriſche Begründung der Orthographie darlegen? Mit aller Achtung vor gründlicher Gelehrſamkeit kann ich doch nicht umhin, hier zu wiederholen, was ich im Eingang geſagt habe: Wer von der hiſtoriſchen Entwicklung unſerer Sprache einer ſolchen Vorſtellung ſich hingibt, der muß die Alleinherrſchaft des römiſchen Kaiſerthums, das auf die Republik folgte, als hiſtoriſch begründet anſehen durch die Alleinherrſchaft des Duodezſtaates, der das römiſche Königthum ausmachte.

9.

Gehen wir zu dem weitern Dehnungszeichen h über, ſo iſt es mit dieſem gegangen, wie mit ie. Wir haben jetzt noch in Süddeutſchland provinzielle Strecken, wo das h in mähen im Munde der Landleute ganz vernehmlich gehört wird, ja ſelbſt theilweiſe in ch ſich verſtärkt. — So ſchrieb man auch im Mittelalter unter Andrem hohen muot u. dergl. und dieß h in hohen weist hin auf einen intenſirten Kehllaut wie hoch, wie ziehen Zucht, ſehen Geſicht u. ſ. w. (So iſt auch aus dem Mittelhochdeutſchen knëht, schaht, spëht Knecht, Schacht, Specht, aus lihte leicht, aus viuhte feucht, aus ehten ächten,

* Hohe Ideen begegnen ſich oft. Jac. Grimm enthüllt für die Zukunft die reinere Ausſprache von dienen, lieben ꝛc.; damit übereinſtimmend legt Ph. Wackernagel uns ein Bild von der ousſprache und den feinhaiten unſerer loutverheltniſſe vor.

aus rihten richten u. ſ. w. geworden). — Aus dem althochdeutſchen ahir, mittelhochdeutſch eher, bildete ſich Aehre, aus zahir Zähre, aus zehan, mittelhochdeutſch zehen, zehn u. dergl.

Aus Sprachunkenntniß nahm man nun in Wörtern wie zehn, Aehre das h für ein Dehnungszeichen, und in Wörtern wie ſehen, ziehen zugleich auch für einen Laut, der dazu diene, die beiden Silben zu verbinden. Dieſes Dehnungs-h trug man dann in andere Wörter. — Schon Luther ſchrieb mehr, ehre u. dergl., ſetzte aber auch das Dehnungs-h vor den Vocal wie rhümen, jhar, khün, thun. Die ordnenden Grammatiker haben die Schreibung des h vor dem Vocal verworfen, und es iſt nur noch in Rhein und in Rhede in dem jetzigen Gebrauch erhalten worden, und außerdem in Wörtern wie thun, Thal u. dergl., wovon unten die Rede ſein ſoll. — Es geſtalteten ſich nämlich bei Adelung für das Dehnungs-h zwei Regeln, die ſichern Boden haben, wenn wir die oben (Abſchn. 6) angeführten Wörter ausnehmen, welche in der Metrik bald kurz bald lang ſind. — Dieſe zwei Regeln heißen:

1. Die auf die Liquidä auslautenden langen Stammſilben nehmen ein h vor der Liquida im Auslaute an, wie fahl, lahm, Wahn, mehr.

2. Die auf einen Vocal (auch auf ä, ö, ü) auslautenden Silben, nehmen ein h an, wie nah, jäh, Weh, Vieh, froh, fröhlich, Schuh, blühen.

Um von der letzten Regel zuerſt zu reden, ſo wurde dieſelbe ſo allgemein feſtgehalten, daß die bald als Kürze bald als Länge erſcheinende Partikel ja (oben Abſchn. 6) durchaus ein h erhielt, wenn ſie in die ſtets betonte Silbe überging in bejahen. Wer übrigens jetzt das Schriftdeutſche richtig ſpricht, wird in bejahen kein h hören laſſen, ſo wenig als in mähen. Und die Anſicht der Grammatiker, daß in bejahen, ſtehen, gehen das h zugleich dazu diene, den Uebergang der beiden Silben zu bilden, iſt, für das Neuhochdeutſche wenigſtens, ungegründet. Wir haben keine ſolchen Zwiſchenlaute mehr in unſerer Sprache. Indeſſen ſoll in denjenigen der mit h jetzt ausgehenden Wörter, in welchen im Mittelhochdeutſchen ein die Silben verbindendes w ſich findet, nach der hiſtoriſchen Grammatik auch jetzt noch das h verbleiben. Demnach ſei Ruhe, ruhen von ruowe, ruowen zu ſchreiben. Wenn wir aber jenes mittelhochdeutſche w berückſichtigen wollen, dann müſſen wir's auch conſequent thun; wir müſſen von dem mittelhochdeutſchen triuwe Treue, frouwen Frauen, gerouwen gereuen, verhouwen verhauen u. dergl. m. auch Treuhe, Frauhen, gereuhen, verhauhen in unſere jetzige Schreibung einführen. — Das praktiſch Sichere, und das unſerer

jetzigen Ausſprache — die die hiſtoriſche Entwicklung unſerer Sprache uns zu erkennen gibt — Angemeſſenere wird die Adelung'ſche Regel enthalten; und die hiſtoriſchen Grammatiker werden um ſo weniger zu hören ſein, als ihnen die Conſequenz abgeht für die Schreibung der Worte triuwe, frouwen u. dergl.

Was nun die erſte oben angeführte Regel, das Dehnungs-h vor l, m, n, r betrifft, ſo heißen dieſe Laute bei den alten Grammatikern Halbvocale*, und es iſt deßhalb nicht ſo uneben, daß unſere Schreibung ſich ſo entwickelte, daß die Vocale nebſt den Halbvocalen ein h in jede ſtets betonte Silbe eintreten laſſen, was bei den ſtummen Buchſtaben und ihren Spiranten nicht ſtattfindet. — Wenn wir aber ſo weit in die Eigenthümlichkeit unſerer Schreibung eingedrungen ſind, ſo werden wir es derſelben nicht als Willkür anrechnen, daß in Lob, oben, Bogen, Vogel, Bote kein Dehnungs-h iſt (wie u. A. Vilmar in ſeiner Grammatik, 3te Aufl. S. 28 thut). Daß jedoch auch in den mit Halbvocalen und Vocalen auslautenden Silben bei dem h eine gewiſſe Willkür unterlief, iſt nicht in Abrede zu ſtellen. Wörter wie ſchwer, ſchmal, Blume hielt man für das Auge, dem die Schrift zunächſt dient, in ihrer Hauptſilbe ſchon für diſtinguiert genug, um ſich ohne weiteres Dehnungszeichen als Begriffswörter darzuſtellen. Daher unterblieb die Einſchiebung des h in (ſtets betonten) Hauptſilben, die mit zwei oder mehr Conſonanten anfangen, Flur, Spur, Scham** u. a. — Hiezu kommt noch das ſchon oben erwähnte thun, das das in die Stammſilbe tu gehörige h voranſtellte. Von thun, Impf. that, bildete ſich das Subſtantiv That nebſt thätig u. ſ. w. Und gleich thun erhielten auch die auf Halbvocale ausgehenden ſtets betonten Begriffswörter das h nach dem Anlaut t: Thal, Thaler, Thor, Thüre, Thon***, und unregelmäßig Theil, theilen, Thier, Thran, Thron.

---

* Es iſt dieß aber kein willkürlich ſpielend gewählter Name, ſondern jeder, der die Lautverhältniſſe kennt, weiß auch, daß dieſe Buchſtaben als Laute an und für ſich weit vernehmlicher ſind, als die ſogenannten Mutä.

** Daß man Pfühl, Pfuhl, Pfahl mit h ſchrieb trotz des pf, hat ſeinen Grund in der Eigenthümlichkeit dieſes Lautes, der provinziell (außer Schwaben) nur als einfacher Laut p oder f ſich kund gibt, und in der Schriftſprache dieſen Charakter feſthielt. Daß man kam von kommen ohne h ſchrieb, hängt mit dem Geſetze zuſammen, daß die Flexionsformen die Form des Stammes möglichſt beibehalten ſollen (vergl. unten Abſchn. 10 ſollten, konnten ꝛc. und oben Abſchn. 8 ſtiehlt, ſtiehlſt von ſtehlen). Dasſelbe Geſetz begründet die Schreibung in verlor, verloren, fror, gefroren u. dergl., deren Stamm frieren, verlieren durch das ie kein h hat.

*** Man hat jetzt angefangen thum (in Reichthum ꝛc) ohne h zu ſchreiben. Daß dieſe Silbe eigentlich ein Compoſitum bildet, hat Grimm nachgewieſen; und daß ſie daher

und als von blühen Blüthe, von drehen Drath, von nähen Nath u. dergl. ſich geſtaltete, ſo erhielt das t im Auslaut nach langem Vocal beinahe allgemein ein th. Dieß wurde jedoch (z. B. in bethen, Bethe u. dergl.) wieder vertilgt, und hat ſich nur noch in Muth, Wuth, Noth, Loth, Rath, Fluth, Ruthe, roth im Gebrauch erhalten, ſo wie in Werth um die Länge zu bezeichnen, und in Wirth, was jedoch nur provinziell eine gedehnte Silbe hat.

Bei all dieſen Feſtſtellungen trifft die Grammatiker (namentlich Adelung) der Vorwurf, daß ſie nicht auf die frühere Schreibung des Mittelhochdeutſchen Rückſicht nahmen. Sie ſtützten ſich nicht etwa darauf, daß z. B. in der alten Sprache das e in neman, nëmen kurz war, und daß deßwegen die Schreibung nemen ſtatt nehmen nicht zuläſſig ſei, da die Stammſilbe in nehmen jetzt eine ganz andere Lautſtellung habe, und durchaus gedehnt geſprochen werde; ſondern ſie ſahen bloß auf die Lautſtellung, die im Hochdeutſchen oder Schriftdeutſchen üblich geworden war, und ſuchten dieſe durch übereinſtimmende Zeichen auszudrücken. Wenn dieß Verfahren einen gegründeten Vorwurf verdient, ſo iſt dagegen nicht zu leugnen, daß die daraus hervorgegangene Schreibung als vollendete Thatſache in der Blüthe unſerer Litteratur feſtgeſtellt und dadurch ein hiſtoriſches Recht ſich erworben hat.

Will man jedoch dieſe Behauptung nicht gelten laſſen, ſo kann die Sache noch von anderer Seite her erwogen werden. Bei der genauen Ausprägung der Laute, die in der alten Sprache ſtattfand, ſetzte man in der Schrift kein Zeichen, das nicht auch in der lebendigen Zunge ſeinen Ausdruck fand. Wenn nun in ahir, eher das h einen vernehmlichen Laut hatte, wird es auch jetzt noch in Aehre gehört? — Es iſt hier gewiß ſo lautlos und todt wie in nehmen, zehren, gähnen. Wenn wir aber jetzt nemen, zeren, gänen * ſchreiben, und wenn, wie es im Alt- und Mittelhochdeutſchen geſchehen iſt, die Schrift das Abbild der lebendigen Laute der Sprache übereinſtimmend darſtellen ſoll, ſo haben wir keinen Grund, der in dem Laut der Worte läge, daß ein h in Aehre, zehn eingefügt wird. — Sollte aber gegen den lebendigen Laut der Sprache und gegen die übereinſtimmende Darſtellung desſelben nur der erſtorbene Buchſtaben durch das traditionelle Recht Geltung haben, dann müſſen

---

rts als Länge galt, erhellt aus der Schreibung tuom im Nibelungenlied: rihtuome Reichthume).

* Ohne darauf Gewicht zu legen, will ich nur darauf hinweiſen, daß wir ohne Dehnungs-h künftighin: hingen, angen, anſten, abſten u. drgl. ſchreiben ſollen, ſtatt hingehn, angehn, anſtehn, abſtehn.

wir conſequent auch Muter ſtatt Mutter ſchreiben, um dem mittelhochdeutſchen muoter Genüge zu thun. — Da jedoch das Mittelhochdeutſche, wo wir jetzt eine gedehnte Silbe haben, vielfach eine kurze Silbe hatte und umgekehrt (vergl. nehmen, Mutter); da alſo die Lautverhältniſſe unſerer jetzigen Sprache ganz andere geworden ſind, als ſie früher waren: ſo werden wir auch die Schreibung jener alten Sprache nicht maßgebend für unſere jetzige anſehn dürfen. Ich bin daher der Anſicht, daß es für uns richtiger ſei, den Gebrauch des Dehnungs-h, wie er ſich feſtgeſtellt hat, auch ferner aufrecht zu erhalten, und möchte mir erlauben, den Altmeiſter Adelung ſelbſt noch in dieſer Sache reden zu laſſen, welcher in ſeinem umſtändlichen Lehrgebäude der deutſchen Sprache (II. S. 742 f.) im Jahre 1782 ſagte:

„Aber geſetzt, dieſe ganze Bezeichnung (der Silbendehnung) hätte jetzt nicht den mindeſten begreiflichen Nutzen mehr, ſondern wäre ein wahrer Ueberfluß, ſo iſt es doch wahrlich der Mühe nicht werth, ſo viel Aufhebens über dieſelbe zu machen, als mehrmals geſchehen iſt, und ein großes Regiſter von Schmähungen zu erſchöpfen, um ſie verhaßt und verächtlich zu machen. Sie würde, wenn ſie auch keinen Nutzen hätte, in das Gebiet des Schreibgebrauchs gehören, welcher ohne Noth nicht verletzt werden darf. Da ſie ſeit ſo langer Zeit allgemein iſt, ſo hängt die möglichſt leichte Verſtändlichkeit für das Auge großentheils mit von derſelben ab, und die Beförderung derſelben iſt ſchon Nutzens, und folglich Grundes zur Beibehaltung genug."

„Schreib wie die Andern", iſt nach Ph. Wackernagel das einfachſte und richtigſte Grundgeſetz der Orthographie. — Aber wie weit entfernt hievon, und von dem obigen Mahnrufe Adelung's wäre die Schreibung der neu hiſtoriſchen Grammatik in der poetiſchen Geſchichte der zwei unſchuldig Liebenden, welche iemer im erker des fensters ferker pflegen one ale trucrede, e iemant ire stile neigunc ferstet odder filmer andet, so dasz täclieh die ferenlichunc irer gefüle wäxt unt iede ferschitenheit des wolens inen apget.

Wenn wir nicht nach dem Jahre 1848 lebten, ſo könnte man hierüber auszuſprechen veranlaßt ſein, was Georg Juſtus Schottel anno 1663 gegen die oberflächlichen Sprachlehrer zu ſagen ſich erlaubte:

„Es ſolte billig jede Obrigkeit acht geben laſſen, daß ſolche Schlüngelgekke jhre Brüte für ſich vielmehr behalten, als durch öffentlichen Truk, was für Spracherfahrne Helden ſie ſind, kuntmachen könnten."

10.

Ebenſo unſtatthaft als die Dehnung durch h und durch e in ie hält die hiſtoriſche Grammatik auch die Verdopplung der Conſo-

nanten zur Bezeichnung geſchärft ausgeſprochener Silben oder — wie ſie es nennt — kurzer Vocale. Sie theilt ſich in den Anſichten hierüber, indem einige nur da eine Verdopplung geſtatten wollen, wo dieſelbe aus Aſſimilation hervorgegangen iſt, wie Lamm aus lamb, Elle aus elina, elna (ulna); * andre aber die Verdopplung nach dem Mittelhochdeutſchen da gut heißen, wo dieſelbe zwiſchen zwei Vocalen ſteht, wie himmel, mannen (aus man), snelle neben snel (ſchnell).

In dem Mittelhochdeutſchen war nämlich zur Bezeichnung kurzer Vocale die Verdopplung der Conſonanten ziemlich allgemein und conſequent mit dem Grundſatze durchgeführt, der ſich auf die Ausſprachsfähigkeit der Zunge ſtützte,

1. daß der verdoppelte Conſonant nur zwiſchen zwei Vocalen ſtatthaft ſei: him-mel, man-nen, snel-le;

2. daß ein verdoppelter Vocal am Ende eines Wortes nicht ausgeſprochen werden könne, und deßhalb unſtatthaft ſei, daher man neben mannen, snel neben snelle;

3. daß ein verdoppelter Vocal der Stammſilbe auch dann nicht mehr ſtattfinden könne, wenn er in Beugungsformen aufhört zwiſchen zwei Vocalen zu ſtehen, weil er alsdann ebenfalls nicht mehr könne ausgeſprochen werden; z. B. brennen, brante (nicht brannte).

Daß die Verdopplung der Vocale bloß durch Aſſimilation begründet ſein ſolle, iſt eine an ſich irrige Anſicht. Sie tritt in der organiſchen Entwicklung der Sprache auch da hervor, wo eine Silbe gehoben oder verſtärkt, d. h. mit verſtärkten Lauten ausgeſprochen werden ſoll. Dieß läßt ſich z. B. aus dem Griechiſchen nachweiſen, wo man aus καθαρός das Verbum καθαίρω bildete, indem man das α der vorletzten Silbe durch den Diphthongen αι verſtärkte, und Gleiches auch in ποικίλλω von ποικίλος und ἀγγέλλω von ἄγγελος durch Verdopplung des Conſonanten erzielte (vergl χαλέπτω von χαλεπός). — Wenn nun die Griechen oft im Anlaute zwei Conſonanten, wie κτ, πτ haben, die wir nicht haben, ſo können aber bei ihnen durchaus nie zwei Conſonanten

* Wenn Herr Möller auch in Elle die Verdopplung anerkennt, ſo verwirft er ſie aber in ſchnelle (snelle), weil kein Zeichen der Schrift zur Bezeichnung der Länge oder Kürze nach ſeiner Anſicht verwendet werden ſoll. Dagegen ſchreibt er welt (Welt), weil es von werlt ſich bildete, was im Wetterauer Dialekt noch üblich iſt, ſo daß alſo r nicht, wie J. Grimm meint, ausgefallen ſein könne. — Er verwirft zugleich mit dieſer Verdopplung vor t das Geſetz der mittelhochdeutſchen Schreibung, das im Folgenden (bei brante) angeführt iſt. — Ferner verwirft Möller die Aſſimilation des j in Wörtern, wie hanja (Henne), die Andere anerkennen, und will deßhalb nur hene geſchrieben wiſſen ꝛc.

— alſo auch kein verdoppelter Conſonant ποικιλλ, ἀγγελλ — ohne vocaliſche Endung im Auslaute eines Wortes erſcheinen. Bei uns iſt es anders (vgl. Hand, verſchenkt, Trunk, Schwung und unzählige andre). — Und wenn wir z. B. von wir greifen das Impf. wir griffen * bilden, ſo heißt davon die Singular-Form: ich griff. — Daß wir indeſſen in „ich griff" das ff in der Schreibung beibehalten, nennt die hiſtoriſche Grammatik eine Pedanterie, weil nach der oben angeführten Regel des Mittelhochdeutſchen der verdoppelte Vocal im Auslaute nicht könne ausgeſprochen werden, und deßhalb gleichſam nur wie ein Accent der Silbe daſteht. — Wenn ſich jedoch in Wörtern wie brante (von brennen) gleichſam ein Hiatus zwiſchen n und t in der Ausſprache wahrnehmen ließe, ſo dürfte dieß aber durchaus nicht der Fall ſein in himmel, mannen u. dgl., ſo daß zwei m oder n vernehmlich würden. Wir ſprechen ebenſo wenig him-mel als himm-el, ſondern betonen bloß das i ſchärfer vor mm und heben ſo die Silbe, indem wir Haupt- und Nachſilbe in einem weg ohne Hiatus ausſprechen.

Geſetzt dieſe Anſicht wäre unrichtig, und die Verdopplung des Conſonanten im Auslaut müßte bloß als Pedanterie angeſehen werden, ſo läßt ſich in dieſer Hinſicht bemerken:

1. Das Geſetz, daß die Stammſilbe des Wortes in den Flexionsformen desſelben möglichſt genau beibehalten wird, und daß die Flexionsformen in ihrer ſpeciellen Beugung (griffen, griff) auch miteinander übereinſtimmen, iſt in der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache ein ganz allgemeines geworden, das in allen Richtungen ſo durchgreifend und conſequent hervortritt, daß es dadurch auch eine geſetzliche Geltung erlangt hat und ſie verdient.

2. Es läßt ſich nachweiſen, daß dieß Geſetz auch auf der jetzigen Entwicklungsſtufe unſerer Sprache ein zweckmäßiges oder nothwendiges iſt.

In Betreff des erſten Punctes zeigt ſich die Allgemeinheit dieſes Geſetzes nicht bloß in der Verdopplung der Conſonanten bei griff, griffen, und bei brannten von brennen, hallten von hallen u. drgl. mehr, ſowie in ſchlimm, ſchlimmſter, ſchnell, ſchnellſte; ſondern auch in der Beibehaltung des d in wandte, ſandte ꝛc., während im Mittelhochdeutſchen d hier ausfällt; und außerdem in der Be-

* Das Mittelhochdeutſche bildete von dem Präſens wir grîfen (mit langem i) das Imperf. wir greifen, und verſtärkte den einfachen Präſens-Stamm durch einen Diphthongen, wie wir jetzt den Stamm des Imperf. verſtärken oder heben durch Verdopplung des Conſonanten (wir griffen).

zeichnung des Umlautes a durch ä, der mittelhochd. in e überging; ferner darin, daß wir die Verhärtung des Auslautes aufgehoben haben, und ſo die Caſus obliqui ꝛc. mit dem Nominativ gleichmäßig geſtalten. Statt hant hende ſchreiben wir Hand Hände, ſowie Wand Wände, Vater Väter, kalt kälter, gab gäbe ꝛc. *

In Betreff des zweiten oben erwähnten Punctes läßt ſich für die Zweckmäßigkeit dieſes Geſetzes darauf hinweiſen, daß bei der Entwicklung unſerer Sprache die Flexionsformen derſelben ſich ſehr verflacht haben, und es deßhalb um ſo geeigneter iſt, den Stamm, an den die flachen Flexionen ſich anſchließen, in den Formen derſelben feſtzuhalten. So z. B. war die Endung der 3. Plur. im Präſens mittelhochdeutſch ent, und im Imperf. en; jetzt heißen beide Formen en. Schreiben wir nun nach der hiſtoriſchen Grammatik ſie halten, ſo gibt uns die Flexionsendung nicht mehr die Unterſcheidung des Präſens von halten und des Imperfects von hallen (vgl. schelten von ſchelten oder ſchellen, walten von walten oder wallen u. drgl.); und dazu kommt noch, daß dieſe Unterſcheidung im Mittelhochdeutſchen dadurch nicht wenig erleichtert war, daß überaus viele Wörter noch die ſtarke Conjugationsform hatten, die ſich jetzt in die ſchwache verflacht haben. (Grimm ſelbſt bemerkt irgendwo in ſeiner Grammatik, daß berge (abscondat) von bärge (absconderet) jetzt nicht mehr die klare Unterſcheidung gewähre, wie ehemals berge und bürge). — Außerdem entſpricht dieſe Erſcheinung derjenigen Lautſtellung, die ſich mit der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache feſtſetzte (und worin die richtig Sprechenden Väter und Veter, kälter und kelter unterſcheiden, ohne, wie J. Grimm, eine falſche Affectation darin zu ſehen); und abgeſehen davon, daß ſie durchaus in die deutſche claſſiſche Litteratur eingetreten iſt und dadurch ein hiſtoriſches Recht erworben hat, befriedigt ſie auch mehr die Bedürfniſſe unſerer Zeit, in der nicht bloß poetiſche Ritter und gelehrte Mönche, ſondern Jeder ſchreiben will und ſoll.

---

* Vilmar ſagt in den Anfangsgründen der deutſchen Grammatik unter Anderm: in Erbe, Henne u. a. iſt die wenn auch nahe liegende Erinnerung an das urſprüngliche a erloſchen; in wählen, zählen, Glätte, Härte, und in den umlautenden Pluralen Hände, Wände, ſowie in den Comparativen kälter, ärmer, band man ſich pedantiſch an das noch vor Augen liegende a. Grimm (deutſche Gramm. 3. Ausg. S. 219) nennt es eine falſche Affectation, den Vocal in Wände (parietes) anders lauten zu laſſen als in wenden (vertere). Daß Herr Möller dagegen an dieſer Pedanterie keinen Anſtoß nahm, ſondern den üblichen Auslaut von a und ä beibehielt, ergibt ſich ſchon aus den von ihm angeführten Proben; nur in einigen Wörtern, wie ähnlich, will er e herſtellen und endlich geſchrieben wiſſen.

Wollten wir aber jetzt bloß an die hiſtoriſchen Grammatiker uns halten, ſo kämen wir in Rathloſigkeit, da ſie, wie ſchon im Eingange dieſes Abſchnittes erwähnt iſt, unter ſich ſelbſt nicht einig ſind. — Und wenn wir z. B. nur darauf ſehen wollten, was Grimm im Wörterbuche bietet, ſo ſchreibt er bann (proscriptio), ball (pila) u. drgl., und ſcheint daher die Verdopplung im Auslaute (gegen den alten Gebrauch von man, mannes) zu billigen. Doch thut er dieß nicht allgemein, denn er ſchreibt auch bas (aus dem ital. basso), ohne Verdopplung, wovon jedoch aus Göthe „des Baſſes Grundgewalt" mit Verdopplung im Innlaut angeführt wird. * — Von bannen ſchreibt Grimm bannte, gebannt mit Verdopplung, ebenſo von bellen billt; allein von betreffen ſchreibt er betrift (ohne Verdopplung). Ueber die Abweichung in billt und betrift u. drgl. muß uns wohl die Bemerkung (Grammat. 3. Ausg. S. 215) Aufſchluß geben, daß vor ſ und f ſich gewöhnlich die ehemalige Kürze erhalten habe, weßwegen J. Grimm schif schiffes, bas basses ſchreibt (nach Vorrede zum Wörterb. col. LIX ſoll ff für phph ſtehen!). — Ob nun aber Jac. Grimm auch für die Zukunft dieſe Vermeidung der Verdopplung im Auslaut nur auf ſ und f zu beſchränken gedenkt, oder ob er für eine entſprechendere Zeit auch ban, bannes, nach dem alten Gebrauche man, mannes u. ſ. w anbahnen will, iſt nicht zu erſehen. Und ſo finden wir alſo bei ihm nur Schwankendes, keinen feſten Halt.

Eine feſte Richtſchnur kann kein Sprachlehrer geben, der das, was er als das Richtigere erkannt hat, nicht darzuſtellen wagt, und der conſequenten Entſchiedenheit um ſo mehr entbehrt, als er einerſeits mit dem Beſtehenden nicht ganz brechen will, und anderſeits doch gegen das Beſtehende Neues einzuführen, um Andres anzubahnen, Bedacht nimmt.

Sehen wir aber ganz davon ab, ob die oben gegebene Rechtfertigung der Verdopplung der Conſonanten völlig begründet iſt, und betrachten nur die hiſtoriſche Entwicklung derſelben, ſo ergibt ſich Folgendes:

Grimm hat aus dem Gothiſchen, wo ſie außer der Aſſimilation höchſt ſelten iſt, einige Beiſpiele der Verdopplung nach kurzen Vocalen nachgewieſen, z. B. suamm (Schwamm) Matth. 27, 48., ſelbſt auch

---

* Wenn J. Grimm ſich hierbei auf lateiniſche Wörter ſtützen will (Vorrede Col. LIX), ſo dürfte zu beachten ſein, daß die lat. Wörter (außer as, assis), nämlich os, ossis, mel, mellis u. drgl. im Nominativ eine andere Quantität als in den mit verdoppelten Lauten verſehenen Caſibus obliquis haben.

für ss im Auslaut (Vorrede Col. LIX). — Im Althochdeutſchen zeigt ſie ſich mehrfach und wird im Mittelhochdeutſchen allgemein nach kurzen Vocalen, doch meiſtens nur im Inlaut. Daß ſie aber auch im Auslaut nicht völlig unterblieb, beweiſen Beiſpiele wie roſſ und roſs, die in der Laßbergiſchen Handſchrift des Nibelungenliedes (z. B. Str. 942 u. 965) vorkommen. — Nach der Blüthezeit der mittelhochdeutſchen Poeſie trat maßloſe Ueberhäufung der doppelten Conſonanten in blinder Willkür ein. Man ſchrieb oder druckte im fünfzehnten Jahrhundert ſelbſt vnnd (vnnd), innſel, millt (ſtatt mild) u. dergl. Bei Luther findet ſich ſcharff, tapffer, Volck, Danck, Werck, Stoltz, Geitz, iſſchen, rauſſchend; bei Flemming noch auff, offt, binn, Schlaaff, blooſſer u. dgl. — Dieſe maßloſe Verdopplung wurde nach und nach dahin geregelt, daß ſie ganz unterblieb in gedehnten Silben (nach langen Vocalen oder nach einem Diphthongen), wie Schlaf, Geiz, auf, greifen; nach andern Conſonanten hinter dem Vocal der Silbe, wie ſcharf, Werk, Stolz u. ſ. w. — Nur unmittelbar nach einem geſchärft ausgeſprochenen (oder kurzen) Vocal hielte ſie ſich im Auslaut der Silbe feſt bei den Liquidis (l, m, n, r), bei den Mutis (p, k, t und ſ), ſowie auch bei ſ und z, und blieb hier im allgemeinen Gebrauch.

Und dieſe in unſere claſſiſche Litteratur eingeführte Schreibung wird auch jetzt noch als die richtige feſtzuhalten ſein, weil ſie den Lautverhältniſſen unſerer Sprache und der lebendigen Ausſprache des Neuhochdeutſchen conform iſt.

(Fortſetzung folgt.)

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Friedrich Schmitthenner's kurzes deutsches Wörterbuch, völlig umgearbeitet von Prof. Dr. L. K. Weigand. Dritte Auflage. Erste und zweite Lieferung A bis falls. Gießen 1853 u. 1854 in der Ricker'schen Buchhandlung.

Ueber den vielfachen Nutzen eines kurzen deutschen Wörterbuches, zumal wenn auch die ins Deutsche aufgenommenen Fremdwörter darin verzeichnet sind, herrscht wohl kein Zweifel; darum sind solche Wörterbücher neben umfangreichern in älterer und neuerer Zeit oft abgefaßt und, wenn auch nur leidlich gut angelegt und durchgeführt, immer verhältnißmäßig rasch abgesetzt worden. Ihrem innern Werthe nach sind diese Werke, so weit sie uns bekannt geworden, sehr verschieden: wir finden hier bis in die neueste Zeit ganz gemeine Fabrikarbeit und Fingerfertigkeit neben wenig erfreulichen Früchten unzuverlässigen Herumtappens und eiteln, aber oft täuschenden Strebens selbst auf Kosten der Wahrheit geistreich zu thun, am seltensten die scharf gefaßten und in aller Kürze hingestellten Resultate gründlicher allgemeiner und speciell deutscher Sprach- und Litteraturstudien. So viel wir wissen, existiert in unsern Tagen ein einziges kürzeres deutsches Wörterbuch der letzteren Art, also ein einziges, das den rechten innern Werth hat und allseitige Verbreitung verdient, und das ist eben das Schmitthenner'sche in dem Gewande, welches ihm der wackere Weigand gegeben hat. Wie Weigand's Arbeiten überhaupt, so ruht auch diese auf einer streng wissenschaftlichen, also der allein wahren Basis; nicht nur ist der Herausgeber den nie genug zu preisenden Forschungen Grimm's und seiner Schule mit ungewöhnlicher Sorgsamkeit nachgegangen, nicht nur hat er namentlich für die Fremdwörter die Schätze gewissenhaft ausgebeutet, welche Diez gehoben hat, sondern er machte auch selbst sehr umfangreiche Quellenstudien, von denen er hier und anderwärts die manigfachsten Beweise gibt. Und Weigand vermochte es über sich um des nächsten Zweckes willen meist bloß die Erfolge seiner reichen Forschungen in das Wörterbuch einzut agen, von tausend interessanten Einzelnheiten aber und von den verschlungenen Pfaden, welche er auf seiner Wanderung getroffen, und welche ihn bald ergötzten, bald hemmten, besonnen zu schweigen; seine Darstellung ist knapp, aber genau und nie unklar.

Die Ordnung der Artikel ist die alphabetische, jedoch so, daß das enge Zusammengehörende oft unter sich verbunden und gelegentlich bei

einem componierten Worte auf eine ſolche Gruppe verwieſen wird. Zunächſt nun iſt dem Worte eine Erörterung ſeiner Bedeutung, wie ſie ſich bis heute entwickelt hat, beigefügt, und Weigand war um ſo befähigter, dieſe Erörterungen treffend und in conciſer Form zu geben, da ſeine in den Schulen allzuwenig beachtete Bearbeitung der deutſchen Synonymen ihn auf ſcharfe Umgränzung des Wortinhaltes führte. In kleiner Schrift iſt dieſen Hauptartikeln eine Geſchichte der Wörter beigegeben, deren Verſtändlichkeit durch beſondere Abhandlung der Laute und der Lautverſchiebung gefördert wird. Es iſt natürlich, daß zu einer vollſtändigen Erkenntniß und Durchdringung dieſes Theiles gewiſſe Vorkenntniſſe nöthig ſind; aber jedenfalls beſtrebt ſich der Herausgeber alles Ernſtes denſelben in möglichſt klarer Form darzuſtellen und den der bezüglichen Forſchungen Unkundigen auf geebnetem Wege in dieſelben einzuführen. Wir halten dafür, daß eine ſolche geſchichtliche Beigabe ein weſentlicher Theil eines Wörterbuches ſei; denn ein allgemeines Wörterbuch einer Sprache ſoll uns eben nicht nur lehren, wie in der ungefähr gleichzeitigen Litteratur die einzelnen Ausdrücke und Wortfügungen zu verſtehen ſeien; es ſoll uns auch die Grundlinien einer aus der Sprache zu ziehenden Volkspſychologie bieten und uns an die Hand geben, wie ſich das Wort äußerlich verändert und welche Berechtigung ſeine jetzige Geſtalt hat. Nimmt es auch die Fremdwörter auf, ſo ſoll es uns beantworten, woher und wann das Einzelne in den Sprachſchatz übergegangen ſei und uns damit zugleich einen ſchönen Beitrag zur Geſchichte der Völkerverbindungen, der Sitten und Gebräuche liefern. Wenn ſchon der Geſchäftsmann nicht ſelten bald aus tieferem Intereſſe, bald mehr aus Neugierde nach dem Urſprunge eines Wortes frägt; um wie viel mehr wird es der fortſtrebende Sprachlehrer thun, der darauf ausgeht, in den Formen überall Leben zu ſehen. Wenn ſich ſelbſt Glieder ſolcher Nationen, deren Sprache ſich bloß an andere anlehnt, an den frühern Geſtalten derſelben erzötzen; um wie viel größere Luſt, ſofern nur der Patriotismus noch nicht ganz verhaucht iſt, müſſen ſeine alten Gebilde dem Deutſchen erwecken, da ſie auf derſelben Stufe ſtehen mit den edelſten Zweigen des großen indogermaniſchen Sprachſtammes. Aber welches iſt denn das Verhältniß dieſes kurzen Wörterbuches zu der neuen großartigen Schöpfung der Gebrüder Grimm? Dieſe letztere iſt ein annähernd vollſtändiger neuhochdeutſcher Sprachſchatz, in welchem die Entwickelung der Sprache und der Redefügungen in allen ihren Einzelnheiten und Feinheiten vor Auge und Geiſt tritt; kühn und ohne Scheu führt uns der Meiſter auch rückwärts bis dahin, wo der Strom aus unſichern Zuflüſſen ſeinen Anfang genommen. Weigand's Arbeit muß darauf berechnet ſein, in aller Kürze die Reſul-

tate zu ſofortiger Nutzanwendung zu bieten; die Art aber, in der dieſes geſchieht, wird nicht nur der Verbreitung des Grimm'ſchen Wörterbuches nicht ſchaden, ſondern, dürfen wir dem deutſchen Nationalgeiſte trauen, dieſelbe eher fördern, da ſie es in ſich hat, quellendurſtig zu machen; nur wem es die irdiſchen Mittel verſagen, das große Quellenbuch neben dem treuen kleinern Wegweiſer einzuheimſen, der wird ſich mit dieſem allein begnügen und ſich mit ihm eher begnügen können, als mit irgend einem ſeiner vielen, zum Theil recht liederlichen Genoſſen. Ueber das Fehlen dieſes oder jenes Ausdruckes darf man mit W. nicht rechten, iſt doch das Weſentliche in ſo tüchtiger Weiſe vertreten. Das aber rechnen wir dem Buche zum Lobe an, daß es auch die Fremdwörter aufgenommen; denn ſind dieſe einmal da, ſo ſollen ſie auch verſtändlich ſein, und welches geſchichtliche Intereſſe ſie für uns haben, iſt ſchon oben angedeutet; zu einer Verbannung aber der unnöthigen Fremdlinge kann nichts mehr beitragen, als wenn ſie eben als ſolche nachgewieſen und mit deutſchem Worte erklärt werden. Uebrigens fügen wir hier bei, daß Weigand's Werk nicht etwa ein geſchickter Auszug aus der umfaſſenden Arbeit der Gebrüder Grimm iſt, was ſchon der Umſtand beweist, daß jenes zweite Lieferung mit dem Worte falls ſchließt, dieſes ſo eben erſchienenes jüngſtes Heft bei buchstab aufhört.

An dieſe mehr allgemeinen Bemerkungen reihen wir einige beſtimmte Beiſpiele an, um dem Leſer, der das Buch noch nicht kennt, eine noch klarere Anſchauung davon zu verſchaffen, was er hier erwarten darf; wir wählen ſie aus dem Theile, welcher in der Bearbeitung der Grimm noch nicht erſchienen iſt. „Der Bu'hle, — n, Pl — n, mhd. der buole, männliche Perſon vertrauten geſchlechtlichen Umganges. Daher: die Bu'hle, Pl — n, ſpäter mhd. die buole, bu'hlen = (mit jemand) ein Liebesverſtändniß mit Liebesbezeigung haben, dann ſich um eine Gunſt bewerben, woher das Bu'hlen (im 15. Jahrh. buolen) und dann weiter die Bu'hlerei und das Adj. bu'hleriſch; die Bu'hlſchaft, mhd. die buolschaft = Liebesverſtändniß mit Liebesbezeigung.

Jenes mhd. der buole bedeutet geliebte Perſon, z. B. naher Verwandter, Bruder, Gatte, lieber Freund, ſpäter eine Perſon geſchlechtlicher Zuneigung und dann in übler Bedeutung, wie z. B. im vocab. theut. von 1482 Bl. e4a bule ein unêlich weyp und bule ein unêlich man. Die Wurzel (mhd. bal, ahd. pal) ſtimmt der Lautverſchiebung gemäß mit gr. phil in philos (φίλος) geliebt, philein (φιλεῖν) = lieben, liebhaben." — Alſo wie in Dirne, in den Adj. albern, geil (urſprünglich nur elatus, freudig) u. ſ. f. hat ſich im Laufe der Zeit auch in Buhle die Bedeutung verſchlechtert. Wir bezweifeln im geſchichtlichen Zu-

ſatze nur die Sicherheit der Vergleichung von buhle mit φίλος. Unter den alten Sprachen (Sanscrit, Latein, Griechiſch) erſcheint hier nur im Griechiſchen nach eigenthümlicher Entwickelung die Aſpirata ſtatt der Tenuis; im Sanskrit heißt φίλος priya, im Lateiniſchen pius f. prius, und folgerichtig entfaltet ſich aus pri im Gothiſchen frijôn „lieben" mit dem Partic. friônds, unſerm „Freund". Daneben müßte nun eine beſondere Seitenform im Deutſchen angeſetzt werden, ſoll die Angabe Weigand's richtig ſein.

Ein Fremdwort iſt Büreau (ſprich büró), — 's, Pl — 's: Schreibtiſch oder -pult zur Beſorgung der Geſchäfte; Schreib- und Geſchäftsſtube. Das franzöſiſche bureau (ſpaniſch buriel, provenz. burel), welches urſprünglich grobes wollenes Tuch, Teppich, und dann zunächſt ein mit einem ſolchem Teppiche gedeckter Tiſch, woraus ſofort die weitern Bedeutungen. Vom franz. die bure = „grobes wollenes Tuch", nach der Farbe benannt; denn das Wort iſt Ableitung vom lombard. buro (bur) dunkel, finſter, woher auch jenes span buriel, provenz. burel als Adj. „braunroth" bedeutet. S. Diez Wtbch. 77. 85." — In der Weiſe genau iſt die Arbeit durchgehends.

Der Verleger ſparte nichts, um dieſes Wörterbuch ehrlich auszuſtatten und ſtellt deſſenungeachtet den Preis recht billig. Wir haben nur einen Wunſch auszuſprechen, daß das Werk raſcher fortgeführt und bald zu Ende gebracht werde; denn erſt als Ganzes wird es recht gedeihlich ſein.

Im Januur 1855. H. Schweizer.

II.

Horaz und ſeine Freunde. Von Friedrich Jacob. Berlin, Hertz. 2 B. 215 u. 231 S. 1852 und 1853.

Zunächſt wollen wir den Inhalt des vorliegenden Werkes nach der Reihenfolge der einzelnen Capitel desſelben in aller Kürze etwas detaillirter angeben. I. Band. 1. Cap. „Rückkehr": Rückkehr des Horaz aus dem Kriege; Ankunft in Terracina. Zuſammentreffen mit Martius, einem Soldaten, dem Horaz das Leben in der Schlacht gerettet, und der früher Erzieher des Virgil geweſen war; ſodann mit Bullatius, einem idealiſchen Republikaner; Entwicklung der Gründe, weßhalb Horaz der republikaniſchen Partei entſage und ſich vornimmt, durch irgend einen Erwerb perſönliche Unabhängigkeit, und als Dichter, fern von aller politiſchen Parteiung, allgemeine menſchliche Geltung und Anerkennung ſich zu verſchaffen. Dazwiſchenkunft der Cinara als Mänade. Gemeinſchaftliche Mahlzeit im Gaſthauſe, mit allerlei Schilderungen, beſonders des Wirthes,

von dem die Cinara bei ihrer Morgentoilette bedient wird. 2. „Die Dichter“: Horaz in Rom, durch Virgil's Dichtungen begeiſtert, überreicht demſelben ein Gedicht, epod. 16., trifft mit Varius zuſammen, und legt damit den Grund zur Freundſchaft mit Virgil und zur Bekanntſchaft mit Mäcenas. 3. „Die Schreiber“: Horaz hat einen Schreiberdienſt übernommen, um zunächſt eine unabhängige Stellung zu haben. Seitenblick auf Tigellius Hermogenes, den einflußreichen, geckiſchen und neidiſchen Kritikaſter. Stand und Wirkſamkeit der scribae. Iccius „ein jugendlicher Fallſtaff“, und ein ſiciliſches Abenteuer. Feſteſſen der Schreiberdecurie. Cinara, die Freundin des Horaz, wird von Cornelius, der ſie beim Feſte eingeführt hatte, aus Eiferſucht vergiftet. 4. „Die Satiren“: Excurs über das Verhältniß des Horaz zur Cinara, über die emancipirten Frauen und Hetären; Abſicht des Horaz, Satiren zu ſchreiben; Beſprechung mit Virgil. Sat. I, 2 und 7. — 5 „Caius Aſinius Pollio“: Wanderung des Horaz mit Septimius zum Pollio. Genealogie der Aſinier. Charakter des Pollio namentlich in litterariſcher Beziehung. Empfang. Zuſammentreffen mit König Herodes, der von Horaz ein Epos auf ſeine Kriegsthaten oder eine Satire gegen ſeine Feinde begehrt, und weil dieſer es abſchlägt, ſich lächerlich geberdet und den Horaz als einen Feind des Octavianus verkleinert. 6. „Der Vormittag eines Triumvirn“: Einladung des Horaz zum Antonius. Schilderung der orientaliſchen Pracht, des excentriſchen Lebens bei Antonius. Cytheris. Frühſtück im Apolloſaale. Octavia, des Antonius Gemahlin. 7. „Eine Dichternacht“: Varius überbringt dem Horaz eine Einladung von Mäcenas. Fuscus, Septimius, Iccius, Virgil, Bullatius, Horaz — der Stoiker Criſpinus als umbra — im Landhauſe des Varius. Die Zauberin Gratidia; ihre Aeußerung über Virgil: er ſolle über den Landbau ſchreiben Od. I, 5.

II. B. 1. Cap. „Cilnius Mäcenas“: Beſuch des Horaz mit Virgil bei Mäcenas; Horaz erzählt ſeine Jugend und Erziehung durch ſeinen Vater, und bringt damit ſeine Neigung zur Satire in Zuſammenhang. Mäcenas ſpricht ſich über die Richtung der Horaziſchen Satire aus, zur Mäßigung und zur Ausſcheidung aller Parteibeziehungen mahnend, zugleich den Horaz auffordernd, „nach der bitterböſen zweiten Satire eine andere folgen zu laſſen, in der er die freundliche Nachſicht mit den Fehlern und Schwächen der Freunde zum Thema nähme“. Horaz ſpricht ausführlicher über ſich und ſeine Dichtungsweiſe. 2. „Die dritte Satire“: deutſche Ueberſetzung derſelben; Analyſe und Beſprechung zwiſchen den Freunden über dieſelbe. 3. „Groß iſt Diana von Epheſus“: Zuſammentreffen der Freunde mit der Zauberin Gratidia in einer Taberne. Cultus der Cybele. Iccius erzählt ein Abenteuer, welches er mit den Prieſtern

der großen Göttermutter und dem Archigallus Demetrius in der Nähe von Neapel gehabt. Gratidia raubt den Knaben des Wirthes. 4. „Die Fahrt auf's Land“: Schreiben des Mäcenas an Horaz. Reiſe desſelben mit Virgil und Varius nach Tibur; Vorbereitung des Horaz durch Virgil auf den Umgang mit Mäcenas, Horaz ſpricht ſeinen Wunſch aus nach einem ländlichen, ſorgenfreien Stillleben. Ankunft bei Mäcenas; Weiterreiſe zu dem Meierhofe desſelben; feierliche Schenkung des Gutes an Horaz. Virgil betrinkt ſich. 5. 6. 7. „Drei Tage auf dem Lande“: Virgil ertheilt dem H. praktiſche Winke über den Umgang und Verkehr mit den Landleuten. Zuſammentreffen des H. mit Oſella und deſſen Tochter Phidyle, der Jugendgeliebten des Dichters. Phidyle's Urtheile über idylliſche Dichtkunſt. Pantilius, der Villicus und Dichterling. Wanderung des H. und Virgil zu den Pächtern: ländliches Leben, Familienſcenen, Charakterſchilderung; ſabiniſcher Aberglaube, Sabella, Kinderfeſt. Ueberſetzung einiger Epiſteln.

Durch dieſe kurzen Andeutungen über den Inhalt und Gang des obengenannten Buches wird man, auch ohne daß wir auf die reiche und pomphafte Staffirung — Sitten- und Zeitgemälde, Natur- und Ortsbeſchreibungen, Darſtellung von Gebräuchen, Einrichtungen, litterariſchen und ſocialen Zuſtänden — beſonders eingehen, erkennen, daß das Buch etwas weit Anderes enthält, als was man nach der Ueberſchrift zu erwarten ſich für berechtigt halten möchte. Wer nur einigermaßen mit den Lebensverhältniſſen des Horaz vertraut iſt, wird ſofort erkennen, daß es ſich hier nicht um eine wirkliche Beſchreibung und Darſtellung der einſchlagenden hiſtoriſchen Verhältniſſe handelt, ſondern daß Wahrheit und Dichtung vermiſcht ſind und durcheinandergehen. Hören wir den Herrn Verf. ſelber (Vorrede zum 1. B.): „Die nachſtehenden Blätter ſind ein Verſuch, die Zeit des Auguſtus in ihren bedeutendſten Perſonen, Lebensverhältniſſen und Zuſtänden in lebendiger Anſchaulichkeit vor Augen zu führen. Horaz iſt in den Mittelpunct geſtellt worden, weil er ſelbſt zu ihr in das Verhältniß eines beobachtenden Zuſchauers getreten iſt, und ſie daher in ſeinen Schriften am vielſeitigſten abſpiegelt. — Ihr Entſtehen verdanken ſie dem Bedürfniß des Verfaſſers, von dem, was er zu ſeinem Studium und Lebensberufe frei gewählt hat, von dem Alterthum, ſich ein friſches Bild bis in das Einzelne hinein klar zu entwerfen, wozu nicht ein bloßes Wiſſen aus dem Gedächtniß hinreicht, ſondern das mit der ganzen Seele erfaßt wiederum in ihm lebendig würde. Dann erſt durfte er hoffen, die Schriftwerke jener Zeit verſtehen, erklären, und wo ſie ſchadhaft uns überliefert wären, wieder herſtellen zu können.“

Ueber den erſten Theil dieſer Stelle, inwieweit nämlich es dem Verf.

gelungen ſei, die Zeit des Auguſtus u. ſ. w. vor Augen zu führen, vermögen wir noch nicht ein vollſtändiges Urtheil abzugeben, da das dritte Bändchen, in welchem die Feinde und Verkleinerer des Horaz, Agrippa, Auguſtus, Tibullus und Propertius vorgeführt werden ſollen, uns noch nicht vorliegt. In der zweiten Hälfte der angeführten Stelle aber bleibt uns manches dunkel und unerklärlich. Wir begreifen nicht, wie man ſich ein Bild von der Zeit des Auguſtus mit ihren Perſonen, Zuſtänden, Lebensverhältniſſen, überhaupt ein Bild von gegebenen hiſtoriſchen Verhältniſſen klar entwerfen, wie man dasſelbe mit der ganzen Seele lebendig erfaſſen, wie man die Schriftwerke jener Zeit, wo ſie ſchadhaft ſind, wiederherſtellen, beſſer verſtehen könne, wo man ſo viel eigene Zuthat, ſo viel Phantaſie und Erfindung braucht, wo ſtellenweiſe zu viel Dichtung und zu wenig hiſtoriſche Wahrheit neben einander ſtehen. Der Herr Verf. nennt freilich ſeine Dichtung auch Wahrheit, nämlich poetiſche Wahrheit, im Gegenſatze zur realen; aber dieſe als ſolche kann durch jene nicht wohl gewinnen oder gefördert werden. Hätte der Verf. eine Unterhaltungsſchrift, einen Roman ſchreiben wollen, ſo würden wir nichts gegen die Vermengung von Wahrheit und Dichtung einzuwenden haben. Das weiſt derſelbe aber geradezu zurück; er will die Lebensverhältniſſe des Horaz und ſeiner Freunde, des Dichters inneren Entwicklungsgang darſtellen, er will auf dieſe Weiſe die Erklärung, das Verſtändniß des Dichters ſelber fördern; ja er will diejenigen, die jetzt ungerecht und einſeitig über den Werth des Alterthums abſprechen und die Beſchäftigung mit demſelben tadeln, eines Beſſeren belehren und bewirken, daß jenen wunderbaren Zeiten wieder größere Theilnahme zugewendet werde. Können aber ſolche und ähnliche Abſichten anders erreicht werden, als durch eine rein hiſtoriſche, möglichſt wahrheitsgetreue Behandlungsweiſe? Kann in ſolchen Dingen eine noch ſo blühende, volle und pomphafte Darſtellung für die Dauer wirken? Was nützt da geiſtreiche Erfindung, wo man der realen Wahrheit und Wirklichkeit dienen will? Halbe Wahrheit iſt ein großes Leiden, und Täuſchung durch Ausſchmückung erwirbt keine gediegenen und zuverläſſigen Freunde.

Wir können dem vorliegenden Werke im Allgemeinen und Ganzen, wenn auch einzelne Stellen und Theile angenehm zu leſen und gelungen ſind, weder einen wiſſenſchaftlichen, noch einen rein künſtleriſchen Werth beilegen, ſondern nur den Werth einer auf den Augenblick feſſelnden und unterhaltenden Darſtellung. Wahre Befriedigung und wirklichen Nutzen wird der, welcher den Horaz kennt und ihn vielleicht in Schulen erklärt, nicht in dem Buche finden; der Schüler, der die Dichtung von der Wahrheit noch nicht auszuſcheiden vermag, wird aus der Lectüre des

Buches viel falſche Anſichten und Urtheile gewinnen; derjenige aus dem ſogenannten gebildeten Publicum, der bloße Unterhaltung ſucht, wird durch einzelne gründlichere und ſchwierigere Stellen zurückgeſchreckt werden.

Dazu kommt, daß ein großer Theil der Dichtungen unwahrſcheinlich, unpſychologiſch, unnatürlich, der erkannten und bekannten Wahrheit zuwider iſt. So wird Virgil durch die Bemerkung der liederlichen Gratidia: „der ſieht nicht aus, als wär er in Arkadien geweſen, der ſollte über den Landbau ſchreiben", beſtimmt, Georgica zu ſchreiben, I, 196; credat Judaeus Apella! Die erſte Perſon, mit der Horaz auf italiſchem Boden wieder zuſammentrifft, iſt Martius, derſelbe, dem Horaz in der Schlacht das Leben gerettet, der den Virgil erzogen hat, der die freundſchaftliche Verbindung zwiſchen Horaz und Virgil vermittelt muß. Die erſte Audienz bei Mäcen (II, 5) iſt ganz geſchichtswidrig; ſie war ganz kurz, nur wenige Worte wurden gewechſelt (Sat. I, 6, 56). Mäcen nahm den Horaz nicht ſogleich unter ſeine Freunde auf, weil er ein Mann war mentis bene sanæ (Sat. 1, 9, 44), der ſorgfältig prüfte, nicht, wie Herr Jacob ſagt, weil er beſorgte, man möchte eine ſofortige Freundſchaftsverbindung ſo anſehen, als wenn ſich Mäcen vor dem Horaz als Satiriker fürchte und dieſen gewinnen wolle. Herr Jacob läßt den Mäcen an Horaz ſchreiben: „er habe voll Ungeduld und Sehnſucht den Zeitpunct kaum erwarten können, wo es ihm endlich Horaz möglich mache, ihn wieder, und dann auf immer, bei ſich zu ſehen und zu ſeinen liebſten Hausfreunden zu zählen; — er habe noch zu Niemand einen ſo unwiderſtehlichen Zug der Seele gefühlt, als zu ihm", u. ſ. w.!! Da, wo die Wahrheit vor Augen liegt, bedarf es keiner Dichtung.

Herr Jacob ſtellt den Horaz wie überhaupt, ſo beſonders in den erſten Jahren ſeiner Dichterlaufbahn zu hoch, als hätte bereits bei ſeiner Rückkehr ſein Ruhm die Stadt erfüllt; er ſpielte wohl von vornherein und als scriba eine ziemlich unbedeutende Rolle. Aber ſchon beim zweiten Beſuche des Horaz bei Mäcen „ziſchelte und lärmte man" in der von Millionen bewohnten Roma über das Ereigniß, daß Horaz neben Virgil im Wagen des Mäcen fuhr! — Wie unwahrſcheinlich iſt es, daß Virgils Dichtungen ſchon bei allen Landleuten und Hirten bekannt ſein ſollen!

Wenn Horaz ſeinen Beruf zum Satirendichter bekunden wollte, ſo hätte er wohl beſſere von ſeinen Satiren als Probe und Muſter gewählt, als I, 2 und 7. Die erſtere iſt ein ſchmutziges Werk, das eher zurückſtoßen, als empfehlen mußte; die andere iſt doch weiter nichts als eine ziemlich werthloſe Anekdote. Und doch wurden dieſe Gedichte überall bewundert und ſetzten ganz Rom in Angſt und Furcht! Manche Zwiſchenſcenen ſind zu ausgedehnt und abſichtlich in die Darſtellung hineinge-

zwängt, z. B. das Treiben der Cybelepriester und das Schatzgräberabenteuer; die Charakteristik der ländlichen Personen, wo Hr. Jacob eine ehrliche Bauernfrau, die nicht gern plebejisch sprechen möchte, statt Claudius Clodius, statt Ofella Aufella, und mit unsern deutschen Worten statt Seele Söle, statt froh frauh, statt Mund Mond ꝛc. sprechen läßt (II, 208), wie etwa bei uns in Thüringen die Bauernhonoratioren statt glaube globe sprechen.

Die mitgetheilten Uebersetzungen haben uns gefallen. —

Sondershausen. G. Queck.

P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schulen. Von Dr. Johannes Siebelis. Erstes Heft, I.—IX. und Einleitung. Leipzig, Teubner, 1853. XXIV., 203 S. und

Eclogæ Ovidianæ Herausgegeben und erläutert von Dr. M. Isler. Hamburg, Perthes-Besser-Mauke. 1853. 323 S.

Die genannten, ziemlich gleichzeitig erschienenen Bearbeitungen einzelner Dichtungen des Ovidius zum Behufe der poetischen Lectüre in den Mittelclassen (Tertia) der Gymnasien haben im Allgemeinen in Plan, Anlage und Ausführung Manches mit einander gemein. Beide Herausgeber erkennen es durch ihre Arbeiten selbst an und sprechen es aus, daß Ovid nicht ohne Auswahl gelesen, daß aber eben so wenig die Lectüre desselben entbehrt werden könne: beide haben deßhalb größere zusammenhängende Abschnitte, deren jeder ein Ganzes bildet, ausgewählt. Der Text in beiden Büchern schließt sich an die neue Merkel'sche Recognition an; beide Bearbeiter haben eine historische Einleitung über das Leben und die Schriften des Dichters vorangeschickt; beide sind dem Verständnisse zu Hülfe gekommen durch Anmerkungen historischen, mythologischen und sprachlichen Inhalts.

In andern Stücken finden sich mancherlei Verschiedenheiten. Abgesehen von den rein äußerlichen Veranlassungen der beiden Sammlungen — Hr. Siebelis wünscht, daß seine Bearbeitung der Metamorphosen als eine Fortsetzung und als Anschluß an sein für die poetische Lectüre der Quarta herausgegebenes tirocinium poeticum angesehen und auf der nächst höheren Stufe gebraucht werde; Hr. Isler bezeichnet sein Buch als eine Ueberarbeitung eines vor zwei Jahren in Edinburg für Chamber's educational course, Classical section edited by Schmitz and Zumpt erschienenen Lesebuchs — beschränkt sich die Auswahl des Hrn. S. nur auf die Metamorphosen, die des Hrn. J. auch auf die übrigen Schriften des Dichters, so daß die nicht aus den Metamorphosen entlehnten Stücke ungefähr ein Drittheil des ganzen Buchs (S.

229—323) einnehmen. In der Siebelis'ſchen Sammlung, deren erſtes Heft uns vorliegt, ſind aus den neun erſten Büchern den Metam. 25 Abſchnitte ausgewählt, in der Isler'ſchen 26 Abſchnitte aus den Metam., ferner aus der ars amat. und den amores 6, aus den Faſten 5, aus den Triſtien 3 Abſchnitte.

In den beigegebenen Erklärungen hat Hr. S. auch hier, wie in ſeinen anderen bekannten Schulausgaben, ſein Augenmerk beſonders darauf gerichtet, eine „richtige, d. h. genaue und dabei nicht undeutſche Ueberſetzung“ möglich zu machen, auch auf den Unterſchied der poetiſchen Ausdrucksweiſe von der proſaiſchen aufmerkſam gemacht. Der erſtere Geſichtspunct iſt bei Hrn. Isler weniger berückſichtigt. Die mythologiſchen Bemerkungen und der Zuſammenhang der einzelnen Stücke ſind bei letzterem vor oder unter dem Texte mitangebracht, während ſie Hr. S. in ein wahrſcheinlich dem zweiten Hefte beizugebendes, mythologiſch-geographiſches Regiſter verweiſt; letzteres jedenfalls zum größeren Vortheile der Schüler, denn auf dieſe Weiſe ſind dieſe genöthigt, die betreffenden Angaben ſich ſicherer einzuprägen, während ſie da, wo ſie leichter zur Hand ſind, vielleicht nur oberflächlich überleſen werden.

Was die einzelnen Beſtandtheile der beiden Sammlungen betrifft, ſo geben die Einleitungen beider ein deutliches Bild über Leben und Schriften des Dichters, ſind ſich auch ſonſt hinſichtlich des gegebenen Inhalts, der ausgeſprochenen Anſichten und Urtheile ziemlich gleich. Ohne daß wir damit einen Tadel über die Isler'ſche Einleitung ausſprechen wollen, mögen wir doch nicht verhehlen, daß die Einleitung bei Hrn. Siebelis uns faßlicher dünkt; zweckmäßig beſonders finden wir in der letzteren die mitabgedruckten Stellen aus den Schriften des Ovid, ſoweit ſie deſſen Lebensverhältniſſe betreffen. Die Behandlung der Frage über Ovids ſittlichen Charakter, wie ſie bei Sieb. S. XVII zu leſen iſt, halten wir nicht für angemeſſen. Da, wo angeklagt und beſchuldigt, dann gerechtfertigt und beſchönigt, zuletzt aber doch verurtheilt wird, kann der Tertianer ein ſicheres Urtheil nicht gewinnen, oder muß wenigſtens in ſeiner guten Meinung von dem Schriftſteller, die ihm vor allen Dingen erhalten werden muß, irre werden. Ein ſolches Urtheil kann in der Tertia füglich noch zurückgehalten werden, da ihm ja auch die Stellen, die zu ſeinem Urtheile Veranlaſſung geben, vorenthalten werden; das End- und Geſammturtheil wird auf einer anderen Stufe nachgetragen werden können. Die Bemerkung bei Isler S. 11 „Wer hat noch ſonſt es verſucht, einen Kalender poetiſch zu behandeln“, paßt doch nicht zu der Charakteriſtik der Fasti, wie ſie S. 5 gegeben iſt. Dieſer römiſche Kalender, wenn man ihn ſo nennen will, war

doch etwas ganz anderes, als was ſich ein Tertianer unter dieſer Bezeichnung denken wird. Uebertrieben iſt auch Islers Urtheil über die Metamorphoſen, S. 7: „Wir aber können bei allem Reichthume an Schönheiten, die dieſes Werk auszeichnen, uns nicht verhehlen, daß es noch an vielen Stellen nicht nur der letzten Feile entbehrt, ſondern daß es ſelbſt noch ganz roh und unausgearbeitet iſt.“

Nachdem wir zunächſt ſolche Abſchnitte verglichen haben, welche beiden Sammlungen gemeinſam ſind, haben wir anzuerkennen, daß in beiden viel Gutes und Brauchbares für den Schüler geboten iſt, daß bei Hrn. Siebelis die oben angedeuteten Geſichtspuncte, bei Hrn. Isler die ſachliche Erklärung vorwiegend iſt. Viele Andeutungen für die Ueberſetzung bei S. ſind recht gut, andere ſind zu leicht und gehen in's Spielende über, z. B. pressi läßt ſich durch ein Subſt. mit „unter“ wieder geben. Beſonders wird der dichteriſche Gebrauch der Caſus, der Präpoſitionen, der Plurale u. ſ. w. berückſichtigt. Wenn es aber S. 7 heißt: „Der Dichter nöthigt dadurch (durch den Gebrauch des Plurals bei einer Perſon), uns das Genannte immer in ſeiner ganzen Geſtalt und Zuſammenſetzung zu denken, und erreicht ſo größere Anſchaulichkeit,“ ſo dürfte der erſte Theil jener Begründung weder an ſich, noch für den Schüler klar ſein. Man fragt nun wohl, was denn der Singular ausdrücke? Beſonders iſt hervorzuheben, daß ſich Hr. S. eine ganz beſtimmte Kategorie von Schülern gedacht und dieſelbe conſequent bedacht hat, und daß derſelbe ſeine Bearbeitung nicht ſo ſehr nach dem Bedürfniß der Befähigteren, als für den viel zahlreichern Mittelſchlag von Schülern berechnet hat. Hr. Isler mag ſich den geiſtigen Standpunct derer, die ſeine Arbeit benutzen ſollen, etwas höher gedacht haben. Wiewohl nun auch bei ihm die Mehrzahl der grammatiſchen und ſprachlichen Bemerkungen als zweckmäßig bezeichnet werden muß, ſo finden ſich doch auch einige, die trivial genannt werden können, z. B. zu I, 358 über quid animi, während zu buccina sumitur illi I, 335 oder zu cecinit receptus I, 340 eine Erklärung vermißt wird.

Wenn Hr. Isler in der Vorrede ſagt, er habe es ſich vorzüglich angelegen ſein laſſen, den ovidiſchen Sprachgebrauch in ſeiner Grenzſtellung zwiſchen zwei Sprachperioden aus ihm ſelbſt, wo möglich durch Beiſpiele aus der vorliegenden Sammlung zu erklären, ſo finden wir es allerdings in der Ordnung, daß zunächſt ein Schriftſteller aus ſich ſelbſt erklärt werde; wenn aber die Sprache desſelben in ihrem Verhältniſſe zu früheren oder ſpäteren Schriftſtellern erläutert werden ſoll, ſo müſſen wohl auch Belege aus dieſen herangezogen werden. Denn was kann in den Worten „Grenzſtellung zwiſchen zwei Sprachperioden“ an-

deres angedeutet ſein, als eine Vergleichung? Ueber den eigentlichen Charakter aber dieſer Ovidiſchen Sprache auf der Grenzſcheide zweier Perioden finden wir bei dem Hrn Verf. nicht viele Bemerkungen; die meiſten derſelben werden auch auf die meiſten Dichter, bezüglich Proſaiker jener Zeit paſſen, man müßte denn Bemerkungen über einige bei Ovid zuerſt vorkommende Wörter hieher rechnen. Von anderen Einzelnheiten bemerken wir, daß die Erklärung von immunis (S. 14, 101), „wird durch nullo cogente näher erklärt," unzureichend iſt; richtig und deutlich bei Siebelis „frei von Dienſtbarkeit." Die Erklärung S. 29, 358 zu satis erepta fuisses, „wir ergänzen perniciei und nehmen dafür satis für den Ablativ," halten wir mit S. für falſch; denn satum kommt bei Proſaikern und Dichtern in der Bedeutung von „Verderben" vor. Die Bemerkuug S. 37, 21 „vultus im Pluralis ohne veränderte Bedeutung häufig bei Ovid," iſt nichtsſagend. Nachdem Seite 85 über die Bedeutung des per in verbis compositis, wie persequi, geſprochen iſt, folgt: „einem ganz anderen Stamme gehört dieſelbe Vorſylbe an, wenn ſie die Vernichtung bedeutet;" eine Bemerkung, die wir ſo, wie ſie daſteht, nicht verſtehen; und die dem Schüler ſicherlich nichts hilft. Die Erklärung zu plus quam civiliter S. 184 iſt, wie manche andere, zu breit und umſtändlich; plus heißt doch immerhin: in höherem Maße.

Zahlreicher, gründlicher, ausführlicher ſind bei Hrn. Isler die ſachlichen Bemerkungen, beſonders die mythologiſchen; auch die Entſtehungsweiſe, die Abweichungen und Deutungen einzelner Sagen ſind berührt, Parallelen aus andern Dichtern angeführt. Vielleicht iſt auch hier hin und wieder etwas zu hoch gegriffen; manche Vergleichsſtellen werden für den Schüler keinen Nutzen haben; auch wäre manchmal eine knappere Form zu wünſchen. Doch wollen wir darüber mit dem Hrn. Verf. um ſo weniger rechten, als er hofft, in ſeinen Erklärungen auch Anknüpfungspuncte zu einer wiſſenſchaftlicheren Auffaſſung gegeben zu haben. Die Darſtellung des Zuſammenhangs zwiſchen den einzelnen Abſchnitten und Theilen größerer Stücke iſt bei Hrn. Isler meiſtens vollſtändiger als bei Hrn. Siebelis.

Schließlich unſer Urtheil über beide Sammlungen mit wenigen Worten zuſammenfaſſend, glauben wir beide ſowohl hinſichtlich der Auswahl als hinſichtlich der Erklärung als brauchbar und nützlich bezeichnen zu dürfen, dergeſtalt, daß die Siebelis'ſche Arbeit weniger gereiſten und geübten, die Isler'ſche bereits weiter vorgeſchrittenen Schülern zu empfehlen iſt, daß dort mehr für die ſprachliche, hier mehr für die ſachliche Erklärung geleiſtet iſt.

Papier, Druck und Correctheit in beiden Sammlungen verdienen rühmende Anerkennung.

Sondershauſen. G. Queck.

C. Plinius Secundus Naturgeſchichte. Ueberſetzt und mit erläuternden Regiſtern verſehen von Dr. Chr. Fr. C. Strack, weil. Prof. in Bremen. Ueberarbeitet und herausgegeben von Dr. M. Strack, Oberlehrer am Fr. W. G. in Berlin. 1. Theil, X und 534 S. 2. Theil, XIV und 464 S. Bremen, Heyſe.

Prof. F. Strack in Bremen iſt als Verfaſſer der Naturgeſchichte in Bildern mit erläuterndem Text, die bei Arnz in Düſſeldorf erſchien, und eine ſo große Verbreitung gewonnen hat, wohl allgemein bekannt. Anderer naturwiſſenſchaftlicher und philologiſcher Arbeiten desſelben ſei hier geſchwiegen. Die Muße eines ehrenvollen Ruheſtandes hat er auf die vorliegende Ueberſetzung des Plinius gewandt, welche ſein Sohn nunmehr herausgibt. Da indeß der Vater nur nach Harduin und der Bipontiner Ausgabe überſetzen konnte, ſo hat der Herausgeber nach dem Erſcheinen der Sillig'ſchen Ausgabe das Werk des Vaters überarbeiten und zum Theil abändern müſſen. Für den zweiten Band haben auch noch Urlichs Vindiciæ Plinianæ vorgelegen und benutzt werden können, während es namentlich im XVIII. und XIX. Buch räthlich erſchienen iſt, mehrfach von Sillig abzuweichen. Die betreffenden Stellen ſind in der Vorrede vermerkt, und die Gründe der Aenderungen dargelegt. Die Ueberſetzung reicht nun bis zum 22. Buch, da der Herausgeber nicht ohne daß die Sillig'ſche Ausgabe der folgenden Bücher ſchon erſchienen wäre, hat geglaubt weiter arbeiten zu dürfen. Die Sprache der Ueberſetzung ſchließt ſich im Allgemeinen der des Textes an; nur wo das Haſchen nach Kürze und Eigenthümlichkeit bei Plinius zu unbehülflicher Schwerfälligkeit geführt hat, ſchien, wie der Herausgeber in der Vorrede ſagt, ein Opfer für die Grazien nothwendig. —

Friderici Creuzeri opuscula selecta. Leipzig, Hahn. 242 S. 1 Thlr. 5 Sgr.

Dieſe Sammlung enthält: A. Commentationes. 1. Exemplum mythorum ab artium operibus profectorum. 2. Philosophorum veterum loci de Providentia divina itemque de Fato emend. et explic. 3. Specimen observationum ad noviss. J. Winkelmanni edit. 4. De vasculo Herculem Buzygem Minoemque exhib. 5. Oratio de civit. Athen. omnis humanitatis parente. 6. Præfatio de geogr. et hist.

Græciæ. Bis S. 126. B. Memoriæ trium professorum M. C. Curtii, D. Tiedemanni, E. G. Baldingeri bis S. 192. C. Epistolæ et publ. et priv. epistolarumque excerpta, scripta honoraria varii generis. Die mitgetheilten Abhandlungen ſind ſämmtlich bereits früher einzeln gedruckt; die Biographieen ſind die dreier Marburger Profeſſoren.

Neue Ausgaben griechiſcher und römiſcher Claſſiker aus dem Verlag von B. Tauchnitz in Leipzig.

Die neuen Tauchnitz'ſchen Ausgaben enthalten außer den Texten: a. Einleitungen in lateiniſcher Sprache, in welchen die Hauptmomente aus dem Leben des betreffenden Autors zuſammengeſtellt, deſſen Schriften charakteriſirt und unter näherer Angabe des kritiſchen Standpunctes, gegenüber den unmittelbaren Vorgängern, die im Text vorgenommenen Berichtigungen verzeichnet ſind; b. Indices, welche die Eigennamen mit kurzen Erläuterungen vollſtändig und vom ſonſtigen realen Inhalte das Wichtigſte geben. — Die Sammlung erſcheint in drei verſchiedenen Ausgaben: 1. in Octav, großer Druck, 2. in Taſchenformat, kleinerer Druck; das Papier beider Ausgaben iſt weiß und feſt; 3) in einer Prachtausgabe in größtem Octav auf geglättetem Velinpapier, mit höchſter Eleganz groß gedruckt. Die beiden erſten Ausgaben ſind ſehr billig; die Preiſe ſind in der 2. Abth. dieſes Hefts unter V. verzeichnet.

Bis jetzt ſind erſchienen: Demoſthenes von J. Becker (von den 3 Bänden die 2 erſten in 4 Theilen), Homer, Ilias und Odyſſee von Bäumlein, 2 Bände, die, wie Demoſthenes, auch getheilt ausgegeben werden; Lyſias von Weſtermann, Horaz von Stallbaum, Vergil von Paldamus. Andere Autoren, von Meinecke (Ariſtophanes), Witzſchel (Euripides), W. Dindorf (Lucian), Bergk (Pindar, Sophokles), Eckſtein (Cäſar), Baiter (Cicero), Koch (Cornel), Hertz (Livius), Haaſe (Tacitus), Ritſchl (Plautus, Terenz) ſollen folgen. Ueber die einzelnen Werke wird in d. Bl. ſpeciell und zwar über die bereits erſchienenen demnächſt eingeſendeter Bericht erſtattet werden.

VI.

Phyſikaliſche Studien. Eine Reihe naturwiſſenſchaftlicher Abhandlungen von Dr. A. Tellkampf, Profeſſor und Director der höheren Bürgerſchule in Hannover. Hannover, Carl Rümpler, 1854. 8. VII u. 151 S.

Die vorliegenden „phyſikaliſchen Studien" enthalten 7 Abhandlungen, von denen 4 bereits in Schulſchriften veröffentlicht worden ſind.

1. Leibnitz über die Bildung der Erdoberfläche. (Protogaea.)
2. Mikroskopiſche Beobachtungen über Kryſtallbildung.
3. Aeltere und neuere Anſichten über die Geſtaltung der Materie.
4. Atomiſtik und Dynamik.
5. Ueber die Bildung chemiſcher Verbindungen.
6. Zur mathematiſchen Behandlung der Chemie.
7. Betrachtungen über die Molecular-Attraction.

Da nach No. 1 und 6 wiederholte Nachfrage geſchah, ſo wurde der Hr. Verfaſſer zu dem Entſchluſſe veranlaßt, ſie in Verbindung mit den übrigen inhaltsverwandten Aufſätzen dem Buchhandel zu übergeben. Wir können uns über dieſen Entſchluß nur freuen, und ſprechen zugleich den Wunſch aus, daß die Reihe von Betrachtungen über Elektricität und Magnetismus, deren Veröffentlichung in Ausſicht geſtellt wird, ihren Vorläufern bald folgen möge.

Die Abhandlungen gehören, wie aus den einzelnen Ueberſchriften ſchon erſichtlich iſt, zum größten Theil dem Gebiete der phyſikaliſchen Speculation an, enthalten faſt nur theoretiſche Anſichten, eigene und fremde, und zwar beziehen ſich alle — näher oder entfernter — auf die Entſtehung und Geſtaltung der materiellen Welt, auf die Bildung verſchiedenartiger Körper aus ihren Elementen. Aeltere und neuere Anſichten, wie ſie dem Hrn. Verfaſſer aus einer umfaſſenden Lectüre entgegentraten, ſind hier in gedrängten Umriſſen zuſammengeſtellt, um die weſentlichen Divergenzpuncte hervorzuheben und zugleich daran zu erinnern, daß noch gar manche, immerhin bedenkliche Behauptungen in unſern phyſikaliſchen Lehrbüchern auftreten. Durch die geltend gemachten, zum Theil von den herkömmlichen abweichenden Anſichten will der Hr. Verfaſſer zu einer Kritik auffordern, deren manche der currenten Vorſtellungen und Begriffsbeſtimmungen der Phyſik in der That bedürftig ſcheinen.

Wir empfehlen die „phyſikaliſchen Studien“ allen denen, welche Genuß daran finden, das geheimnißvolle Wirken der Naturkräfte in die Regionen zu verfolgen, in denen die Empirie uns keinen ſichern Halt mehr bietet. Mehr oder weniger wird Jeder, der die Naturwiſſenſchaften lieb gewonnen hat, ſchon ähnliche Speculationen unternommen haben. Wir ſind überzeugt, daß die Beſonnenheit, mit welcher der Hr. Verfaſſer hier zu Werke gegangen iſt, Befriedigung gewähren wird.

Dr. H. Emsmann.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April. 1855.

I. Abhandlungen.

Zur Schulpädagogik.

Von C. G. Scheibert.

Zweiter Artikel: Wie bilden ſich Lehrercollegien? Fortſetzung.
(Vgl. Päd. Rev. März 1855.)

II.

Um Einheit in der Regierung zu erhalten, iſt nothwendig Raum und Veranlaſſung in dem Lebensgange der Schule zu geben, wodurch dieſe Einheit im Collegio angebaut werden kann.

Das nächſte und unbeſtrittenſte Feld der Schulthätigkeit iſt auch hier wie überall der Unterricht. Durch ihn müſſen auch die Regierungsfäden hindurch ſich bis zum Willen des Schülers erſtrecken. Die an den Schülerwillen geſtellte Forderung ſpricht ſich zunächſt und unmittelbar in der häuslichen Aufgabe aus. Welche Anſprüche an den Willen der Schüler auf jeder Stufe zu machen ſind, und welche Uebung und Stärkung des freien Wollens man alſo auf jeder Stufe erzielen könne und wolle, das wird man a. bei der Berathung über die Menge und die Art der häuslichen Aufgaben in den verſchiedenen Claſſen von Seiten der Schule in allgemeinen Conferenzen und in den Conferenzen für die einzelnen Claſſen beſtimmen. Die häuslichen Aufgaben ſind einer der weſentlichen Theile des Schulregiments, wie das in dem gedachten Aufſatze über die häuslichen Aufgaben dargethan iſt, und die ernſten, der Wichtigkeit der Sache angemeſſenen Berathungen ſchaffen Raum und Veranlaſſung für das Lehrercollegium, ſich bis zur Einheit über dieſes Regierungsmoment hindurch zu arbeiten. Der eben citirte Aufſatz gehört darum hieher als inte-

grirender Theil und iſt für dieſen Platz geſchrieben worden. Die etwas vorſchnellen Urtheiler über Unausführbarkeit der Ideen der Revue mögen ſich bei ihm geſagt ſein laſſen, daß er *ſeinem poſitiven Theile nach nur ein Referat über ein Thatſächliches* iſt. Dieſe Verſicherung macht vielleicht geneigt, ihn ſich darauf nochmals anzuſehen.

Einen höhern Anſpruch an den freien Willen des Schülers macht *der freie Unterricht*. Die Darlegung der Collegen, was ſie auf dieſem Felde mit einzelnen Schülern und Schülergruppen erreicht haben und die Berathungen darüber, was man wohl in den einzelnen Claſſen müßte erreichen können, gibt eine zweite wichtige Veranlaſſung zu der Einigung in den Regierungsmomenten. Nur dürfen auch hiebei nicht die einzelnen Collegen in ihren Unterrichtswinkeln unbekümmert um die Genoſſen ihre Saat- und Erntezeit halten, ſondern ſie müſſen auch hierin *eine* gemeinſame Idee verfolgen, damit nicht das Beſſere und Beſte der Anſtalt zu einem Schaden für die erziehliche Kraft der Anſtalt ausſchlage. Es muß auch dieſe Erregung dieſer freieſten Willensäußerung des Schülers nicht als ein Werk dieſes oder jenes Lehrers erſcheinen, ſondern es muß eine That der Schule ſein, deren Ausführung ſie auf den einzelnen Unterrichtsgebieten dem Geſchickteſten auftrug oder überließ. Nicht ſoll ſich hier ein perſönlicher Wettkampf der Lehrer um die Lenkung der freien That auf dieſes oder jenes Unterrichtsgebiet eröffnen, ſondern es ſoll die Kraft der Regierung der Schule ſein, welche den Willen hin und darauf richtet. Mögen hier einige Andeutungen einen Platz finden. Es gibt Schüler, welche die officiellen Schularbeiten nur immer obenhin anfertigen und den Vorwurf über das Ungenügende derſelben zuletzt mit einer gewiſſen Gleichgültigkeit hinnehmen als den Taglohn gleichſam, der für ihre Arbeit nun einmal ſich nicht höher belaufe; dieſelben Schüler aber arbeiten eine ihnen im Beſondern aufgetragene Arbeit oft mit großem Fleiße und großer Anſtrengung und großer Sorgfalt, und namentlich dann, wenn dieſe Arbeit zum Vortrage für die Mitſchüler benutzt wird. Z. B. Ganz faule Schüler, die durch kein Mittel der Schule zu einer freudigen Thätigkeit zu bringen waren, hatten aus den ihnen überwieſenen Büchern einen ganz guten Vortrag über Pommerſche Sagen, über die Bekehrung der Pommern, über die Sagen und Märchen vom Rübezahl und über die Koboldsmärchen ꝛc. gehalten. Schüler, welchen man nach den gewöhnlich eingelieferten Schularbeiten eine ausdauernde Anſtrengung wohl hätte abſprechen mögen, hatten im freien Unterrichte über die Apoſtelgeſchichte, über den Zuſammenhang und die einheitliche Löſung einer und mehrerer Gruppen

geometriſcher Aufgaben, über Zweige der Optik, Akuſtik, über Themata aus der Chemie ꝛc. gearbeitet und ſich des Stoffes bis zu einem guten Vortrage bemeiſtert. Dieſe Proben aus dem freien Unterrichte in einer höhern Bürgerſchule dürften doch leicht eine Anwendung auch auf andere Schulen und andere Unterrichtsgebiete machen laſſen. Schon der eine Umſtand der freien Unterrichtsform, daß jeder Schüler eine eigene, ſeiner Eigenthümlichkeit angemeſſene Aufgabe, wenn auch nur hin und wieder, erhält, erzielt eine ungeahnte Thätigkeit, wie das bezeugt werden kann. * Doch es gilt hier nur das Allgemeine. So kann es nun kommen, daß Ein Lehrer mit ſeinem Geſchicke für den freien Unterricht die Kraft der Schüler ganz abſorbirt. ** Dem hat eben die Regierung zu wehren; aber es wird oft ſo kommen — und das hat die Schulregierung zu fördern — daß mancher ſonſt ganz untaugliche Schüler durch den freien Unterricht zunächſt für ein beſtimmtes Feld der Thätigkeit wieder erweckt wird, d. h. überhaupt wieder thätig wird, und es iſt dann eben Sache der Collegen, ſich gemeinſchaftlich jener That zu freuen, die Thatkraft erſt auf dem beſtimmten Gebiete ohne Neid und Scheelſucht erſtarken zu laſſen, und dann erſt allmälig daran zu denken, dieſelbe nach und nach auf andere Gebiete hinüber zu leiten. Ja, es wird wirklich im Ernſte geſprochen, die Schule hat einem ſolchen Schüler mit Bewußtſein ihres Regierens diejenigen Arbeiten, die er zunächſt doch nur widerwillig macht, möglichſt nachſichtig zu beurtheilen, ſo lange ſie ihn irgendwo in ernſter und förderſamer Thätigkeit weiß, bis er wieder ſtark genug geworden iſt. Die

---

* Da es hier nun einmal ſich um die nackte Praxis dreht, ſo ſei erwähnt, daß in der Fr. W. Schule jeder Primaner in der Mathematik zu häuslichen Aufgaben ſeine für ihn eigens berechnete erhält. Hiedurch entſteht ein ſolcher Eifer für die Löſung ſolcher Aufgaben, daß es — es wird wirklich nicht renommirt — eines Zügels bedarf, um nicht hiemit zu viel Zeit und Kraft in Anſpruch zu nehmen. Es fällt Jeder faſt mit Eifer über ſeine ihm gegebene Aufgabe her, die ihm in ein eigenes Buch vom Lehrer eingeſchrieben und ihm ſo überreicht wird. Da nun allerdings hiezu eine gar große Menge von Aufgaben gehört, und da dieß Einſchreiben eine nicht geringe Arbeit macht, ſo ward einmal der Gedanke gefaßt, die Aufgaben abdrucken zu laſſen, um dann nur nach Nummern bezeichnen zu dürfen. Das widerriethen ehemalige Zöglinge der Anſtalt, denn ſie meinten, darin habe gerade der große Reiz für ſie gelegen, daß jeder Schüler ſich gedacht habe, ſeine ihm gewordene Aufgabe ſei in Rückſicht auf ſeine Kraft gegeben und auch wohl gar erſt erdacht.

** In der Fr. W. Schule wurde das einmal in der Chemie erlebt und zwar dergeſtalt, daß die Regierung der Schule die Kraft der Schüler nach und nach in eine andere Richtung einlenken mußte.

Schulregierung hat es ja eben mit dem freien Wollen und den directen Erziehungsmitteln zu thun. Wie nun hier die Schulregierung in Beziehung auf einzelne Schüler mit Bewußtſein verfahren muß, wie ſie hier ſehen wird, wie mancher Schüler von einem Gebiete zu einem andern nach und nach mit einer Vorliebe übergeht und wie ſie hier die möglichſte Freiheit wahrt und wahren muß, ohne der Willkür Raum zu geben: ſo wird die Schule, welche wahrhaft regiert, auch ganze Schülergruppen, ja Schülergenerationen oder doch einzelne Schulclaſſen ſich auf beſtimmte Felder der Thätigkeit mit einer gewiſſen Vorliebe werfen ſehen * und ihrer Sorge liegt es nun ob, den erregten und ſich bethätigenden freien Willen in der rechten Bahn zu erhalten und ihn auf das rechte Feld zu lenken. Will und muß dann einmal die Schule ihre Schüler umlenken, dann muß das nicht etwa der einzelne Lehrer wollen, ſondern es muß der Weg, wohin ſich gewandt werden ſoll und das Mittel, wodurch es gelingen ſoll, das Ergebniß ernſtlicher und gründlicher Berathung des Collegii ſein. Dieſe Berathungen werden dann nicht ſelten Schwächen hie und dort in der Anſtalt aufdecken, welche ſich der wahren Thätigkeit der Schüler als ein Hemmniß entgegenſtellen, und werden wiederum nicht ſelten auch falſche Motive als wirkſam erkennen laſſen, deren Erkenntniß heilſam iſt; ſei es, daß ſie auf den ganzen Geiſt der Anſtalt oder auch nur auf das Thun des Einzelnen corrigirend zurückwirkt. **

Dieß Alles aber berührt immer nur die Erregung des Wollens und noch nicht die Motive. Wenn zwei dasſelbe thun, ſo thun ſie noch nicht dasſelbe, und zwei Kinder können im Gehorſame gegen denſelben Befehl noch gar verſchiedene ſittliche Standpuncte einnehmen. So können auch die Kräfte, welche den Willen der Zöglinge in Bewegung

---

* Das iſt nicht immer Wirkung des einzelnen Lehrers, ſondern meiſt die der geiſtig begabteren Schüler, welche durch ihr freies Thun leichtlich die Genoſſen entzünden und bei einer kleinen Schülerzahl öfters die auctores et duces aller Genoſſen ſind.

** Gibt es doch Lehrer, die für ihre Stunden die Schüler vortrefflich regieren, für ihre Objecte die Thätigkeit entzünden, die aber dennoch weder erziehen noch wahren Fleiß erzielen. Sie regieren als Perſonen mit ihrer perſönlichen Kraft, feſſeln den Schüler an ſich und ihre Perſon, und — entnehmen ihn aus dem Regimente der Schule und verziehen ihn. Es gehört für ſolche geiſtig-kräftigen und charakterſtarken Perſönlichkeiten wirklich eine Entſagung dazu, die Kraft ihres Regiments in dem Regimente der Schule aufgehen zu laſſen, und ſo viel Selbſtverläugnung zu haben, ihre eigene Saat nur zur Ernte für die Schule reifen zu laſſen. Dieſe Entſagung und Selbſtverleugnung wird man einen Idealismus nennen, man kann ſie auch Chriſtenthum nennen und man erlaube uns dieſen Namen.

ſetzen und ſo vielleicht dieſelbe äußere That hervorrufen, dennoch ganz verſchieden und oft ſich entgegengeſetzt wirken. Da immer, wie man ſonſt auch über das Weſen des Willens denken möge, bei der Erzeugung des Wollens die Lebendigkeit der Vorſtellungen der Seele eine weſentliche Mitwirkung hat: ſo kommt es alſo darauf an, durch welche erregten Vorſtellungen der Wille gleichſam in Bewegung geſetzt wird, ja es wird auch ſogar darauf noch ankommen, durch welche Mittel die Vorſtellungen lebendig und kräftig gemacht wurden. Ob der Gehorſam, der Fleiß, die Anhänglichkeit, die Willfährigkeit, die Wärme und die Begeiſterung, ja ob die Liebe die rechte ſei, das wird nun eben durch die Vorſtellungen bedingt, aus denen dieſe That und dieſer Zuſtand entſpringt. Um nun nicht die Betrachtung ſich in das Breite der Ethik verlieren zu laſſen, ſo ſei nur an die Fundamentalvorſtellungen oder die praktiſchen Ideen erinnert. Es iſt dieſelbe That eine andere, je nachdem die Idee des Glaubens oder die der Vollkommenheit oder des Wohlwollens oder des Rechtes die vorherrſchende war; oder um in gewöhnlicher Weiſe zu reden: dieſelbe That iſt eine andere, je nachdem ein religiöſes Intereſſe oder ein äſthetiſches oder moraliſches oder ſelbſtiſches ꝛc. Intereſſe zur Thatbeſtimmung vorwaltend war. Doch dieß verſteht ſich Alles wohl ſo ſehr von ſelbſt, daß es des weitern Redens nicht bedarf. Aber darum iſt es nun in der Schulregierung das weſentlichſte Erforderniß, daß alle erziehenden Kräfte nicht bloß in der Theorie, ſondern auch in der Praxis darüber einig ſind. Schwerlich kann hierin unter den Collegen etwas mehr als ein gelegentlich herbeigeführter allgemeiner Ideenaustauſch geſchehen, denn dieß Feld berührt mehr als Anſichten und wiſſenſchaftliche Wahrheiten, es trifft die Ueberzeugungen und den ſittlichen Fonds eines Jeden. Wohl kann der Director gelegentlich die Ideen hinſtellen, nach welchen er das Regiment geführt haben will; kann auch gelegentlich Erörterungen darüber veranlaſſen; aber irgend eine directe Beſtimmung für die Collegen gibt es nicht, oder man müßte ſich dieſelben als charakterloſe und unreife Männer denken. Selbſt wenn es nun auch einem Director gelänge, die Principien der Schulregierung zu fixiren, möchten ſie nun religiöſe oder äſthetiſche oder wiſſenſchaftliche oder ethiſche oder ſonſt welche ſein: ſo kann doch der ungemüthliche Menſch nicht eben gemüthlich mit den Schülern verkehren und der wahrhaft religiöſe nicht das äſthetiſche Intereſſe zum vorwiegenden erheben, und der kalte Wiſſenſchaftsmann kann nicht die Gefühlsſeite anſchlagen wollen, ohne ſich ſelber zur Carricatur zu machen. Es muß ja eben durch den Mannescharakter der Jugend-

charakter zur Reife kommen, und darum ſoll und muß ſich eben Jeder ſelber treu bleiben.

So wäre denn hiemit die Betrachtung an einer Stelle angekommen, wo ſich die Erziehung der Schule an dem Recht der Individualitäten und auch Subjectivitäten der Lehrer bricht und brechen muß. Alſo an der Stelle, wo die Erziehung beginnen ſoll, da verrinnt ſie und alles Voraufgegangene iſt ein vergebliches Gerede, welches ſich für den tiefer Blickenden nicht einmal ſchön anhört, weil es ja auf Täuſchung beruht, oder weil es eine Unmöglichkeit zur Vorausſetzung hat. Es mögen dieſe oder ähnliche Deductionen mehr oder minder klar im Hintergrunde der Seele derer ſtehen, welche das Erziehungsamt der Schule in einem prägnanteren Sinne für eine Chimäre erachten, und darum die Anſtrengung dafür von vorne herein für eine idealiſtiſche Träumerei halten, und daher immer zu dem Rufe ſchreiten: „das iſt nicht ausführbar!“ Es mag wohl die Anſicht von der individuellen — leider oft ſubjectiven — Berechtigung des einzelnen Lehrers ſogar zu dem Schluſſe geführt haben, daß die Schule gar nicht zu erziehen, ſondern nur zu lehren habe, um nicht zu verziehen; es mag wohl ſelbſt die Furcht eine gerechtfertigte ſein, daß ein Influiren auf die Geſinnung der Lehrer nicht eine collegialiſche Einheit, ſondern ein Zerwürfniß oder bei Einzelnen auch wohl eine noch ſchädlichere Heuchelei herbeiführen müſſe. Es muß dieß Alles ſogar ſo weit eingeräumt werden, daß die Schule die Hand vom Erziehungsgeſchäfte zurückzuziehen habe, welche nicht im Collegio zu der Einheit auf dieſem Felde gelangen kann, d. h. wenn nicht im Collegio das beſtimmt feſtſteht als ein von Allen Anerkanntes, was als das den Willen beſtimmende Motiv zur Geltung gebracht werden ſoll. Ohne das muß die Beſorgniß der Eltern gerechtfertigt erſcheinen, daß ſolche, über das reine Lehrgeſchäft hinausgreifende Schule eine gefährliche und auch oft ſtörende Mitwirkung im Erziehungsgeſchäfte habe, die man daher eher beſchränken als unterſtützen müſſe; ohne das erſcheint es ſchier gerechtfertigt, daß man nicht bloß in der öffentlichen Meinung, ſondern auch wohl noch an anderer Stelle * den Schulen durch allmäliges Entwinden der Zuchtmittel das Erziehungsgeſchäft erſchwert, wenn nicht unmöglich gemacht hat. Wenn deſſen ohnerachtet in der Revue immer wieder das Moment der Erziehung hervorgehoben iſt, ſo iſt das nicht etwa daher gekommen, daß ſie ſich dieſer Gedanken etwa erſt heute bewußt wird, ſondern daher, daß ſie einen andern

* S. Revue, Jahrg. 1852, Decemberheft: »Ueber die Beſchränkung der Schulzucht und Einiges über die pädagogiſche Strafe.«

Schluß zieht, als der hier gezogen iſt. Sie ſchließt nicht ſo: weil es ſchwierig iſt, ſich in der Schule zu einer wahrhaft erziehlichen Einheit zu erheben, ſo muß dieſe Idee aufgegeben werden als unausführbar; ſondern ſie hat immer ſo geſchloſſen: weil die Aufgabe eine unerläßliche iſt, und eine mit dem Weſen der Schule gegebene, ſo muß es auch in ihrem Sein ein Mittel geben, die Schwierigkeiten zu überwinden. Demnach gilt es nur, wie die Aufgabe ſo auch das Mittel zur Löſung aus ihrem Weſen und aus dem Weſen der Aufgabe zu ermitteln.

Schon die obigen Bedenken ſprachen es aus, daß dasjenige Moment, worüber ſich ein Collegium einigen muß, ein Moment ſein muß, was über jedem ſubjectiven Belieben, über jeder individuellen Richtung, über jeder Form der wiſſenſchaftlichen Erkenntniß, über jeder Zeit- oder Partei- oder Schulanſicht erhaben ſein muß, d. h. mit andern Worten: das letzte Motiv des Willens, was die Schule erwecken oder beleben oder auch nur ſtärken muß, muß ein ihr gegebenes, nicht von wem erdachtes, oder geſetztes oder wiſſenſchaftlich conſtruirtes oder angelebtes ſein, alſo es muß ein Motiv ſein, welches als ein abſolutes — man mißverſtehe das Wort nicht — über dem Lehrercollegio und über jedem einzelnen Lehrer in ihm ſteht und für ihn beſtimmend wirkt und als ſolches von ihm anerkannt wird. Ebenſo weist auch das Feld der Schulerziehung, wenigſtens wie es in der Revue aufgefaßt iſt, die Erziehenden aus aller Subjectivität heraus auf ein Gebiet, wo der Menſch nicht mehr nach dem Belieben und Willen und der Ueberzeugung eines Einzelnen gezogen und gebildet und erzogen wird, wo der Zögling nicht mehr für beſtimmte, ausgedachte, beliebig geſetzte, wiſſenſchaftlich conſtruirte ꝛc., ſondern von Gott gewollte und gegebene und durch die dem Menſchen von Gott angeſchaffene Natur bedingte Gemeinſchaften und Verhältniſſe erzogen und gebildet werden ſoll. So muß denn auch dieſem Begriffe gemäß das, was bei dieſer Erziehung als Willensmotiv zur Geltung kommen darf, wiederum ein Etwas ſein, was über dem Subjecte als ein Beſtimmendes ſteht.

Dieſes Beſtimmende für den Menſchen, welches die Bildung jedes einzelnen Menſchen wie die aller Völker wirkt und bedingt, ja welches im höhern Sinne die Bildung des Einzelnen wie der Völker iſt,

das iſt Religion.

In der chriſtlichen Religion, der geoffenbarten, iſt das Moment der Einheit in der Erziehung eben ſo für Vater und Mutter eines Kindes, wie für die Lehrer einer Schule gegeben; in ihr ſind die Motive des Willens gegeben, auf welche als die letzten jede wahre Erzie-

hung zurückkommen muß, die nicht das Kind an die Willkür des Erziehers überliefern und nach deſſen Subjectivität und ſubjectivem Belieben modeln laſſen darf, und die den Zögling aus den Schranken einer Einzelanſicht und aus den Banden der Perſönlichkeit des Erziehers und aus der Knechtſchaft der Zeitideen, Zeitanſchauungen und der Zeitſittlichkeit zu erlöſen und frei zu machen hat zu einem Weſen, das ſich ſelbſtſtändig in der Gemeinſchaft weiter entwickeln kann. Die Abhängigkeit von Gott, dieß Beſtimmtwerden durch Gott, dieß Beſtimmtſein für Gott, das Wollen, das Leben und Weben in Gott ꝛc., das ſind lauter Freibriefe für den Zögling, welche ihn nicht bloß von ihm ſelber befreien und über ihn ſelber erheben, ſondern es ſind auch lauter Freibriefe, die ihn, wenn er recht frei geworden iſt, von der willkürlichen Einwirkung einer andern Perſon, von der unberechtigten Beſtimmung durch Zu- und Umſtände, von der knechtigenden Abhängigkeit der Verhältniſſe befreien; es ſind, kurz zu ſagen, die Freibriefe gegen Natur und Kunſt, gegen die natürliche Knechtigung des eigenen Fleiſches und des ihn umzüngelnden und zeitlichen Geiſtes. So emancipirte Zöglinge ſind dereinſt die Männer, welche beſtimmbar durch den Willen Gottes mit dieſem göttlichen Wollen als die beſtimmenden Kräfte wirken. Jede auf andere Motive geſtützte und zu andern Zielen führende Erziehung und Bildung, welchen vornehmen Namen ſie auch führen möge, umengt den Menſchen in die Schranken, innerhalb welcher die zeitliche Entwicklung des Einzelerziehers oder des Volkes oder der Gemeinſchaft ſich nur darſtellen kann, und hat zur ſchließlichen Folge, daß ſich die Entwicklung der Gemeinſchaft ſelber in einem ſelbſtgezogenen engen Kreiſe fort und fort herum dreht und endlich ganz aufhört. Was ſich bis in alle Ewigkeit hin entwickeln ſoll, das muß auch mit ſeinen Wurzelfaſern bis in die ewig fließende Quelle des Lebens reichen. *

Hiemit iſt nun nicht bloß geſagt, daß die Religion das Motiv für

* Es ſei erlaubt, hier nochmals kurz an früher Geſagtes zu erinnern. Die chriſtliche Religion und nur ſie gibt Aufforderung, Recht, Pflicht, Antrieb und Liebe zur Erziehung der Kinder anderer Eltern; ſie befreit das Kind aus der Willkür der Eltern und Beſtimmbarkeit durch die Eltern (wenn das doch nur erſt die chriſtlichen Leute begreifen wollten, welche viel vom Chriſtenthum reden!) und beruft und verpflichtet und berechtigt die Gemeinſchaft in Chriſto und jedem Einzelnen in ihr zur Miterziehung; ſie und nur ſie gibt auch der Schule ein Recht wie die Pflicht und den Beruf zur Erziehung der Schüler, und auch dann noch, wenn die Eltern ſich dagegen ſträuben. Wer dieß Recht der Schule auf einem andern Boden und in einem andern Principe ſucht, der wird ſein Suchen enden ſehen an den Schranken des natürlichen Menſchen und des natürlichen Rechtes. —

den Willen, in welchem alle Erzieher einig werden können, ſein kann, ſondern auch, daß es außer dieſem kein anderes ſein darf, und daß alle andern Vorſtellungen, welche den Willen beſtimmen ſollen, nur bis zu der Stärke gelangen dürfen, in welcher ſie noch als Theile und als verſtärkende Vorſtellungen der religiöſen Vorſtellung bleiben.

Hiemit iſt nun auch Bedeutung und Schranke aller anderweitigen Erziehungsmomente der Willensmotive auf's Genaueſte beſtimmt, mögen ſie nun Ehrgefühl, Schamgefühl, Vater- und Mutterliebe, Dankbarkeit, Pietät, Anhänglichkeit, Liebe, Wohlgefallen, äſthetiſches Urtheil, Geſchmack, wiſſenſchaftlicher Sinn und wiſſenſchaftliche Begeiſterung, Gehorſam, Geſetzlichkeit, Selbſtbeſtimmung, Gemeinſinn, Rechtsgefühl, Rechtsſinn oder wie ſonſt auch heißen. Alle dieſe Vorſtellungen ſollen und dürfen nur als Theilvorſtellungen der chriſtlichen Vorſtellung auftreten, und dürfen nur ſo weit verſtärkt werden, als ſie noch nicht ſich als Einzelvorſtellung in der Seele geltend machen. Sobald dieß der Fall iſt, dann wird das edelſte Motiv zur Sünde.* Alle jene Einzelvorſtellungen haben als Willensmotive ihre volle Berechtigung ſo weit, aber auch wiederum nur ſo weit, als ſie als Theilvorſtellung des chriſtlichen Bewußtſeins wirkſam werden; darüber hinaus führen ſie unweigerlich zur Verirrung des Einzelnen wie der Gemeinſchaft und des ganzen Geſchlechtes.**

Demgemäß iſt es alſo nicht etwa ein Zeiteinfall, wenn der Geiſt der Schulregierung, d. h. die Schulregierung ſelber ein chriſtlicher ſein ſoll; es iſt das chriſtliche Gymnaſium und die chriſtliche Schule nicht etwa ein neues oder ein wieder hervorgeſuchtes altes Princip, ſondern

---

* Die Unklarheit der pädagogiſchen Litteratur, welche ſich als eine chriſtliche kund gibt, nöthigte zu ſolcher breiten Expoſition. Es gilt, die chriſtliche Pädagogik vor der Gefahr des Vorwurfes zu bewahren, als ob ſie nur im Allgemeinen ſich bewege und keiner begrifflichen Beſtimmung für die Praxis fähig ſei. Aber es galt auch, die hie und da wohl getadelte ſcharfe Sprache über die Unbeſtimmtheit in der pädagogiſchen Litteratur, welche ſich auf dem Gebiete der Schulerziehung noch zeigte, einigermaßen zu rechtfertigen. Es gilt endlich dem Tiefſten in der Erziehung und dem Höchſten, dem A und dem O, und dem darf wohl einmal auch ein Wort mehr geſtattet werden. Wenn der Raum gewährt geweſen, ſo hätte dieſe Unterſuchung für ſich ihn eingenommen.

** Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Socialismus, Communismus, es iſt ſonſt auch ſchon in der Revue geſagt, ſind auch lauter chriſtliche Vorſtellungen, die nur darum Verderben und Verwüſtung bringen, weil ſie als Einzelvorſtellung ſich Realität ſchaffen und nicht als Partialvorſtellung der chriſtlichen Idee für dieſe bloß verſtärkend wirken wollen.

es iſt das einzige denkbare. Dieſes lebendige Princip gibt den Schulen eine Miſſion, die nicht von einer Conceſſion der Eltern oder des Staates herſtammt, ſondern die ſeit achtzehnhundert Jahren an alle Bekenner gerichtet iſt. Wo nun aber ein einzelner Menſch oder ein Lehrercollegium einen andern Grund legen möchte als dieſen, da hört die Erziehungsberechtigung des Einzelnen ſo gut wie die des Collegii auf. Nur da, wo man dieſen *einen feſten* Grund nicht hat, da entſteht für ein Collegium der Ruf: „das iſt unausführbar und unerreichbar“ oder „das ſind Ideale!“ Nur in dieſem *gegebenen*, jeden Erzieher *erziehenden* Principe iſt eine collegialiſche Einheit möglich, und nur in dieſem liegt erziehende Kraft. *

So wie hier der Begriff der Schulerziehung und ihr Feld aus frühern Abhandlungen vorausgeſetzt iſt, ſo wird noch mehr der Inhalt des chriſtlichen Glaubens als von jedem Chriſten gewußt vorausgeſetzt. Aber auf die nothwendige Folgerung muß hingewieſen werden, daß alle die Lehrer eines Collegii, welche an der Erziehung durch die Schule mitwirken wollen,

im Glauben an Chriſtus eins ſein müſſen.

So wäre denn die Unterſuchung wieder auf einen Punct gekommen, wo der Ruf des Undenkbaren erſchallen dürfte; ja wo man gar von Gewiſſenszwang zu reden ſich verſucht fühlen könnte. Zunächſt halte man ſich doch nur vor: Erziehungsberechtigung der Schule iſt nur mit dem Chriſtenthum gegeben; die Einheit der vielen Miterzieher

---

* Mögen die geehrten Leſer nun gefälligſt von hieraus noch einmal zurückblicken; vielleicht dürfte ihnen dann ohne beſondern Nachweis einleuchten, wie der Begriff der chriſtlichen Schule oder des chriſtlichen Gymnaſiums ſein Gewicht nur vornehmlich für die Schulregierung hat; warum ſo oft in der Revue auf die falſche Auffaſſung hat hingewieſen werden müſſen, als handle es ſich bei dieſem Begriffe lediglich oder doch auch nur vornehmlich um den Unterricht, oder als werde ſeine Weſenhaftigkeit durch einen verbeſſerten Religionsunterricht in die Schule gebracht, oder als bedürfe es um dieſes Principes willen des Abſtreifens der wahren Bildung und der geiſtigen Uebungen und der Wiſſenſchaftlichkeit und der Intelligenz, oder als fordere es ein Hinwegthun der alt-claſſiſchen Litteratur oder der Naturwiſſenſchaften von unſern Schultiſchen. Es dürfte den Leſern klar werden, wie das Alles bleiben kann und Alles zu ſeinem wahren Rechte kommen darf, und Alles geſagt und gepflegt werden ſoll nach wie vor und vielleicht nachher noch beſſer denn vorhin; doch aber nur ſo weit, als die untergeordnete Idee nicht zur übergeordneten erhoben wird und die Partialvorſtellung nicht an die Stelle der Geſammtvorſtellung, d. h. der chriſtlichen Idee tritt. Es dürfte nicht minder einleuchten, welche Rolle der Religionsunterricht einzunehmen habe; wie die engliſchen Colleges chriſtliche ſind ohne eigentlichen Religionsunterricht; wie die katholiſche Schule anders als die proteſtantiſche regiert, und wie die gemiſchte confeſſionsloſe Schule nur Lehranſtalt ſein und werden kann.

iſt nur in dieſer chriſtlichen Idee denkbar; die reinen und einzig richtigen Willensmotive der menſchlichen Handlungen ſind nur hierin gegeben; die Schulregierung als die Willen erregende Kraft darf nur dieſe von Gott gegebenen Motive in Bewegung ſetzen, und —: es wird Niemand gezwungen, Erzieher an der Schule zu werden, und keiner wird zum Lehrerwerden gedrängt und gepreßt. Wo iſt denn nun der Gewiſſenszwang? Oder ſoll die höchſte Bedeutung der Schule, ihre Erziehung durch ihre Regierung, darum abgethan werden, weil ihre freien Diener den Geiſt nicht haben, der allein die Erziehungsaufgabe löst? Soll die Schule des chriſtlichen Volkes nicht chriſtlich ſein, weil die, welche ſich unaufgefordert ihrem Dienſte widmen, den chriſtlichen Sinn nicht haben und nicht wollen? Kann das Gewiſſen, ſo möchte man jene Kläger über Gewiſſenszwang fragen, ſich denn darüber zufrieden geben daß man das göttliche Licht in der Schule auslöſcht, um das eigene als Leuchte in die Schulſtube zu ſtellen? Oder wäre wirklich der chriſtliche Glaube ein Gedankending, welches jede Subjectivität nach ihrem Standpuncte der Bildung zu faſſen hätte, und nicht eine Kraft, die da jeder Subjectivität erſt das wahre Gepräge des verlornen göttlichen Ebenbildes wieder gibt? — Alſo will und ſoll man wohl wieder den Lehrer, ſo wird man klagen und auf trübe Zeiten hinweiſen, nach ſeinem Glauben fragen? Darauf lautet die Antwort ohne Furcht vor Menſchen: Ja! Wenn nach unſerer Ueberzeugung die Schule miterziehen muß, und wenn nach dieſer unſerer Ueberzeugung dieſe Erziehung nur im chriſtlichen Glauben und durch ihn für ihn vollbracht werden kann und darf: ſo folgt daraus unſere Antwort ganz von ſelbſt als eine unabweisbare. Oder ſoll man auch den nicht, der Griechiſch lehren will, nach ſeiner Kenntniß des Griechiſchen fragen? Oder gar noch mehr: ſoll man darum nun nicht Griechiſch lehren wollen, weil der ſich ſtellende Lehrer nicht Griechiſch weiß? Den etwanigen Hinweis auf die vielen unchriſtlichen und ungläubigen Eltern, welche doch ohne die Glaubenskraft zum Erziehen berufen und bevollmächtigt wären, hat die Revue längſt und oft genug gewürdigt, und entnimmt aus ihm nur eben die Nöthigung, durch Schulen zu beſſern und zu ergänzen, was in der häuslichen Erziehung ſchadhaft iſt und fehlt. Gerade dieſer Einwand iſt für ſie der Beweis des oft von ihr ausgeſprochenen Satzes, daß die Eltern eben ſo wenig über das geiſtige Leben wie über das phyſiſche Leben des Kindes eine Plenipotenz haben. Das Scheuchbild der Glaubenscommiſſionen und der Ketzerriecher und der Inquiſition und wie dieſe Fehl- und Mißgeburten ſonſt noch heißen mögen, kann Niemanden beirren, der weiß, was proteſtantiſche Freiheit heißt und der

ſie nicht im Freiſein vom chriſtlichen Glauben ſucht. Noch weniger möge die Rede beirren, daß die an Lehrern ohnehin nicht reiche Zeit bald ganz und gar Mangel daran leiden würde. Scheint es doch faſt, als habe der erſtorbene chriſtliche Glaube den Strom der Herzen vor dem Münden in die Schule ſich verſanden laſſen, und als wandelten die Edelſten der Edlen im Herzen voll von Gedanken der freien geiſtigen Entwicklung, auf der Verkehrsſtraße, wo der größte Verdienſt den Arbeiter lockt. Weil der chriſtliche Glaube fehlt, darum ſind die Arbeitsſtätten leer, wo er ſich ſelber verwirklichen und bethätigen ſoll und muß. Je lebendiger er erwachen wird, deſto mehr Arbeiter wird Schule und auch Kirche finden. Vielleicht fragt man noch, ob man denn nicht einräumen müſſe, daß es unter den Rationaliſten, Deiſten ꝛc. doch gar viele tüchtige, verdienſtliche und auch wohlthätig auf Herz und Gemüth und Sittlichkeit der Jugend einwirkende Männer gebe? Und ob man denn nun dieſe Männer mit ihrem Lehrgeſchick darum vom Heerde der Schule wegweiſen ſolle, oder doch künftighin nicht annehmen dürfe, weil ſie nun einmal nicht Chriſtum im Sinne der Kirche zu faſſen im Stande wären? Auf ſolche Frage hat die Pädagogik keine Antwort, denn ihre Entſcheidung gehört nicht vor ihr Forum, ſondern vor das der Schulleitung. So weit ſie eine Antwort zu geben hat, iſt dieſelbe früher gegeben. *

Wie denn nun aber bei dem heutigen Zuſtande der religiöſen Ueberzeugungen vieler Lehrer ohne Glaubenscommiſſionen zum erziehenden Collegio zu gelangen? Lediglich dadurch, daß ſich

der Lehrſtand überzeugt, wie im Chriſtenthum eine erziehende Regierung nicht ohne Chriſtenthum erziehen könne, und wenn ſie es könnte, es dann nicht dürfte.

Dieſe Ueberzeugung wird nicht gewirkt durch wachthabende Commiſſionen und Prüfungscommiſſionen und Verordnungen und Controlen: alle dieſe Dinge haben gar leicht Heuchelei und Lippenbekenntniß im Gefolge, ſondern zunächſt dadurch

daß jeder Lehrer doch mindeſtens den Glaubensinhalt genau zu kennen veranlaßt wird.

Solche Kenntniß dürfte Manchem zu dem Ringen nach dem lebendigen Glauben verhelfen, und eben ſo wiederum Andere überzeugen, daß auf ihm allein das Regiment der Erziehung erbaut ſein müſſe, und ſchließlich dann Andere zweifelhaft und auch vorſichtig machen mit ihren anderweitigen Erziehungsmitteln und ſchließlich Andere zu dem Entſchluſſe

---

* Siehe Päd. Rev. XXX, 221. XXXIV, 284 ff.

beſtimmen, von einem Berufe abzuſtehen, für deſſen weſentliche Aufgabe ihnen die rechte Befähigung verſagt wäre, wie ja doch wohl um deſſentwillen Mancher von der Kanzel ferne bleibt.

Ferner muß mitwirken zu ſolcher Ueberzeugung

die Pädagogik als Wiſſenſchaft,

welche ſich von dieſem Grunde auferbaut. Es iſt und bleibt das Bedürfniß des wiſſenſchaftlich gebildeten Mannes, ſich in ſeinem Thun gleichſam wiſſenſchaftlich zu begreifen. Ohne dieſe wiſſenſchaftliche Erkenntniß wird kein Intereſſe an der Erziehung der Schule in den jugendlichen Kräften der Lehrwelt geweckt werden, und ohne dieſes wiſſenſchaftliche Begreifen wird auch das chriſtliche Moment der Schulerziehung nur zu einem brauchbaren Mittel der Zucht herabſinken in den Händen der Praktiker, welches ſie nur ſo lange verwenden, als ſie von ihm Frucht wahrzunehmen meinen, und das ſie alsbald mit einem andern auswechſeln, ſobald es ſich für den Moment wirkſamer erweiſen dürfte. Ohne eine wiſſenſchaftliche Begründung einer chriſtlichen Pädagogik wird eine Forderung an die Schulen, ein chriſtliches Regiment zu führen, immerhin als eine mehr oder minder willkürliche erſcheinen, der man Genüge gethan zu haben vermeint, wenn man nur überhaupt ein Regiment führt. Wenn es für den künftigen Lehrſtand keine Gelegenheit und keine Nöthigung gibt, ſich im Voraus wiſſenſchaftlich mit einem weſentlichen Theile ſeiner Lebensaufgabe zu beſchäftigen, dann wird auch das Intereſſe für die erziehliche Aufgabe der Schule nur in gewiſſen dahin gravitirenden Naturen ſich zeigen, und den bereits in die Praxis eingelebten Männern wird ein ernſtes Studium dieſer Seite der Schulthätigkeit gegenüber der reinen Lehraufgabe, für welche ſie ſo wohl vorbereitet und ausgerüſtet ſind, mehr oder minder überflüſſig erſcheinen. * Dieß ſind Erfahrungsſätze. Kommt nun aber gar noch

---

* Hier werden wohl viele unſerer verehrten Leſer ſtutzig fragen: wie man nur ſolche Forderung ſtellen könne, wenn es noch irgend wie eine freie wiſſenſchaftliche Entwicklung geben könne und doch ſolle. Wie könne und dürfe man ſagen: die Pädagogik könne und ſolle nur eine chriſtliche ſein, oder ſich vom Grunde des Chriſtenthums und nur von ihm auferbauen. Sie werden ganz richtig darauf hinweiſen, daß die Geſchichte der wiſſenſchaftlichen Pädagogik ſo eine Forderung ganz und gar abweiſe. Hier kann auf dieſe Fragen und dieſen Einwand geantwortet werden: Es iſt die Rede von einer Schulpädagogik. Dieſe ſoll und muß ſich auf und aus dem Chriſtenthum erbauen. Es iſt die Aufgabe der Schulpädagogik (als Wiſſenſchaft), den Beweis zu führen, daß jeder andere Grund ein unſicherer und unzuläſſiger iſt. Wie die chriſtliche Ethik ſich eben auf und aus dem Chriſtenthum conſtruirt, ſo auch die chriſtliche Erziehungslehre; wie jene darum eine allgemeine oder wenn man will philoſophiſche Ethik weder abſchneidet noch verdammt, ſo läßt die chriſtliche Pädagogik auch die philoſophiſche ihren Gang nehmen.

eine Unbekanntſchaft mit der wiſſenſchaftlichen Entwicklung des chriſtlichen Glaubensinhaltes hinzu, dann wird ihnen eine chriſtliche Pädagogik als ein leeres Gerede erſcheinen müſſen, dem kein verſtändlicher Sinn von dem verſtändigen und wiſſenſchaftlich gebildeten Geiſte abzugewinnen wäre.

Die Schule endlich — und hiemit gelangt die Betrachtung wieder auf ihren eigentlichen Boden — hat nun

den chriſtlichen Glauben in ihrem ganzen Regimente zur Geltung zu bringen.

Die wiſſenſchaftliche Erkenntniß des chriſtlichen Glaubens und der Pädagogik wird das Collegium der Lehrer befähigen, aber allein noch nicht dasſelbe zu einer einheitlichen Zuſammenwirkung führen; ſondern dieſe muß ſich die Schule erwirken und zwar durch ſolcherlei Inſtitutionen ihres Schullebens, welche ſelbige zur ganz natürlichen Folge haben.

Dahin dürften nun zunächſt diejenigen

wöchentlichen Conferenzen

gehören, in denen vornehmlich der ſittliche Zuſtand der Schüler zur Sprache kommt. Da eine für uns wichtige Stimme * ſolche Sittlichkeitsmuſterung — dieß war ohngefähr wohl der Ausdruck — für fruchtlos und erfolglos erachtete, ſo muß hiebei ſchon ein wenig verweilt werden. Man denke ſich, daß das Lehrercollegium am Schluſſe jeder Woche auf eine bis 2 Stunden beiſammen bleibt, um für jede Claſſe die Schüler namhaft zu machen, welche es an irgend etwas haben fehlen oder die ſich haben Vergehungen zu Schulden kommen laſſen. Die nächſten Früchte ſolcher Beſprechungen ſind: 1. die Lehrer lernen achten auf ihre Schüler und werden zu ſolcher Achtſamkeit genöthigt und gewöhnt; 2. die Lehrer gewinnen ein Intereſſe an der ſittlichen Entwicklung ihrer Schüler, und fühlen bald eine innere Nöthigung, ſich mit ihren Collegen über dieſen und jenen Schüler zu beſprechen; 3. die Lehrer werden berichtigt im Loben und Tadeln durch ihre Collegen, und werden geſchützt vor Heuchlern und Liebkindmachern, und geſchützt vor Verdammung des einzelnen Schülers ob einzelner Verſchuldungen; 4. die Lehrer werden allmälig, ohne abſichtliches und darum ſtets verhehltes Suchen darnach, zu dem wahren Sitze des Uebels geführt, und lernen ſo nach und nach, den Schüler und ſein Behaben aus innern habituellen Zuſtänden zu erklären und ſo den wahren Quell ſo mancher belobten

* Es bedarf des Namens nicht, denn der Mann wird ſich aus unſern Worten wieder erkennen und andern Leſern dürfte der Name gleichgültig ſein. Unerwähnt aber konnte die Aeußerung nicht bleiben, da ſie eben einen allgemeinen Gedanken und auch wohl den mancher anderer Schulmänner ausſpricht.

und betadelten Erſcheinungen zu faſſen, bleiben aber auch bewahrt, aus einer einzelnen That des Schülers voreilig Schlüſſe auf ſolche innern habituellen Seelenzuſtände zu machen; 5. ſie begreifen nach und nach durch Unterſuchungen über die Wirkungen der etwa angebrachten Beſſerungsmittel, daß die Strafe und die vereinzelte Maßregel wohl den Knaben vorſichtig machen, aber nicht beſſern konnte ꝛc. ꝛc. So kommt denn das Lehrercollegium allmälig und ohne es ſelber zu merken, durch die Wahrnehmung der Vergeblichkeit ſo vieler Bemühungen und Anſtrengungen und Maßnahmen dahin, die Heilung auf einem andern Boden zu ſuchen als den der Strafe, und die Regierung auf ein anderes Feld als das der ermüdenden und unnütz Kraft verzehrenden und Schüler und Lehrer ertödtenden Controle und Behütung zu verlegen. Es kommt das Collegium dahin, ſich im mühſamen Kampfe gegen die Sünden ihrer Zöglinge in den Zöglingen ſelbſt eine mitkämpfende Kraft zu erwecken, welche ſchließlich allein den Kampf auskämpft und *das iſt der chriſtliche Glaube*. Dieß ſind Erfahrungsſätze. Die Natur wie der Zweck ſolcher Conferenzen bringt es mit ſich, daß oft bis auf die letzten Willensmotive zurückgegangen werden muß, und in dieſem Zurückgehen und Eingehen auf dieſes Gebiet iſt das ſelbſtredende Mittel, ja faſt die Nöthigung gegeben, wodurch das Lehrercollegium ſich ſelber in freier Entwicklung herausbildet zu einem einheitlichen in Beziehung auf Schulregierung. Freilich kommt hiebei viel und auch wohl ſehr viel auf die Auctorität an, welche in einem ſolchen Collegio zur Geltung gekommen iſt; aber man halte ſich verſichert: wie ſtets der redliche und ernſt gemeinte *Kampf gegen die eigene Sünde* ſich ſchließlich im chriſtlichen Glauben den Sieg erringen muß, ſo wird und muß der ernſtliche Kampf gegen die Sünden der Jugend in dem Anker des chriſtlichen Glaubens den feſten Halt gewinnen, um zum Siegen zu gelangen. Es iſt den andern beliebten und belobten Erziehungsmitteln und Willensmotiven, wie ſie auch heißen mögen, bisher nicht gelungen, die Sünde der Jugend zu bekämpfen und ihr ſelber zum Siege über die Sünde zu verhelfen, ſondern was geleiſtet wurde, war das Austreiben eines Teufels durch den andern, oder vielmehr es war ein Umkleiden der Sünde aus einer Geſtalt in eine andere. Freilich kann und wird auch die Schule mit chriſtlichem Regimente *die Sünde nicht tilgen*; aber wo der Weg der Sündenbekämpfung nicht nach Gethſemane führt, da führt er gewiß in die Polizeiſtube.* Man ſei auch

* Im glaubensloſen Herzen wohnt oft eine Tugend, der man den Polizeiſtaat anmerkt, welchen der Menſch in ſeinem Innern gegründet hat ſtatt des Glaubensreiches.

verſichert, daß der lebendige Glaube eines Einzelnen auch unter den Collegen eine Kraft äußert, die um ſo wirkſamer iſt, je weniger direct zu wirken ſie beabſichtigt. Dieſe Conferenzen führen in die ächte ſeelſorgeriſche Thätigkeit der Schule hinein und ſtellen jeden Lehrer als ein thätiges Mitglied einer innern Miſſion an. Wenn nun aber ſolche Conferenzen an andern Orten, wo ſie auch vielleicht abgehalten wurden, nicht die hier ausgeſprochene Wirkung hatten: ſo möge man ſie nicht darum wegwerfen, ſondern lieber den Urſachen nachſpüren, welche ſolchen Erfolg nicht aufkommen ließen. Wo ſie zu einem opus operatum herabſinken, da laſſe man ſie ja ganz fallen und warte die Kraft ab, welche ſie mit der rechten σοφία wieder ausrüſtet.

Vielleicht ſetzen einige praktiſche Vorſchläge für dieſe Conferenzen die Sache in ein helleres Licht. An jedem Sonnabend nach Schluß der Woche bleiben die Lehrer bei einander. Man beginnt die Berathungen einmal von der obern Claſſe an und dann von der untern, um nicht ſtets alle Lehrer während der ganzen Dauer der Conferenz — wenn die Anſtalt groß iſt — bei einander zu behalten. Oder wenn die Zahl der Schüler ſo groß iſt, daß die Anſtalt über 6 Claſſen zählt, ſo mag man ſich allenfalls genügen laſſen, an einem Sonnabende die untern und an dem andern folgenden die obere Hälfte der Claſſen zur Berathung zu bringen. Der Ordinarius der Claſſe gibt ſein Urtheil im Allgemeinen über die Claſſe, wie es im Laufe der Woche ihm entgegengetreten, macht dann die Schüler namhaft, welche durch Unfleiß oder Unordnung oder Unſittlichkeit irgend welcher Art ſich hervorgethan haben und gibt zugleich an, welche Strafen oder anderweitige Mittel er mit oder ohne Erfolg angewendet habe, und namentlich dann diejenigen, für welche er ein Einſchreiten mit Strafen der Schule nothwendig erachtet (ſ. ſpäter über die Zucht), oder für welche er ein gemeinſames und einhelliges Einwirken der Mitlehrer beanſprucht. Nach ihm hat nun jeder Lehrer der Claſſe Recht und Pflicht, entweder dem Ordinarius förmlich ſeine Zuſtimmung zu geben, oder ihn nach ſeinen Erfahrungen und Kenntnißnahmen über den Schüler oder auch die ganze Claſſe zu berichtigen, oder doch das Urtheil desſelben zu modificiren, und endlich auf Zuſtände in der Claſſe oder auf einzelne Schüler aufmerkſam zu machen, welche dem Ordinarius entgangen ſein könnten, oder die ſich auch nur in den Stunden des Lehrers vornehmlich ſo zeigen konnten. Der Director nimmt alle dieſe Berichte entgegen, fügt auch ſeine Beobachtungen hinzu, leitet hin auf die allgemeinen Geſichtspuncte, aus denen die Einzelerſcheinungen erklärt werden könnten, weiſt auf die Mittel und Maßnahmen hin, die etwa anzuwenden ſein

möchten, fordert in den unbeſtimmten Fällen zur genauen Beobachtung und auch zu Recherchen im elterlichen Hauſe ꝛc. auf, und erkundigt ſich ſchließlich nach dem Erfolge der früher in Bezug auf andere Schüler beſchloſſenen Maßregeln. Dieſe Conferenzen behalten außer dieſer ſich von ſelbſt ergebenden Form durchaus den Charakter einer, man dürfte ſagen, gemüthlichen Beſprechung über den Seelenzuſtand der Zöglinge, wie wenn ſich Eltern über ihre Kinder beſprechen. Darum wird weder protokollirt, noch debattirt, noch abgeſtimmt, ſelten beſchloſſen, ſondern nur berichtet, beurtheilt, wechſelgeredet, berathen, berichtigt, ermuntert zu einheitlichem Thun aus einem Geiſte heraus. Was der Director ſich aus ſolchen Conferenzen vermerken will, das iſt ſeine Sache, und was er daraus lernt über Schüler und Collegen, das läßt ſich nicht dem Papiere anvertrauen, öfters kaum begrifflich faſſen. Aber nach und nach wird er und ſeine Collegen aus den Einzelklagen und Einzelkämpfen eine deutliche Stimme über den wahren innern Zuſtand der Anſtalt heraushören, und dann wird die Zeit gekommen ſein, wo alle Lehrer nicht bloß willig, ſondern auch reif für eine tiefer gehende Berathung über das Regiment in der Schule geworden ſind, und wohl ſolche herbeiwünſchen. Es iſt in der That öfters ſchwieriger, die Conferenz von dieſem allgemeinern Boden zurück und auf dem der beſondern Erſcheinungen feſtzuhalten, als dieſelbe von dem Beſondern auf das Allgemeine hinzuführen. Da gilt es öfters wohl, nicht eher an die Ernte gehen zu laſſen, als bis die Frucht reif iſt, denn ſonſt hat man — das iſt ja die ewige Klage über ſolche Conferenzen — unreiſe Früchte eingeerntet, die bald in Fäulniß übergehen und zur Verachtung ſolcher Früchte führen. Eine Schule, die einzelnen Ordinarien und die einzelnen Lehrer müſſen immer an die Bekämpfung und Bewältigung des einzelnen Sünders und der einzelnen Sünden gewieſen werden, bis ſie die Machtloſigkeit ihrer eigenen Perſönlichkeit und der Schulmittel vollkommen anerkannt und erfahren haben, und in ihrer Klugheit ſowohl wie in ihrer Erfindungsgabe für neue Zucht- und Ziehmittel zu Schanden geworden ſind; die Schule und jeder einzelne Lehrer muß an der Hoffnung, durch ſeine und der Schule Kraft einen Schüler zu beſſern, verzagt ſein ob der vergeblichen Mühe und Anſtrengung; nur dann erſt entwickelt ſich das Suchen nach der rechten Regierung. Ob das nun aber auch ohne ſolche Conferenzen möglich iſt, ob ohne Bemühung um jeden einzelnen Schüler, ob ohne jene ſeelſorgeriſche Thätigkeit, das muß hier unerörtert bleiben. Wenn man aber auch ohne alles dieſes eine erziehende Schule zu haben vermeint, und der Sünde in ihr Herr geworden zu

ſein ſich einbildet, ohne bis auf deren innerſten Herd vorgedrungen zu ſein, ſo kann hier darüber nichts ermittelt, ja es kann nicht weiter erörtert werden. Wer kennt alle Wege und weiß alle Mittel, durch welche das gottentſproßne donum regnandi ſich wirkſam erweiſen kann?

Am Ende jedes Semeſters oder Jahres verwandeln ſich dieſe eben beſprochenen Conferenzen ſelbſtredend in Zeugniß- und Verſetzungsconferenzen, in denen das Urtheil aller Collegen über den ſittlichen Zuſtand eines Schülers in einem von allen als richtig anerkannten Ausdruck gefaßt werden ſoll. Hiebei gilt es nun, jeden Schüler jeder Claſſe zu beurtheilen; der Ordinarius, ſo iſt die Ordnung, hat das Zeugniß entworfen, und jeder Lehrer hat Recht und Pflicht, es ausdrücklich zu beſtätigen oder zu berichtigen oder zu widerlegen. Hier muß es nun zu einem Beſchluſſe über den Wortausdruck des Zeugniſſes kommen, und wenn nur einigermaßen Leichtfertigkeit und Bequemlichkeit fern gehalten wird, ſo wird öfters bis in die tiefen Falten des jugendlichen Gemüthes geblickt werden müſſen, um das Richtige zu treffen, und das Collegium wird hiebei nicht gar ſelten inne werden, wie eine ſeelſorgeriſche Sorgloſigkeit es in dem trüben Sumpfe allgemeiner Redeweiſen und Phraſen ſtecken laſſe. Es werden nun Tadel erhoben werden für's Zeugniß, die bei größerer Sorgſamkeit der Lehrer wohl hätten ſich müſſen vermeiden laſſen; es werden Ausſtellungen an Schülern vorkommen, die nun wie eine Reue nachhinken ꝛc. Und wohl dann dem Collegio, welches die vielen tadelnden Zeugniſſe auf eigene Rechnung ſchreibt, und die Schärfe des Zeugnißſchwertes gegen ſich ſelber gekehrt erkennt! Wehe dem Collegio, welches nur noch das Grobe in den Zeugniſſen berückſichtigt, um doch ſich auch die Freude des Lobens zu wahren, und ſo gleichſam mit der hochgerühmten Milde die erziehliche Nacktheit ſanft und freundlich zuzudecken! Wir reden was wir wiſſen, und zeugen, was wir erlebt haben. Jede ſolche Zeugnißanfertigung, an welcher ſelbſtredend der Director für jede Claſſe und jeden Schüler Theil nimmt, gibt zum Schluſſe die Gelegenheit, ja Nöthigung, ſich in tiefere Fragen der Regierung und Zucht einzulaſſen, und je trauriger das Geſammtergebniß immer ſein wird, wenn rechte Gewiſſenhaftigkeit obwaltet, deſto näher liegt es den Collegen, ſich immer mehr mit dem Regierungsmittel zu befreunden, welches doch allein das rechte Regiment gibt. (Wo man freilich die Frucht der Schulthätigkeit, wie die Welt es thut, nach der Zahl der Verſetzten mißt, da hörte die Erziehung vor ihrem Anfange auf.) Es dürfte aber auch wirklich nicht in rechter Weiſe bei allen dieſen Dingen zugegangen ſein, wenn nicht nach ſolchen Zeugnißconferenzen in den Collegen,

welchen die Erziehung der Jugend am Herzen liegt, ſich der Wunſch und das Bedürfniß nach einer gründlichen Beſprechung und Verſtändigung über die Erziehungsprincipien der Schule regte. Denn gute Ernten will denn doch noch jeder Schnitter, und die Täuſchung, auch leere Strohhalme als Getreidegarben einzuſcheuern, hält nicht lange vor. *

Doch genug; nur möge hier darauf zurückgewieſen werden, wie auch dieſe Wochen- und Zeugnißconferenzen Gelegenheit geben, allerhand Methodiſches zur Sprache zu bringen, und auch darin die oben geforderte Einheit zu gewinnen. Indeſſen muß hier nochmals die Warnung ſtehen, daß man in ihnen ſich nicht hindrängen laſſen darf auf allgemeine Principienfragen, ſondern daß man nur Beſprechungen zulaſſen darf wie über einzelne Vergehungen und einzelne Schüler, ſo auch nur über Einzelnheiten der Methode und der Unterrichtshandhabung. Es müſſen auch hier nur ſoweit über die Methode Beſprechungen vorkommen, als ſie neue glückliche oder verunglückte Verſuche mit einzelnen Schülern im einzelnen Gegenſtande betreffen; auch hierüber muß nur beſprochen, nicht debattirt, protokollirt, beſchloſſen werden. Selbſt differente Anſichten und Erfahrungen müſſen noch ruhig als Differenzen für weiteres Prüfen und Verſuchen ſtehen bleiben, denn wenn eine Sache zur Entſcheidung reif iſt, ſo braucht ſie nicht durch Stimmenmehrheit entſchieden zu werden. Es gilt in allen dieſen Beſprechungen nicht ein großes Gewicht auf die Vorſchläge und Gedanken und Verſuche des Einzelnen zu legen, aber Alles und Jedes hinzunehmen als einen ſchönen Beitrag zur Entwicklung der Methode. Das colle-

---

* Es wird mit dieſer Ausführung nicht der Anſpruch gemacht, als ſollte hier eine neue ſonſt nicht an den Schulen vorhandene Maßregel beſchrieben werden, denn wohl wiſſen wir von gar manchen Schulen, wie dieſelben ein Gleiches thun, hoffen auch die Zuſtimmung dieſer Schulen zu unſern Sätzen zu haben, da ſie gleiche Erfahrungen gemacht haben werden mit uns. Es ſollte hier nur die rechte Tendenz und der rechte Mittelpunct der beiden hier gedachten Conferenzarten hervorgehoben werden, um den etwanigen Zweiflern an der Frucht derſelben entgegen zu halten, wie man in ihnen ſäen, und was man in ihnen bebauen müſſe, um zu der Ernte zu kommen, die hier verheißen iſt. Solche Conferenzen — das ſollte geſagt ſein, und man wird es auch wohl gemerkt haben — ſollen ihre Wirkungen vornehmlich auf die einzelnen Collegen und ſo auf das Collegium haben und dann erſt mittelbar rückwirken auf die Schüler. Sie ſollen und müſſen erſt die Lehrer als Lehrer erziehen, um ſo zu einem erziehenden Lehrercollegio zu kommen. Wenn ſie dieſe Wirkung nicht haben, ſo kann man ſie auch anders einrichten und ſie auch ganz unterlaſſen. Wenn ſie außerdem auch noch andere Wirkungen haben, ſo mag man das als ſchöne Zugabe gerne hinnehmen und als ſchlechtes Anhängſel mit ſcharfer Scheere abſchneiden.

gialiſche Wechſelgeſpräch, Mittheilung früherer Verſuche der Art und deren Erfolge, Hinweiſungen auf ſchwache und gefährliche Stellen des Vorſchlages, auf etwanige Widerſprüche mit dem bis dahin als erprobt Angenommenen ꝛc., das Alles gibt Berichtigungen ohne Verletzung, und fördert. Je mehr man und je länger man das Collegium in dem ſichern Ausbilden, aber auch in dem Darlegen der Einzelnheiten der Bemühungen ſich bewegen läßt, je öfter der Director aus ſeinen Claſſenbeſuchen her Gelegenheit nimmt, dieſe Bemühungen des Einzelnen in die Conferenzbeſprechung zu bringen, deſto mehr erwacht das Streben nach einer richtigen Methode und mit ihm das Streben nach einer Einheit in der Methode. Läßt ſich aber die Conferenz gar leicht und zu ſchnell, d. h. noch ehe ſie ſolche Materialien in Menge vor ſich ſieht und beurtheilt und auch wohl im Einzelnen verſucht hat, auf allgemeine Erörterungen über methodiſche Principien ein, ſo wird ſie ſich von dieſer kernloſen — darum kernlos, weil ihr die Realanſchauungen der Berathenden fehlen — Speiſe nur zu bald abwenden, und überhaupt methodiſche Berathungen für gänzlich überflüſſig erklären, und ſich dabei weidlich langweilen. Je mehr Verſuche des Einzelnen zur Anſchauung kommen, je öfter ſich die Collegen zur Prüfung einzelner Vorſchläge durch die Praxis veranlaßt ſehen, deſto mehr werden ſie durch ihre innere geiſtige Natur als wiſſenſchaftlich gebildete Männer zum Suchen des Begriffes in dem Mannigfaltigen gedrängt werden. Dann erſt treten die methodiſchen Conferenzen ein, welche zu Feſtſetzungen durch Berathungen und Beſchlüſſe führen, wenn die Vorſchläge der Einzelnen und Berathungen darüber ſchon zu Differenzen in den Anſichten führten. *

Nach dieſer Unterbrechung, die nur die Bedeutung ſolcher Beſpre-

---

* Es gibt für alles collegialiſche Einigen, ſei es für Regierung oder Methode, keine größere Gefahr als die vielen officiellen und zu Protokoll genommenen Conferenzbeſchlüſſe. Was nicht durch Beſprechung auch ſich in die Collegen hinein geſprochen hat, und was nicht durch die gepflogenen Berathungen in der Vorſtellungsreihe ſo lebendig geworden iſt, daß es von Innen her zum Wollen drängt, das dürfte auch wohl umſonſt in den Schulacten ſtehen, und die Erinnerung daran gerade ſo viel wirken, wie die alle Jahre den Schülern vorgeleſenen Schulgeſetze. Dieſes Protokolliren aller Conferenzbeſprechungen legt jedem Worte eine viel zu große Wichtigkeit bei und kann für jeden Schritt eine viel zu große Verantwortlichkeit herbeiführen, oder ſagen wir lieber, kann die Schule und die einzelnen Collegen den Mäkeleien ausſetzen, und darum verſchließt ſolches Protokolliren den Collegen den Mund oder führt zu Wichtigthuereien, aber zu keinem collegialiſchen Austauſche der Gedanken und ſo auch nicht zu der collegialiſchen Einheit. Die Schule, welche gar viele Conferenzprotokolle hat, pflegt auch wohl viele Differenzen aufzuweiſen.

chungen für die Einheit wie auch Fortentwicklung in der Methode darlegen ſollte, kann wieder zu der Regierung zurückgegangen werden. Jeder weiß nun aus eigener Erfahrung, wie weit noch Erkenntniß und Thun, die Kenntniß der Mittel und deren richtige Verwendung, oder Theorie und Praxis auseinander zu liegen pflegen. Es dürfte weder die Erkenntniß der Schulſünden, noch die Verzagtheit über den dagegen vergeblich geführten Kampf, noch die Rathloſigkeit über die zu findende Hülfe, noch die Erkenntniß der wahrhaft wirkſamen und einzig richtigen Willensmotive dazu ausreichen, um dieſe nun in dem Regimente der Schule überhaupt und in der ganzen Schule auf eine übereinſtimmende und überall auf die rechte Weiſe zur Geltung zu bringen. Die Schule muß ſich dafür den rechten Platz und das rechte Wort und auch die rechte Form ſuchen. Die Veranſtaltung dazu liegt in den

Schulandachten und Cenſuractus.

Was im Jahre 1848 in dem Werke „das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule" auf Seite 317—324 niedergeſchrieben worden, das kann zur größten Freude hier um ſo mehr unerwähnt bleiben, als aus dem 35ſten Bande der Revue S. 375 der Beſchluß der „Verſammlung von Directoren und Lehrern zu Oſchersleben, 8. Mai und 28. Auguſt 1853" ſich folgendermaßen ausſpricht: 7. „Der Unterricht in „der chriſtlichen Religion wird in ſeiner Wirkſamkeit heilſam ergänzt und „unterſtützt durch Religionsübungen in der Schule, ſo wie durch die „religiöſe Haltung derſelben und durch die Theilnahme der Lehrer und „der (chriſtlich-evangeliſchen) Schüler an den kirchlichen Andachten und „Feierlichkeiten der Gemeinde, welcher Lehrer und Schüler angehören.

„a. Zu Anfang jeder Woche und zum Schluſſe derſelben iſt eine „gemeinſame Andacht mit allen Schülern des Gymnaſiums, wenn dasſelbe einen dazu ausreichend geräumigen Saal beſitzt, von den Lehrern „der Anſtalt der Reihe nach zu halten. — Wo die nöthige Räumlichkeit dazu fehlt, iſt es wünſchenswerth, ſie zu beſchaffen. Geſang aus „dem Kirchengeſangbuche, wenn es die Lieder unverfälſcht enthält, im „entgegengeſetzten Falle aus einer ſolchen Liederſammlung, und ein „Gebet — oder eine kurze Auslegung einer Bibelſtelle mit Gebetsſchluß „in ungefähr zehn Minuten, iſt zweckmäßig. Geſang gleichzeitig in mehrern neben einander liegenden Claſſen iſt ſehr ſtörend und deßhalb unangemeſſen.

„b. An allen übrigen Wochentagen iſt jede erſte Vormittagsſtunde „in jeder einzelnen Claſſe oder Abtheilung geſondert mit Gebet anzufangen.

„Der Lehrer betet ſelbſt oder auch abwechſelnd ein geeigneter Schü-

„ler von denen, welche der Lehrer dazu tüchtig befunden und dazu vor„bereitet hat. Ein kurzes Gebet, das auch in ein paar Liederverſen „beſtehen kann, iſt angemeſſen, wenn es mit Innigkeit geſprochen wird.

„c. Jede Schulfeierlichkeit und jede öffentliche Handlung in der „Schule muß in einer chriſtlichen Weiſe und Haltung vor ſich gehen; „Choralgeſang und Gebet dürfen nicht fehlen. Hieher gehören Claſſen„prüfungen, Entlaſſung der Abgehenden, Cenſurvertheilung und Ver„ſetzung, Einführung der Lehrer, Abſchied derſelben, Feierlichkeit zum „Geburtstage des Landesherrn, Feierlichkeit beim Tode eines Lehrers „oder Schülers, auch jede Oeffentlichkeit, bei welcher nur Schüler „ſprechen.

„d. Die Schüler ſind zum Beſuche der öffentlichen kirchlichen Got„tesverehrung (durch Mahnung und Beiſpiel) anzuhalten.

„e. Gemeinſame Feier des heiligen Abendmahles von Lehrern und „Schülern.

„α. Dazu Vorbereitung (Vortrag in der Schule von Seiten eines „Lehrers am Tage vorher;

„β. Nachfeier Abends am Communiontage, ebenfalls mit Choral„geſang.

„f. Beſondere Seelſorge für die Schüler, vornehmlich durch die „Ordinarien und Religionslehrer der Claſſen und den Director, in „Alumnaten durch die Tutoren oder Pfleger für beſondere Pflegebefohlene.

„g. Heilighaltung der Religion überhaupt, beſonders des Wortes „Gottes und der Gnadenmittel von Seiten der Lehrer in Geſinnungen „und Aeußerungen, namentlich beim geſelligen Verkehr und im ganzen „Lebenswandel, ohne Kopfhängerei und Abſonderung — zu einem erbau„lichen Beiſpiele für die Schüler.“

Mögen die hochachtbaren Männer, welche dieſe Satzungen beſchloſſen, in der hier noch anzuſtellenden weitern Beſprechung dieſer Angelegenheit nicht ein Mäkeln oder ein noch Beſſer-Wiſſen-Wollen, ſondern nur die Darlegung einer nicht genug hervorgehobenen Bedeutung dieſer Einrichtung ſehen. Greift ja doch jedes wahrhaft fruchtbare Moment des Schullebens nach allen Seiten mit ſeinen Zweigen, und ſtreut von dieſen die Früchte in weiten Kreiſen aus, um ſo mehr iſt es mit dieſen Andachten als einem weſentlichen Theile des Schullebens der Fall. Die rechte Ergänzung des Religionsunterrichtes werden dieſelben dann erſt werden, wenn ſie außer der Erhebung und Erwärmung des Herzens zugleich auch ſich als Regierungskraft darſtellen, d. h. wenn man in ihnen die einzelnen Vergehungen — ohne mit Fingern auf den Schüler zu weiſen — ſoweit ſie auf einen allgemeinen ſittlichen Zuſtand

zurückweiſen (ſ. oben die Conferenzbeſprechungen) oder allgemeine ſittliche Zuſtände in der Schule unter den Schülern, die wahren und falſchen Motive des Fleißes und des Gehorſams, die ſich hie und da kund geben, die Geſinnungen und Anſichten und Aeußerungen, die wahre und falſche innere Stellung zur Schule, zum Unterrichte und zur Zucht ꝛc. ꝛc. zur Sprache bringt und das Alles mit der Leuchte des Chriſtenthums beleuchtet und mit der Fackel des Glaubens aufklärt, und mit der Kraft des Wortes Gottes durchdringt und ſcheidet, und dann mit der Kraft des Gebetes bis zur Lebendigkeit des Wollens und Meidens verſtärkt, d. h. mit einem Worte, die Religion und den chriſtlichen Glauben zum Regimente in der Schule erhebt. Jene obigen Sonnabendsconferenzen ſind die realen Vorbereitungen für die Andachten, und die Andachten ſind die weſentlichen Regierungsmaßregeln, d. h ſie ſind die Veranſtaltungen der Schule, in denen auf die rechte Weiſe die Willensmotive gegeben, verſtärkt und belebt werden. Oder drückt man das, was hier noch als ein Neues zu den oben angeführten Beſchlüſſen hinzukommen ſoll, mit beſtimmten Worten aus, ſo dürfte am verſtändlichſten ſein, wenn man ſagt: die Vermittelung zwiſchen religiöſer Erkenntniß und Erhebung und zwiſchen dem Empfinden, Denken und Wollen ſoll nicht dem Schüler überlaſſen, ſondern ſie ſoll ihm von ſeinen Lehrern gegeben oder doch ſo nahe als möglich gelegt werden, damit er eben lerne, ſich und ſein ganzes Thun in der Religion zu begreifen und durch ſie es zu beſtimmen. Die Forderung, daß nur zehn Minuten Raum gegeben wird zu den Morgenandachten, und daß jede Betrachtung ſich bis zum Gebete hinaufſchwingen muß, ſchützt erfahrungsmäßig vor allem und jedem Verlaufen in langweiliges und ſchädliches Moraliſiren nicht nur, ſondern auch vor dem Verſteigen in Einzelnheiten, Kleinigkeiten, Unwürdigkeiten und Ungehörigkeiten; aber die Forderung, daß es dem Wollen des Zöglings, der Reue und Buße wie der Erneuerung im heiligen Geiſte gilt, das ſchützt vor den Scheinerhebungen im Gebete, wo der Schein nicht immer durch die Gebetsform verhüllt wird und daher gar ſchädlich werden kann. Führen die Sonnabendsconferenzen recht tief in die Nothſtände, ſo wird das rechte Gebet und die rechte Betrachtungsform am Montage Morgen nicht fehlen.

Die reiche Fundgrube an aſcetiſchen Stellen des A. T's., und die geringere Auswahl, welche in dieſer Beziehung das N. T. bietet, nicht minder auch die vielen ſententiöſen, im Einzelnen oder in einem Verſe niedergelegten Sittenſprüche und die leicht verwendbaren und doch ſo anſchaulichen Charaktere der bibliſchen Perſonen des A. T's., und

noch mancher andere in den Anſchauungen oder dem religiöſen Standpuncte der Lehrer liegende Grund birgt die Gefahr, Chriſtum aus den Augen zu verlieren, und ſich in dem Deismus, der den Namen Jehovah als eine perſonificirende Bezeichnung wohl acceptirt, fort und fort zu bewegen, oder gar nur noch auf dem moraliſirenden Gebiete ſtehen zu bleiben. Darum ſcheint es nothwendig, zu jenen beiden Andachten, die an den Montag- und Donnerſtag Morgen zu verlegen wären, eine dritte am Sonnabend zu halten, in ihr das Sonntags-Evangelium zu Grunde zu legen, ſie bis auf 15—20 Minuten auszudehnen, und in ihr Chriſtum zu predigen, und mit ihnen ſich im Kirchenjahre zu bewegen, und dadurch dann nicht bloß bei äußerlicher feiner Zucht, ſondern auch innerlich die Schüler durch die Schule in die Kirche zu führen. Man fühlt auch das Bedürfniß, einmal einen Gedanken vor den Schülern weiter auszuführen, als es in den Morgenandachten der Fall ſein kann, und hat auch doch nur in Chriſto das anſchauliche und concrete und — sit venia verbi — greifbare Chriſtenthum*.

Mit dieſer angedeuteten Erweiterung iſt nun aber auch ſchon gezeigt, wie dieſe Andachten ꝛc. ein weſentliches Stück der Schulregierung ſind. Es bleibt nun nur noch übrig, auch darzulegen, wie ſie das Mittel ſind, das Lehrercollegium zu der Einheitlichkeit im Regierungsacte zu bringen. Wenn nun eben jeder Lehrer nach und nach veranlaßt wird, nicht nur die tiefern und wahren Willensmotive zugleich mit allen ſeinen Schülern aus dem Munde eines ſeiner Collegen zu vernehmen, und wenn er ſelber nicht minder von Zeit zu Zeit genöthigt wird, ſich vor ſeinen Collegen und allen Schülern der Anſtalt auszuſprechen, ſo wird hiedurch zunächſt eine große Vorſicht den Lehrern aufgedrungen, ſich nicht gegenſeitig ſo öffentlich zu widerſprechen; es wird ihnen abgenöthigt, alle Controverſen durchaus zu vermeiden, und ſelbſt auch da nicht einmal hin zu blicken, wo nur die Schüler einen Gegenſatz ahnen könnten; es wird ihnen Ge-

* Es ſei hierbei auf die Schulkirche zurück gewieſen, deren öfter an verſchiedenen Orten von uns gedacht worden. In ihrer Nothwendigkeit liegt die Nothwendigkeit ſolcher Andachten in der Schule vornehmlich begründet. Man hat uns wohl darauf hingewieſen, daß ſelbige den Schüler wohl gar auf den Gedanken bringen könnten, daß er ſich nun des Kirchengehens überhoben halten könnte, und es ſoll nicht geleugnet werden, daß ſelbſt Aeußerungen der Art wirklich von Schülern vernommen worden ſind; doch muß ausdrücklich die in Folge deſſen ſorgfältig angeſtellte Nachfrage und Beobachtung erwähnt werden, daß ſolche Schüler nach Abgang aus der Schule vor vielen Andern fleißige Kirchengänger ſind. Bei genauerer Erwägung jener Aeußerung ſieht man in ihr das Zeugniß, daß bereits das Bedürfniß hervorgerufen worden war.

wiſſensſache, nicht einzureißen, was der Andere aufgebaut, nicht eingreifend zu ſtören, wo der Andere ergreifend wirkte; ſie werden durch Beobachtung und Erfahrung inne, wie die rechte Handhabung des Wortes Gottes immer noch die wirkſamſte Waffe und der weithin treffende Speer iſt; ſie lernen durch gegenſeitiges Geben und Nehmen ſich gegenſeitig nicht nur verſtehen, ſondern lernen auch mit gleichen Waffen zu kämpfen, mit gleichem Zurufe anzutreiben, mit gleicher Verheißung zu locken. In dieſem ſeelſorgeriſchen Bemühen um dieſelben Schüler ſchlingt ſich um die Collegen ein platoniſches Eheband, welches ungeahnt auch die differenteſten Anſichten nach und nach einet, und auch die verſchiedenſten Charaktere zu einem wohlthätigen Zuſammenwirken an einander hält. Ja wir ſagen es unverholen: in dieſen Andachten, und wenn auch zunächſt nur Ein College mit rechtem Geiſte ſie hält, findet der heilige Geiſt die Stätte, wo er auch die noch berufet, welche ſonſt wohl nicht eben ſehr auf ſeinen Ruf achteten, und ſammelt ſchließlich im einigen Glauben oft das, was der Unglaube weit von einander ſchied. Man wolle ja nicht überſehen, daß in dieſen Andachten der Lehrer zur ganzen Schule ſpricht, im Namen des ganzen Collegii ermahnt, ermuntert, betet, daß ſomit er ſelbſt und alle Schüler ſich hierin als eines zuſammengehörigen Ganzen bewußt werden, die ſich gegenſeitig nöthig haben, um ihre Lebensaufgabe zu erfüllen. Dieſe Erhebung jedes einzelnen Lehrers zum Seelenhirten aller Schüler iſt von unberechenbarer Bedeutung. Wo ſie fehlt, dürfte allerdings die Idee eines wahren Collegii ein unrealiſirbarer Gedanke bleiben. Mit ihr aber und durch ſie währet es nicht gar lange, ſo verwendet der Lehrer bei ſeinen Ermahnungen in der Claſſe und bei Hinweiſungen auf Vergehungen den Spruch und den Gedanken, den ſein College ſo eben oder unlängſt in der Andacht ausgeſprochen und ans Herz gelegt hatte. Wenn es dahin gekommen, daß ſich dieß ungeſucht einſtellt, und unbefohlen geſchieht, und ſich dem Lehrer von ſelbſt aufdringt, d. h wenn die collegialiſche Einheit ſich auch in Beziehung auf die Zucht auf dieſem Grunde bewegt, dann iſt die collegialiſche Einheit gewonnen, welche zur Regierung der Jugend im erziehenden Sinne befähigt und berechtigt. Dann wird im Geiſt und in der Wahrheit geglaubt und gebetet, regiert und erzogen.

Aber man wird fragen: wie nun, wenn rechtgläubige oder kirchengläubige und ſogenannte vernunftgläubige ꝛc. Collegen neben einander ſtehen, werden die ſich nicht widerſprechen müſſen? wird nicht der innere Widerſpruch, wenn er auch gar nicht aus den Worten nachweisbar iſt, doch von dem geiſtigen Ohre der Schüler vernommen und an ihrem

Herzen verſpürt werden? Werden ſich die Männer in ſolchen Momenten vor ihren Schülern Zaum und Gebiß anlegen? Darauf iſt die Antwort gar leicht. Sie lautet: Dieſen Männern iſt für die Andachten ein gar weiter Spielraum gegeben, und ſie mögen ſich auf dem Felde der Sittlichkeit ſo lange tummeln, bis ſie einen ergiebigeren Boden gefunden haben, und weil ſie nicht mit ihren Collegen in Widerſpruch gerathen dürfen*, ſo legen ihnen die chriſtlichen Andachten ihrer Collegen einen Zaum und Gebiß an, in ihrem Unterrichte und in allem Verkehre mit ihren Schülern die chriſtlich gläubige Ueberzeugung zu ſchonen, zu ehren, unverletzlich zu erachten und — endlich ſie ſelber zu gewinnen. Dieſe Oeffentlichkeit in der Darlegung der Ueberzeugungen vor den Collegen und Schülern, vor Mündigen und Unmündigen, iſt eine gar heilſame Zuchtruthe wider leichtfertiges und unbedachtes und unbewachtes Reden und loſes Scherzen und Witzeln. Aber wenn nicht? dann wird ein ſolcher College ſich bald in einem ſolchen finſterlichen Collegio unheimlich fühlen, und die Schüler dürften das Gefühl bald auch verſtärken und ſie ſchließlich ganz unſchädlich machen. Nur die Warnung ſei hier ausgeſprochen, daß nie und nie von einem Collegen gegen einen ſolchen ſich und ſeinen höheren Beruf vergeſſenden Mitlehrer eine Polemik auf dem Betſaale gehandhabt werde. Es ſtreitet für die Sache doch ſchließlich der rechte Mann, der auf dem Plane iſt mit allen ſeinen Gaben. Doch ſolche Lehrer, wenn ſie denkbar wären, würden auch ein einfaches Gebet nicht halten können, und nicht halten dürfen. Eher könnten und dürften ſie ja noch immerhin ſich in ſchönen Naturſchilderungen und Naturgleichniſſen zur etwanigen Erhebung des natürlichen Herzens ergehen; ſie würden freilich damit wenig nützen, aber darum auch wenig ſchaden.

Kann und könnte es endlich dahin kommen, daß auch der Lehrer ſeine Collegen durch ſeine Andacht hin und wieder aus dem Staube erhöbe und zur Anſchauung ihres Berufes auf lichtere Höhen führte; gelänge es hie und da der chriſtlichen Weihe des Einzelnen, auch die Collegen mit zur Andacht zu ſtimmen, und über ſie eine ſolche göttliche Weihe des Innern zu ſchaffen, dann wäre das Ideal eines Lehrercollegii geboren und der Schule das hoheprieſterliche Amt errungen.

* Dieß nicht dürfen vor den Kindern und Schülern iſt ſo tief in der ſittlichen Natur, ja auch in der rohſten noch, begründet, daß darin ja ein eigenthümlicher Schutz der Kinder liegt gegen die etwanige Verführung durch die etwanigen Unſittlichkeiten der eigenen Eltern.

Doch das geſchieht nur durch Gottes Gnade, und wird nur da geſchehen, wo ſchließlich alle Collegen beten: Dein Reich komme.

Ein wenn auch nicht ſo wichtiges, doch immerhin ſehr bedeutſames Mittel zu einer Einheit in der Schulregierung bietet

ein wohlorganiſirtes Schulleben,

(wovon freilich die Andachten einen nicht unweſentlichen Theil ausmachen) namentlich an allen denjenigen Inſtitutionen, wo die Schule mit ihren Lehrern als ein Ganzes mit einander verkehrt. Dahin gehören der Turnplatz und die daran ſich lehnenden Sommerfeſte und die aus dem freien Unterrichte und der Kunſtübung ſich entwickelnden Winterfeſte. Werde hier von der erziehlichen Wirkſamkeit auf die Schüler einmal ganz abgeſehen und nur die Wichtigkeit derſelben für die Einigung des Lehrercollegii erwogen. Schon daß alle Collegen an ſolcher freien Entwicklung der Jugend und der geſammten Schule innerlich Theil nehmen, daß ſie alle an ſolchen Tagen oder Stunden in gleichem Verhältniſſe allen Schülern, nämlich als Lehrer der Anſtalt, gegenüberſtehen oder mit ihnen verkehren, iſt ein wichtiges Moment für die Lehrer, welches ſie an ihre Einheit ihres Berufslebens erinnert und mahnt. Die Berathungen über das Schülerleben auf dem Turnplatze, über die Art der Schülerfeſte und die Art der Ausführung von Seiten der Schüler, und vor allem die Erwägung des Collegii, wie man die Kräfte der Schüler und deren freies Wollen für alle ſolchen Einrichtungen und Feſte in Anſpruch nehmen und in Bewegung ſetzen wolle und dürfe, iſt eine Erwägung über die eigentlichen Regierungsmaßnahmen der Schule. Die ſchließliche Freude oder Mißſtimmung über das Gelingen oder Nichtgelingen ſolcher Lebensmomente der Schule iſt ein Zeugniß über richtiges oder falſches Regiment in der Schule. Ja der Verlauf ſolcher Feſte, wenn ſie eben mehr als Spaziergänge oder ſogenannte Turnfahrten ſind, und die von den Schülern dazu vorher gemachten freiwilligen Anſtrengungen und die während derſelben bewieſene freie, ſittliche, anſtändige ꝛc. Haltung geben ein gar deutlich ausgeprägtes äußeres Abbild von dem wahren Geiſte des Regimentes, welches in der Schule zur Geltung gelangt iſt. Auf ſolchen Feſten lernt denn auch mancher Lehrer erſt manche Anordnung in der Schule begreifen, und wird ſich erſt in dieſer Schülerdarſtellung über die wahren Regierungskräfte klar. Gelingen ſolche Feſte nicht, ſo muß man dann freilich nicht ſagen, ſie ſollen künftighin unterbleiben, ſondern man prüfe dann ernſtlich alle Regierungskräfte der Schule und man wird ſchon endlich bei redlicher Selbſtprüfung finden, wo der Schaden liegt. Hat man keinen freien Willen im Ge-

horſam anerzogen, ſo wird man auch keine Schulfeſte im hier gemeinten Sinne feiern können ohne mancherlei bittern Nachgeſchmack*. Und iſt kein chriſtlicher Sinn zur Geltung gekommen, der die höfliche Beſcheidenheit in wirkliche Demuth verwandelte, und die Hingebung des perſönlichen Gelüſtens und Gefallens und Beliebens an eine höhere Idee innerlich anerzog: ſo wird ſolchem Feſte der Morgenthau fehlen, der jedem Gewächs auf ſeinem Boden das Wiederſtrahlen der himmliſchen Sonne möglich macht. Ohne das kann es ſchön verlaufen und dennoch unerquickte Blüthen aufweiſen und unerquicklich wirken.

Aber bei und während ſolcher Feſte werden auch die Collegen wahrnehmen, wie derjenige unter ihnen, dem man die Gabe und Kraft des Regiments nicht abſprechen kann, mit den Schülern verkehrt und umgeht, und werden unwillkürlich für ſich daraus lernen, und im Anſchauen eines gefunden Verhältniſſes zwiſchen dem Lehrer und den Schülern von mancherlei Schrullen in Zucht und Umgang mit den Schülern geheilt werden. Man lernt bekanntlich dann aus Anſchauungen am meiſten, wenn ſie nicht zum Lernen vorgehalten werden, und nimmt aus den Beiſpielen die beſten Lehren, welche nicht zum Lehren gegeben werden. So auch hier. Wie nun aus dem Muſterhaften, ſo wird auch aus dem Fehlerhaften gewonnen. Zu ſehen, wie man es nicht machen muß, das iſt eine Warnungstafel gegen Irrwege, und erſpart dem Wanderer manchen verfehlten und im Schulregimente nie ohne bittere Ernten bleibenden Schritt. Je öfter nun die Collegen ſich ſo im Umgange mit ihren Schülern begegnen, ſich einander das Regieren der Schüler vorleben, deſto leichter und ſchneller kommen ſie zu der Einheit in dem Regimente, welche ihnen die erziehende Kraft verbürgt.

III.

Wenn Einheit in der Regierung erreicht iſt, ſo iſt damit auch im Weſentlichen die Einheit in der Zucht gewonnen. Ohne jene iſt dieſe nie zu erreichen, und wenn noch ſo genaue äußere Uebereinſtimmung vorhanden iſt. Sind alle Collegen darin einig, daß Chriſtum lieb haben beſſer ſei denn alles Wiſſen, ſo haben ſie eine Einheit in den Anſichten über das, was löblich und ſtrafwürdig, was anerkennenswerth und zu verwerfen, was zu pflegen und auszujäten iſt.

Die Zucht muß und kann nur zunächſt am Unterrichte und durch denſelben von innen heraus geübt werden, und darum haben

---

* Die Tendenz und Einrichtung ſolcher Feſte iſt dargelegt im »Weſen der höhern Bürgerſchule« S. 317—342.

alle Lehrer auf gleiche Weiſe in ihrem Unterrichte und durch denſelben Zucht zu üben.

Man vergleiche den zehnten Artikel aus der Schulſtube, Revue 1854 Octoberheft, welcher ganz an dieſe Stelle gehört. Zu dieſer gleichen Weiſe zu gelangen, gibt es nur zwei Wege. Entweder übernimmt der Director allein die Führung aller Collegen, bewacht und inſtruirt, zeigt hier das Beſſere vor und warnt dort gegen Mißgriffe ꝛc. oder es wird das Erreichen dieſer Einheit ein collegialiſches Streben, und zwar dadurch ermöglicht, daß ſich die Collegen in den Conferenzen und auch wohl in den freien Zwiſchenminuten über dahin gehörige Dinge beſprechen, und namentlich einzelne Fälle in Erwägung ziehen, doch vornehmlich nur dadurch, daß ſie gegenſeitig bei einander hoſpitiren. Wo es einem Collegio ſo rechter Ernſt iſt um die Sache, wo es ſich nicht von der Beſtimmung des einen Directors will ganz abhängig machen laſſen, wo es ein hervorragendes Streben nach Entwicklung der Schule als einer erziehenden hat, da wird dieß Hoſpitiren ſich von ſelbſt einſtellen. Wenn dasſelbe aufhört und nicht mehr als Bedürfniß empfunden wird, oder wenn ein einzelner College gar nicht mehr daran denkt, für dieſe Einigung hin und wieder eine Stunde zu opfern: ſo dürfte damit der Anfang des Stillſtehens und auch bald des Auseinandergehens gemacht ſein. Dieſe Sache iſt von ſo ausgedehnter Wichtigkeit, daß ſie hier wohl einer weitern Auseinanderſetzung werth iſt. Den Schülern erſcheint dieß gegenſeitige Beſuchen der Lehrer in den Unterrichtsſtunden wirklich als ein freundſchaftlicher Beſuch, der unverkennbar das ausſpricht, was er wirklich iſt, während das Stundenbeſuchen des Directors, namentlich dann wenn nur er ſo hoſpitirt, dem Schüler durchaus als eine Controle erſcheint über den Lehrer. Wenn ein College beim Collegen zuhört, ſo bringt er zur Auctorität des Lehrenden Nichts hinzu, im Gegentheil erſchwert er wohl öfters die Stunde, und ſo bekommt der Hoſpitant die Schüler in ihrem innern und auch äußern Verhalten zum Unterrichte viel beſſer zu ſehen, als wenn der Director eintritt, vor deſſen Erſcheinen Spielerei und Zerſtreuung und Gleichgültigkeit und vorlautes Weſen und Vordrängen und Ungezogenheiten ꝛc. verſchwinden. Kurz wenn ein College hoſpitirt, ſo ſieht der die Zucht des Lehrers in ihrer Kraft oder Gemacht; wenn der Director hoſpitirt, ſo ſieht der die Macht ſeiner Auctorität und von der Kraft des Lehrers ſieht er nichts mehr. Der hoſpitirende College kann ſich mit dem Collegen vor den Schülern, wenn eine Unterrichtspartie etwa nicht gelang, berathen, und das iſt manchmal gut, und die Schüler faſſen es als eine Berathung, die ihnen gilt und ihrer Förderung; der hoſpitirende Director

darf es nur mit großer Vorſicht, weil ſein Rath den Schülern als ei
Anweiſung klingt, und weil ſein Verſuchen mit dem Schüler wie ei
Anweiſung für den Lehrer ausſieht, und dann gewiß ſo angeſehen wi
wenn der Lehrer es ſo aufzufaſſen geneigt iſt. Der hoſpitiren
College kann mit dem Collegen viel dreiſter über Verfehltes und Mi
lungenes und Gefährliches und Abweichendes ꝛc. ſprechen; kann v
eingehender auch das Kleinſte und ſcheinbar Unbedeutendſte zur S
ſprechung bringen, während den Director gar leicht der Vorwurf d
Mäkelei und Kleinmeiſterei, wenn nicht Herrſchſucht, trifft. Endlich, u
das dürfte die Hauptſache ſein, wird durch dieß Hoſpitiren in all
Collegen das Bewußtſein der Zuſammengehörigkeit und Einheit u
der gemeinſamen Verantwortlichkeit für das Gelingen oder Mi
lingen der Zucht geweckt*.

Das Moment der Gewöhnung als ein Zuchtmittel muß
durch eine feſte Schulordnung
erreicht werden. Sie findet ſich auch an allen Schulen unter der Rub
von Schulgeſetzen, welche gedruckt und den Schülern vorgeleſen und
terpretirt und in die Hände gegeben werden. Da ſolche Schulgeſetze aber n
ſelbſtverſtändliche Sachen enthalten, ſo könnten ſie auch wohl als ſol
ungedruckt bleiben. Sie wirken in ihrer Allgemeinheit auch eben ni
als Zuchtmittel und werden auch wohl nicht ſo angeſehen. Die G
wöhnung, von der hier die Rede iſt, ſoll die eigentliche Haus- u
Lebensordnung in der Schule umfaſſen, und ſoll und muß
daher bis auf's Geringfügigſte erſtrecken **. Die Gewöhnung umfaßt
eben das Gebiet, was gleichſam als willkürliche Satzung ſich kund gi
und daher mehr ein Product der Subjectivität als das der Individu
lität iſt. Wie jedes Land, jede Stadt, jedes Haus, jede Familie gle

---

* Läge es in unſerer Macht, die Arbeitskraft der Lehrer für die Schule zu bemeſ
und zu vertheilen, dann dürfte die Anordnung nicht fehlen, daß jeder Lehrer all
chentlich eine Stunde dem Hoſpitiren bei einem andern Collegen widmen müß
Ohne das erſcheinen die Claſſen nicht nur, ſondern auch die einzelnen Unterrichtsſtund
als Schiffe auf dem Ocean der Schule, zu denen nur der Director hinüberſchiffen ka
und auf denen der Lehrer als Schiffscapitän mit ſeiner Mannſchaft ſo gut oder ü
fertig wird, als er es mit den Zuchtmitteln vermag.

** Aeußere und innere Urſachen haben die in der Revue angefangenen Arti
über eine Schul- und Disciplinarordnung (1849 Decbr. und 1850 Juni-Heft) ni
fortſetzen laſſen, die für dieſe Stelle hier gearbeitet ſein würden, und die daher
Darſtellung auf dieſem Platze in ein einfaches Citat verkürzt haben würde. Mög
daher die Lehrer hier wenigſtens einige kurze Andeutungen hinnehmen, und ſolche n
hier nothwendige Breite entſchuldigen.

ſam ſeine eigene Hausordnung und Sitte und darin gleichſam das äußere Band des Zuſammengehörigen hat, ſo muß und wird auch jede Schule ihre eigene Haus- und Lebensordnung ſich aus ſich ſelbſt erzeugen müſſen, wenn ſie erziehend gewöhnen und gewöhnend erziehen will. Sie wird darin eine Reihe von Dingen haben, welche die Bedeutung einer allgemeinen Einführung oder auch nur allgemeinen Empfehlung gar nicht beanſpruchen, ſo wenig wie die Form irgend eines Familienlebens ſich als Norm für eine zweite Familie hinſtellen wird. Wie aber ein Familienleben gewiß viel an Innerlichkeit entbehrt, wenn es ſich nicht zu ganz beſtimmten Hausordnungen eingelebt hat, ja wie der Mangel ſolches beſtimmt normirten Seins und Behabens ein ziemlich ſicheres Zeichen der mehr oder minder lockern Familienbande iſt, ſo wird und muß auch die Schule, welche nach einer erziehenden Wirkſamkeit ſtrebt, eine Haus- und Lebensordnung als den einheitlichen Ausdruck aller zuſammenwirkenden Kräfte aus ſich herausarbeiten, und wo man ſie ſich auszuſprechen unterlaſſen hat, da wird auch ſelbſt der Anfänger im Lehrercollegio, ſobald er ſich zum Miterziehen aufgelegt und gekräftigt fühlt, nach ſolcher beſtimmten Hausordnung der Schule fragen. Selbige hat ſich zu erſtrecken, um nur Einiges aufzuführen, auf Kommen und Gehen, Stehen und Sitzenbleiben beim Antworten, oder Erſcheinen und Gehen des Lehrers, auf Zeit und Art der Abnahme der ſchriftlichen Arbeiten und deren äußeren Formen, auf Form und Zahl der Hefte, auf Papier und Schreib- und Zeichenmaterial, auf Formen der Entſchuldigung, wie auch des Fragens von Seiten der Schüler. In allen dieſen Dingen kann die Schule nicht pedantiſch genug ſein; aber kann auch nicht genug nach der Uebereinſtimmung bis ins Einzelnſte trachten, wenn ſie ſich nicht an das Faß der Danaiden ſetzen will. Es iſt für die Erziehung durch die Schule nicht gleichgültig, ob der Schüler ſeine Bereitwilligkeit zum Antworten oder ſeinen Wunſch, gefragt zu werden, durch Aufſtehen bei dem einen Lehrer, durch Hand- oder durch Finger-Aufheben bei andern Lehrern kund zu geben hat; es iſt nicht gleichgültig, ob die Schüler bei dem einen Lehrer die Hände auf dem Tiſche und bei dem andern unterm Tiſch halten ſollen; ob der eine ein gerades Sitzen fordert und der andere ein Hin- und Her-Rekeln duldet; ob der eine gutes Schreiben und der andere nur leſerliches und ein dritter nur richtiges Schreiben verlangt; ob der eine alle Aufgaben von dem Schüler notiren läßt und der andere das dem Schüler nach Belieben überläßt; ob der eine laut und ſtehend ſprechen und der andere ſäuſeln und ſeufzen läßt zwiſchen den Köpfen und Schultern der Nachbarn ringsum; ob der eine mit dem Schlage der Uhr erſt die

Schüler ſich ſammeln läßt, und der andere ſie geſammelt ſchon treffen will; ob ſie bei ſeinem Eintreten ihn ſtehend und damit auch ſchweigend empfangen, oder ſitzend und plaudernd und rumorend ꝛc. ihn und ſeinen Ordnungsruf erſt erwarten. In dieſer Schulordnung muß ſo viel beſtimmt ſein, daß keine Stunde anders wie die andere und keine Claſſe anders wie die andere ausſieht außer in dem, was die Natur des Lehrgegenſtandes an andern Formen nothwendig bedingt. Mag die Genialität des einen und der ungebundene freie Sinn des andern und der nur auf das Weſenhaft gerichtete Charakter eines dritten und die Gleichgültigkeit und Schlaffheit eines vierten Collegen ſich gegen eine ſolche Pedanterie und Einſchnürung noch ſo ſehr ſträuben, und mögen die hochfliegenden Geiſter darüber die Naſe rümpfen und die Idealiſten darin eine Knechtigung erkennen wollen: die Schüler ſehen hierin zunächſt und bis zu einem gewiſſen Alter hierin allein die Einheit des Lehrercollegii und in dieſer Einheit deſſen erziehende Macht. Dieſe feſte Gewöhnung in einer ſo beſtimmten Schulordnung hat eine ſo tiefe Bedeutung, daß derjenige Anfänger, welcher ſich zunächſt nur um die Innehaltung und Aufrechthaltung ſolcher Ordnung gehörig bemüht und nicht mit ſtudentiſchem Hochmuthe ſich und ſeine Schüler darüber erheben will, ſchon dadurch allein über die erſten großen Schwierigkeiten des Zuchthaltens hinwegkommt, ja daß in ſolcher Schule in der That auch der Lehrer, dem das donum regnandi eigentlich verſagt iſt, nie eigentliche Niederlagen erlebt, und ſelbſt zur Mitwirkung in der Erziehung im höhern Sinne nach und nach und oft ſogar bald gelangt. Und wie kann das anders ſein? Die Conflicte zwiſchen Lehrer und Schüler entwickeln ſich immer nur auf dem Gebiete und in den Anordnungen, wo auch nach dem Urtheile des Schülers ein Belieben zu entſcheiden hat, und wo daher auch wohl einmal der Schüler ſein Belieben will geltend machen oder dem Belieben des Lehrers gegenüber auch einmal anerkannt wiſſen will. Die perſönlich werdenden Vergehungen des Schülers, welche der Auctorität des Lehrers allein ſchädlich ſind, entwickeln ſich nur auf dieſem Gebiete der willkürlichen und doch wieder unerläßlichen Anordnungen des Lehrers. Je Mehreres hier nun durch eine feſte Schulordnung dem Belieben des einzelnen Lehrers und damit auch dem Belieben des einzelnen Schülers entrückt wird, eine je tiefer ins Einzelnſte gehende Ordnung das Zufällige zur Regel macht, und je mehr alle Collegen nun mitwirken, dieſe Regel durch Macht der Gewöhnung zur wahren Regel zu machen, deſto mehr trübe Disciplinarfälle ſind abgeſchnitten, deſto weniger Schlachten für die Auctorität des Lehrers, die auch im Siege Niederlagen ſind, ſind zu ſchlagen nöthig.

Wenn nun naturgemäß ſolche Schulordnung auch dem Lehrer einen Zwang und mancher Natur ſogar einen recht widerwärtigen Zwang auferlegt, und wenn mancher Charakter dieſen Zwang immer und immer fühlt und um ſo mehr ihn fühlt, als ja in ſolcher Ordnung eben ein Ding, was an ſich dem willkürlichen Belieben angehört, zu einer zwingenden Ordnung erhoben wird, und da jede andere Ordnung eben ſo viele Gründe für ſich haben kann als die nun einmal beliebte: ſo iſt dieſe Einheit und die Willigkeit faſt immer nur entweder durch Directorial- oder Mehrheitsbeſchluß zu gewinnen; ſollte aber immer gewonnen werden durch Intereſſe an der erziehenden Aufgabe der Schule und die aus ihm hervorgehende richtige Würdigung der Gewöhnung. Wo in einem Collegio die erziehliche Aufgabe wirklich erſtrebt wird, und wo man ſich nicht mehr mit Worten genügen ließ, ſondern Hand anlegte und ernſtlich dem Ziele nachſtrebte, da hört von ſelbſt ein Widerſtreben in dieſen Dingen auf, und die Ordnung wird den Collegen ein wichtiges Ding, in welchem kein Vernünftiger eine Beſchränkung einer Individualität ſucht und findet; ja da ſind die ſogenannten ungebundenen Naturen ſchließlich diejenigen, welche die Macht der Gewöhnung am höchſten ſtellen und im eigenen Streben nach dem ihnen verſagten Beſitze auch dann am wirkſamſten ſich in der Schule erweiſen. Darum, man erlaube ein wenig in die Praxis der Conferenzſtube zu gehen, entwerfe der Director eine Schulordnung, lege ſie vor zur Berathung, nehme Mehrheitsbeſchlüſſe darin auf, welche für ſolche willkürlichen Satzungen allein eine Bedeutung haben, erweitere ſie nach den Anträgen einzelner Collegen, laſſe ſich möglichſt wenig darin ſtreichen durch Berufung auf das Widerſtreben der Individualitäten und durch Berufung auf individuelle Freiheit, laſſe Modificationen zu, welche den Collegen mehr zuſagen möchten und mache dann jeden der Lehrer zum Wächter über dieſe Ordnung. Was den Schülern dann etwa als ſogenanntes Schulgeſetz mitzutheilen ſein dürfte, wird wenig ſein müſſen. Sie ſollen in ſolche Ordnung eingewöhnt, nicht eingelehrt werden, das iſt das Weſentliche hierbei. Die Frage: warum ſo und nicht anders? welche bei ſolchen Geſetzesverkündigungen ſich auch im Schüler regt, muß eben gar nicht aufkommen, weil es oft gar keine andere Antwort darauf gibt als: stat pro ratione voluntas! wie ja auch Vater und Mutter ihren Kindern nicht Haus- und Tiſch- und Kleiderordnung erſt verkündigen, ſondern ſie hinein gewöhnen. Dem Schüler ſoll dieſe Ordnung als eine Ordnung eingeprägt werden, und das iſt das Erziehlichſte darin. Die Sonnabends-Conferenzen bieten Raum und Gelegenheit, dieſen Punct immer im Auge zu behalten und alle Collegen wirklich

nach und nach auch in ſie hinein zu gewöhnen. Findet ſich nun, und das kann ja nicht anders ſein, daß man dieſe und jene Anordnung wohl nicht abgeſtellt, aber doch wohl anders getroffen wiſſen möchte, ſo berathe man mit allem Ernſte, womit ein Parlament ſeine Geſchäftsordnung beräth, über die Abänderung; verwerfe die eingelebte Ordnung nicht ohne dringliche Noth, der Grund iſt klar, nicht ohne an einem ganz beſtimmten Schulabſchnitte und natürlich nicht anders, als daß alle Lehrer zugleich und von derſelben Stunde an die Einführung der neuen Ordnung beginnen.

Nur auf Eines ſei noch aufmerkſam gemacht. Es iſt oft in der Revue von der Schulgemeinde die Rede geweſen, ſie ſpielt auch hier mit drein. Sie iſt eine andere im Gymnaſium und in einer höhern Bürgerſchule und in der allgemeinen Stadtſchule und in der Armenſchule einer und derſelben Stadt. Was der Gymnaſiaſt gleichſam aus dem Hauſe mit in die Schule bringt, das muß in andern Schulen erſt durch langſames Gewöhnen gewonnen werden, und was ſich in einer höhern Bürgerſchule von ſelbſt verſteht, das will in der Stadtſchule erſt angeübt ſein. Dieſer Einfluß der Schulgemeinde wird unwillkürlich, aber auch unabweisbar allerhand Modificationen der Schulordnung und zwar ganz allmälig und oft unvermerkt herbeiführen Da darf nun die erziehende Schule nicht drein ſchneiden mit ihrer Ordnung und ſich eine unlösliche Aufgabe ſtellen, ſondern muß hier nachgiebig ſich anſchließen und die ſo gebotenen Modificationen mit feinem Tacte in ihre eigene Ordnung einreihen. Es gilt offenes Auge und offenes Ohr aller Collegen, um genau wahrzunehmen, wohin die Maſſe der Schüler neigt, was ihr leicht und ſchwer wird, was ſie willig und unwillig thut, wo ſie ſich fügſam oder ungefügig zeigt. Die Schule, welche ſolche Winke der Schulgemeinde nicht beachtet, entſchlägt ſich der Mitwirkung der Eltern, und welche hier eine Conſequenz in der Willkür zu weit treibt, ſetzt ſich einem unfruchtbaren Kampfe aus. Die Beobachtung und Wahrnehmung und Berathung über ſolche Erſcheinungen führt die Collegen ſelbſtredend zu einem einheitlichen Wirken durch ihre Schulordnung, und bringt nach und nach eine Schulordnung zu Wege, die eben keine willkürliche mehr iſt.

Hiemit verbindet ſich nun als ein weſentlicher Theil

eine gemeinſame Behütung der Schüler und Bewachung außer den Stunden innerhalb und außerhalb der Schulräume.

Wirken alle oben genannten Veranſtaltungen dahin, den Lehrer aus ſeiner iſolirten Stellung in einer Claſſe und in einem Unterrichtsgegenſtande heraus zu führen und ihn als einen Erzieher in der Schule hinzuſtellen, ſo wirken dazu die Maßregeln der Behütung und Bewa-

chung, wenn ſie eben gemeinſam und aus einem Geiſte gehandhabt werden, weſentlich mit. Wie die feſte Schulordnung die eigentliche Führung des Schülers an der Hand des Collegii bemißt und regelt, und wie durch dieſe ganz gleiche Führung die Einheit des Collegii als eines erziehenden ſich kund gibt, ſo hat nun die Behütung und Bewachung das Feld der Schülerfreiheit zu umgrenzen und in den rechten Schranken zu erhalten. Dabei ſoll und darf nicht der einzelne Lehrer nur auf ſeine Claſſenſchüler und der Schüler nur auf ſeine Claſſenlehrer angewieſen ſein, ſondern jeder Lehrer ſoll für alle auch allen Schülern mit voller Auctorität gegenübertreten. Das ſind nur da Ideale, wo man von einer erziehenden Schule nichts weiß. Soll das aber möglich und erreichbar ſein, dann muß das Collegium vollkommen einig darüber ſein, was erlaubt ſein ſoll und was verboten und zurückgewieſen werden ſoll. Es muß in beſtimmte Ausdrücke gefaßt werden, ob man das Laufen, Spielen, Greifen, Balgen, Lärmen auf dem Hofe, das Lautſprechen, Herumtreiben in der Claſſe beim Stundenwechſel, das Weilen auf dem Corridore und Hausflur, das Betreten fremder Claſſen behufs Abholens von Lehrmitteln, das Rauchen auf den Stuben oder auf der Straße, das Beſuchen von öffentlichen Vergnügungsorten, Ausgehen am Abende ꝛc. dulden wolle oder nicht. Wie dieſe Beſchlüſſe hierüber nicht mehr ein willkürliches Belieben ſind, ſondern ſich begründen laſſen als eine Nothwendigkeit: ſo können ſie auch als Schulgeſetze den Schülern in die Hände gegeben werden. Da nun auf dieſem Gebiete das Stückchen Feld liegt, wo die Schule das ſtaatliche Moment, das Geſetz, zur Anwendung bringt, und in die Erziehungsmomente mit aufnimmt, ſo folgt zunächſt, daß ſie dazu der ſtaatlichen Vollmacht ob der ihr dazu nöthigen Macht haben muß, daß ſie demnach ſich dieſe Geſetze beſtätigen laſſen muß; daß ſie ſie auch wirklich mit einem beſtimmten Strafcoder verſehen kann und darf, und wohl daran thun wird, ſie mit ſolchem zu verſehen, anſtatt ſich mit den Androhungen von Rüge, Ahndung, harter Strafe ꝛc. genügen zu laſſen; daß ſie nur Geſetze aufnehmen darf, deren Durchführung ihr möglich iſt. War man in dieſer Geſetzgebung weiſe, dann kann und muß man auch allen Lehrern der Anſtalt die Verpflichtung und das Recht auferlegen, ſie bei allen Schülern aller Claſſen zur Geltung zu bringen. Es muß der Tik der Schüler ausgetrieben werden und gründlich und radicaliter ausgerottet werden, als ob der Lehrer von Serta dem Primaner Nichts zu ſagen habe. In der gleichen und feſten Handhabung dieſer Behütungsmaßregeln wird auch der Lehranfänger den Muth gewinnen, dem Primaner die durch die Schule gezogene Schranke vorzuhalten, und wird bald zu

der Feſtigkeit des Handelns gelangen, welche ihm das Amt der Schule gibt, denn die etwanige Renitenz, auf die er etwa ſtoßen möchte, iſt dann nicht mehr eine Renitenz wider ihn, ſondern wider die Schulordnung. Nicht minder gehören hieher die Maßregeln, welche man zur Bewahrung der auswärtigen Schüler für nöthig erachten mußte*.

Es kommt wohl nicht leicht vor, daß in einem Collegio ein Zwieſpalt über alle dieſe Dinge gefunden wird, am wenigſten auf dem Felde, wo das Geſetz als Geſetz und nicht mehr die Schule mit Anordnungen eintritt; aber den Fehler begeht man doch wohl öfter, daß man in allen ſolchen Dingen die Schüler immer nur unter die Augen der Ordinarien ſtellt, wie wenn nur dieſe über ſie Auctorität und der geheiligten Perſon zu befehlen hätten. Das iſt in einem Collegio, was durch die Schule miterziehen will, durchaus falſch. Die Schule hat angeordnet und befohlen und geſetzlich vorgeſchrieben, und nicht der Lehrer A für ſeine Sertaner und der Lehrer B für ſeine Primaner; die Schule ſtellt in ihren Lehrern oder auch im Schulwärter, wenn ſie es wo ausreichend und angemeſſen findet, den Wächter ihres Geſetzes hin und rüſtet ihn mit der Vollmacht aus, das über den Uebertreter zu verhängen, was ſie als Strafe feſtgeſetzt hat. Die Schule muß, um dem Schüler als wirkliches Collegium mit erziehlicher Kraft entgegen zu treten, die Anordnungen des Bewachens und Behütens ſo treffen, daß jeder College vom älteſten bis zum jüngſten herab auf gleiche Weiſe daran betheiligt wird. Der Schüler muß nicht in dem Manne bei dieſem Aufſeheramte den Herrn X oder Y ſehen, ſondern einen Lehrer der Schule, der wie jeder Andere hier ſein Zuchtmeiſter durch das Geſetz iſt. Wo erſt eine perſönliche Auctorität eines Lehrers die Kraft des Geſetzes unterſtützen oder gar machen ſoll, da rede man von keinen Geſetzen und bringe den Schülern nicht falſche und wirre Begriffe darüber bei. So ein, freilich beliebtes, ja wohl empfohlenes Verfahren gibt eine Geſetzesanſchauung für die Jugend, welche der junge Menſch im Staatsleben ſpäter oder früher, ſei es im Großen oder im Kleinen, zu büßen hat. Mag dieſer Wachtpoſten nun auch dieſem unbequem ſein, mag jener ſelbſt mancher Anordnung und manchem Geſetze ſeinen Beifall nicht geben; wenn einmal die Sache angeordnet iſt, dann iſt er ein Verräther an der Er-

---

* Auch dieſe Art von Schulgeſetzen hätte ſollen in den Artikeln über die Schul- und Disciplinarordnung beſprochen ſein; doch! — Man geht wohl hie und da faſt unvorſichtig mit dieſer Angelegenheit vor, ſo will es ſcheinen, und proclamirt Geſetze, welche man lieber als fromme Wünſche hätte ausſprechen ſollen, und droht mit Strafen, welche nie einen Namen bekommen.

ziehung, falls er mit Willkür oder aus Fahrläſſigkeit nicht auf dem ihm angewieſenen Poſten treu und gewiſſenhaft und ſtrenge über dem Befohlenen wacht. Ein einziger larer College, mag er ſonſt Auctorität bei den Schülern haben oder nicht, kann unendlichen Schaden anrichten, ja kann ſündigen an der Jugend. Darum iſt es nun aber auch Pflicht jedes Mitlehrers, eine ſolche Larheit, wo ſie auch wahrgenommen wird, und ſei es am Director ſelbſt, in der Conferenz zur Sprache zu bringen, und ſie der verdienten Rüge auszuſetzen. Mit dem Heiligen muß Niemand ſpaſſen und an ihm muß Niemand einen Frevel dulden, und das, was einmal zum Geſetze proclamirt iſt, das iſt eben dadurch als ein Unverletzliches proclamirt, wofür die Obrigkeit das Schwert nicht umſonſt trägt.

Wenn ſolch' eine Zuſammenſtimmung im Collegio erreicht und jedem Collegen eine ſolche Stellung gegeben iſt, dann wird auch Jeder natürlich an jeder Stelle dem Unfuge, dem Muthwillen, der Ungebühr, der Ungeſetzlichkeit ꝛc. ſteuern wollen und können, wer auch der fehlende Schüler oder die fehlende Claſſe ſei. Keiner wird erſt warten, bis etwa der rechte Mann dazu ankommt oder auch wohl ausbleibt. Keiner wird zu fürchten haben, daß Competenzconflicte hemmend ihm entgegentreten. Die Schüler werden bald erkennen, daß ein Unterſchied iſt zwiſchen dem Geſetze und der Verordnung oder Anordnung, zwiſchen dem Gewöhnen an Etwas, Behüten vor Etwas und dem Walten eines Geſetzes. Solche Erkenntniß thut heute mehr als je Noth. Auch die Lehrer und das Collegium wird ſo wohl unterſcheiden lernen und einmüthig und einſtimmig handelnd auftreten, wo es einer Leitung, Bewachung oder einer Geſetzesanwendung gilt, d. h. es wird ſich die Einheit entwickeln, welche erziehende Kraft iſt. So kommt eine Schule dann nach und nach dahin, daß ein Beſchauer ſagen kann: ich ſehe überall Zucht und merke nicht, wer ſie hält.

Es wird für ein Collegium, welches erziehlich wirken will, eine

Einheit in der Handhabung der Zuchtmittel

gefordert. Selbſtredend muß ein Collegium darüber einig ſein, welche Zuchtmittel es anwenden darf, kann und will, und welche es ausſchließen muß und will*. Auch gibt es wohl nicht Schulen, in welchen es noch an

---

* Eine Zuchtordnung für die Schulen thut wahrhaft Noth, und der Mann hätte ein nicht geringes Verdienſt, der ſie entwürfe, damit die Schulen aus den Zeitanſichten und Zeitgefühlen emancipirt und von Meinungen und von Belieben unabhängig würden. Die Conflicte mit den weichlichen und den unverſtändigen Eltern und dem Vorurtheil von einziger und abſoluter Berechtigung des Vaters ꝛc. müſſen endlich

ſolchen collegialiſchen Beſtimmungen fehlte, denn ſie werden in vie
Conflicten mit Eltern und einzelnen Schülern ihnen aufgedrungen
eine Nothwendigkeit. Die ſogenannten Disciplinarfälle ſpielen ja ohne
eine ſo wichtige Rolle, daß ſie öfters die einzige collegialiſche Thätig
der Schule ſind. Man kommt wohl gar hie und da unwillkürlich dah
eine Art Strafcoder in der Schule zu haben und ihn ungeſchrie
zu wahren und anzuwenden, um eine Sicherheit in der Behandlu
einzelner Fälle zu erreichen. Ohne Erinnerung verſteht es ſich von ſel
daß da, wo eine mechaniſche Uebereinſtimmung in ſolcher Handhab
der Strafbeſtimmung ſtatt hat, auch nur eine äußerliche Einheit
Collegio iſt, die von der innern Einheit noch gar weit verſchieden
und die daher auch nichts weniger als erziehlich wirkt. Man kön
ſagen: die äußere Uebereinſtimmung in der Handhabung der Zuchtmit
ſelbſt wenn ſie ganz erreichbar wäre, würde der Erziehung weſentlich
Abbruch thun, ja ſie aufheben; denn ſie entnimmt den Zögling
der Zucht der Perſönlichkeit des Lehrers, die doch ſchließlich all
erzieht. Es muß im Gegentheil in Allem demjenigen, was nicht
Geſetz ausgeſprochen und nach dem Geſetzes-Coder der Schule (ſi
vorhin) gerichtet werden muß, der Individualität des Lehrers der gr
mögliche freie Spielraum innerhalb der von der Schule oder ihr
ſetzten Zuchtſchranken gelaſſen werden. Die Strafe allein hat eine
ziehende Wirkung, welche eine perſönliche iſt, und es ſteht wohl
daß nicht jeder Lehrer jede Strafart vollführen kann, und daß dieſ
Strafe in der Hand verſchiedener Perſönlichkeiten eine gar verſchiedene

Wenn nun alle dieſe Sätze anerkannte und auch wohl angewa
ſind, und wenn darnach die collegialiſche Einheit auf einem doch
wichtigen Felde gänzlich aufgelöst zu ſein ſcheinen könnte, ſo bedar
des Suchens der Momente, wo die Einheit zu conſtatiren und zu
ſtreben iſt. Zunächſt iſt oben ſchon geſagt, daß in der Einheit
Regierung auch die Einheit in der Zucht wurzelt, wie ja b
auch zum Theil in einander fallen und ſich decken. Ohne
Einheit in der Regierung gibt es keine Einheit in der Zucht, d
welche den Schüler nach verſchiedenen Richtungen hin bilden wol
die ziehen an ihm nach verſchiedenen Richtungen, wenn auch das

---

einmal beſeitigt werden, wenn die Schulen die Kraft entwickeln ſollen, welche doch
der That in ſie hineingelegt iſt, und die den für ſie gebrachten Opfern entſpricht.
Schule ſollten beſtimmte Schranken gezogen werden, innerhalb deren ſie ſich zu b
gen hat, die aber auch zugleich die Schutzmauer für ſie ſein müßten gegen Beli
und Willkür oder gar wohl Ungebühr der Eltern. Leider iſt kein Feld mehr du
furcht, als das der Schulſtrafen, und keines iſt ſchlechter beſtellt.

ſchirr, woran ſie ziehen, dasſelbe iſt. — Dann muß eine Uebereinſtimmung in den Anſichten über die Bedeutung der Schulſtrafe erzielt werden. Dieſe wird nicht gewonnen vom Standpuncte einer ſtaatlichen Geſetzgebung, nicht auch von dem der erziehenden Familie, auch nicht einmal von dem chriſtlich-kirchlichen Standpuncte aus, denn die Schule iſt nicht Familie, nicht Staat, nicht Kirche, ſondern iſt Alles das zugleich. (Siehe „die Stellung der Schule im Erziehungsgebiete".) Die Schulſtrafe hat, ſolche Andeutungen müſſen hier nun ſchon genügen, die drei Momente in ſich: die Liebe des Strafenden für das Göttliche im Menſchen, die Pflicht der Wahrung und Beſchützung des unverletzlichen Geſetzes, die Verſöhnung oder ſagen wir lieber die Sühne. Um dieſe Einheit hierüber im Collegio zu erreichen, um dahin zu kommen, daß jeder College an rechter Stelle und bei der rechten Perſon und bei der rechten Veranlaſſung die rechte Seite der Strafe vorwalten laſſe (denn jede Strafe wird die drei Momente immer an ſich haben müſſen), dazu dienen die Sonnabendconferenzen, wo man ſich über das Geſchehene und Gewirkte oder Nicht-Gewirkte ausſpricht, wo man jeden Schüler in ſeinen ſittlichen Stadien ſo genau verfolgt, daß man nun eben

gemeinſam und einſtimmig

beſchließt, gegen ihn, der die Liebe verſchmähte, die Strenge des Geſetzes und die Kälte der Geſetzeszucht zu verwenden, und dann

gemeinſam und einſtimmig

den Moment der Sühne in einer letzten Strafe eintreten läßt, und dann gemeinſam vergißt, vergibt, von Vorne wieder anfängt, neue Wege für ihn beſpricht ꝛc. — Hiermit iſt nun auch ſchon ein dritter Punct für die Einheit in der Zucht berührt, nämlich der, daß das Vorgehen von gelinderen zu ſtrengeren Strafen, von der Milde zur Härte, vom Anziehen zum innerlichen Abweiſen, von der Wärme zur Kälte, von der Bewahrung und Behütung zum Anlaufenlaſſen, und umgekehrt nicht von einzelnen Collegen nach gelegentlichen und momentanen Stimmungen oder nach einzelnen Beſſerungswahrnehmungen am Zöglinge vorgegangen werden darf, ſondern daß der Lehrer den beſtimmten Zögling nach der im Collegio über ihn gefaßten Meinung und Stimmung (wir ſagen nicht zu viel) behandeln ſoll und muß; daß alſo ein einzelner Lehrer nicht an dem ſittlichen Kerne des Knaben auf ſeine eigene Hand herumziehen und zerren und experimentiren darf, ſondern daß der Knabe inne werde, daß die Stimmung und das Urtheil über ſeinen ſittlichen Zuſtand und demnach die Behandlung desſelben eine gemeinſame des Lehrercollegii ſei. Nichts iſt der Zucht einer Schule ſchädlicher und für den Zögling ver-

derblicher als der collegialiſche Zwieſpalt, wo der eine Lehrer noch liebevoll hätſchelt und väterlich ermahnt und nachſichtig nachhilft, wo der andere ſchon den ganzen Ernſt walten, die Strafe eintreten und die Kraft des Geſetzes ſich erweiſen läßt. Es gibt dieſer Zwieſpalt unter den Collegen die unſeligen Früchte, welche der Zwieſpalt der erziehenden Eltern zur Reife bringt. Leider — es kann nicht genug beſeufzt werden — erringen manche Lehrer in einem Collegio bei den Schülern Gunſt und Anhänglichkeit und vor dem Publicum Anerkennung und Lob und vor der Welt die Ehre einer wahrhaft humanen und auch belebenden Zucht, daß ſie ſich herbeilaſſen, vertrauensvoll ſich dem Schüler noch zu nahen, eine väterliche berathende Stellung zu ihm einzunehmen, mit liebevollen Ermunterungen zur Hand zu gehen, wo der ſittliche Zuſtand des Schülers die Schule mit ihrer Zucht auf ein ganz anderes Stadium drängte. Man könnte ſie die Stiefmütter in den Collegien nennen, welche, unr bekümmert um das wahre Wohl des jungen Menſchen, nur nach dem Ruhme einer liebevollen Mutter ſtreben. Wohl iſt es bisweilen dem Collegen ſchwer, auch da ſchon hart und ſtrenge zu werden, wo er *für ſich* mit andern Mitteln noch auskommen könnte, und da auch abzuweiſen, wo noch der Schüler von ihm durch innere Motive und feinere Bande gezogen werden könnte. Möge er das geltend machen auf den Conferenzen und bei den Beſprechungen über den Schüler; nun und nimmermehr aber vor ſeinem Schüler in der Claſſe. Möge er vielmehr bedenken, daß ein ſo *disciplinarkräftiger* Lehrer um ſo wirkſamer wird, wenn nun auch er den Zögling ſeine Strenge fühlen läßt ob der Unſittlichkeit, welche derſelbe gegen und vor andern Collegen begangen hatte. Er mag zu rechter Zeit und bei jeder Gelegenheit darauf hinweiſen, wie er den Zögling beurtheile, welche Wendungen im Fleiße, Betragen und Haltung er wahrgenommen, welche Zeichen der Beſſerung er verſpürt; aber nicht darf er auf ſeine Beobachtung und ſein Urtheil hin abweichen von dem Zuchtwege, den die Schule nun einmal hat einſchlagen müſſen. Aber wie nach der Seite der Strenge hin, ſo muß auch nach der Seite der Milde hin eine Uebereinſtimmung walten. Es muß im Collegio monirt und gerügt werden, wenn der einzelne College da einmal zu ſtrenge verfährt und zu hart eingreift, wo der Schüler nach dem allgemeinen Urtheile noch durch leichtere und mildere Zuchtmittel zu behandeln war. Hier tritt das Wächteramt der Ordinarien ein, welche ſowohl die Hauptankläger der ſchlechten als auch die Anwalte der guten und geſitteten Schüler ſein müſſen; ſo wird und muß es in der Schule zu dem Schülerurtheil kommen, daß, *wer es mit Einem verdorben hat, der habe es mit Allen zu thun*. So wird verſtändlich ſein, wie die

Individualität des einzelnen Lehrers, wenn er überhaupt eine Vorſtellung von Erziehung hat, bei aller Uebereinſtimmung in der Handhabung der Zuchtmittel gewahrt werden kann. Nicht die Strafe in ihrem äußern Maße, ſondern die innere Bedeutung, die ihr der Strafende gibt, macht ſie in den verſchiedenen Händen zu einer gleichen. Das iſt der Unterſchied zwiſchen der pädagogiſchen und geſetzlichen Strafe. Daß man ſolche Uebereinſtimmung aber nicht erreichen kann, ohne mindeſtens einmal wöchentlich über den ſittlichen Zuſtand der Schüler zu berathen, d. h. ohne ſolche Sittlichkeitsmuſterung (ſ. oben) anzuſtellen, das ſcheint doch faſt ausgemacht.

Ehe hier abgebrochen werden kann, muß noch auf einen Umſtand hingewieſen werden, der nicht überall genug gewahrt oder gar nicht in ſeiner Wichtigkeit für die Erziehung durch ein Collegium erkannt wird. Es muß ſich der disciplinariſch ſtarke Lehrer, der Director nicht ausgeſchloſſen, öfters entſchließen, eine gewiſſe im Collegio einmal beſprochene und als allgemein angenommene Strafweiſe auch anzuwenden, wo er mit gelinderen Mitteln für ſeine Perſon ausreichen könnte. Es iſt nämlich eine ausgemachte Sache, daß die ſchwächſten Lehrer die meiſten Strafen verbrauchen, und daß um dieſer willen überhaupt nur manche Strafart Raum in der Schule erhält. Es ſteht nun aber wohl nicht minder feſt, daß es in jedem Lehrercollegio ſchwache Disciplinarier gibt, für welche ſolche ernſten und nachdrücklichen Strafen zugelaſſen werden müſſen. Dieſe Strafen ſind aber auch ihm bald unzulänglich, wenn ſie nur ihm überlaſſen werden. Dieß mag paradox klingen und dennoch iſt es nur zu wahr. Schülerrenitenzen gegen gewiſſe Strafen ſolcher Lehrer werden unfehlbar da zum Vorſchein kommen, wo die kräftigen Charaktere nie zu ſolcher Strafart greifen, weil ſie es für ſich nicht nöthig hatten. Dieſe Renitenzen ſind aber auch ein Fingerzeig für das Collegium. Sie ſind nicht zu heben, daß man die Strafmacht des Collegen erweitert, und ihm immer ſchärfere Zuchtmittel in die Hand gibt, und (das wiſſen heute ſchon Lehranfänger) daß man ihm von Seiten des Ordinarius oder des Directors beiſpringt, ſondern wirkſam nur dadurch, daß auch die zuchtkräftigſten Lehrer bei der erſten beſten Gelegenheit gegen einen ſolchen Schüler dieſelbe Strafe verhängen und ſo ihn zur Hinnehmung derſelben zwingen und ſo gleichſam die Strafe des ſchwächern Collegen wieder in Curs ſetzen. Dabei, man überſehe es ja nicht, wiſſen die Schüler recht gut, daß nicht eigener Antrieb den Lehrer dazu veranlaßte, ſondern ſeine Stellung im Collegio, und dieſes Wiſſen gibt dem Schüler den factiſchen Eindruck der collegialiſchen Einheit der Schule. Quos ego! muß jeder College innerlich ſprechen, wenn irgend an welchen Schülern

eine Renitenz gegen irgend welche Beſtrafungsart ſich kund gibt; aber damit es ſein könne, muß auch überhaupt ein ſolches Zuſammengehen überall ſein, daß der ſchwache College ohne Scheu ſeine Schwäche vor den Collegen zu Tage legt. — Das ſind keine Ideale. — In dem rechten Collegio muß auch ſchließlich der ſchwächſte Lehrer mit der Zucht fertig werden, und wenn einzelne Lehrer an manchen Schulen gänzlich unten durch ſind, ſo trägt das uncollegialiſche und zur Erziehung unfähige Collegium auch einen weſentlichen Theil der Schuld mit. Solches Tragen der Schwächen, ſolches Kämpfen für ſie, ſolches Beſtimmtwerden durch ſie darf aber auch wieder nicht auf dem falſchen Fundamente ruhen, das auf dem Boden des Gegenſatzes von Lehrerſchaft und Schülerſchaft gelegt worden iſt, ſondern muß ruhen auf dem Fundamente einer chriſtlichen Regierung und chriſtlichen Zucht.

Es müſſen endlich in der Schulordnung Veranſtaltungen getroffen ſein, welche dem ſchwachen Lehrer ohne Schaden für ſeine Auctorität eine Appellation an eine ſtärkere Kraft möglich machen, oder ihn wohl gar dazu verpflichten. Dazu finden ſich mancherlei Mittel in den Schulen, als deren eines auch das Notiren im Tagebuche angeſehen werden kann, welche Notizen zur Einſicht für den Ordinarius oder den Director zur weitern Beachtung gemacht werden. Dieſes gar gewöhnliche Verfahren dürfte doch mancherlei Bedenklichkeiten erregen. Entweder wirkt ſolche Notiz ſchon als Strafe, und das kann ſie nur, wenn der Ehrenpunct ſchon in der Schule zu einer ſchädlichen Geltung gekommen iſt, oder ſie wirkt nur als wirklicher Anmeldeſchein für die höhere Inſtanz, und dann wirkt ſie in allen den Fällen, wo Schüler und Lehrer irgendwie in Affect ſind, gar nicht für den Moment, wo man eigentlich die Wirkung haben will. Daneben iſt gerade das Verſchieben der Strafe in ſolchen Fällen, wo der Lehrer mit ſeiner perſönlichen Auctorität und mit ſeinen Strafmitteln nicht mehr ausreicht, ein fruchtloſes, wenn nicht ſchädliches Ding, denn die nachkommende Strafe für längſt vergangene Vergehungen, die oft dann ſchon wieder bereut, und gut gemacht ſind, iſt öfters ſpäter ein reines opus operatum, weil die Vergehungen in ihrer wahren Strafbarkeit gar nicht mehr erkannt werden können, da ſich ein Affect nicht wie eine äußere Thatſache beliebig auffriſchen und vergegenwärtigen läßt. Ein Notiren aber ſolcher Dinge, welche dem Gedächtniß des Lehrers doch nicht entſchwinden können, die können ja auch ohne Papier von ihm zur Sprache gebracht werden, und das perſönliche Referiren ſchützt zugleich noch vor ſchiefem Auffaſſen einer kurzen ſchriftlichen Notiz. Darum ſind andere Veranſtaltungen nöthig, welche dieſes Tadeln und Notiren im Tagebuche erſetzen,

denen ſich dann alle Lehrer gemeinſam unterziehen müſſen. Es muß z. B. feſtſtehen, daß in der Claſſe nie weiter mit dem Schüler verhandelt werden darf, wenn derſelbe in einen Affect geräth, oder Widerſetzlichkeit und Widerſpenſtigkeit zeigt, oder wenn er muthwillig und übermüthig ſich über die nächſtgelegenen Schulſtrafen hinwegſetzt und ſo ſchließlich den Lehrer zur körperlichen Strafe zu greifen zwingt; es ſtehe feſt, daß dieſe vor der Claſſe gar nicht vorkommen ſoll. In allen dergleichen Fällen, namentlich wenn eine Störung des Unterrichtes der Claſſe ſich entwickelt, werde der Schüler hinaus auf das ſtets offen ſtehende Conferenzzimmer gewieſen entweder zum Director oder mit der Weiſung, auf den Lehrer zu warten. Der Gang nach dem verhängnißvollen Conferenzzimmer, der Empfang von Seiten des Directors oder das Abwarten des Lehrers bis zur Zwiſchenſtunde, und auch wohl das Sichtbarwerden des Sträflings vor andern Lehrern wie Mitſchülern: das Alles hat eine ſo mächtige Wirkung, daß aller Trotz und jede Empfindlichkeit und Renitenz ſich ohne irgend welche Beſtrafung ſchon legt. Bisweilen iſt auch ſelbſt für den Lehrer ein ſolches Verſchieben des Strafens gut. Andere Schulen werden andere Mittel haben. Hier iſt nur darauf aufmerkſam zu machen, daß ſolche Maßregel nicht etwa daſtehen mag als ein Ausflucht̃smittel für die Schwachen, ſondern als ein Schritt, zu dem jeder Lehrer an gewiſſen Stellen der Zuchtübung kommen ſoll und auch wohl kommen wird. Die große Wirkung für Lehrer und Schüler kann verbürgt werden. Der wahre Erzieher ſieht gleich, wie hier der Lehrer wie der Director mit dem von der Claſſe iſolirten Zöglinge nun wirklich auch väterlich wieder verkehren kann, und ſo der etwa eingetretenen Strafe die wahre Bedeutung ſichern kann, ohne daß das Gemüth des Lehrers wie des Schülers durch die Zeugen einer ganzen Claſſe turbirt und alterirt wird. Der Lehrer kann hier auch wohl einmal ein ſelbſtgemachtes Verſehen und eine Uebereilung, welche endlich ſolchen Ausgang nahm, wieder gut machen durch ein offenes männliches Eingeſtehen, ohne Gefahr für ſeine Zucht bei den übrigen Schülern zu laufen; andrerſeits kann er, ohne den Unterricht durch lange Vermahnungsreden und das noch ohnehin vor Ohren, die durch den Affect oder ein falſches Ehrgefühl verſtopft ſind, unnütz zu unterbrechen, tiefer auf den Sittlichkeits- und Seelenzuſtand eines ſolchen Knaben eingehen, und ſo die Gelegenheit zu der ſeelſorgeriſchen Thätigkeit hier haben. — Doch genug. Man verſuche ſolche Zucht, und wird deren tiefere Bedeutung bald inne werden. Ebenſo muß in allen Fällen, wo des Lehrers perſönlicher Einfluß zur Erzielung einer geregelten Thätigkeit zu Hauſe oder in den Stunden nicht mehr ausreicht, eine Schulveranſtaltung getroffen ſein, welche den Schüler an

die Schule ausliefert, und ihn das Gewicht derſelben fühlen läßt. Es ſei hier der Inſtitution des Nachſitzens oder Nacharbeitens gedacht. (S. „die häuslichen Aufgaben.") Man denke ſich folgende Einrichtung: Jeder Lehrer der Anſtalt iſt verpflichtet, wöchentlich eine Stunde dieſem Nachſitzen für die Trägen zu widmen. Denkt man eine Schule von 6 Claſſen und ſchließt man aus leicht begreiflichen Gründen die Primaner von der Strafe des Nachſitzens aus, und läßt man am Sonnabend nach der Andacht nicht nachſitzen, ſo wird man am Montage zwei Stunden von 12—1 und 4—5, ebenſo am Dienſtag, Donnerſtag und Freitag und eine am Mittwoch haben. Das beträgt 9 Stunden. Man kann, um die Menge nicht zu groß werden zu laſſen, für die drei untern Claſſen etwa die Stunden von 11—12 und für die obern Claſſen die Stunden von 4—5 beſtimmen. Den Schülern werden dieſe Stunden bein Dictiren des Lectionsplanes mitdictirt als Unterrichtszeit und dem Lehrer wird die Stunde gleichfalls als eine amtliche Stunde zugewieſen. Hat es nun ein Schüler irgendwo fehlen laſſen, und fürchtet der Lehrer oder ſieht er eine nachhaltigere Trägheit, die er durch perſönlichen Einfluß nicht mehr abſtellen kann, ſo ſagt er dem Schüler nur das Wort: Nachſitzen! und notirt deſſen Namen in einem eigenen Buche, welches in der Claſſe vorliegt. Dieſer geht nun in die Nachſitzſtunde, wo er den für die Stunde beſtellten Lehrer findet, und arbeitet dort ſo lange, bis er ſeine Aufgabe erledigt hat, die er für die Lehrſtunde nicht gemacht hatte, und wenn er ſie zur Zufriedenheit des Lehrers nun angefertigt oder gelernt hat, dann iſt er entlaſſen. Welche Bedeutung dieſe Einrichtung für die häusliche Schulaufgabe hat und haben ſoll, iſt in dem betreffenden Aufſatze geſagt. Hier iſt dieſe Angelegenheit nur noch einmal darum zur Sprache gebracht, um ein Beiſpiel zu geben, wie die Lehrer Einer für den Andern in der Handhabung der Zuchtmittel einzutreten haben, und wie Einer den Andern, der Starke den Schwachen direct unterſtützt, ohne irgendwie deſſen Auctorität zu gefährden. Zugleich aber überſchaut man, wie bei ſolcher Einrichtung auch den Schülern die Lehrer wie ein wahres Collegium gegenüber treten, und wie andrerſeits jeder erfährt, wie es beim andern Lehrer zugeht, und zur Beſſerung des Fleißes für jeden Gegenſtand in jeder Claſſe mitzuwirken berufen iſt. Mag die Wirkung in Beziehung auf den geregelten Fleiß der Schüler nicht der Kraftanſtrengung des Lehrercollegii entſprechen: die moraliſche und erziehliche Wirkung für das Collegium iſt von unberechenbarer Wichtigkeit. Der Claſſentik wird bald ausgetrieben, denn den bauen vornehmlich die Schüler an, die man öfteſtens in die Nachſitzſtunde zu ſchicken Veranlaſſung hat; die Vornehmthuerei des erwachſenen Schülers gegen

die Lehrer der frühern Claſſen wird getilgt, denn er iſt unter deſſen Lehrmacht geſtellt; das Sträuben gegen Unordnungen und Zurechtweiſungen von Lehrern, welche nicht Claſſenlehrer eines Schülers ſind, wird hiedurch beſeitigt ꝛc. ꝛc. Aber darum gilt auch hier wiederum jene obige Warnung: es möge nicht der ſtarke Lehrer eine Ehre darin ſetzen, daß er für ſeinen Unterricht eine ſolche Strafe nicht zu verhängen braucht; er bringt dieſelbe in Mißcredit, macht ſie auch für den Lehrer, der ihrer nicht entbehren kann, unwirkſam und — hebt die dem Ganzen unterliegende tiefere Idee eines collegialiſchen Zuſammenwirkens in Lehre und Zucht gänzlich auf. Der Ruhm, den er etwa in den Augen der Schüler und der Eltern und vielleicht auch der Behörden dadurch erntet, daß er vor allen Lehrern der Zuchtmittel ſo wenige bedürfe, der iſt wirklich nicht fein, denn er ſuchte und fand das Seine und ſchied aus einem Ganzen, ohne doch die vernichtete Wirkung des Ganzen irgend wie allein erſetzen zu können.

So gelangt denn nun die Betrachtung zu einem delicaten Puncte, wo nämlich der Director als die ultima ratio in der Schule gegen einen Schüler einzuſchreiten hat. Eines Falles iſt oben gedacht, wo der Lehrer den Schüler aus der Claſſe zum Director ſchickt. Es iſt der Fall, wenn der Schüler ſich widerſetzt oder trotzt, was doch immer unter dem Vorwande oder in der Einbildung eines Unrechtleidens zum Vorſcheine kommt. Der Lehrer wird ſagen: **gehe hin und beſchwere dich beim Director.** Ohne dieſe beſondern Fälle darf der Director nie eine einzelne disciplinariſche Angelegenheit eines einzelnen Lehrers vor ſein Forum nehmen und richten, es möchte denn aus der Einzelthat ein ganz beſtimmter ſittlicher Zuſtand heraustreten, welcher der augenblicklichen und energiſcheſten Bekämpfung und Zurückweiſung bedürfte. Noch weniger darf ſolches jemals ein Ordinarius thun. Solche Hülfe in der Zucht iſt eine wahre Vernichtung der Zucht des Ganzen, weil ſie den Einfluß Einzelner auf Koſten Anderer hebt und ſo die Anſchauung, ja den Beweis einer gänzlich mangelnden Einheit des Collegii gibt. Wie der Ordinarius helfen könne, das iſt vorhin geſagt: er werde hart, wenn ſein College hart werden mußte, aber ſei kein Nachrichter und noch weniger ein Oberrichter. Wenn ja ein jüngerer College eine ſolche falſche Unterſtützung von ihm wünſcht, ſo weiſe er ſie im Intereſſe des Collegen wie des Ganzen auf's Entſchiedenſte zurück.

Wohl aber muß der Director von Woche zu Woche nach den Sonnabendsconferenzen gleichſam das Organ des Lehrercollegii ſein, um den Schülern gleichſam anzuzeigen und auszuſprechen, bis zu welchem Stadium der Zucht mit ihnen die Lehrer gekommen wären. Er muß warnen

im Namen der Collegen, wo er noch eine Warnung für fruchtbar hält; muß ſchelten, wo man ein freundliches Wort ſchon für übel angebracht erklärte; muß hart werden, wo ſich ein Zuſtand der Gleichgültigkeit und Verhärtung wahrnehmen ließ; muß ſtrafen, wenn ſich eine Ueberhebung zeigte: kurz er muß vor dem Schüler die Stadien als der Repräſentant des Collegii ausſprechen, in welche das Zuchtverfahren eintreten werde, und er ſelber muß darin dann den erſten Schritt thun. Auf den Wochenconferenzen und aus dieſem ſeinen von Stufe zu Stufe fortſchreitenden perſönlichen Bemühen gewinnt er für alle ſeine Schritte die nöthige ſittliche Entrüſtung und den nöthigen Affect, ja den gerechtfertigten Zorn, der ſein Wort und ſein Thun nicht bloß zu einer Wahrheit, ſondern ihn auch zum wahren Vertreter ſeiner Collegen und zum wahren Organ ihrer Einheitlichkeit in der Zucht macht. So hat er es denn, wie das erziehende Collegium auch nur, nur mit den ſittlichen Zuſtänden und nicht mehr mit den einzelnen Vergehungen gegen einzelne Lehrer zu thun, und wird ſo der lebendige Mittelpunct des erziehenden Collegii, und dabei muß und wird er auch ganz von ſelbſt die Mahnung und Warnung und Strafe auf den rechten Boden aller Zucht, nämlich auf den Gehorſam gegen göttliches Gebot zurückführen. Es wird ihm und der Schule wohl anſtehen, wenn ihm das Morgengebet den Ausgangspunct bietet, und wenn er dabei den allgemeinen Gedanken des Lehrers auf den vorliegenden concreten Fall verwendet. Er wird wirkſam reden, wenn ſein Wort den Schüler erkennen läßt, daß er nicht ſowohl um alle Vergehungen, ſondern um alle Bemühungen der Collegen für deſſen Beſſerung wohl weiß. Er wird der erziehenden Wirkſamkeit der Schule einen großen Vorſchub leiſten, wenn er möglichſt aus dem Geiſte der Lehrer ermahnt und ſtraft, welche dieſen Schüler im Beſondern unterrichten. Doch es gebührt ſich nicht, hier weiter zu gehen, es könnte als Anmaßung ausgelegt werden, was nur Verdeutlichung ſein ſollte. Dieſes letztere ſagten wir nur, um zu zeigen, wie auch der Director durch ſeine Schülervermahnungen in den Claſſen vor dem Claſſenlehrer directe Fingerzeige der rechten Handhabung der Zucht geben kann und wirklich auch gibt, und ſo ein Lehrmeiſter werden kann und ſoll. Er wird manchen Lehrer, der immer an der einzelnen Thatſache klebt, auf das Zuchthalten hinführen, wo nur immer der Quell der That bekämpft wird, und wird anſchauen laſſen, wie man ſich von der Caſuiſtik zu einer tiefern Auffaſſung der ſogenannten Leichtfertigkeit verſteigt und dem Schüler die Entſchuldigung aus der Hand windet, und ihm ſein leichtfertiges und leicht entſchuldigtes Thun und Laſſen wirklich als eine Sünde nachweiſt.

Zum Schluſſe ſei nun noch darauf hingewieſen, wie ſolche Einheit eines Lehrercollegii ſich durch ſeine Kraft auch nicht bloß einen Schutz gegen die Einwirkungen Seitens einzelner verkehrter Eltern, ſondern auch gegen die Anſichten der Schulgemeinde ſchafft, und auch wohl eine Stärkung der Zucht in der Zuſtimmung einzelner Eltern und ſchließlich auch der Schulgemeinde erringt. Urtheilen nämlich alle Lehrer über einen ungezogenen und läßigen Knaben wie aus einem Munde* und aus einem Geiſte, treten alle auf gleiche Weiſe gegen die Unart und Unſittlichkeit desſelben auf, gehen ſie alle mit gleicher Strenge vor, ſo hört dann von ſelbſt das Verklagen und Verdächtigen einzelner Lehrer auf, und Remonſtrationen gegen allgemeine Maßregeln haben keinen Sinn. Damit iſt gar viel gewonnen. Wenn aber die Schule die hier gedachte Einheit wirklich erlangt, ſo gelingt ihr in der That auch die Erziehung mancher Knaben, die Beſſerung mancher verlorenen, die Fernehaltung mancher gar gewöhnlichen Schulſünden, die Begründung einer rechten Furcht, und die Anpflanzung des rechten Schülervertrauens, die Belebung und Entzündung der rechten Liebe, die Sicherung der wahren Pietät, und durch alle dieſe Früchte ihrer einheitlichen collegialiſchen Zucht, welche doch wohl des Strebens der Edelſten werth ſind, wird auch die Schule eine Macht, welche der Meinung der Schulgemeinde eine Anerkennung abringt und dadurch ſelbige für ſich und ihr Werk als eine mächtige Stütze gewinnt. Es wird nicht zu viel geſagt, wenn man von einer ſolchen erziehungsſtarken Schule ſagt, ſie wirke erziehend auf's Haus, wenn ſie erſt die rechte Auctorität erlangt hat, denn ſie erzwingt Innehalten einer Ordnung, Anerkennung der Vergehungen der Kinder, Sorge für die geiſtige und ſittliche Entwicklung der Kinder oder doch mindeſtens ein Beſinnen in der Familie über das Kinderthun, was man mit laxer Moral beſchönigte und mit der natürlichen Aeußerung einer Kindlichkeit entſchuldigte. Wem dieſes wiederum als eine idealiſtiſche Träumerei erſcheinen ſollte, der ſei nur auf die große Wirkſamkeit der Kinderbewahranſtalten hingewieſen, die ſich erwieſenermaßen mehr auf die Eltern als auf die Kinder ſelber erſtreckt und fruchtbar erweist. Eine Schule, welche die Kinder erzieht, die zieht ja das Haus an der empfindlichſten und verletzbarſten Stelle, muß alſo

* Und das wird bei der Einheit des Collegii immer der Fall ſein, denn Beſſerung wie Verſchlechterung eines Knaben wird zugleich bei allen Lehrern wirklich eintreten und ſichtbar werden — das iſt keine Einbildung, wenn das Lehrercollegium bis zum erziehenden einheitlich geworden iſt — oder ſie wird von allen Lehrern zugleich anerkannt, wenn ſie auch nur erſt an einzelnen Stellen zum Vorſchein kam.

auch nothwendig auf das Haus einwirken. Kann die Schule den rechten Geiſt in die Schüler pflanzen, ſo wirkt dieſer Geiſt durch das Kind als ein lebendiger weiter in den Kreiſen des Kindes, die es zunächſt umgeben, nicht nachweisbar und meßbar wie das Wirken einer mechaniſchen Kraft, ſondern ungeſehen und unbegreifbar, wie der Geiſt Gottes wirkt.

Wenn ſolch ein Streben der Schule nach einer erziehungsfähigen Einheit in dem rechten Geiſte erkennbar geworden ſein wird, dann wird man ihr auch zu den Mitteln und zu der Macht verhelfen, deren ſie zur Realiſirung der Aufgabe bedarf. Das iſt heute nicht mehr Wunſch, ſondern zuverſichtliche Hoffnung.

Ueber die hiſtoriſche Begründung der deutſchen Rechtſchreibung.

Von Feldbauſch in Carlsruhe.

(Fortſetzung.)

11.

Ein anderer ſchwerer Vorwurf trifft von Seiten der hiſtoriſchen Grammatik unſere jetzt übliche Schreibung in Bezug auf die Vocaliſation der Wörter. Wenn auch nicht alle hiſtoriſchen Grammatiker, wie Herr Ph. Wackernagel im Programme thut, eine gänzliche Umgeſtaltung der Vocaliſation verſuchen, weil unſre jetzige Vocaliſation oberſächſiſch ſtatt ſchwäbiſch ſei, wie ſie eigentlich ſein ſollte, ſo ſtimmen ſie doch darin überein, daß wir in vielen Wörtern ſolche Vocale eingeführt hätten, die ganz von dem Mittelhochdeutſchen abwichen. Dahin gehört z. B., daß wir, wie zum Theil ſchon oben erwähnt iſt, lügen, Würde, ſtatt liegen, Wirde, daß wir Kiſſen, Mieder ſtatt Küſſen, Müder, daß wir Hölle, Löffel, Löwe; löſchen, ſchöpfen, Geſchöpf, ſchwören, zwölf mit ö ſtatt mit e, daß wir Bär ſtatt Ber u. ſ. w. ſchreiben. (Von Hände, Wände, kälter ꝛc. ſtatt Hende, Wende, kelter, war auch ſchon früher die Rede)

Mag es nun ſein, daß wir durch Lug und Trug oder durch falſche Ableitung zu unſrem jetzigen lügen, ſchwören verleitet wurden, oder daß die oberſächſiſche Mundart uns den Löwen und Bären u. ſ. w. gebracht hat, ſo iſt aber bei all den oben angeführten Wörtern ſo wenig ein Schwanken in der Schrift und in der Ausſprache — wie es etwa bei betriegen, verdrießlich noch vorkommt —, daß Niemand, der das Hochdeutſche jetzt ſpricht, von der Wirde des Königs, von der Kraft des Lewen, von den Geſchepfen der Erde u. ſ. w. zu reden ſich wird einfallen laſſen. *

Aber ſollte es wirklich für die Ohren der hiſtoriſchen Grammatiker erquicklich ſein, wenn z. B. der alte Reding auf der Bühne in Schiller's Wilhelm Tell, in der feierlich ernſten Stille der Verſammlung auf dem Rütli, ausriefe:

„So ſchwer' ich droben bei den ew'gen Sternen,
Daß ich mich nimmer will vom Recht entfernen!"

---

* Daß Herr Weinhold ſich dahin erklärt, daß es leicht ſei in Müder, Lewe, Leffel, zwelf, ſchepfen, ſchweren u. a. den alten Laut wieder herzuſtellen, iſt ſchon oben bemerkt. Gleiches verlangt Hr. Dr. Möller. Doch Ph. Wackernagel ſchreibt im Programm noch Schöpfer.

Wir andern wollen aber doch wohl, daß der alte Reding:

So ſchwör' ich

ſpricht, wie auch Schiller geſchrieben hat. —

In's Lächerliche könnte die ernſte Scene in Schiller's Räuber fallen, wenn ein Schauſpieler als Franz Moor, der dem alten Dien ſeinen ſchrecklichen Traum erzählt, und von dieſem die Antwort erhäl „Träume kommmen von Gott. Ich will für euch beten;" mit zürne dem Affect ausrufen würde:

„Du liegſt, ſag' ich, — lauf, ſpring, ſieh wo der Paſtor bleibt!"

Aber nach den „Feinhaiten", die uns bereits Herr Ph. Wackernag bietet, und nach dem, was von andern Vertretern der hiſtoriſchen Gra matik geboten wird, läßt ſich erkennen, daß, was man ſonſt von de Usus ſagte:

Quem penes arbitrium est et jus et norma loquendi,

bei den hiſtoriſchen Grammatikern nichts mehr gelten ſoll. — Oder ſo len wir etwa du liegſt, ich ſchwere nur ſchreiben, und du lügſ ich ſchwöre ſprechen, „wie's Frankreichs Söhne treiben, die and ſchreiben als ſprechen, und anders leſen als ſchreiben?" —

Ich will die Sache nicht in das Einzelne verfolgen, nur Eines bemerkt, um auf gewiſſe Conſequenzen hinzuweiſen. Aus dem altho deutſchen ahir, wird mittelhochdeutſch eher; und es iſt bekannt, d das a im Mittelhochdeutſchen ſo wie im Althochdeutſchen in e ſtatt ä umlautet. Wir ſchreiben daher nach dem urſprünglichen a j Aehre, indem wir den im Neuhochdeutſchen üblichen Umlaut des a ä beibehalten. Nun aber heißt das oben angeführte zwölf im Got ſchen tvalif, und davon lautet das a ſchon im Althochdeutſchen in e u zuelivi. Sobald wir aber mit Herrn Dr. Möller die Umlautung d a in ä für das Neuhochdeutſche nicht verwerfen, ſo wird als die gru richtige Schreibung nicht zwelf, ſondern zwälf erſcheinen. Auf unſ jetzige Ausſprache kommt es ja nicht an, wie die Lehren der hiſtoriſch Grammatiker allerwärts zeigen. Und wie lange wird es dauern, d die Bemerkung Jac. Grimm's, daß wir jetzt König ſtatt künig ſchreib nicht auch bei einem radical reformirenden hiſtoriſchen Grammatik welcher den Herrn Dr. Möller hinter ſich läßt, die Vorſchrift herv ruft, daß die richtige Schreibung künig, nicht König ſei? — Wär die hiſtoriſchen Grammatiker nicht inconſequent, ſo hätten ſie dieſe F derung ſchon aufſtellen müſſen. — Aehnliches ließe ſich noch mehrfa nachweiſen. *

* Bei den Anlauten ſchw, ſchl, ſchm, ſchn hört man jetzt noch in norddeutſ Mundart bloß ſw, ſl, ſm, ſn; und bei den Anlauten ſt und ſp hört man im Si

Wer einmal die beſtehende Uebung des Sprachgebrauches verläßt, befindet ſich alsbald auf ſchwankendem Kahn in unſtätem Wogenſpiele, und wird kein erfleckliches Ziel erreichen.

12.

Unter den Conſonanten der jetzigen Schreibung unterlag wohl keiner einer ſchärferen Kritik als das vielleicht ganz unſchuldige Zeichen des ß. *

So viel iſt gewiß, daß im Althochdeutſchen und noch im Mittelhochdeutſchen die Conſonantenlaute weit ausgeprägter in der Sprache ſich erkennen ließen, und weit von der Abflachung unſerer jetzigen hochdeutſchen oder ſchriftdeutſchen Ausſprache entfernt waren. Und wenn wir jetzt in unſerer Ausſprache noch einen Schatten auch davon haben, daß die Tenuis im Auslaute zur Media im Inlaute ſich mildert, wie z. B. gap Plur. gaben, walt waldes, wie dieß im Mittelhochdeutſchen noch allerwärts hervortritt; ſo iſt für unſere Zunge aber ganz das feine Lautverhältniß entſchwunden, das im Althochdeutſchen wenigſtens bei einzelnen Schriften ſich kund gibt, wornach die Laute am Ende der Wörter auf die Anlaute des folgenden Wortes einen Einfluß übten, indem, wenn das vorangehende Wort auf einen Vocal oder Halbvocal

---

deutſchen ſcht, ſchp. In allen dieſen Lautverbindungen hat das Mittelhochdeutſche bloß ein einfaches s. — Die Conſequenz wird alſo dahin führen, daß wir ſwer, ſlagen ſmerz, ſnelle, ſo wie ſtehen, ſprechen ſchreiben. Dieß wird der Zukunft vorbehalten ſein; und wenn nach J. Grimm v für w eintritt, ſo ſchwört der alte Reding nicht mehr, ſondern er svert.

* Es ſtehen mir nur wenige Incunabeln zu Gebote. Die älteſten reichen bis 1473 und 1477. Aber aus denſelben beſtätigt ſich die Anſicht, daß ß nicht ein in unſre Schrift überliefertes mittelhochdeutſches ʒ iſt, ſondern vielmehr bloß zum Schlußzeichen des ſſ diente, wie s zum Schlußzeichen des ſ. Daß in dem Zeichen ß die Spur jenes alten Lautes ſich erhalten habe, iſt eine durchaus irrige Anſicht. Die einzige Spur jenes alten Lautes finde ich in dem Wörtchen daz (mit z), das häufig auch verkürzt mit dz gedruckt wird. Aber daneben kommt zugleich in demſelben Buche ſowohl für den Artikel als für die Conjunction daß auch die Schreibung das (mit s) vor. Hingegen findet ſich neben groß ſogleich groſſer, neben hieß, haiſſet, gehaiſſen, ließ, laſſen, gelaſſen, ferner Roß, Wiß (Wieſe), Hauß, Halß, u. dgl. Die älteſten Drucke haben ß im Innern des Wortes nur in Formen wie fleißlich, boßheyt u. dgl., wo es auch als Auslaut zu betrachten iſt. Neben fluß, fluſſes findet ſich auch fluſſ. Je ſpäter die Drucke, deſto ungeregelter die Schreibung. Aber noch vor dem Schluſſe des 15. Jahrhunderts findet ſich ß auch im Inlaute, wie großer, was in den älteſten Drucken nicht vorkommt. Freilich ſteht daneben nicht bloß groſſer, ſondern auch lyeſſen (für ließen); dann auch groſs neben groß, und ſelbſt geſchoßs (mit ß und s beiſammen). Und aus dieſer völligen Regelloſigkeit läßt ſich gar kein Geſetz für den Gebrauch irgend eines Buchſtabens ableiten.

endete, im Anlaute des folgenden Wortes die Media, aber auf eine Aſpirata oder Muta die Tenuis eintrat: demo golde, daz colt; du bist, ich pin, u. dgl. — Auch im Mittelhochdeutſchen gibt es Mehreres, das für uns verloren gegangen iſt. Dahin gehört die ſorgfältige Lautbezeichnung für den Uebergang von einer Silbe in die andere, wenn zwei Vocale neben einander treten würden. Der snê (Schnee) bildet den Genitiv snêwes, weil man keinen Hiatus zwiſchen Stamm und Beugungsſilbe ertragen konnte. So auch das w in triuwe (Treue) und vielen andern Wörtern, das j in bluejen (blühen), gluejen (glühen), mueje (Mühe), saejen (ſäen) und Aehnliches. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß bei dieſen gleichſam eine Uebergangsbrücke bildenden Lauten, in Wörtern wie zehen, eher u. dgl. auch das h ſich vernehmbar machte, während wir jetzt in ſehen, gehen kein h hören laſſen. Das h erhielt ſich ferner noch hinter einem Halbvocal als Aſpiration, wie ich bevilh (ich befehle), die wir nicht in unſerer Ausſprache kennen, und die unſerer Zunge gar nicht mehr natürlich leicht erſcheint. (Wir verſpüren aber die alte Aſpiration dieſes Wortes noch in provinzieller Mundart, in welcher der Befelch, ſtatt Befehl, gebraucht wird.) So wie dieſes h alſo noch nach dem l im Mittelhochdeutſchen ſicher ſeinen Laut hatte, ſo wurde es wohl auch gehört in Formen wie wahse, wuohs u. dgl., woraus wir ich wachſe, wuchs geſtalteten. Von knëht (Knecht), rihten (richten) u. a. war oben (Abſchn. 9) die Rede.

Man hat nun auch aufgefunden, daß es im Altdeutſchen neben dem aus dem gothiſchen t hervorgegangen z noch einen weicheren verwandten Laut gab, der wohl in der Ausſprache unſerem ſ oder s nahe ſtand. Derſelbe wurde in der Schrift von dem z dadurch unterſchieden, daß der untere Querſtrich des z ſich etwas aufwärts bog, bei dieſem Laute aber abwärts nach vorn gebogen wurde, ſo daß er etwa wie ȝ ausſah. Wir wollen dieſes Zeichen, das wir im Folgenden das mildere z nennen werden, in Verbindung mit lateiniſchen Lettern durch das deutſche ȝ bezeichnen, um es ſo gehörig zu unterſcheiden, und hier nur noch bemerken, daß dieſer Laut, wo er erſcheint, überall auf t oder z ſich zurückführen läßt, aus dem er hervorgegangen, oder womit er verwandt iſt. — In wie fern unſre jetzige Zunge denſelben noch von ſ oder s zu unterſcheiden pflegt, oder zu unterſcheiden im Stande iſt, mag nach dem oben Geſagten dahin geſtellt bleiben. Aber im Mittelhochdeutſchen wird das mildere z nirgends mit ſ oder s verwechſelt.

Ueber den Gebrauch dieſes Buchſtabens im Mittelhochdeutſchen will ich zu deſſen näherer Beurtheilung in Kürze einige Notizen zu geben verſuchen. — Derſelbe ſteht viel häufiger als s oder ſ im Auslaute der

Wörter oder Silben. Namentlich erſcheint er in den Wörtern es, das, was, aus, außer, bis (ez, daz, waz, uz, uzer, biz.) — Während dirre (dieſer) im Genitiv dises, Accuſ. disen hat, ſo heißt das Neutrum diz (dies oder dieſes). So heißt auch der Genitiv des Artikels des, jedoch der Nominativ des Neutrums, wie ſchon oben angeführt, daz. Dem entſpricht ferner, daß die adjectiviſche Endung des Neutrums es im Mittelhochdeutſchen ez heißt (rôtez golt, rothes Gold), während die Genitivendung ein s, kein z hat: hohes muotes, Sigmundes u. dergl. — Wenn ſich das z im Auslaute auch mehr findet als ſ, ſo bleiben doch beide Laute ganz getrennt; was für unſer war hat immer ein s, dagegen das Neutrum von wer heißt immer waz. So ſchrieb man auch verliesen für verlieren. Aber in Wörtern, denen das s im Auslaut angehörte, wurde es, wie geſagt, nie mit z verwechſelt, wie z. B. ros, rosses (Roß, Roſſes), gras (Gras), spise (Speiſe) u. a. m.

Es war bekanntlich nach dem ſchon oben Erwähnten im Mittelhochdeutſchen feſtſtehender Gebrauch, daß der verdoppelte Conſonant, wenn er aufhörte, zwiſchen zwei Vocalen zu ſtehen, nur einfach geſetzt wurde. Von wellen (wollen) hieß das Imperfect ich wolte. Es iſt damit der Laut des l nicht geändert, ſondern nur das für die Ausſprache vermeintlich Ueberflüſſige weggelaſſen. Nun aber zeigt ſich auch bei z die conſtante Erſcheinung, daß es, mochte es einfach oder verdoppelt ſtehen, in den Flexionsformen vor t in s überging: ich muoz (muß) wird ich muoste; bezzer (beſſer) wird der beste (aus bezziste). Das mit t nah verwandte z mied die unmittelbare Nähe desſelben. In wiefern dieſe Erſcheinung uns dahin leiten kann, daß wir keine ſehr große Differenz im Laute des z und s vermuthen dürfen, wollen wir dahin geſtellt ſein laſſen. Jedenfalls muß ich es feineren Zungen überlaſſen, den Unterſchied von daz (das) im Nominativ und von des (des) im Genitiv fühlbar zu machen.

Noch iſt zu bemerken, daß z ſo wie s nicht bloß nach langen Vocalen im Auslaut, ſondern auch nach kurzen einfach geſetzt wurde. So wie ros, rosses (vgl. man, mannes), ſo ſchrieb man auch haz, hazzes, fluz, fluzze, baz, bezzer. In kurzer oder geſchärfter Silbe trat alſo die Verdopplung zz ein, wenn auch der Auslaut einfach war. — Bei langer Silbe blieb das einfache z auch im Inlaut: grôz, grôzzen (großen), gruoz, gruozes (Grußes), wiz, wizer (weißer). Und auch in ſolchen Flexionsformen, wo die Quantität des Vocales wechſelt, trat bei den kurzen Vocalen die Verdopplung ein: fliezen, fluzzen, geflozzen (fließen, floſſen, gefloſſen) Daher unterſcheidet ſich wizzen (wiſſen), vazzen (faſſen), hazzen (haſſen), wazzer (Waſſer), von der Schreibung

nach langem Vocal, der im Mittelhochdeutſchen in lazen* (laſſen), muezen (müſſen) ſtattfand, obwohl nach dem Schriftdeutſchen jetzt eine Schärfung des a und ü üblich iſt, indem lazen und muezen wie grôzen, gruozes lauteten.

Wenden wir nach dieſen Vorbemerkungen unſern Blick auf die Art und Weiſe, wie die hiſtoriſchen Grammatiker das mittelhochdeutſche milde z (das wir durch ʒ bezeichnen) in die jetzige Schreibung eingeführt haben, ſo begegnet uns dieſer Laut gewöhnlich bei ihnen in der Form ß, wird aber mit den größten Abweichungen von ihnen gebraucht.

Die Meiſten, auch Ph. Wackernagel in ſeinen Leſebüchern und J. Grimm in der Grammatik, verzichten auf das ß in es, das, was, aus, und in der neutralen Adjectivendung es. Herr Dr. Möller dagegen ſchreibt esz, dasz, wasz, ausz, bisz und gutesz recht. — Herr Weinhold will zwar in es, das, was und gutes Recht auf ß verzichten, aber in aus, bis den alten Laut (ausz, bisz) wieder hergeſtellt wiſſen.

Das ß aber, welches ehemals als Auslaut für ſſ im Gebrauch war, wird vertilgt, und entweder durch ſs oder durch ſſ erſetzt. Einige ſchreiben Roſs (Roſſes), andere Roſſ; oder mit lat. Schrift ross.

In allen andern Wörtern aber, wo außer den oben angeführten (es, das, was) im Mittelhochdeutſchen das mildere z im In- und Auslaute vorkommt, wollen es die hiſtoriſchen Grammatiker auch jetzt geſetzt wiſſen.** Aber die oben erwähnte, im Mittelhochdeutſchen feſtſtehende Regel, daß nach kurzen Vocalen das ʒ verdoppelt wird, wird von ihnen ganz außer Acht gelaſſen oder vernachläßigt. Sie ſchreiben daher nicht bloß: groß, größer, Gruß, grüßen u. dergl., ſondern auch Haß, Haßes (hazzes), fließen, floßen, gefloßen (wo im Mhd. fluzzen, geflozzen ſteht), und ebenſo Waßer, wißen (trotz der Verdopplung in wazzer, wizzen) ꝛc. — Dieſe Schreibung findet ſich nicht nur bei Herrn Dr. Möller und Weinhold, ſondern auch in den Leſebüchern Ph. Wackernagels, und in der 2. Ausgabe der deutſchen Grammatik von Jac. Grimm, welcher (I. S. 527) die Schreibung wiſſen (ſtatt wißen) für durchaus unrichtig erklärt. — Soll aber das Mittelhochdeutſche als die Grundlage unſerer Schreibung beachtet und ß als Stellvertreter des alten milderen z ange-

---

* Lazzen mit verdoppeltem ʒ heißt retardare.

** In Wörtern, die im Mittelhochdeutſchen nicht vorkommen, iſt die Schreibung ſchwankend. J. Grimm ſchreibt z. B. blasz (blaß, bläſſer ꝛc.); Herr Möller will blas geſchrieben wiſſen.

ſehen werden, ſo iſt obige Vernachläßigung der Verdopplung grundunrichtig und inconſequent; es müßte darnach Haßßes, Waßßer, wißßen geſchrieben werden. Adelung würde vielleicht eine ſolche Schreibung verworfen haben als zu ſchwerfällig oder ungeſtaltig. Allein die hiſtoriſchen Grammatiker wollen ja nicht für das Auge ſchreiben. Für ſie enthält alſo die äußere Form kein Gewicht. Daß aber bis jetzt noch keiner ßß ſchrieb, möchte wohl auf dem Ausſpruche Jac. Grimm's (a. a. O. Seite 526) beruhen: daß ß eigentlich die mittelhochdeutſche Gemination zz ausdrückt, aber auch für's einfache z gilt. — Daß ß urſprünglich eine Gemination ausdrückte, indem es im Auslaut für ff diente, habe ich ſelbſt oben angenommen. Aber daß es eigentlich für die Gemination zz ſtehe, dieß iſt gewiß grundfalſch. Denn ß gehört eigentlich dem Auslaut an, und zz findet ſich nur im Inlaut. Und was hat auf dieſem Wege, wo ß zwei ganz verſchiedene Functionen übernehmen ſoll, die Richtigkeit des Gebrauches in der Schreibung dieſes Buchſtabens im Vergleich mit der bei Adelung üblichen gewonnen? — Jac. Grimm ſcheint indeſſen von dieſer Anſicht in der 3. Ausgabe der Grammatik wieder abgekommen zu ſein, denn hier finden wir flüſſig neben fließen, geſchloſſen neben ſchließen, wiſſen neben unbewust (2. Ausgabe wißen, unbewußt), Faß Faſſes, Guß Guſſes. Ja er geht ſo weit, daß er mit Hinweiſung auf die veränderte Quantität auch laſſen, müſſen mit ff ſchreibt, wo ehemals nur ein einfacher Laut im Mhd. ſtattfand. — Als Grund dieſer Aenderung findet ſich in der Vorrede zum Wörterbuch (Col. LIX) die Angabe, daß nicht nur im Gothiſchen, ſondern auch im Mittelhochdeutſchen ein ss für zz ſich zuweilen finde. — Wenn aber der Meiſter ſelbſt in dieſer Art die Bahn wieder verläßt, auf die er Andre hingeleitet hat, ſo ſind diejenigen übel berathen, die ihm vertrauensvoll folgten.

Eine andre Abweichung der hiſtoriſchen Grammatiker beruht in Folgendem. Weil man, wie oben erwähnt, im Mittelhochdeutſchen aus ich muoz im Imperf. ich muoste (mit s) formirte, ſo ſchreibt Weinhold: muſte, faſte, wuſte, gröſte; Ph. Wackernagel in den Leſebüchern aber ſchreibt mußte, faßte, wußte, größte. Möller mißbilligt die Schreibung faste, haste, grüste, gehast, gefast, gegrüst; wohl aber will er muste, wuste, gröste (neben der lezste) geſchrieben wiſſen.

Nach allen dieſen Inconſequenzen und nach der grundunrichtigen Vernachläßigung der Verdopplung des z bleibt noch die Reflexion übrig, daß es für einen, der nicht hiſtoriſcher Grammatiker iſt, nicht eben ſehr leicht ſein dürfte, zu entſcheiden, ob er Feſſel, Keſſel, praſſen, praſſeln mit ß oder ff zu ſchreiben habe. — Es ſoll aber — wie ich

ſchon mehrfach erwähnt — bei uns Jeder ſchreiben können. — So viel aber iſt gewiß, daß, wenn man alle die Abweichungen der hiſtoriſchen Grammatiker unter ſich im Gebrauche des ß näher betrachtet, die Schreibung dieſes Buchſtabs noch weit mehr ſchwankt und wankt, als dieß vor Grimm's Forſchungen der Fall war, obgleich dieſem Buchſtaben ganz beſondere Aufmerkſamkeit geſchenkt wurde. — Ehemals nämlich war das ſſ ganz feſt und ohne Schwanken in Waſſer, wiſſen, gefloſſen, geſeſſen u. dergl., ſo wie in Roſſe. Von Roſſe hieß der Singular Roß, ſo wie von haſſen das Subſtantiv Haß. So galt ß als Schlußzeichen von ſſ, wie s von ſ. Allein man gab demſelben bekanntlich noch eine beſondere Function, in der es das milde z des Mittelhochdeutſchen vertrat, und ſetzte es:

1. in allen gedehnten Silben von Flexionsformen, deren Stamm eine geſchärfte Silbe mit ſſ hatte, oder in gedehnten Stammſilben, deren Beugung in eine geſchärfte Silbe mit ſſ übergeht: meſſen, maß, maßen; laſſen, ließ, ließen; — fließen, gefloſſen, reißen, geriſſen; ſo auch Fleiß, fleißig, befliſſen.

2. Alsdann wurde durch den Gebrauch das ß noch in mehreren Wörtern (conform mit dem Mittelhochdeutſchen) feſtgehalten, bei denen die verwandten oder mundartlichen Formen auf ein z oder t hinweiſen. Dahin gehören heiß (Hitze, heizen), Schweiß (ſchwitzen), Geiß (provinziell: Gitze), gleißen (glitzern), Meißel (Meſſer, Metzger), ſtoßen, Stoß (ſtutzen), Floß, flößen (prov. flözen), dreißig (ſtatt dreizig wie im mhd. drîzig) — Ferner groß, Größe ꝛc. (pltd. grot), bloß (prov. blott), Fuß (pltd. Fot), ſüß (pltd. ſöt), Gruß, grüßen, Buße, büßen, weiß, weißen, heißen, außer, Straße (via strata), Muße, müßig, Schooß, Vließ.

Dieſer Gebrauch ſtand feſt durch Adelung (Schmitthenner und Becker), und es fehlte ganz das unſichere Schwanken, das jetzt hervortritt in gefloßen und gefloſſen von fließen, in müßen und müſſen; ferner in wuste und wußte, faſte und faßte; und außerdem in Waſſer, wiſſen und dem grundunrichtigen Waßer, wißen. — Dieſer Gebrauch ſtimmt aber in der Hauptſache (wenn wir von es, das, was ꝛc. und der neutralen Endung es abſehen) auch mit dem Mittelhochdeutſchen überein, und iſt deßhalb jedenfalls der Schreibung der hiſtoriſchen Grammatiker vorzuziehen, weil er 1. in der Schreibung, die unſere claſſiſche Litteratur in ihrer Blüthezeit annahm, feſtſteht; 2. weil er nicht bloß conſequenter, ſondern auch viel leichter zu beachten und auszuführen iſt; 3. weil er der Unrichtigkeit entbehrt, die die hiſtoriſchen Grammatiker ſich zu Schulden kommen laſſen, indem ſie die Verdopp-

lung des Lautes da unterlaſſen, wo ſelbſt das Mittelhochdeutſche eine ſolche annahm. — Ueberhaupt trifft dieſe der Vorwurf der Inconſequenz auch darin, daß ſie zumeiſt die Schreibung derjenigen Stufe der deutſchen Sprache, wo man am genauſten nach der Ausſprache die Schrift einrichtete, als Grundlage annehmen wollen, und dabei weder zugeſtehen wollen, daß wir — obwohl in der lebendigen Entwicklung einer Sprache die Laute wechſeln — auf die jetzige Ausſprache Rückſicht nehmen, noch uns dahin zu führen beabſichtigen, daß wir jene alte Ausſprache wieder einführen und etwa muot (Muth), lip (Leib), zit (Zeit) ſprechen und ſchreiben. Wir ſollen alſo einer alten Ausſprache folgen, und ſollen ihr zugleich nicht folgen. Dieſe Inconſequenz zieht nothwendig das andere Uebel nach ſich, daß die Forſcher ſelbſt in ihren Regeln ſo weit auseinander gerathen, daß dieſe ſich gar nicht ähnlich ſehen. In der That wird Einer, der mit dem beſten Willen daran ginge, ſich in die Schreibung der hiſtoriſchen Grammatik hineinzufinden, auf unzählige Widerſprüche und Verſchiedenheiten ſtoßen, die den beſten Willen ſo wenig fördern, daß es beſſer ſcheint, bei dem üblichen Gebrauch zu bleiben, der nicht nur in der allgemein üblichen Schreibung der Claſſiker, ſondern auch in entſprechenden Regeln ſeine Begründung hat.

13.

Außer dem bisher Geſagten ſind noch zwei Vorwürfe zu berühren, die die hiſtoriſche Grammatik unſerer Schreibung oder vielmehr unſerer Schrift macht. Sie betreffen die großen Anfangsbuchſtaben und die eckige deutſche Schrift.

Ich habe ſchon oben (Abſchn. 7) nachzuweiſen verſucht, daß der in lebendiger Rede mitgetheilte Gedanke leichter richtig zu verſtehen und aufzufaſſen iſt, als der geſchriebene todte Buchſtabe. Die Schrift gibt nicht den Schall, der den Begriff bezeichnet, ſie läßt nicht unmittelbar, ſondern erſt mittelſt des Auges ihn in unſerer Vorſtellung erwecken, und iſt alſo zunächſt für das Auge beſtimmt. — Wenn wir nun ein Urtheil ausſprechen, ſo kommt es allererſt darauf an, daß wir wiſſen, wovon die Rede iſt. Daher hat unſere Grammatik die als Subject oder Object gewöhnlicher Weiſe auftretenden Redetheile nicht mit Unrecht Hauptwörter genannt. — Mag es immerhin aus der verkehrten Sucht, die Schrift zu verſchnörkeln, hervorgegangen ſein, daß man ehemals im Uebermaße ſich der großen Anfangsbuchſtaben bediente, und in frühern Jahrhunderten jedwedes Wort, auf welches man grade die Aufmerkſamkeit lenken wollte, mit großen Anfangsbuchſtaben

verzierte; ſo möchte ich doch behaupten, daß ſchon vor dieſer Verſchnörkelung durch den charakteriſtiſch eigenthümlichen Ausdruck des deutſchen Satzes ein Bedürfniß zum Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben ſich fühlbar machte. Der von F. Pfeiffer herausgegebene Abdruck der alten Handſchrift von Theologia deutſch, welche vom Ende des XV. Jahrhunderts herſtammt, und deren Verfaſſer im XIV. Jahrhundert lebte, hat neben ſonſt geregelter Schreibung nirgends große Anfangsbuchſtaben als in Eigennamen und an Satzanfängen. Aber nichts deſto weniger iſt auch in folgendem Satze (S. 31) die Majuskel angewendet, in welchem wohl deren Gebrauch auch von den Feinden derſelben nicht mißbilligt werden dürfte:

„ſo Min, Ich, Mir, Mich, das iſt icheit und ſelbheit, ſo das ie „mer in dem menſchen abe nimpt, ſo gottes Ich, das iſt got ſelber, ie „mer zu nimpt in dem menſchen."

Mag man indeſſen hierüber andrer Meinung ſein, ſo viel bleibt doch ausgemacht, daß jene willkürliche Schnörkelei der frühern Zeit in ein geregeltes Maß zurückgetreten iſt, indem bloß den Subſtantiven oder den ihre Stelle vertretenden Wörtern die großen Anfangsbuchſtaben zugewendet wurden. Dadurch nun hat J. P. Richter geſchrieben:

„Das Ob der Unſterblichkeit leidet bei dem Wie derſelben."

Und A. Chamiſſo ſchließt die Geſchichte ſeines Peter Schlemihl mit der Mahnung:

„Willſt du unter Menſchen leben, ſo lerne verehren zuvörderſt den „Schatten und dann das Geld. Willſt du nur dir und deinem beſſern „Selbſt leben, ſo brauchſt du keinen Rath."

Es iſt leicht erſichtlich, daß hier das ſubſtantiviſch gebrauchte Wort „Selbſt" eine ganz andere Betonung bei dem Ausſprechen des Satzes erhält, als wenn wir es irriger Weiſe für ein bloß attributives Pronomen auffaſſen wollten. Daß wir nicht in dieſen Irrthum verfallen, ſondern ſogleich die richtige Betonung bei dem ſtillen Leſen des Satzes in unſre Vorſtellung aufnehmen, darauf wird unſer Auge durch die Schreibung „Selbſt" hingeleitet. — Daß andre Sprachen den Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben nicht haben, kann das Aufgeben derſelben für uns nicht begründen. Wohl mag für J. Grimm und ſolche Leute, die wie er und Docen in alte Handſchriften verſenkt ihr Leben und ihre Studien hintragen, der Grund genügen, daß ſie gewohnt ſind, in ihrer Lectüre keine großen Anfangsbuchſtaben der Subſtantive in den beſten Werken zu ſehen.* — Wenn wir uns aber um-

* Und es kann ſich dadurch bei Altmeiſter Grimm auch der Unwillen erklären, womit er dieſe großen Anfangsbuchſtaben eine sinnlose verkleisterung der substantive nennt, die als unrat aus der Schrift wegzulaſſen ſei, wie das puder aus den haaren.

ſchauen, wie es in andern Sprachen ſteht mit einem Subſtantivbegriff, welcher in dem Dativ „deinem beſſern Selbſt“ lautet, ſo tritt auf unſere Seite noch der Grund, daß unſre Ausdrucksweiſe von andern Sprachen abweichend iſt, und dieſe deßhalb mit der unſrigen nicht gleichgeſtellt werden können. — Wird es aber andern Sprachen leicht ſein, von einem „Ob der Unſterblichkeit“ zu reden? — Wenn auch die griechiſche eine Partikel zu einem Subſtantivbegriff zu erheben vermag, ſo werden doch die lateiniſche und die romaniſchen Sprachen nicht dazu hinreichen. Und wenn nun einerſeits in der gegenwärtigen Entwicklung unſerer Sprache ſolche eigenthümliche Wortverbindungen oder Begriffsgeſtaltungen vorkommen, welche andern Sprachen fremd ſind, und wir anderſeits ein Mittel beſitzen, unſer Auge leicht auf das richtige Verſtändniß einer ſolchen Begriffsgeſtaltung hinzuleiten, ſo wäre das Aufgeben dieſes Mittels doch wohl nichts Andres, als daß wir uns eines Vortheils, den wir haben, entſchlügen, weil Andre ihn nicht beſitzen. Und daß dieß ein wahrhafter Vortheil unſerer Schrift iſt, ergibt ſich auch aus ſolchen Satzformen, welche keine ſo ausſchließlich deutſche Geſtaltung haben, wie die oben angeführten. Betrachten wir z. B. folgenden Satz Göthe's (Werke IX, S. 282):

— — — — Wenn das Waltende
Verbrechen zu begünſt'gen ſcheinen mag,
So nennen wir es Zufall; doch der Menſch,
Der ganz beſonnen ſolche That erwählt,
Er iſt ein Räthſel.

Hier möchte ich behaupten, Göthe würde dieſem Satze gar nicht dieſe Form des Ausdrucks gegeben haben, wenn er nicht den Subſtantivbegriff das Waltende hinlänglich klar bezeichnet gewußt hätte, um die irrige Verbindung „das waltende Verbrechen“ zu verhüten. Schreiben wir aber jetzt: „wenn das waltende verbrechen zu begünſt'gen ſcheinen mag“, ſo wird der Satz ohne Commentar für die meiſten unverſtändlich ſein. — Gewiß haben diejenigen hiſtoriſchen Grammatiker das Verkehrteſte gethan, die, wie Hr. Weinhold, zur Anbahnung der Vertilgung der großen Anfangsbuchſtaben die Vorſchrift gaben, nur die wirklichen Subſtantive groß zu ſchreiben, nicht aber die ſtellvertretenden Wörter, die für Subſtantive eintreten. Eher ſchiene es ſtatthaft, umgekehrt zu verfahren. Doch auch dagegen möchte ich warnen, und auf folgenden Satz Göthe's (Werke IX, S. 311) hinweiſen:

Verhaßt ſei mir das Bleibende, verhaßt
Was mir mit ſeiner Dauer Stolz erſcheint;
Erwünſcht was fließt und ſchwankt!

Sobald wir ſchreiben: „was mir mit ſeiner dauer ſtolz erſcheint“,

ſo iſt die Auffaſſung des Satzes im Sinne Göthe's gefährdet. — Um nicht zu weitläufig zu werden, enthalte ich mich, mehr Beiſpiele aufzuführen. Aus dem Geſagten leuchtet, denke ich, genügend ein, daß das richtige Verſtändniß unſerer Claſſiker erſchwert und ſelbſt gefährdet würde, wenn wir auf die großen Anfangsbuchſtaben verzichten. Man wende nicht ein, daß man die großen Buchſtaben beim mündlichen Vortrag nicht ſehe; denn der mündliche Vortrag führt durch die richtige Betonung der Satztheile zum richtigen Verſtändniſſe. — Behaupte wer da will, die Schrift habe nicht dem Auge zu dienen, wir werden ihm keinen Glauben ſchenken können, wir werden vielmehr behaupten dürfen, daß der Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben mit der jetzigen Entwicklung unſerer Sprache in ihren Eigenthümlichkeiten enge verknüpft und dadurch, daß er feſt geregelt in unſere claſſiſche Litteratur eingegangen, ein gerechtes, hiſtoriſch begründetes Eigenthum unſerer Sprache geworden iſt.

Jedenfalls iſt es lächerlich, hier von Erſparung der Tinte und Druckerſchwärze, oder von Erſparung des Papiers reden zu wollen, wenn man aufhörte, für die großen Buchſtaben Raum zu verſchwenden.

Was die eckige Schrift betrifft, ſo iſt ſchon im früher Geſagten angedeutet, daß J. Grimm ſchon bei der erſten Ausgabe ſeiner Grammatik ſich genöthigt ſah, einige lateiniſche Buchſtaben in die deutſche eckige Schrift einzufügen, weil dieſe nicht ſo bequem Accente zuläßt. Für ihn ſchien alſo ein gewiſſes Bedürfniß in der Darſtellung der alten Lautverhältniſſe die Einführung der lateiniſchen Schrift zu gebieten. Wir werden ihm daher ſeine Vorliebe zu dieſer Schrift auch zugute halten müſſen. Aber haben wir ihn auch nachzuahmen, wenn wir nicht über gothiſche, altdeutſche oder mittelhochdeutſche Lautverhältniſſe ſchreiben? Ich wenigſtens halte dieß nicht für gerechtfertigt, weil erſtlich die eckige Schrift bis zum Culminationspuncte unſerer claſſiſchen Litteratur ſich erhalten und dieſe ſich darin ausgeprägt hat; ferner weil dieſe Schrift der Lautſtellung unſerer Sprache weit entſprechender iſt als die lateiniſche;* drittens weil die kosmopolitiſche Idee, daß durch die runde lateiniſche Schrift unſere Litteratur den Ausländern leichter zugänglich werde, ziemlich leer und unfruchtbar zu ſein ſcheint. Wer den ernſten

* Schon lange vor der Erſcheinung der zweiten Ausgabe von Grimm's Grammatik waren einzelne Schriften von Wieland, namentlich ſein Ariſtipp, nach Wieland's perſönlicher Liebhaberei mit lateiniſcher Schrift gedruckt worden. Mir aber war damals dieſe Schrift für das Deutſche ſtörend und unbequem zu leſen, weil die deutſchen Lautverhältniſſe ſo ganz eigenthümlich abweichen von den Sprachen, in denen wir gewohnt ſind, dieſe Schrift angewandt zu ſehen.

Willen hat, ſich mit der werthvollen deutſchen Litteratur bekannt zu machen, der wird auch die kleine Mühe nicht ſcheuen, die deutſchen Buchſtaben kennen zu lernen. Und die claſſiſchen deutſchen Werke der Dichtkunſt und der Wiſſenſchaft, die in das Franzöſiſche, Engliſche und Ruſſiſche übertragen ſind, erlangten dieſe Ehre trotz der deutſchen Schrift, in der ſie gedruckt waren. Dazu kommt aber noch, daß der Ausländer durch die deutſche Schrift, ſo bald er ſich ſelbſt die deutſche Sprache aneignen will, weniger verſucht ſein wird, deutſche Lautverbindungen mit denen ſeiner Sprache zu verwechſeln und verkehrt auszuſprechen. Endlich dürfte noch in Erwägung zu ziehen ſein, daß für die Ausländer die allgemeine Einführung der lateiniſchen Schrift, namentlich mit der ſogenannten hiſtoriſchen Schreibung, um ſo unpraktiſcher wäre, weil unſere deutſche Litteratur nicht erſt ſeit geſtern im Ausland geſchätzt wird und vielfachen Eingang fand. Die Ausländer würden daher durch dieſe neuen Schreibformen nur irre werden müſſen, zumal da dieſe Schreibung, wie oben erwähnt, zum Theil nur mit Hülfe des Mittelhochdeutſchen und einiger Divinationsgabe verſtanden werden kann, ſo daß wir ſie wohl oft in Rathloſigkeit verſetzen würden.

14.

Faſſen wir in Kürze die oben gegebenen Nachweiſungen zuſammen, ſo ergibt ſich Folgendes:

1. Das Verfahren der hiſtoriſchen Grammatiker iſt ein unhiſtoriſches. Daß die Lautgeſetze unſerer Sprache nach der Blüthezeit des Mittelhochdeutſchen verflacht und abgeblichen ſind, geht klar aus ihren Nachweiſungen hervor. Aber es iſt nicht minder wahr, daß unſere jetzige Sprache nicht nur in Länge und Kürze und ſelbſt in der Vocaliſation der Silben, ſondern auch in der Wort- und Satzgeſtaltung eine andere geworden iſt. Aber nichts deſto weniger wollen ſie die ſchriftliche Ausprägung dieſer ganz andern Sprache wieder zurückführen auf dasjenige Lautgepräge, das dem Mittelhochdeutſchen oder Altdeutſchen und Gothiſchen eigen war. Sie müſſen deßhalb das Adelung'ſche Geſetz, daß die Schreibung mit der richtigen Ausſprache des Hochdeutſchen übereinſtimmen ſolle, gänzlich verwerfen, und dadurch auch gewiſſermaßen leugnen, daß die Enwicklung einer Sprache in ihrer lebendigen Bewegung eine Umgeſtaltung der Laute erfahren könne. Wenn ſie dieſe unumſtößliche Wahrheit nicht in ausdrücklichen Worten leugnen, ſo thun ſie es durch die That. Mit Mißachtung der Adelung'ſchen auf die richtige Ausſprache geſtützten Begründung haben ſie nach ihrer Ueberzeugung eine weit feſtere Grundlage in dem hiſtoriſch überlieferten Buchſtaben gefunden. Allein worauf gründet ſich dieſe hiſtoriſche Ueberlieferung? — Vor

Allem auf die Ausſprache jener Zeit, aus der ſie ſich erhalten hat. — Und unſere jetzige Ausſprache ſoll für die Schrift ganz und gar ohne Geltung ſein? Und es ſollen für die Lautgeſtaltungen, welche jetzt ganz andre geworden ſind, dieſelben Geſetze gelten, die im Mittelhochdeutſchen ꝛc. beachtet wurden?

Mag Adelung das Mittelhochdeutſche nicht berückſichtigt haben, mögen auch unſere claſſiſchen neuhochdeutſchen Schriftwerke nicht in allen Einzelheiten der Schreibung vollkommen übereinſtimmen, ſo iſt doch nicht zu verkennen, daß die Rechtſchreibung derſelben vorzugsweiſe auf dem Streben beruht, den jetzigen Lautſtand des Hochdeutſchen nach gleichmäßiger Form auszuprägen. Sei es nun, daß dieſe Ausprägung von den Grammatikern, oder mittelſt dieſer von den Schriftſetzern, oder aus den Autoren ſelbſt hervorgegangen iſt, ſo beruht dabei Alles auf dem Streben nach einem Ziele, das in der Sache begründet iſt, auf dem Streben nach gleichmäßig entſprechender Ausprägung des jetzigen Lautſtandes unſerer Sprache.

Aber die Lautgeſtaltungen des Mittelhochdeutſchen und Altdeutſchen, ſagen die hiſtoriſchen Grammatiker, waren weit vollkommener in ihrer Ausprägung, und verdienen deßhalb die genauſte Berückſichtigung. Dagegen wird jedoch auch nicht zu leugnen ſein, daß die claſſiſche Vollendung einer nationalen Litteratur nicht von dem Grade der genauen Ausprägung der Lautverhältniſſe in Buchſtaben, Wortbildung und Flexion abhängt. Mögen unſere Sprachformen verflacht, unſere Sprachgeſetze abgeblichen ſein, ſo iſt die claſſiſche Höhe der Vollendung unſerer Litteratur in der geiſtigen Entäußerung des Gefühls und der Gedankentiefe, die aus Poeſie und Wiſſenſchaft entquillen, dennoch vorhanden. Und wenn gerade dieſe claſſiſche Vollendung unſerer jetzigen nationalen Litteratur* eine übereinſtimmende Ausprägung der Lautverhältniſſe unſerer Sprache gewonnen hat, ſo gebührt derſelben auch Anerkennung für die Form ihrer Schreibung, die als vollendete Thatſache vor uns ſteht. — Dasjenige Verfahren iſt aber ein unhiſtoriſches, welches vollendete Thatſachen ignoriren oder gänzlich umſtoßen will.

2. Die Vorwürfe der Regelloſigkeit, welche die hiſtoriſche Gram-

---

* Ehren Gottſched meinte ſchon im Jahre 1748, daß unſre Sprache „allem Anſehen nach denjenigen Grad der Vollkommenheit erreicht zu haben ſcheint, worinnen ſie zu allen Vorfällen und Abſichten einer ausgearbeiteten und artigen Sprache geſchickt und bequem iſt. Die Regierung zweener Allerdurchlauchtigſten Auguſte in Sachſen verdient billig das goldene Zeitalter derſelben genannt zu werden.“ — Mag er ſich geirrt haben; ſeine Meinung war jedenfalls patriotiſcher als die der Verächter deſſen, was wir jetzt beſitzen.

matik der Adelung'ſchen Orthographie, namentlich in Beziehung auf den Gebrauch der Dehnungszeichen und ihre Unterlaſſung u. ſ. w. macht, ſind großentheils ungegründet, weil bei näherer Unterſuchung ſich (wie oben geſchehen) allgemeine Grundſätze nachweiſen laſſen, auf welche die Schreibung ſich ſtützt.

Und wenn J. Grimm in der 3. Ausgabe ſeiner Grammatik (S. 216) ſagt: „Der bloße Zufall hat nie die eine oder die andere Schreibweiſe entſchieden, und in ſo ferne iſt es bedenklich, ſie gegen reinwillkürliche, durch die Geſchichte unerleuchtete Neuerungen aufzugeben," ſo ſtimmen wir ihm völlig bei. Nur mit dem großen Unterſchiede, daß er nur das von der Geſchichte erleuchtet nennen will, was ſchon vor wenigſtens fünf Jahrhunderten beſtanden hat, während wir demjenigen, was ſeit mehr als fünf Decennien in der Ausprägung unſerer claſſiſchen Litteratur feſtſteht, das Licht des hiſtoriſchen Rechts in ſeinem Beſtehen beilegen. Dieſes Recht des jetzigen Beſtehens wird nicht vor jener Erleuchtung, welche von den erſtorbenen Sprachformen herdämmert, als verblichen erſcheinen. Nur durch willkürlichen Neuerungsſinn kann der hiſtoriſche Beſtand der Gegenwart geleugnet werden. Und daß eben dadurch die Erleuchtung, welches jene erſtorbene Phantom gewährt, auf irre Wege führt, die kreuz und quer in den verſchiedenſten Richtungen ſich erſtrecken, geht aus dem oben Nachgewieſenen hervor. Darum dürfen wir ſagen:

3. Die ſogenannte hiſtoriſche Begründung unſerer Schreibung bietet uns keinen feſten Halt. — Abgeſehen davon, daß die hiſtoriſchen Grammatiker unter ſich höchſt abweichend und verſchieden ſchreiben, ſo daß eine einheitliche Schreibung durch ſie gar nicht ermöglicht werden kann, ſind ſie auch, jeder für ſich, völlig inconſequent. Weil ihnen die Gegenwart keinen Halt bietet, oder vielmehr, weil ſie in der gegenwärtigen Lautſtellung keinen Halt finden zu dürfen glauben, ſo wanken und ſchwanken ſie im Gebiete des erſtorbenen Lautreiches, und finden bald da bald dort eine Stütze, die ſie aber — wenigſtens nach dem was bis jetzt kund geworden — nirgends conſequent ausbeuten, ſondern immer mit einer gewiſſen Willkür handhaben. Belege dazu ſind in dem Obigen genugſam gegeben, und ich erinnere hier nur daran, was oben Abſchn. 12, S. 294 nachgewieſen iſt, daß Jac. Grimm in der 3. Ausgabe ſeiner Grammatik wieder geradezu einer Regel entgegen handelt, die er in der 2. Ausgabe aufgeſtellt hatte.

4. Und was bietet uns die hiſtoriſche Grammatik ſtatt der von Adelung erſtrebten Verſtändlichkeit für alle Provinzen Deutſchlands? — Daß Adelung dieſes Vorhaben beinah zur Vollendung gebracht, erkennen

ſowohl J. Grimm als Ph. Wackernagel an. Und wenn die nächſten Decennien nach Adelung, welche die ganze Maſſe wohlausgerüſteter Ausgaben unſerer claſſiſchen Schriftwerke uns boten, dieſer Aufgabe noch näher gerückt waren, wo ſtehen wir jetzt? — Wir ſollen den Beſitz gar nicht achten, den wir haben. — Phil. Wackernagel wenigſtens bietet uns in ſeinem Programm rein provinzielles, das von den von Schwaben entlegenern Provinzen ſchwer zu verſtehen iſt. Mag er es zum Scherz gethan haben, ſo bietet Herr Dr. Möller im Ernſte Lautgeſtaltungen und Flexionsformen, die ſich auf die Sprache der Gebildeteren in der Wetterau ſtützen. (Die Gebildeteren ſind aber deßwegen noch nicht die Gebildeten, ſo wie die Beſſeren nicht gerade die Guten.) — Jac. Grimm dagegen ſtellt in Ausſicht, uns auf das Gothiſche zurückzuführen, damit wir für v überall f ſetzen, und das überflüſſige w vertilgen, das durch v zu erſetzen iſt. Durch ſolch Verfahren ſind wir freilich radical vor provinziellen Eigenthümlichkeiten bewahrt. Es wird keine Provinz dabei bevorzugt, aber allen wird das Gebotene fremd und unverſtändlich ſein, außer etwa der aufkeimenden Jugend, die nicht in der alten Bibel, ſondern in der darnach eingerichteten neuen Fibel leſen gelernt hat. — Jedoch Jac. Grimm will dieß Alles nur für die Zukunft anbahnen.

5. Es iſt aber der claſſiſch vollendeten Stufe unſerer Litteratur völlig unwürdig, daß man uns jetzt eine Orthographie der Zukunft in den Schriften der hiſtoriſchen Grammatiker anbahnen will. Ohne Achtung für das was wir haben, und doch ohne den Muth, dieß mit einem Mal umzuſtoßen, will man uns mit Irrthum und Wahrheit gängeln, wie vor Zeiten die Jeſuiten das Volk in Paraguai. Wenn wir aber dieſes kindiſche Gängeln bei einer männlich reifen Litteratur verachten zu müſſen glauben, ſollten wir uns dann nicht lieber an die entſchiedenen Neuerer in der Rechtſchreibung — wie an Hr. Dr. Möller — halten? Und böte man uns eine Ausgabe von Schiller, in welcher der alte Reding ſchwert, und der alte Daniel liegt; — spectatum admissi risum teneatis amici?

6. Daß die Schrift dazu beſtimmt iſt, die Laute der lebendigen Rede darzuſtellen, wird von Niemand in Frage gezogen. Aber es iſt ein offenbares Verkennen der Sache, wenn die hiſtoriſchen Grammatiker ſagen, die Schrift ſei deßhalb nur für das Ohr beſtimmt, als ob man mit den Ohren leſen könnte? — Für das Leſen aber iſt die Schrift vorhanden; alſo geht ihre allernächſte und Hauptbeſtimmung auf das Auge. Und wenn nun Adelung darauf Rückſicht genommen hat, das Auge in ſeiner Function, in der es uns die Vorſtellung des lebendigen Lautes der Rede vor die Seele führen ſoll, zu erleichtern; wenn unſere übliche

Schreibung mancherlei beſitzt, was für das Auge bequem iſt, was aber andere Sprachen nicht haben, ſollen wir dieß deßhalb abwerfen? — Es iſt vielmehr nachgewieſen, daß z. B. die großen Anfangsbuchſtaben ein weſentlicher, reeller Vorzug unſerer Schrift in dem jetzt üblichen Gebrauche ſind. — Und wenn wir die Dehnungszeichen abwerfen wollten, und morgen mit Herrn Dr. Möller ferker, hingen (für Verkehr, hingehn) ſchrieben, wie lange würde es dauern, daß wir Accente einführten, um ferker von erker (Erker), und hingen (hingehn) von hingen (hingen) zu unterſcheiden? — Wäre dieß nicht gerade ſo thöricht, wie wenn ein unüberlegter Menſch beim Sonnenſchein ſeinen Mantel als überflüſſig wegwürfe, und alsbald — um vor Näſſe und Kälte ſich zu ſchützen — genöthigt wäre, nach einem andern Ueberkleide ſich umzuſehen? — Wollte er dieſen Schritt damit beſchönigen, daß er ſagte, Andere trügen auch keine Mäntel, ſo würde er als Modegeck erſcheinen.

7. Unter die jetzt zu beachtenden Verhältniſſe für unſere Schreibung gehört gewiß auch der Umſtand, daß bei uns nicht mehr bloß poetiſche Ritter und gelehrte Mönche ſich mit Schreiben befaſſen, ſondern daß ein Jeder ſchreiben ſoll und will. Deßhalb wird es um ſo unpraktiſcher und verwerflicher ſein, die Geſetze der Schreibung aus einer nicht nur den minder Gebildeten, ſondern auch den ſogenannten Gebildeteren unbekannten Litteratur zu ſchöpfen.

8. Zum Schluſſe iſt noch die Bemerkung zu wiederholen, daß es Pflicht der hiſtoriſchen Grammatik iſt, — ſo wie ſie uns lehrte, unſere Declinations- und Conjugationsformen genauer und richtiger zu verſtehen, ohne unſere jetzt üblichen Flexionen ändern zu wollen, — ebenſo auf die Abweichungen der Schreibung hinzuweiſen, ohne aber dasjenige, was bei der jetzt veränderten Lautſtellung des Hochdeutſchen in der Schreibung Geltung erlangt hat, (ſei es auch dem Mittelhochdeutſchen oder Gothiſchen nicht conform) umſtoßen oder vernichten zu wollen. Sie muß das hiſtoriſch Beſtehende achten, ſonſt verliert ſie das Recht, ſich hiſtoriſche Grammatik zu nennen.

Hieran knüpft ſich zugleich noch die einfache Betrachtung, daß es immer Germaniſten gegeben hat und jetzt noch gibt, die mit Forſchungen über unſere frühern Sprach- oder Litteraturwerke ſich befaſſen, und gewiß große Achtung und Liebe für das Alt- und Mittelhochdeutſche hegen, die aber nichts deſto weniger nicht von dem einfachen Geſetze abwichen: „Schreib wie die Andern.“ Ihr Verhalten, dem das von Grimm bei der erſten Ausgabe ſeiner Grammatik noch völlig conform war, wird uns ein beſſeres Muſter ſein, als das der neuernden Grammatiker.

Der um die Grammatik im Allgemeinen und um die deutſche ins-

beſondere hochverdiente Karl Ferd. Becker machte bei dem erſten Erſcheinen ſeiner Sprachlehre den deutſchen Grammatikern den Vorwurf, daß ſie immer zu viel Orthographie getrieben hätten. Er dachte dabei wohl am allerwenigſten an Jac. Grimm, deſſen Forſchungen er hoch ſchätzte, und auf welche er ſich vielfach ſtützte. — Allein nach dem bisher Geſagten unterliegt es wohl keinem Zweifel, daß wir jetzt noch dieſen Vorwurf ganz beſonders gegen die hiſtoriſchen Grammatiker auszuſprechen berechtigt ſind.

So wenig übrigens eine Ausgabe des alten Nibelungentextes, der die mittelhochdeutſche Sprache repräſentiren ſoll, in der Orthographie Adelungs oder Beckers (mit dem Dehnungs-h und ie, ohne die tenuis im Auslaute u. ſ. w.) eine hiſtoriſche Berechtigung ſich anmaßen könnte, ſo wenig wird eine Ausgabe von Göthes oder Schillers Werken in der oben beſagten Schreibung der hiſtoriſchen Grammatiker eine hiſtoriſch begründete Form haben. Und wir werden gleich berechtigt ſein, uns ebenſowohl von J. Grimms Orthographie der Zukunft, als von den weit gehenden Auswüchſen der Gegenwart, die Andere bieten, fern zu halten.

Es trifft aber die hiſtoriſchen Grammatiker der ſchwere Vorwurf, daß der einzige gemeinſame Gebrauch, (wie Ph. Wackernagel die deutſche Orthographie nennt,) worin alle deutſche Stämme, die ſonſt nicht beſonders einmüthig zu gehen pflegen, einig waren, durch ſie ebenfalls die gemeinſame Einheit zu verlieren bedroht iſt, wenn wir ihnen anders noch ferner Gehör ſchenken.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

IV.

1. Gramm, G. G. Die Denklehre oder Logik, allgemein faßlich dargestellt für Alle, welche in kurzer Zeit denken lernen wollen. Halle 1854. Schmidt. 60 S. 8°. 8 Sgr.

Der Verfasser, ein ehemaliger Dorfschullehrer und Autodidakt, hätte bei den vorhandenen Hülfsmitteln immerhin ein leidliches Compendium der Logik schreiben können, wenn er bei dem nicht zu verkennenden Bestreben eines selbstständigen Nachdenkens mehr Hingebung an die Sache und weniger Eingenommenheit für sich selbst gehabt hätte. Das Buch ist in vier Abschnitte eingetheilt. Nach einer Einleitung von S. 1—9 wird gehandelt: 1. von den Vorstellungen S. 10—17; 2. den Begriffen, S. 18—34; 3. den Urtheilen, S. 35—47; 4. den Schlüssen, S. 48—59. Letztere sind sehr dürftig behandelt und es scheint dem Verfasser mehr daran gelegen zu sein, ein Buch unter seinem Namen herauszugeben, als es einigermaßen fertig zu machen. Daß aber das geliebte Publicum bei Ansicht des Buchs nicht mit zu günstigen Erwartungen erfüllt werde, dafür hat der Verfasser selbst genügend gesorgt. Nicht allein durch den quacksalberartigen Zusatz zum Titel eines Buches, das im besten Falle nur die allgemeinsten Bedingungen eines richtigen Denkens lehren kann, sondern auch durch folgende versificirende Erklärung desselben auf dem Titelblatt:

Denk n sollte schon die Jugend,
Denn es ist der Grund zur Tugend,
Denken ist das rechte Leben,
Welches kann nur Freude geben;
Denken wird den Geist recht nähren;
Es wird Seligkeit Euch schenken:
Darum lernet richtig denken!

2. Thürmer, Dr. Eine Logik für Schule, Haus und Leben, die in leichtverständlicher Sprache in das Reich des Wissens und Denkens führt, die Gymnasiasten für die höhern Studien vorbereitet, Akademiker (Studenten oder Mitglieder der Akademie der Wissenschaften und Künste?) in den ihrigen unterstützt und Jedem, der sich über das Gemeine erheben will, Aufklärung und Bildung reicht. Wien, Lechner 1853. IV und 102 S. kl. 8. 8 Sg. (der Ertrag ist für arme Studirende bestimmt.)

Auch dieser Bearbeiter der Logik erweckt durch den bombastischen Titel, welchen er seinem Buche gegeben hat, kein gutes Vorurtheil für seine Arbeit; ob bloß bei den „Anwohnern der kalten Spree", welche

der Verf. nicht beſonders zärtlich ins Herz geſchloſſen zu haben ſcheint wollen wir nicht ausmachen. Jedenfalls dürfte ſeine Einkleidung au kein ſonderliches Glück im weniger kalten Süden machen. Durch d geſchmackloſe Aufgetriebenheit der Rede in hohles Pathos und du füßliche Redensarten erweckt man ſchwerlich auch in der gemüthlichſten G wohnheit des Daſeins das Intereſſe an einer Wiſſenſchaft. Unter dem Nam Norma führt der Verf. eine allegoriſche Figur redend ein, welche jun aufſtrebende Geiſter in das Gebiet der Logik einführen ſoll. Charakteriſti für den auf dieſe Weiſe angeſchlagenen Ton iſt der Anfang der fünf Unterredung, welche vom Schließen handelt. Er lautet ſo: „Nachd ich euch, Geliebte! — ſo hub Norma in der aufmerkſamen Verſammlu an, — zuerſt in den Vorhof des Gedankens, ſodann in die zwölf Hal ſeines Tempels, (das ſollen nämlich die Kantſchen Stammbegriffe des V ſtandes ſein, deren Täfelchen von einem anderen, nicht ganz verachtenden Normatiker als Muſterbilder arger Unordnung in ſcheinba Ordnung bezeichnet worden iſt,) geführt, will ich euch jetzt ſein Al heiligſtes eröffnen. Hier thront die Vernunft, die hohe unbegreifliche F higkeit (sic), die wir mit dem höchſten Weſen ſelbſt gemein haben (s und aus welcher — wie das Licht des Himmels aus der Sonne ſtrö — die ewigen Ideen des Wahren, Schönen und Guten ſtrahlen. (E türlich mit dem Unterſchiede, daß man nicht blind wird, wenn man das Licht der thronenden Vernunft hineinſieht.) Sie iſt die höchſte F tenz des Verſtandes (sic), bewegt ſich (?) und ſchafft (?) ein inner Heiligthum des menſchlichen Geiſtes, und ihre erſte Function iſt — die Bildung der Schlüſſe.“ Gehorſamer Diener!

Will man aber jene zwölf Hallen des Gedankentempels, die Kantſc „Stammtheile des Menſchen“, wie ſie der Verf. nennt, recht ſtark p fliren, ſo kann man es nicht beſſer thun, als wenn man die Worte d nimmt, in denen ſie der Verfaſſer zu verherrlichen ſucht. Er ſagt näm darüber S. 48:

„Ihr werdet leicht entdecken, meine Theuren! daß in jedem di vier Dreibilder die erſte Form zur zweiten und dritten ſich verhalte, ein Geſetztes zu ſeinem Gegengeſetzten und Verknüpften, oder wie n in der wiſſenſchaftlichen Sprache ſagt, wie eine Theſe zu ihrer An

---

* Vergl. S. 53, woſelbſt er ſeine Norma zu dem qui bene distinguit, bene d folgendes Beiſpiel angeben läßt: Sagt z. B. Einer aus euch: »Die Deutſchen mü ſich die Lazzaroni in Neapel zum Muſter nehmen,« ha! wie werden da die Anwoh der kalten Spree die Augen öffnen und die Naſe rümpfen über das alberne G eines Oeſterreichers.

theſe und Syntheſe. Denn nach dieſen drei elementaren oder Grundnormen unſers Denkens bilden wir unſere Begriffe, Urtheile und Schlüſſe (wirklich?), und weil ſie auch die Grundgeſetze der Zahlenbildung ſind (eine ganz neu entdeckte Eigenſchaft), ſo werdet ihr euch die große Aehnlichkeit zwiſchen dem gewöhnlichen Denken und Rechnen leicht erklären."

„Wie erſtaunenswerth aber iſt dieſe ſtrenge und gleichmäßige Ordnung in unſerem geiſtigen Organismus! wie herrlich, wie geheimnißvoll, wie bedeutſamen Winkes ſtellen ſich uns jene vier Triaden dar, wovon jede eigenthümlicher Natur und Weſenheit iſt, alle aber dennoch ein gemeinſames Gepräge zeigen! Ihr habt nun, meine Freunde, einen Blick in das verborgene, aber reiche Innere des Menſchen geworfen, und ſo den Anfang zu einer klaren (?) Selbſterkenntniß, oder wie man ſagt, zum philoſophiſchen Bewußtſein gewonnen, das die urſprünglichen Geſetze des Denkens nicht blindlings befolgt, wie das empiriſche oder gemeine Bewußtſein, ſondern ſie deutlich erkennt, in lichtvoller Reihe vor ſich ſieht und in beſtändigem Hinblicke auf dieſelben beobachtet" ꝛc.

Der Verf. hat ſein Buch in VII Abſchnitte getheilt: I. Vom Denken überhaupt. S. 1—9. II. Von der Bildung der Begriffe. S. 10—18. III. Vom Gemeinbegriffe. S. 19—35. IV. Vom Urtheilen. S. 36—56. V. Vom Schließen. S. 56—81. VI. Von den Geſetzen des Denkens. S. 82—88. VII. Vom Vermögen des Denkens und deſſen Ausbildung S. 94—102. Unter dieſem Abſchnitt iſt die Rede von den „drei Potenzen des Verſtandes „und es heißt S. 94: „Der Verſtand äußert ſich in dreierlei Functionen als Operationen, die ſtufenweis ſich über einander erheben; nach dieſer dreifachen Thätigkeit hat er auch ſelbſt drei **über** und **ineinander** liegende Potenzen und demgemäß dreierlei Namen." Nämlich Begriffsvermögen, Urtheilskraft, Vernunft. Dann wird mit lobpreiſender Erwähnung Kants von dem Wunderbaren der Verſtandeseinrichtung geredet

Intereſſant dürfte es noch ſein, zur Charakteriſtik der philoſophiſchen Denkweiſe des Verfaſſers zu erwähnen, was er als die drei Erkenntnißquellen, gegen deren Autorität ſich nichts einwenden laſſe und die er deßhalb Richterſtühle der Wahrheit nennt, vorbringt. Es ſind 1. der natürlich geſunde Sinn, d. i. der gemeine Menſchenverſtand. 2 Die philoſophirende Vernunft, d. i. der wiſſenſchaftlich gebildete und künſtlich räſonnirende Verſtand des Denkers, und 3. das praktiſche Intereſſe des Menſchen, d. i. das Gefühl für Sittlichkeit und Religion. Ueber das Sittlichkeitsgefühl wird S 87 geſagt, daß es ſich „auf Thatſachen und Formen beziehe und in höchſter Inſtanz über die objective und

ſubjective Wahrheit (nicht Würdigkeit?) zugleich entſcheide, wenn auch ſeine Stimme meiſtentheils nur negativ, nur verweigernd iſt, wenn es auch gleichſam gegen eine Behauptung oder Lehre nur ſein Veto einlegt. (Alſo das Sittlichkeitsgefühl fühlt nur das theoretiſch Verwerfliche!) Hinterher wird neben dem Empirismus ein ſchrecklicher Popanz aufgeſtellt unter dem Namen des Rationalismus.

Wir würden aber ſehr Unrecht thun, wenn wir nach dieſen Proben einer verderbten Populärphiloſophie nach Kantiſch-Krugſchen Reminiscenzen auf den Werth der eigentlich logiſchen Expoſitionen ſchließen laſſen wollten. Es ſollte nur an einem Beiſpiel gezeigt werden, wie wenig ſich eine derartige Phraſeologie für die Zwecke einer populären Darſtellung eignet. Wir haben daran ein halbes Jahrhundert lang ſatt und genug gehabt. Will man wiſſenſchaftliche Erkenntniſſe in populärer Weiſe darſtellen, ſo iſt vor allen Dingen eine genaue und pünctliche Expoſition des unter gewiſſen Begriffen zu Denkenden nöthig und zwar eine ſolche, die ſich an den Vorſtellungskreis des gemeinen Lebens anſchließt. Taugen aber die zu populariſirenden Begriffe und deren Verbindungen ſelbſt nichts, ſind ſie ſelbſt nichts anderes als die Producte einer eben ſo ſchlechten Empirie als falſchen Theorie, wie das mit den aus dem Ariſtoteliſchen und Wolfiſchen Dogmatismus überkommenen pſychologiſchen Begriffen des Kantianismus der Fall iſt, ſo iſt es nur als Schaden für das wiſſenſchaftliche Intereſſe des größern Publicums anzuſehen, wenn dergleichen ihm in populariſirender Weiſe dargeboten wird. Statt wahrer Aufklärung der Begriffe fördert es nur die Verwirrung und erzeugt außerdem noch Gedankenfadheit. Und wenn ſolche Gedankenfadheit nicht nur in den niedern und mittlern Schichten der Cultur Platz genommen hat, ſondern ſtellenweiſe auch in die höhern Regionen der Politik und Verwaltung gedrungen iſt, wenn ſtatt wiſſenſchaftlicher Klarheit und Entſchiedenheit ein blaſirter Libertinismus als vornehmer Ton gilt, und Unbekanntſchaft mit den erſten Elementen der Wiſſenſchaft mit einer Demoraliſation des Denkens Hand in Hand geht, ſo iſt wahrlich nöthig auf der Hut zu ſein gegen alles was dergleichen fördert. Gedankenfadheit war aber recht eigentlich der Charakter des populariſirenden Kantianismus, welchen man ſonſt vorzugsweiſe, aber irrthümlich, mit dem Namen des Rationalismus bezeichnet. Es iſt vielmehr dieſer ſogenannte Rationalismus ein ſehr leichtfertiger Dogmatismus und ſchlechter Empirismus, kein ſcharfer und gründlicher Kriticismus. Wie lange und auffallend er dem Bedürfniſſe wiſſenſchaftlicher Einſicht nicht allein in philoſophiſchen, ſondern auch in moraliſchen und metaphyſiſchen Dingen in den Weg getreten iſt, wie er als vis inertiæ die dringendſte Ver-

beſſerung praktiſcher Verhältniſſe aufhielt, welche Virtuoſität er z. B. hatte, in dem, was man ſo ſagt, über die Köpfe hinweg zu predigen, wie wenig er im Stande geweſen iſt, den Abenteuerlichkeiten des Schellingicismus und Hegelinismus einen angemeſſenen Widerſtand zu leiſten, ja wie er zuletzt ſich ſo ins Gedränge gebracht ſah, daß er nichts deſto weniger ſich mit verkehrten Richtungen, vor denen er früher einen großen Abſcheu kund that, zum Theil amalgamirte, das iſt wenigſtens Schreiber dieſes noch in ſehr lebhafter Erinnerung. Derſelbe Fall iſt auch mit der Logik. Niemand hat das Intereſſe an dieſer Wiſſenſchaft mehr ertödtet, als gerade dieſe oberflächliche halb-kantſche Popularphiloſophie mit ihren ſchlechten, pſychologiſchen Fictionen. Und doch muß man ſich gegenwärtig immer noch freuen, wenn man unter den neueſten Schriften über Logik dem Producte eines Kantiſchen Formaliſten noch begegnet, ſtatt der ſonſtigen Modeproducte, welche die gelehrte Welt mit einer realen oder gar theoſophiſchen Logik zu beglücken ſuchen, und durch ihre Polemik gegen die erſten logiſchen Grundſätze in vornehmthuender Paralogiſtik einen kränkelnden Zuſtand des nervus logicus fortwährend unterhalten.

Eine in dieſer Beziehung nicht unangenehme Erſcheinung iſt nun auch die Logik von Thürmer. Streift man von ihr die wunderliche Einkleidung ab, ſieht man von den pſychologiſchen Beiwerken hinweg, ſo findet man immerhin manches Brauchbare darin. Beſonders verdient erwähnt zu werden, daß der Verfaſſer lauter Originalbeiſpiele vorgebracht hat und deßhalb wird das Durchblättern des Buchs dem Lehrer der Logik in Gymnaſien zur Bereicherung ſeiner Exempel nicht unangenehm ſein. Recht inſtructiv iſt für die erſten Anfänger die Lehre von den Schlüſſen. Nur reicht das Gegebene für das Bedürfniß einer Einſicht in die hauptſächlichſten Schlußformen ſelbſt für ein dilettantiſches Intereſſe bei Weitem nicht aus. Das Dilemma z. B. iſt beſonders zu kurz weggekommen und deßhalb ſchwer zu faſſen. Von den falſchen Schlüſſen iſt recht Faßliches beigebracht. Hätte der Verfaſſer die Allotrien, mit denen er einen Theil des Buchs angefüllt hat, ganz weggelaſſen und ſich mehr an die Sache gehalten, ſo würde er dem Zwecke einer populären Logik bei Weitem näher gekommen ſein. Sollte aber jemand auf den Gedanken kommen, eine populäre Logik für allgemeinen Gebrauch zu ſchreiben, ſo wolle er nicht glauben, das mit einem Bändchen von hundert und einigen Seiten abmachen zu können. Eine nur einigermaßen befriedigende und mit den erforderlichen Beiſpielen verſehene wiſſenſchaftliche Methodenlehre, der zweite Theil der Logik, fordert allein ſchon mindeſtens ſo viel Raum. Das Publicum iſt die dürftigen Com-

pendienbücher, mit und ohne Paragraphen, überdrüſſig und verlangt erſchöpfende Darſtellungen derjenigen Wiſſenſchaften, für welche es ſich intereſſiren ſoll. Am Wenigſten iſt bei einer ſo abſtracten Wiſſenſchaft wie die Logik von großer compendiariſcher Kürze etwas Fruchtbringendes für Anfänger und beſonders für Autodidakten zu erwarten.

Die berühmte und für die damalige Zeit ſehr praktiſch angelegte und gegenwärtig noch immer ſehr lehrreiche art de penser oder logique de Port-Royal von Arnauld umfaßt in der neuen Ausgabe der ſämmtlichen Werke Arnaulds von Jourdain, Paris bei Hachette 1843, 8°. 326 enggedruckte Seiten. Die populäre Logik von *Mr. de Crouzaz*, (membre des Académies Royales des sciences de Paris et de Bordeaux) umfaßt in der 4. Auflage 6 Octavbände. Freilich enthält ſie manches zur Logik nicht Gehörige. Der Titel derſelben iſt: La logique ou système de réflexions, qui peuvent contribuer à la netteté et à l'étendue de nos connaissances. A Lausanne et à Genève. Die neue *Logic for the million*: A familiar exposition of the art of reasoning. London 1851, befaßt IX und 408 enggedruckte Seiten in 8°. Die in populärer und eleganter Weiſe geſchriebene Logik von Rosmini befaßt einen anſehnlichen Band opera Vol. V. Torino 1854. So auch geht die populäre Logik von J. Neil: The art of reasoning: a popular exposition of the principles of logic inductive and deductive; with an introduction on the history of logic and an appendix of recent logical developments. London, Walton 1853, über das gewöhnliche Maß unſerer Compendien hinaus.

Griff man nun aber eine populäre Behandlung der Logik beſſer an, ſo wäre es immerhin ſehr übereilt, anzunehmen, daß durch das bloße Studium der Theorie, ſelbſt nach den beſten und zweckmäßigſten Schriften über Logik, das ſchon erreicht werde, was populäre Logiker ſo gern als lockendes Aushängeſchild auf ihre Titel ſetzen, nämlich, daß man dadurch ſchon richtig denken lerne. „Lehrlinge", ſagt Lambert, „müſſen unſeres Erachtens in Verfertigung richtiger Schlüſſe von allen Arten eben ſo viel geübt werden, als man es in der Sprachlehre in Anſehung der ſyntaktiſchen Regeln thut. Die bloße Theorie macht weder Uebung noch Fertigkeit aus. Dieſe muß erſt hinzu kommen, wenn man ſich zum richtigen Denken und Schließen gewöhnen will. Auch Trugſchlüſſe muß man kennen lernen, wenn man ſich davor hüten will. H. Lambert logiſche und philoſophiſche Abhandlungen. Zum Druck befördert von Bernouilli, 2. Band. Berlin 1787, S. 261. Soll alſo das logiſche Studium auf den Gymnaſien fruchtbar werden, ſo beſchränke man ſich nicht darauf, in einer nothdürftig abgedrungenen Lehr-

ſtunde den logiſchen Formalismus nach einem dürftigen Compendium flüchtig oder gar mit ſichtlichem Widerwillen abzuhandeln. Dergleichen wirkt meiſt das Gegentheil davon, was ein propädeutiſches Studium der Logik mindeſtens bewirken ſoll, Intereſſe an der Wiſſenſchaft. Man zeige dem Anfänger, was ſich mit dieſen logiſchen Formen anfangen läßt, wie ſie ſtrengwiſſenſchaftlichen Deductionen zu Grund liegen und verſchaffe ihm das Gefühl, wie durch gewandten Gebrauch derſelben ſeine geiſtige Musculatur, um mich ſo auszudrücken, geſtärkt wird, und eine Menge Klagen werden aufhören.

Halle. Allihn.

Schlökel, W., die Logik, neu bearbeitet. Göttingen 1854. In Commiſſion bei Vandenhöck und Ruprecht. XVII, 118 S. gr. 8. geh. ½ Rthlr.

Der Verf. bezeichnet ſich als einen Anfänger auf der philoſophiſchen Laufbahn und ſeine Schrift als den erſten litterariſchen Verſuch. Sie wünſche, „geleſen, geprüft und beurtheilt zu werden, nicht als eine verbeſſerte Darſtellung der bekannten Lehren der Logik; ſie mache vielmehr Anſpruch darauf, weſentliche Berichtigungen und Erweiterungen jener Lehren ſelbſt zu geben, hervorgegangen aus der unter der Arbeit intenſiv und extenſiv mehr und mehr wachſenden Ueberzeugung des Verfaſſers, daß die bisherige Logik großentheils ein kunſtvolles Gewebe aus zahlreichen Irrthümern, Ungenauigkeiten und Einſeitigkeiten ſammt allen ihren Conſequenzen ſei, und daß deren Ausmerzung der Logik eine weſentlich andere Geſtalt verleihen werde.“ Dabei werde jedoch der von Trendelenburg angefochtene Standpunct der ſogenannten formalen Logik feſtgehalten und zwar aus den nämlichen Gründen, welche ſchon längſt Herbart dafür geltend gemacht habe. Die Schriften Herbarts und Drobiſchens bildeten nach Vorrede S. XVI für den Verfaſſer die Grundlage, „von der ausgehend er ſich immer wieder entfernt habe, ſo daß man dieſelbe kaum in dieſer Schrift wiederfinden werde.“ Das, was ihn zu dieſer weiten Entfernung von ſeinen Grundlagen bewogen habe, ſeien Trendelenburgs logiſche Unterſuchungen geweſen, „deſſen Ausſtellungen und Einwürfe“ der Verfaſſer „in der Regel begründet fand, wenn auch die Gründe anders lauteten.“ (Hoffentlich rechnet er nicht ſolche Dinge dazu wie Trendelenburgs Einfälle gegen die Gültigkeit der logiſchen Lehre von der Converſion, welche der Logik etwas aufbürde, was ſie gar nicht will. Vgl. dazu Drobiſch Logik. 2. Aufl. § 72.) Außerdem ſeien es die Schriften Hegels und die Vorträge ſeiner Schüler geweſen,

aus denen er in anderer Weiſe Belehrung und Anregung empfangen habe.

Was will denn nun der Verfaſſer? Er will „das Urtheil aus dem Prädicate gewiſſermaßen entwickeln, ſtatt daß man es gewöhnlich aus zwei Begriffen zuſammenſetzt.“ Soll dieß geſchehen können, ſo müſſen die Beſtandtheile des Urtheils, alſo S und P nebſt der Verhältnißbeſtimmung beider, der Copula, ſchon im Prädicate liegend gedacht werden, nur etwa verworren und mit andern Gedanken vermiſcht. Dieß folgte aus dem gewöhnlichen Begriffe der Entwickelung, d. h. der Befreiung aus der Verwickelung durch Aufklärung und Verdeutlichung der in einem Gedankencomplex enthaltenen Begriffe. Oder ſoll etwa die Entwickelung in der Aufweiſung der bloß möglichen Gedanken, die bei der Abſicht einer Prädicirung ſtattfinden könnten, beſtehen? Oder ſollen wir gar dabei an die ſogenannte dialektiſche Entwickelung der Hegelianer und deren Geiſtesverwandten denken, welche aus dem Inhaltsleeren einen beſtimmten Inhalt abzuleiten ſuchen und dann das „Gewiſſermaßen“ als das böſe Gewiſſen dabei anſehen? davon werden wir nicht näher benachrichtigt. Vielleicht ſoll bloß ein ähnliches Manoeuvre damit bezeichnet werden als das was Trendelenburg mit ſeinem Bewegungsprincip macht.

Auf eine neue Lehre vom Urtheil iſt es alſo dem Verfaſſer vorzüglich angekommen, ſie habe er mit beſonderer Vorliebe, die Syllogiſtik dagegen „einigermaßen oberflächlich“ behandelt. Hiebei iſt nun das Auffällige dieß, daß die Syllogiſtik S. 47—117 einnimmt, während der Haupttheil des Buchs, die neue Urtheilslehre, nur 46 Seiten umfaßt. Wir räumen dem Verfaſſer gerne ein, daß gerade in der Lehre vom Urtheil in der bisherigen Logik, ſelbſt nach Drobiſch und Lott, noch Manches zu thun übrig iſt, theils um eine befriedigende Einſicht in die logiſchen Grundverhältniſſe zu gewinnen, theils um das Verhältniß der logiſchen Verhältniſſe der Begriffe zu den verſchiedenen Formen des Satzes deutlicher einzuſehen, was beſonders für eine Schullogik ein weſentliches Bedürfniß iſt; bedauern aber, dem Verfaſſer bei ſeiner Arbeit, welche ſonſt von einer gewiſſen Energie des Denkens zeugt, unſern Beifall nicht ertheilen zu können, und zwar aus doppelten Gründen. Einmal der Sache ſelbſt wegen, zum Andern der Darſtellung wegen. Letztere muthet dem Leſer etwas zu, was ihm nicht zugemuthet werden darf, nämlich die vermittelnden Gedanken des Verfaſſers zu oft zu errathen. Sieht man auch in einem wiſſenſchaftlichen Buche von Eleganz des Ausdrucks und von einer leichten, gefälligen Form ab, ſo darf doch die perspicuitas darunter nicht leiden. Verlangt dagegen ein

Verfaſſer, ſein Buch „ſolle eben nicht bequem und behaglich, ſondern mit Mühe und Anſtrengung geleſen werden," freuet er ſich ſogar, „wenn durch Ungleichheit des Styls das behagliche Leſen vollends geſtört werde," ſo klingt das nicht gut, vornehmlich von einem Anfänger in der philoſophiſchen Schriftſtellerei, der ſich das Vertrauen des leſenden Publicums erſt verſchaffen muß. Ein Schriftſteller hat nicht das Recht, über die Zeit und Mühe ſeiner Leſer ſo ohne Weiteres zu disponiren. Ein Schullehrer kann zwar ſeinen Schülern zur Uebung im Aufſuchen der enthymematiſchen Gedanken eines Schriftſtellers bisweilen etwas Aehnliches zumuthen, aber ein Schriftſteller darf dem gelehrten Publicum von dem er nicht ohne Weiteres verlangen kann, daß es ſich für ſeine Ideen beſonders intereſſire, dergleichen Exercitien nicht vorlegen. Wie man auf ſolche Gedanken kommen kann, iſt zwar dem Schreiber dieſes ſehr begreiflich; nichts deſtoweniger würde er ſich keinesfalls zu einem ähnlichen Verfahren entſchließen können. Sieht man nämlich, wie über höchſt gedankenreiche, klare und vortrefflich ſtyliſirte Schriften hinweggeleſen wird, ohne daß die zum vollen Verſtändniß nöthigen appercipirenden Vorſtellungen aufgeregt werden, und vergleicht man damit den Eifer, wie man ſich mit dem Verſtändniß eben ſo confus gedachter als contort geſchriebener Schriften eines Hegel, Fr. v. Baader und vieler Anderer abmüht, ſo möchte er faſt wünſchen, daß Schriften erſterer Art ſo geſchrieben wären, daß der Anſtoß, welchen eine weniger durchſichtige Darſtellungsweiſe für das Verſtändniß gibt, dazu behülflich ſei, das Nachdenken der Leſer über die Gedanken des Schriftſtellers mehr zu wecken. Eins der frappanteſten Beiſpiele dafür gibt die Geſchichte des Verſtändniſſes der allgemeinen praktiſchen Philoſophie von Herbart. — Während man alſo auf der einen Seite ſehr leicht geneigt iſt, klar geſchriebenen Schriften Tiefe des Gedankens abzuſprechen, ſo geſchieht es wiederum auf der anderen Seite, daß der größte Unſinn nicht bemerkt wird, ja als guter Sinn paſſirt, wenn die Sätze gut geordnet und eine Menge glatter Redensarten oder gar eine Art Schönrednerei dabei angewendet wird. Als Beiſpiel dazu kann man eine Menge Schriften der jüngern Schellingſchen und Hegelſchen Schule anſehen.

Wenn daher Referent Anſtand nimmt, die Darſtellung des Verfaſſers ſo weit, als derſelbe wünſchen möchte, zu verfolgen, weil er fürchten muß, bei der nicht ſehr deutlichen Darſtellungsweiſe des Verfaſſers vielleicht nicht immer ſo zu verſtehen, wie er verſtanden ſein will, ſo wolle das der Verfaſſer nicht übel nehmen. Derſelbe trägt ſelbſt Schuld daran. Zu der erforderlichen Deutlichkeit hätte das Buch nicht um das „Fünf-, Sechsfache" vergrößert zu werden brauchen. Und hätte

der Verfaſſer eine zu große Ausdehnung gefürchtet, wäre es dann nicht viel beſſer geweſen, er hätte ſich bloß auf die Lehre vom Urtheil beſchränkt? Solche Monographieen über einzelne Theile einer Wiſſenſchaft haben mehr Werth als zuſammengezogene Compendien über das Ganze derſelben.

Nach einer noch ziemlich verſtändlichen und manches Gute, aber auch manches Ungenaue und Uebereilte enthaltenden Einleitung S. 1—12 werden wir ſchon im § 2 auf die modalen Unterſchiede der Urtheile oder, wie der Verfaſſer lieber will, Ausſagen geführt. Hierauf wird § 3 als das Prädicat bezeichnet „dasjenige, welches als wahr oder unwahr, als nothwendig, möglich, wahrſcheinlich, als gewiß oder ungewiß u. ſ. w. ausgeſagt wird, und welches, abgeſehen von dem mehr oder minder unweſentlichen Beiwerk, die eigentliche Form der ganzen Ausſage bildet.“ Die minder weſentlichen Beſtandtheile, die ohne das Prädicat gewiſſermaßen in der Luft ſchweben (oder um im Bilde fortzufahren, die Schale der Ausſage) nennt der Verfaſſer mit Abweiſung des bisherigen Sprachgebrauchs, nach welchem S und P die Termini des Urtheils genannt werden, die Termini der Ausſage. Ohne ſolche Termini ſei eine Ausſage unbeſtimmt. Als ſolche werden nicht allein Zeit- und Ortsbeſtimmungen, Hypotheſen, Nebenſätze und Adverbialbeſtimmungen aller Art, Beſtimmungen der Gültigkeit und Wahrſcheinlichkeit der Ausſage, ſondern ſelbſt die Subjecte bezeichnet. Kann aber von einem Prädicat die Rede ſein ohne Setzung eines Subjects? Höchſtens bei den ſogenannten Exiſtentialurtheilen, wo aber doch wenigſtens die Stelle des ausgefallenen Subjects durch das „Es“ bezeichnet wird. Dürfte man in der Abſtraction ſo weit fortgehen, ſo möchte man die Ausrufe: Feuer! der König! o Weh! und dergleichen auch ſchon für Prädicate halten und in unpſychologiſcher Weiſe pedantiſcher Grammatiker ſie als abgekürzte Urtheile anſehen, die ſo zu vervollſtändigen wie: der da kommt, iſt der König. Nach der bisherigen und zwar richtigen Auffaſſung wird als die eigentliche Ausſage in einem Urtheil das ausgeſprochene Verhältniß der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit eines Begriffs als P zu einem S angeſehen. Was ſagt der Verfaſſer dagegen? Er unterſcheidet den Kern der Ausſage noch vom ganz reinen Kern. Erſterer ſei das Prädicat als der, nur von näheren Beſtimmungen entblößte, weſentliche Inhalt der Ausſage; letzterer ſei die losgetrennte Darſtellung der Ausſage von Allem, was noch Prädicat werden kann. „Dieſer Reſt, bisher von den Logikern als eine Art Copula zwiſchen Subject und Prädicat behandelt, iſt in der That das wahre, reine Prädicat, die Ausſage in nuce, derjenige Beſtand-

theil, durch den die Ausſage erſt zur Ausſage wird." § 4. Was iſt nun aber die Ausſage ſelbſt? Das ſchiebt der Verf. S. 10 als überflüſſige Frage hinweg. „Genug, es gibt Denkacte und Denkformen, die Etwas ſagen, es gibt andere, die dieß nicht thun." Das iſt allerdings etwas wohlfeil, hat aber die Unklarheit ſchon in § 3, wo Ausſage und Ausgeſagtes in einander fließen, zur Folge.

Der Verfaſſer abſtrahirt alſo bei ſeiner Conſtruction der Urtheilsformen von allem Ausgeſagten, ſowohl von einem beſtimmten S, aber auch von einem beſtimmten P. Er behält bloß den Gedanken der Ausſage übrig. Natürlich iſt dieſe noch völlig beziehungslos und ergibt noch keine beſtimmten Urtheilsformen. Dieſe ſollen ſich erſt durch Beſtimmung der Ausſage ergeben. Woher ſollen die Beſtimmungen nun kommen? Aus dem, was der Verfaſſer die Ausſage nennt, aus der Copula, können ſie doch nicht folgen, denn bei Aufſtellung ihres Begriffs iſt von S und P abgeſehen. Es bleibt dem Verfaſſer nichts anderes übrig, als ſie aus den Reminiscenzen wirklicher Urtheilsformen herzunehmen und allmälig um die Copula zu gruppiren. Darf man aber das eine Verbeſſerung der logiſchen Lehre vom Urtheil nennen?

Wenn man dergleichen für eine verbeſſerte wiſſenſchaftliche Darſtellung der Lehre vom Urtheil ausgeben will, ſollte man denn nicht mit gleichem Rechte den Verſuch machen dürfen, der Lehre vom Urtheil nicht den Begriff des Seins zu Grunde legen in dem Sinne, in welchem man ſagt: mein ganzes Sein, d. h. alles, was ich bin, was von mir ausgeſagt werden kann, ein b, c, d, e ... von a, denn a iſt b, iſt c, iſt d, iſt e u. ſ. w. Doch dergleichen Verſuche möchte der Verfaſſer eben ſo ſehr als Ref. als unwiſſenſchaftliche Spielerei erklären, welche in neuerer Zeit ſo oft unter dem Ausdrucke immanenter Entwickelung eine ungebührliche Rolle geſpielt hat.

Dem Verfaſſer ſcheinen unſeres Bedünkens bei dem Studium der Logik vorzugsweiſe die ſyntaktiſchen Formen vor Augen geſchwebt zu haben. Dieſer Umſtand erweckt natürlich das Bedürfniß, ſie mit den logiſchen Formen in Conformität zu bringen. Wäre derſelbe nur dabei ſtehen geblieben, daß er nachzuweiſen verſucht hätte, wie die verſchiedenen, mit einander verbundenen Formen des ſprachlichen Ausdrucks im grammatiſchen Satze beſondern Modificationen der Urtheile entſprechen, ſo hätte zwar ſeine Unterſuchung eine andere Form bekommen, jedenfalls aber keine ſchlechtere und ihr Werth wäre kein geringerer. Jedenfalls wäre das Buch für Lehrer der Logik auch auf Gymnaſien brauchbar geworden, für welche es in der gegebenen Weiſe wenig nützt. Es zum

Leitfaden für den Gymnaſialunterricht gebrauchen zu wollen, daran darf ganz und gar nicht gedacht werden.

Wir ſcheiden von dem Verfaſſer mit dem aufrichtigen Bedauern, mit ihm ſo wenig einverſtanden ſein zu können. Würde derſelbe ſich entſchließen, ſeine Anſichten von der Urtheilsbildung noch einmal einer Prüfung zu unterwerfen, ſich ſowohl von Trendelenburg als auch von Hegel und ſeiner Schule völlig unabhängig zu machen und dann die Lehre von den Urtheilsformen mit Rückſicht auf den ſprachlichen Ausdruck zum Gegenſtand einer beſondern Monographie machen, ſo würde Referent nicht der letzte ſein, ihr eine freudige Aufmerkſamkeit zuzuwenden.

Schließlich aber kann derſelbe nicht umhin, denjenigen, welche ſich für das Verhältniß des ſprachlichen Ausdrucks zum logiſchen Denken intereſſiren, die Lectüre von J. H. Lamberts neuem Organon, oder Gedanken über die Erforſchung und Bezeichnung des Wahren und deſſen Unterſcheidung vom Irrthum und Schein, Bd. 2, Leipzig 1764. 8° zu empfehlen. Lambert war ein Mann von ausgezeichneter Gelehrſamkeit und der größte Analytiker ſeiner Zeit. Das Intereſſe an logiſchen Unterſuchungen behielt er bis zu Ende ſeiner Tage. Er ſtarb am 25. Sept. 1777 in Berlin, wohin ihn Friedrich der Große zum Oberbaurath und zum Mitglied der Akademie der Wiſſenſchaften berufen hatte. Außer ſeinem neuen Organon verdienen für das Studium der Logik noch Beachtung die: Anlage zur Architektonik oder Theorie des Einfachen und Erſten in der philoſophiſchen und mathematiſchen Erkenntniß, 2 Bd., Riga 1774. 8° und desſelben logiſche und philoſophiſche Abhandlungen. Zum Druck befördert von Joh. Bernouilli. 2 Bd. 8. 1782. 87. Wer ſich mit einigen logiſchen und metaphyſiſchen Vorkenntniſſen an das Studium dieſer Schriften begibt, wird manche Ausbeute daraus gewinnen. Ueber Lambert ſelbſt vrgl. D. Huber: J. H Lambert nach ſeinem Leben und Wirken. Baſel 1829. 8.

Halle. Allihn.

V.

Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Für Gymnaſien und Gewerbſchulen. Von F. Hofmann, Prof. am G. in Bayreuth. Fürth, Grau. 1. Theil 169 S. 15 Sgr. 2. Theil 205 S. 20 Sgr. 3. Theil 312 S. 1 Thlr.

Dieſe Aufgabenſammlung iſt wohl die reichhaltigſte ihrer Art. Aber dieß iſt nicht ihr einziger Vorzug. Sie enthält eine große Anzahl von

Aufgaben, deren Auflöſungen ſofort in der Claſſe mündlich erfolgen können. Dieß war ſchon ein Vorzug der Heis'ſchen Sammlung vor der von M. Hirſch. In vorliegendem Werke finden wir ihn in noch erhöhtem Maße. Dieſe mündlichen Uebungen, in denen das Reſultat immer noch aus dem Begriff der jedesmaligen mathematiſchen Größe zu gewinnen iſt, ſind aber eine weſentliche Bedingung für das Gelingen des Unterrichts. Die Aufgaben, welche ſchriftlich bearbeitet werden müſſen, ſind ausnehmend gut vorbereitet und angeordnet, nehmen immer das Frühere wieder auf, ſind an ſich, als Aufgaben, wie im Gange der Auflöſung, und in der Einfachheit des Reſultates intereſſant und in großer Fülle geboten. Sie übertreffen in letzterer Beziehung noch Heis, bei weitem aber M. Hirſch. Dieß iſt ein weſentlicher Vorzug, denn wenn die Zahl und Wahl der Aufgaben bei M. Hirſch auch etwa hinreicht, dem Schüler zum Verſtändniß der algebraiſchen Operationen zu verhelfen, ſo iſt doch unzweifelhaft aus M. Hirſch nicht die Sicherheit in der Behandlung und die Geläufigkeit in der Auflöſung der Aufgaben zu erwerben, ohne welche der Schüler der höhern Bürgerſchule und Gewerbſchule nicht gelaſſen werden darf, wenn auch der Gymnaſiaſt ſich mit dem Verſtändniß begnügen darf und vielleicht muß. In dieſer Beziehung ſcheint uns ungenügend der negative und Bruchradicator bedacht zu ſein. In manchen Lehrbüchern freilich wird namentlich letzterer als ungebräuchlich ſehr kurz abgefertigt; aber wer ſich damit nicht begnügt, ſondern ſeine Schüler dazu führt, die negative Zahl und den Bruch ihr Weſen als Radicator entfalten zu ſehen, der wünſcht ſich auch für dieſe ihm unentbehrliche Lehre eine größere Fülle von Uebungsbeiſpielen, als hier, auch die vermiſchten Aufgaben eingerechnet, geboten iſt.

Ein fernerer Vorzug des Buchs iſt, daß es lediglich die Aufgaben enthält, ohne daß, wie in Heis, auf ein Lehrbuch ausdrücklich Rückſicht genommen wäre. Dagegen iſt die Anordnung der Aufgaben wieder der Art, daß vielleicht neben jedem guten Lehrbuch die Sammlung gebraucht werden kann. Daß die Auflöſungen nicht gedruckt ſind, iſt für den Lehrer etwas unbequem; doch wird er die Richtigkeit der Auflöſung oft ziemlich ſicher beurtheilen können, auch wenn er die Rechnung nicht ſelber gemacht hat. Wir geſtehen dabei freilich, daß wir nicht wohl Aufgaben, die wir nicht ſelber durchgerechnet, Schülern ſtellen mögen. Die Mühe, die der Lehrer daran wendet, belohnt ſich reichlich.

Auch das iſt ein glücklicher Gedanke des Verfaſſers, die Bedeutung der Buchſtaben als allgemeiner Zahlen dadurch geläufig zu erhalten, daß er zu den allgemeinen Aufgaben eine Reihe ſpecieller Fälle in Zah-

len gibt. Dieß hat zudem den Vortheil, da die ſpeciellen Fälle oft in ſehr großer Anzahl gegeben ſind, daß man jedem Schüler ſeine eigene Aufgabe geben kann.

Durch dieſe Weiſe der ſpeciellen Fälle für die allgemeine Aufgabe zeichnet ſich nun namentlich der 1. Theil als Rechenbuch vor allen andern Rechenbüchern vortheilhaft aus, und wie das mathematiſche Gewiſſen des Herrn Verfaſſers ihn nicht ſich hat beruhigen laſſen bei der gewöhnlichen Weiſe der Verfaſſer von Rechenbüchern, ſo wird die mathematiſche Wiſſenſchaftlichkeit, die in das Buch hineingearbeitet iſt, auch auf ausgezeichnete Weiſe den Rechenunterricht, der nach ihm ertheilt wird, zu einer Propädeutik der wiſſenſchaftlichen Mathematik werden laſſen.

Eine beſonders reiche Anwendung der ſpeciellen Fälle in Zahlen für die allgemeine Aufgabe in Buchſtaben hat ſchließlich bei den Gleichungen und Reihen ſtattgefunden. Damit haben wir denn zugleich die Grenze bezeichnet, bis zu welcher das Buch ſich erſtreckt; es ſind die Kettenbrüche, unbeſtimmte Aufgaben, Gleichungen des 2. Grades mit mehrern Unbekannten, arithmetiſche Reihen des 1. und 2. Grades, geometriſche Reihen, Zinſeszinſen- und Rentenrechnung.

Mit welchem Intereſſe wir die Sammlung durchgeſehen haben, wird erſichtlich ſein. Wir halten ſie für eine weſentliche Bereicherung der betreffenden Litteratur.

In ähnlicher Einrichtung geht uns ſo eben noch zu desſelben Herrn Verfaſſers:

Sammlung ſtereometriſcher Aufgaben. Bayreuth, Grau. 103 S. 10 Sgr.

Auch hier werden in den Aufgaben für die einzelnen Körper die allgemeinen Bezeichnungen des Textes durch mehrfache Zahlenangaben ſpecialiſirt, ſo daß die 435 Nummern dieſer Art eine vielfach größere Anzahl von Aufgaben darſtellen. Von 436 bis 497 folgen die vermiſchten Aufgaben, welche nur zu Gleichungen des 2. Grades führen. Von 498 bis 536 folgen die Aufgaben vom 3. und 4. Grade. Winke für die Behandlung der Aufgaben, wie auch die Reſultate, ſind wie in der erſteren Sammlung nicht angegeben.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 5 u. 6. Mai und Juni. 1855.

I. Abhandlungen.

Der Leſeſtoff in den Fibeln.

Von Schulrath F. H. G. Graßmann in Stettin.

Daß für das Leſenlernen die bedeutungsloſen Sylben im methodiſchen Gange der fortſchreitenden Leſeübungen ihre wohlberechtigte Stelle haben, — wie durch die bedeutungsloſen Sylben hindurch der Unterricht zu vereinzelten, Bedeutung enthaltenden Wörtern, und durch dieſe hindurch zu verbundenen Worten, zu Sätzen, welche vollſtändige Gedanken ausdrücken, fortſchreiten müſſe, — und wie jede erreichte Stufe einer nachfolgenden höheren Stufe zur Grundlage dienen, die letztere aber gleichſam ſchon keimend aus der voraufgegangenen hervorblicken müſſe, iſt in einem der früher mitgetheilten Bruchſtücke* gezeigt worden. Die Vorübungen zum Leſen, welche lediglich nach der vom Leichteren zum Schwereren fortſchreitenden Aneinanderfügung der Sprachgrundtheile und ihrer ſichtbaren Zeichen, der Buchſtaben, geordnet ſind, ſtellen den Stufengang der erforderlichen Uebungen dar, um die einzelnen Sylben erfaſſen und ausſprechen zu lernen, mögen dieſelben bedeutungslos ſein oder Bedeutung haben, allein ſtehen oder mit anderen verbunden ſein. Mit eigens dazu beſtimmten Leſeſtücken beginnen nun die eigentlichen Leſeübungen, bei welchen man es nur noch mit einem bedeutungsvollen Stoffe zu thun hat und welche zur ſchnellen und leichten Auffaſſung vollſtändiger, in Schrift ſichtbar dargeſtellter Gedanken hinführen ſollen. Welcher Stoff ſoll dem ſechs- oder ſiebenjährigen Kinde zu ſolchen Leſeübungen vorgelegt werden?

Vorerſt und ſo lange das Kind noch mit Leſeſchwierigkeiten zu

* Vrgl. Päd. Revue, Febr. 1854. Die hier vorliegende Abhandlung hätte unmittelbar der im Februarheft 1854 abgedruckten folgen ſollen. Aeußerliche Gründe veranlaßten mich, die Abhandlung „die Grammatik in der Volksſchule“ im Decemberheft zwiſchen beide zu ſtellen. L.

kämpfen und die volle Leſefertigkeit nicht erworben hat, gehören für daſſelbe keine gereimten Leſeſtücke, ja überhaupt keine Stücke, welche durch ihren, etwa geſchichtlichen, Inhalt das Intereſſe der Kinder zu lebhaft erwecken, auf der anderen Seite aber auch keine Leſeſtücke, welche ihnen noch ganz unverſtändlich ſind und ihnen auch nach dem Maße ihrer Faſſungskraft und ihrer bis hieher gewonnenen Vorbildung nicht füglich zum Verſtändniß gebracht werden können. Der Zweck der Leſeübungen bringt es mit ſich, daß die Aufmerkſamkeit der Kinder jetzt mehr auf das äußere, die ſichtbare Form, als auf das Innere, den geiſtigen Inhalt des vorgelegten Leſeſtückes, hingelenkt werden muß. Ein zu lebhaft angeregtes Intereſſe an dem Inhalte zieht die Aufmerkſamkeit von dem Aeußeren ab und tritt dem Erwerbe der Leſefertigkeit hindernd entgegen. Dabei ſollen aber doch auf der jetzt erreichten Stufe den Kindern Stücke vorgelegt werden, welche Inhalt und Bedeutung haben und bald auch vollſtändige Gedanken ausdrücken, und ſie ſollen angeleitet werden, aus dem vorgelegten ſichtbaren Stoffe, vermittelſt des Durchganges durch die hörbare Rede, die darin niedergelegten Gedanken zu entnehmen, im eigenen Innern nachbildend hervorzurufen, zu geſtalten und auf Erfordern auch in hörbarer Rede Anderen wieder mitzutheilen (beim Vorleſen). Daher muß der dargebotene Leſeſtoff doch dem Kinde Gedanken vorführen, welche ihm faßbar ſind und dem Grade ſeiner bis hieher gewonnenen Vorbildung entſprechen; er muß dem Kinde nicht unverſtändlich bleiben, nicht einmal zu ſchwer verſtändlich ſein. Gereimte Leſeſtücke, wenigſtens in größerer Anhäufung, gehören daher nicht in die Fibel; ſie reißen ſchon das einzeln ſtehende Kind zu gewaltſam und zu ſchnell über den Punct, wohin gerade ſein Auge gerichtet ſein ſoll, hinweg und ziehen es zum Nachfolgenden, insbeſondere zum Endreime der Zeile, hin und je mehr ſie dem Kinde gefallen und ſein Intereſſe am Inhalte in Anſpruch nehmen, deſto leichter prägen ſie ſich dem Gedächtniſſe ein. In der Schule aber hören dann die Kinder einer untern Abtheilung dieſe Stücke ſchon oft, noch ehe ſie ſelbſt hinankommen, von den Kindern der obern Abtheilung herſagen und lernen ſie auswendig. Wenn ſie darauf ſpäterhin ſelbſt hinankommen, ſo betrachten ſie nicht mit Aufmerkſamkeit, wie ſie es hier thun ſollen, die Buchſtaben und die Reihenfolge ihrer Aneinanderfügung, um ſie in hörbare Rede umzuſetzen; vielmehr ſprechen ſie nur aus, was ſie ſchon wiſſen, — ſie leſen das Vorgehaltene nicht, ſondern ſagen es auswendig her. Dadurch wird das in unſeren Schulen, beſonders in unſeren Landſchulen, ſo allgemein verbreitete oberflächliche Leſen und Errathen des Sinnes aus nicht ſcharf genug angeſchauten

Wortbildern ungemein gefördert. Bei Kindern aus höheren Ständen, welche auch noch zu Hauſe in anderen Büchern oft leſen, welche dazu im elterlichen Hauſe oft angeregt und ermuntert werden und denen, wo es nöthig iſt, von der Mutter, von älteren Geſchwiſtern und anderen Hausgenoſſen die erforderliche Beihülfe und Nachhülfe dargeboten wird, gleicht ſich dieß noch bald genug aus und die erforderliche Leſefertigkeit wird doch zeitig genug erworben. Ganz anders aber ſtellt ſich die Sache für Kinder der Landleute und aus den niederen Ständen unſerer Städte, welche faſt nur in der Schule und auch dort nur aus Fibel, Katechismus, Bibel, Geſangbuch und höchſtens noch aus einem Leſebuche Uebungen dieſer Art vornehmen und welche auch dort die bedeutendſten Theile des Leſeſtoffes (die Katechismusſtücke, die wichtigſten bibliſchen Kernſprüche und Beweisſtellen, die kirchlichen Lieder ꝛc.) oft aus dem Munde Anderer herſagen hören, ohne ſie ſelbſt leſend für die Sprache und den Gedanken aus den Buchſtaben entnehmen und ſelbſtthätig ſich aneignen zu müſſen. Die dort bei ungenauer und oberflächlicher Behandlung des Stoffes verbliebenen Mängel und Fehler verbleiben dann gewöhnlich für das ganze Leben. Daß einzelne kurze Reimſtücke dem übrigen vorherrſchend proſaiſchen Leſeſtoffe hie und da eingewebt werden, um aus dem einförmig fortſchreitenden Gedankengange aufzuwecken und ab und zu eine lebhaftere Anregung zu geben, ſoll damit unverboten ſein. — Von Geſchichten und Erzählungen, als Stücken zu Leſeübungen, gilt im Weſentlichen das Gleiche, wie von gereimten Uebungsſtücken, und dieß um ſo mehr, je mehr ſie dem Kinde zuſagen und die Aufmerkſamkeit ſpannend auf den Inhalt hinlenken, von der genauen Beachtung der äußern Form aber abziehen. Für die in der Schule zu brauchende Fibel gehören ſie in größerer Anhäufung nicht, wenn gleich auch hier die ſeltene Einwebung kurzer geſchichtlicher Abſchnitte unter den übrigen Leſeſtoff zu lebhafterer Anregung der im gewöhnlichen Geleiſe herabſinkenden Aufmerkſamkeit unverfänglich bleiben mag. — — Wenn ich aber die gereimten Stücke und Erzählungen für den gehäuften Gebrauch in der Schulfibel verwerfe, ſo empfehle ich ihn um deſto angelegentlicher für Bücher, welche im häuslichen Gebrauche als Leſebücher für Kinder benutzt werden ſollen. Dort wird er, wenn Eltern, Geſchwiſter und Hausgenoſſen zu Hülfe kommen, um vor der Einprägung des Fehlerhaften zu bewahren, weſentlich dazu beitragen, dem Kinde zum Selbſtleſen immer neuen Antrieb zu geben und dadurch die Leſefertigkeit früher und ſicherer zu gewinnen. Ein unter meinen Augen aufwachſender, mit guten Geiſtesgaben, beſonders mit einem guten Gedächtniſſe ausgerüſteter Knabe las ſcheinbar in

ſeiner Fibel, welche größtentheils gereimte Stücke und ihn ſehr anziehende kleine Fabeln und Erzählungen enthielt, mit großer Fertigkeit, weil er faſt alle Stücke auswendig gelernt hatte, wenn er ſeine Mitſchüler einer höheren Abtheilung ſie leſen hörte; aber er las noch im achten Jahre nach anderthalbjährigem Schulunterrichte höchſt ſtümperhaft, ſobald ihm ein anderes Buch vorgehalten wurde, zum großen Verdruſſe ſeiner Eltern und Hausgenoſſen; erſt als man ihm den Robinſon zu Hauſe in die Hand gab, wurde er dadurch ſo angezogen, daß er ihn zu Hauſe mit der größten Begierde las und dadurch bald zu ausreichender Leſefertigkeit gelangte. Die meiſten in neuerer Zeit herausgegebenen Fibeln ſind von der Art, daß ich ſie gern zum häuslichen Gebrauche, aber nicht zum Gebrauche in der Schule empfehlen möchte. — — Noch mehr aber als die gereimten und die erzählenden Leſeſtücke ſind aus den Fibeln alle diejenigen fern zu halten, welche das Lernen dem Kinde zu einem Spiele machen ſollen und, um ſein Intereſſe lebhaft anzuregen, ihm einen zu leichten oder ſcherzhaften Leſeſtoff in ſpielender, oder, wie man meint, kindlicher Weiſe, die aber oft zu einer ganz kindiſchen wird, vorführen, — eine Unſitte, welche als in ihrem Unwerthe erkannt lange Zeit hindurch bei dem erſten grundlegenden Unterrichte ſchon verworfen zu ſein ſchien, jetzt aber bei Abfaſſung vieler neueren Leſelernbücher wieder die Herrſchaft gewonnen hat. In der Schule ſoll das Kind nicht ſpielend lernen, ſondern frühzeitig gewöhnt werden, ſich mit Ernſt zu beſchäftigen, auch das Schwere aber gern zu thun und in der Anſtrengung ſelbſt, ſowie in dem Innewerden des Wachsthums ſeiner Kräfte, innere Freudigkeit, als den beſten Lohn ſeiner Arbeit, zu gewinnen. In der Schule muß daher bei allen Geſchäften derſelben der Ernſt vorherrſchend ſein und auch das in den Händen des Kindes befindliche kleine Schulbuch muß überall mit Ernſt, ja mit einer gewiſſen Strenge zur Erreichung eines beſtimmt vorgehaltenen Zweckes auf einem beſtimmt vorgezeichneten Wege gebraucht werden; daher ich ſelbſt auf die Bilder in den Fibeln und auf den Wandtafeln für den Zweck des Leſenlernens keinen großen Werth lege. Beim Unterrichte ſelbſt und beim perſönlichen Verkehr mit den Kindern mag der Lehrer, nach der beſondern Eigenthümlichkeit ſeines Weſens, auch hie und da ein ſcherzendes und aufheiterndes Wort, zur Unterbrechung der Eintönigkeit des Lehrganges und zur Wiederanregung der erſchlafften Theilnahme, vor den Kindern fallen laſſen; aber nie darf ſolche Behandlung des Lehrſtoffes zur herrſchenden Manier oder wohl gar durch den im Buche vorgehaltenen Lehrſtoff ſelbſt gefordert werden. Im häuslichen Kreiſe bei der Vorbereitung auf

die Schule, bei der Wiederholung und weitern Einübung des Gelernten zur Gewinnung größerer Fertigkeit mag auch Scherz und Spiel hinzutreten, um den Lerneifer zu beleben und zu den ernſten Beſchäftigungen in der Schule neue Kräftigung zu geben.

Eben ſo wenig als die gereimten und erzählenden Leſeſtücke gehört in die Fibel das Sprachlehrliche oder Grammatikaliſche als ſolches, alſo keine Zuſammenſtellungen für die Einübung von Regeln der Rechtſchreibung, von Stamm- und Ableitungsſylben (Wort- und Nebenſylben), keine Zuſammenſtellungen von Wörtern nach den verſchiedenen Wörterclaſſen, welchen ſie angehören, um ſchon jetzt zur beſonderen Erkenntniß und Unterſcheidung derſelben zu führen u. dergl. Die Sprachlehre als ſolche gehört für Kinder in dieſem Lebensalter noch gar nicht. Der geſammte Inhalt des vorgeführten Leſeſtoffes und die Anordnung desſelben muß ſich bei fünf- bis ſiebenjährigen Kindern, wie wir ſie hier vor uns haben, auf die Sachen, von denen ſie hier erſt deutliche Vorſtellungen erwerben ſollen, und nicht auf die Erkenntniß der Form des ſprachlichen Ausdruckes für dieſelben, auf die Sprachlehre, beziehen. Das Kind in dieſem Alter iſt durch den ganzen Gang ſeiner geiſtigen Entwickelung, welche hier noch auf Sinnenwahrnehmungen beruht, nach außen gewieſen. Es ſoll die äußere Welt, von welcher es ſich umgeben ſieht und welcher es ſelbſt als Glied angehört, ſo weit es ſie mit ſeiner Anſchauung zu umfaſſen vermag, durch Vorſtellungen, als geiſtige Abbilder der weltlichen Einzeldinge, in ſich aufnehmen und durch Verbindung derſelben im eigenen Geiſte zu einer inneren Vorſtellungswelt bilden, ordnen und geſtalten. Von außen nach innen geht der in der Naturordnung ihm zugewieſene Gang ſeiner geiſtigen Entwickelung. Wenn durch ſolche Uebungen an äußeren Dingen ſeine geiſtige Kraft hinreichend angeregt und erſtarkt iſt, wird das neun- und zehnjährige Kind fähig, auch ſein eigenes Thun, und zwar zunächſt ſeine äußere Thätigkeit bei allen Bewegungen ſeines Körpers, dann insbeſondere auch ſeine Thätigkeit beim Sprechen, als der äußeren Darſtellung deſſen, was in ſeinem Inneren vorgeht, und vermittelſt der Sprache bei zunehmender Reife des Geiſtes, endlich ſein ganzes inneres geiſtiges Weſen zum Gegenſtande ſinnender Selbſtbetrachtung zu machen, wozu ihm aber die Anregung mehr noch in der lebendigen Rede als aus dem Buche hergegeben werden muß. — — Hiemit beginnt dann der ſprachlehrliche (grammatiſche) Unterricht, deſſen Verfrühung, wie jede willkürliche Abweichung von der durch die Natur ſelbſt gegebenen Ordnung, nur nachtheilig auf die geiſtige Entwickelung des Kindes einwirken kann.

Endlich muß ich mich auch dagegen erklären, dasjenige als Leſeſtoff in die Fibel aufzunehmen, was ſchon dem eigentlichen Religionsunterrichte angehört; vielmehr möge der Leſeſtoff nach dieſer Richtung darauf beſchränkt werden, nur bis zu dem Puncte hinzuführen, wo der Religionsunterricht beginnen kann, für denſelben eine feſte Grundlage zu geben und ihn dadurch vorzubereiten. Zum erſten Religionsunterrichte, nachdem in angemeſſenen Unterredungen eine Erweckung und Anregung des religiöſen Sinnes und Gefühles durch Hinweiſung auf Gott, den unſichtbaren Vater, der allein der rechte Vater iſt über Alles, was Kinder heißt im Himmel und auf Erden, voraufgegangen, eignen ſich, wie jetzt wohl auf chriſtlich pädagogiſchem Standpuncte faſt allgemein anerkannt werden mag, am meiſten Einzelgeſchichten aus der heiligen Schrift, insbeſondere diejenigen, in welchen ſich die handelnden Perſonen noch ganz in dem auch dem Kinde bekannten Erfahrungskreiſe, in der Familie, bewegen, wie in dem Alten Teſtamente die für die Kinder ſo anziehenden Bilder aus dem Leben der Patriarchen, ſpäterhin aus dem Neuen Teſtamente das Bild Jeſu unter ſeinen Jüngern, im Familienkreiſe zu Bethanien, die Parabeln vom verlornen Sohne, vom barmherzigen Samariter, vom großen Schuldner u. ſ. w. Dieſe Geſchichten, von denen einzelne auch ſchon mitgetheilt werden können, während das Kind noch mit der Fibel beſchäftigt iſt, ſoll letzteres aber aus der lebendigen, vom Herzen zum Herzen gehenden Rede des Lehrers zuerſt vernehmen, um dadurch ſelbſt innerlich lebendig angeregt zu werden, nicht aber aus den ihm ſichtbar vor Augen ſtehenden todten Buchſtaben ſich mühſam zuſammenleſen. Sie ſtehen als die unerſchütterlich feſtſtehenden ewigen Grundlagen chriſtlich religiöſer Bildung für den Einzelnen, wie für die geſammte zum Chriſtenthum heranzubildende Menſchheit, auch viel zu hoch, als daß ſie ſolchem Zerarbeiten unter den Fingern der Leſeſchüler und den naheliegenden Mißverſtändniſſen des Inhaltes bei der Aufnahme in den Geiſt leicht Preis gegeben werden dürften. Im Anſchluſſe an dieſe bibliſchen Geſchichten können dann bibliſche Kernſprüche, welche den geſchichtlichen Inhalt dem Herzen nahe bringen und dem Gedächtniſſe tief einprägen, ſo wie auch an paſſender Stelle die erſten Anfänge des Katechismus, dem Kinde übergeben werden, wohin aber für dieſes Lebensalter wohl nicht mehr gehören würde, als der eigentliche bibliſche Text der drei erſten Hauptſtücke des kleinen Lutheriſchen Katechismus, alſo die heiligen zehn Gebote mit der angefügten göttlichen Drohung und Ermahnung, das Gebet des Herrn und das Apoſtoliſche Glaubensbekenntniß, letzteres erſt, wenn das Kind mit den Hauptzügen des irdiſchen Lebens Jeſu bekannt geworden iſt, alle

drei anfänglich ohne die hinzugefügten Erklärungen. Aber auch dieſe erſte Mittheilung von Lehrſtücken aus der Bibel und dem Katechismus geſchehe aus dem Munde und durch die lebendige Rede des Lehrers, welcher dieſe zu erlernenden Stücke ſo oft vorſpricht und von den Kindern nachſprechen läßt, bis ſie dem Gedächtniſſe feſt eingeprägt ſind; im Buche brauchen ſie für jetzt dem Kinde gar nicht vor Augen geſtellt zu werden, am wenigſten um daran leſen zu lernen. Wenn ſpäterhin die Leſefertigkeit erlangt iſt und die Fibel nicht mehr gebraucht wird, müſſen in einem nachfolgenden Lehrgange die bibliſchen Einzelgeſchichten zu einer zuſammenhangenden bibliſchen Geſchichte verbunden und mögen dann auch, nachdem der lebendige mündliche Vortrag des Lehrers voraufgegangen iſt, erſt im Leſebuche, ſo bald als möglich aber in der Bibel ſelbſt, dem Kinde vor Augen geführt und nun auch von ihm ſelbſt geleſen werden. Ebenſo bekomme es nach gewonnener Leſefertigkeit, wenn es ſich aus den todten Buchſtaben nicht mehr in mühevoller Anſtrengung und unter ſteter Gefahr des Mißverſtehens die Wörter und Sätze zuſammenſtoppeln darf, ſeinen Katechismus in die Hand, leſe und lerne aus demſelben. Wenn es dann in gedruckten Büchern die ihm lieb gewordenen Geſchichten und Lehrſtücke wiederholt und in erweiterter Form, in engerem Zuſammenhange unter einander und mit neu hinzutretenden Geſchichten und Lehrſtücken ergänzt, begleitet von Erklärungen, welche in den Sinn tiefer einführen, vor Augen bekommt und aus den Büchern ſelbſt lieſt, werden ſie ihm deſto willkommener ſein und als von jeher lieb geweſene alte Bekannte, inzwiſchen aber noch herangewachſene und zu kräftigerem Einwirken erſtarkte theure Freunde entgegentreten.

Wenn ich nun, nach Abweiſung des nach meiner Ueberzeugung für die Fibel nicht geeigneten Leſeſtoffes, zur Angabe desjenigen ſchreite, welchen ich für dieſen Zweck wirklich geeignet halte; ſo kann ich dieß nicht füglich vollführen, ohne mich auf die von mir herausgegebene eigene Fibel* zu beziehen, — nicht als ob ich damit den ihr gegebenen Inhalt als den allein gültigen bezeichnen oder irgend etwas Weiteres dadurch ſelbſtſüchtig erreichen wollte, ſondern weil ich in derſelben vor beinahe ſchon 40 Jahren (1816) meiner Anſicht einen beſtimmten Ausdruck gegeben habe, bei welchem ich im Weſentlichen auch noch jetzt beharre. Sie heißt „Erſtes Uebungsbuch“ und nicht „Erſtes Leſebuch“, weil ſie in einer Zeit, wo in unſerem Pommerlande der geſammte Elementarunterricht noch ganz in dem alten herkömmlichen Mechanismus

* Fibel oder Erſtes Uebungsbuch für Kinder. Berlin bei G. Reimer.

befangen war, dazu mitwirken ſollte, eine völlige Umgeſtaltung desſelben dadurch herbeizuführen, daß mit der erſten Buchſtabenkenntniß und den erſten Vorübungen zum Leſen von dem Eintreten der Kinder in die Schule an auch ſchon die erſten Zeichen- und Schreibübungen, die Anfangsgründe der Zahlenlehre und Raumlehre in unſere Grundſchulen gebracht würden, da man bis hieher Lernen des A-B-C, Buchſtabiren, Leſen, Schreiben und Rechnen als Stufen betrachtet hatte, durch welche der Unterricht nothwendig fortſchreiten müſſe, von denen aber die beiden letzteren von Vielen gar nicht erreicht und nur gegen Zahlung eines beſonderen Schulgeldes gelehrt wurden, von Raumlehre man in unſeren Schulen aber noch gar nichts gehört hatte, — ein Zweck, zu deſſen Erreichung in unſerer vaterländiſchen Provinz das Büchlein das Seinige beigetragen und auch mit Erfolg beigetragen hat, wenn ſeine Beſtimmung für die Pommer'ſche Jugend nun vielleicht auch bald erfüllt und dieſes Wort zu ſeiner Rechtfertigung auch ſeine Leichenrede ſein ſollte. — Auf die für dieſen Zweck aufgenommenen Vorübungen zur Zahlenlehre, zur Raumlehre und zum Schreiben folgen dann die Vorübungen zum Leſen, welche, wie in andern Fibeln, nach der vorzüglich durch Häufung der Lautbeſtimmungen (Conſonanten) zunehmenden Schwierigkeit der Sylbenbildung und des Sylbenleſens geordnet ſind. Die Voraufſtellung der bedeutungsloſen Sylben iſt ſchon in einem früheren Bruchſtücke beſprochen und die Begründung dieſes Verfahrens verſucht worden. Dazu bemerke ich nur noch, daß auch in dem als „Siebente Stufe" bezeichneten Abſchnitte über Sylbenabtheilung mit beſtimmter Abſicht von dem ſonſt gewöhnlichen Lehrgange, der vom Leichteren zum Schwereren fortſchreitet, abgewichen und das Schwerere in einer Reihe von Eigennamen voraufgeſtellt iſt, um die Kinder zu nöthigen, die Sylbenabtheilung ganz nach den voraufgegangenen Regeln vorzunehmen und dieſe dadurch tief einzuprägen, nicht aber die ganzen Wörter aus den nur oberflächlich angeſchaueten Bildern ſogleich errathen zu wollen. Doch ſind dabei größtentheils ſolche Eigennamen gewählt, welche das Kind im nachfolgenden Schulunterrichte beim Leſen der Bibel oder bei der Erdbeſchreibung noch oft vor Augen bekommen wird und für welche eine Leichtigkeit des Erkennens daher wünſchenswerth iſt.

Die darauf folgenden Leſeſtücke bilden nun den eigentlichen Leſeſtoff, d. h. denjenigen Stoff, welcher nicht bloß auf das Leſen vorbereiten, ſondern welcher wirklich geleſen und an welchem ein fertiges und gutes Leſen erlernt werden ſoll. Sie ſind aus den Denk- und Sprechübungen entnommen und bilden gewiſſermaßen einen Auszug aus denſelben, obgleich ſie in ihrem öffentlichen Erſcheinen den letzteren, die

aber in der Handſchrift längſt vorhanden geweſen und im Seminar und deſſen Uebungsſchule gebraucht waren, beträchtliche Zeit voraufgegangen ſind. — Für die Beurtheilung dieſer Denk- und Sprechübungen, welche in ihrer 1850 erſchienenen vierten Auflage vielleicht ihre Miſſion für das Elementarſchulweſen erfüllt haben, möge, was den Namen betrifft, hier bemerkt werden, daß unter „Denken" dabei die geſammte geiſtige Thätigkeit des Kindes, ſein Ausbilden durch Sinnenwahrnehmung gewonnener Anſchauungen zu feſt umgrenzten und geſtalteten bleibenden inneren Vorſtellungen, ſein Urtheilen, Vergleichen, Erinnern u. ſ. w., unter „Sprechen" der körperliche Ausdruck ſolcher geiſtigen Thätigkeit zur Mittheilung durch Rede und zur Aufnahme für Andere durch das Gehör verſtanden werden ſoll. Damit wird dann von ſelbſt die mißverſtändliche Auffaſſung wegfallen, welche hie und da in Aeußerungen von Beurtheilern hervorgetreten iſt, welche wahrſcheinlich bei dem Titel ſtehen geblieben ſind und ſich mit dem Inhalte des Buches nicht weiter befaßt haben, als ſei es hier auf die Belehrung über logiſche Denkformen und Denkgeſetze und auf die methodiſche Einübung derſelben für ſechs- bis achtjährige Kinder abgeſehen, nach welcher man dieſe Denk- und Sprechübungen mit „Krauſe's unmittelbaren Denkübungen" und verwandten Schriften zuſammengeſtellt hat, von denen ſie ſich im tiefſten Grunde weſentlich unterſcheiden. Wer mit Peſtalozzi's urſprünglichen Beſtrebungen und deſſen erſten Elementarbüchern bekannt iſt (eine Bekanntſchaft, welche ſich bei unſeren jüngeren Pädagogen kaum noch irgendwo findet), wird den inneren Zuſammenhang dieſes Lehrmittels mit „Peſtalozzis Buch der Mütter" und ihren Urſprung von dorther, gleichzeitig aber auch ihre von Anfang her durch das Ganze gehende Abweichung von demſelben, leicht erkennen. Nach Peſtalozzi ſollte die Selbſtbetrachtung, und zwar zunächſt die Betrachtung des eigenen Körpers als einer Welt im Kleinen (eines Mikrokosmos), den Uebungsſtoff darbieten, an welchem die geiſtige Kraft zu erwecken, anzuregen und für die immer fortſchreitende, ſich in immer größerem Umfange ausdehnende Auffaſſung des unendlichen Weltganzen (des Makrokosmos) uud ſeiner ſelbſt im Zuſammenhange mit demſelben zu kräftigen ſei, wogegen dieſen Denk- und Sprechübungen die Anſicht zum Grunde liegt, daß der Gang bewußter geiſtigen Entwickelung zur Erkenntniß der Dinge nicht von innen nach außen, ſondern umgekehrt von außen nach innen gehe, daß das Kind im natürlichen Gange ſeiner Entwickelung durch den in ihm ſich regenden und allmählig immer mehr hervortretenden inneren Bildungstrieb zur Wahrnehmung der äußeren Gegenſtände in ſeiner Umgebung angereizt werde und daß ſein Beobachtungsvermögen erſt durch aufmerk-

ſame Betrachtung dieſer äußeren Gegenſtände geübt, geſchärft und gekräftigt werden müſſe, ehe es zu ſich ſelbſt zurückkehren und ſich ſelbſt zum Gegenſtande ſeiner Betrachtung machen kann. Wenn man daher dieſen Unterricht lieber „Anſchauungsunterricht“ oder „Uebung in ſinnlichen Wahrnehmungen“ oder mit ähnlichen Ausdrücken benennen will, ſo mag dieß immerhin geſchehen; doch wird dabei die eigentliche Beſtimmung des Unterrichtes offenbar in zu beſchränkter Weiſe angedeutet. — Was nächſt dem Namen den eigentlichen Inhalt dieſes Unterrichtes anbetrifft, ſo möge dabei nicht unbeachtet bleiben, was ſchon der Titel des Buches als ihre Beſtimmung angibt, daß die Denk- und Sprechübungen ſein ſollen „eine naturgemäße Grundlage für den geſammten Unterricht, insbeſondere für den erſten Sprachunterricht in Volksſchulen“, nicht eine für die Jugend des Volkes zurechtgeſchnittene und faßlich dargeſtellte Denklehre, zu welcher es in der Volksſchule überhaupt nicht kommt, auch nicht ſchon ſelbſt Sprachunterricht zur Aneignung einer Sprachlehre, ſondern nur Grundlage des erſten Sprachunterrichtes, der Boden, aus welchem dieſer emporwachſen und ſeinen erſten Nahrungsſtoff entnehmen ſoll daher ſie auch nicht ohne Abſicht Sprechübungen und nicht Sprachübungen genannt ſind, was man hie und da getadelt hat. Das Kind bringt bei ſeinem Eintritt in die Schule eine beträchtliche Menge von geſammelten und ins Innere aufgenommenen Vorſtellungen ſchon mit; aber ſie liegen darin noch als ungeordnete chaotiſche Maſſe, in welche noch erſt Ordnung und feſte Geſtaltung gebracht werden muß, damit ein inneres, der äußeren Wirklichkeit entſprechendes Bild des Weltganzen in der Seele des Kindes ſich daraus bilde, ſo weit der menſchliche Geiſt dieſes Weltganze überhaupt zu erfaſſen und in ſich aufzunehmen vermag. Dahin zu gelangen, ſoll dieſer Unterricht ihm die erforderliche Hülfe darbieten. Dieſe Hülfsleiſtung zur Verbindung und Anordnung der gewonnenen Anſchauungen, um zu einer deutlichen und feſten Geſtaltung des Ganzen und ſeiner Beſtandtheile zu gelangen, kann nun nach verſchiedenen Beziehungen geſchehen, nach örtlichen Verhältniſſen, nach der Uebereinſtimmung oder Verſchiedenheit derjenigen Einzeldinge, aus welchen das Ganze beſteht, nach den verſchiedenen Lebenskreiſen, in welchen ſich die lebenden Weſen bewegen, nach den verſchiedenen Beziehungen zu den Menſchen, welchen ſie dienen und von welchen ſie für ihre eigenen Zwecke gebraucht werden, nach den verſchiedenen Beſchäftigungen, Gewerben, Kunſtäußerungen, wodurch ſich der Menſch die ihn umgebende äußere Natur dienſtbar macht und ſie für ſeine beſonderen Lebenszwecke umgeſtaltet, und nach anderen Rückſichten. Nach dem Vorgange Peſta-

logis habe ich die dem Kinde vorzuführenden Anſchauungen nach den verſchiedenen Sinnen, durch welche die Wahrnehmung erfolgt, und nach den allgemeinen Formen, Eigenſchaften und Zuſtänden, unter welchen, mit welchen und in welchen ſie dabei zur Erſcheinung kommen, zuſammengeſtellt und geordnet (Ganzes und Theile des Ganzen, Zahl, Ort, Farbe, Geſtalt, Größe, Richtung, Schall u. ſ. w.), um dadurch die unendliche Mannigfaltigkeit der Einzeldinge zu einem Geſammtbilde im Innern des vorſtellenden Subjectes zu einigen. Wenn dieſer Gang nach Form und Inhalt von Manchen als zu trocken bezeichnet worden iſt, ſo diene darauf zur Antwort, daß das Buch nicht für Schüler, ſondern für Lehrer, nicht zur Ergötzung, ſondern zur Belehrung geſchrieben iſt, indem ihnen darin der Stoff zu ihren Unterredungen mit den Kindern hat dargeboten und der Gang ſolcher Unterredungen hat vorgezeichnet werden ſollen, daß aber die Belebung ſolches Stoffes nicht aus dem Buche kommen kann, ſondern aus dem Munde und dem eigenen Leben des Lehrers in ihn übertragen werden muß.

Dieſen Inhalt der Denk- und Sprechübungen in einem kurzen Auszuge den Kindern als erſten Leſeſtoff zu übergeben, iſt mir als das Angemeſſenſte erſchienen. Nach dem Voraufgegangeneu ſoll der erſte Leſeſtoff nicht ein ſo lebhaftes Intereſſe der Kinder erwecken, daß ſie dadurch fortgeriſſen und von der Auffaſſung der äußeren Formen und Erwerbung einer ſicheren Leſefertigkeit abgezogen werden; er ſoll aber dabei doch vollſtändig ausgedrückte Gedanken vorführen, welche dem Kinde verſtändlich und leicht faßbar ſind, damit nicht durch nothwendig werdende weitläufige Erläuterungen die Aufmerkſamkeit von dem Leſen abgezogen und auf Fremdartiges, dem Zwecke der Beſchäftigung nicht entſprechendes, hingelenkt und zerſtreut, dem Kinde aber dabei doch ausreichender Anlaß dargeboten werde, aus den geſprochenen einzelnen der verbundenen Wörtern Sinn und Bedeutung zu entnehmen, Gedanken zu bilden und dadurch auch zu angemeſſenem Ausdruck und guter Betonung beim Leſen zu gelangen. Für dieſen Zweck ſchien mir nun der dem Kinde bereits bekannte Inhalt der Denk- und Sprechübungen beſonders geeignet. Die Denk- und Sprechübungen ſelbſt ſind in mündlicher Unterredung voraufgegangen und ihr ſachlicher Inhalt iſt dem Kinde vorgeführt worden; es findet hier alſo einen ihm dem Inhalte nach bekannten und ihm leicht verſtändlichen Leſeſtoff, durch welchen es nicht über das Gebiet eigener Erfahrungen und Anſchauungen hinausgeführt wird. Langweilig und trivial wird er dem Kinde darum nicht ſein; denn das Kind vernimmt auch Bekanntes gern mehr als einmal und hat insbeſondere Freude daran, wenn es bei eigenem Suchen auf

Bekanntes ſtößt und Bekanntes findet. Langweilig und trivial wird er nur, wenn der Lehrer ihn langweilig und ſchlendrianmäßig behandelt; unter ſolcher Behandlung wird es aber auch der dem Kinde intereſſanteſte und anmuthigſte Stoff, werden es auch die lieblichſten Lieder, die bloß hergeleiert, und die anziehendſten Geſchichten, die halb oder ganz auswendig gelernt nur hergeplappert we den, während der eifrige, lebhafte und für ſeinen Beruf begeiſterte Lehrer auch dem trockenſten Stoffe Leben einzuhauchen und die Theilnahme des Kindes dafür zu gewinnen weiß.

Das Leſen ſelbſt iſt nach drei Stufen geordnet, welche als Sylbenleſen, Wörterleſen und Leſen nach Sätzen oder zuſammenhangendes Leſen, bezeichnet ſind. Sylbenleſen und Wörterleſen ſollen aber nicht als ſelbſtſtändig aufgefaßt und nicht für ſich allein behandelt werden, ſondern nur als Vorſtufen zur Vorbereitung auf das eigentliche Leſen, das zuſammenhangende Leſen, dienen, worauf alles Voraufgegangene hinzielt und mit welchem der Elementarunterricht im Leſen ſeinen Abſchluß erhält. Es iſt eine ganz falſche Auffaſſung meiner Abſicht bei Anordnung dieſes Leſeſtoffes, wenn angenommen wird, daß jede dieſer drei Stufen unabhängig von der anderen behandelt und zur folgenden erſt vorgeſchritten werden ſoll, nachdem die voraufgegangene längere Zeit für ſich allein geübt iſt und der Schüler die vollendete Fertigkeit in ſolcher Art des Leſens erworben hat. Beim Sylbenleſen und Wörterleſen wird, wenigſtens wenn dasſelbe an zuſammenhangenden Sätzen geübt wird, jederzeit auf eine unnatürliche Weiſe etwas zerriſſen, was ſeinem Sinne und ſeiner Bedeutung nach, alſo nach einer ſ wahren weſentlichen Beſtimmung, zuſammengehört und nur durch ſeine Verbindung zu einem größeren Ganzen ſeine Geltung erhält. Dieß wird auch ſchon vom Kinde gefühlt und unbewußt ſtrebt es nach einer Verbindung des unnatürlich Zerſtückelten, die es durch das Hinüberziehen eines ſingenden Tones von einer Sylbe zur andern, von einem Worte zum anderen zu bewirken ſucht, — die Haupturſache des beim Leſen in unſeren Grundſchulen, beſonders beim Chorleſen, uns ſo widerwärtig entgegentretenden Singſanges, welcher einmal eingewurzelt nachher vielleicht während der ganzen Schulzeit der Aneignung eines guten Leſetones hinderlich bleibt. Eine in dieſer Art zu Stande gebrachte Verbindung des Zerſtückelten iſt aber eine ganz falſche und zweckwidrige und es muß vom erſten Anfange her verhütet werden, daß ſie in der Schule auftrete oder gar die Herrſchaft gewinne. — Beim Sylbenleſen iſt es Hauptzweck der ganzen Uebung, daß jeder Sylbe ihr Recht widerfahre, daß ſie nach allen ihren Beſtandtheilen, ohne ein Hinzuſetzen oder Weglaſſen einzelner derſelben,

rein und deutlich ausgeſprochen werde, und damit dieß geſchehe, muß ſie ſich als ein Ganzes darſtellen, was ſie auf dieſer Stufe auch wirklich iſt, ein Mannigfaltiges, durch das Zuſammenfaſſen in einen Stimmanſatz oder durch das Anſchließen an einen Laut (Vocal), zu einer Einheit verbunden, und dieſes Ganze ſtellt ſich als ſolches am einfachſten dadurch dar, daß jede Sylbe von der anderen durch eine Pauſe, durch ein völliges Stillſchweigen, getrennt und ganz geſchieden wird. So lange man es nun mit bedeutungsloſen Sylben oder mit unzuſammenhangenden einſylbigen Wörtern zu thun hat, macht ſich die Sache von ſelbſt und die Uebung iſt abgemacht, wenn die Sylben richtig und genau ausgeſprochen ſind. So wie es aber zum Leſen mehrſylbiger Wörter kommt, darf dieß Leſen abgeriſſener Sylben nicht mehr lange für ſich betrieben, vielmehr muß dem unbewußten Verlangen der Kinder nach einer auch äußeren Verbindung des innerlich für den Geiſt Verbundenen und durch Vereinzelung der Sylben unnatürlich Getrennten Befriedigung gegeben werden. Zu dem Ende werden die zur Uebung hingeſtellten Leſeſtücke erſt einmal oder etlichemal nach Sylben, und zwar jetzt abſichtlich ohne Betonung, indem allen Sylben das gleiche Gewicht für die Ausſprache gegeben wird, geleſen und dieß ſo oft und ſo lange, bis alle Schwierigkeiten, die ſich in den einzelnen Sylben darbieten könnten, gehoben, bis alle Sylben den Kindern bekannt geworden ſind und nach allen ihren Beſtandtheilen von ihnen leicht, genau und richtig geleſen nnd ausgeſprochen werden können. Dann werden die getrennten Sylben, wie ſie als mehrſylbige Wörter zuſammengehören, als Wörter wiederholt und mit genauer und ſcharfer Betonung, anfänglich mit einer über das gewöhnliche Maß hinausgehenden Hervorhebung des Wortaccentes, damit er den Kindern zur deutlichen Erkenntniß und zum Bewußtſein komme, als Wörter ausgeſprochen, ohne von vornherein das in fader Eintönigkeit, in Gleichgültigkeit gegen alle Betonung oder in falſcher Betonung einherſchreitende Leſen aufkommen zu laſſen. Keine Lehrſtunde darf nun ſchließen, ohne daß die durch Vereinzelung getrennten und anfänglich auch für das Geſicht abgeſondert hingeſtellten Sylben als Wörter verbunden und als ſolche zur Bedeutung gelangt ſind. — — Das Sylbenleſen fällt im Ganzen genommen mit den Vorübungen zum Leſen zuſammen und wird mit denſelben vollendet, dient aber von da ab noch als Vorbereitung auf ein nachfolgendes Leſen einer höheren Stufe und kann als ſolches von dem Lehrer ſo lange fortgeſetzt werden, als es noch einer ſolchen Vorbereitung zur Hebung der für den Anfänger ſich darbietenden Schwierigkeiten bedarf, muß aber auch nicht länger unnöthig fort-

geſetzt werden, es ſei denn, daß man es ſpäterhin noch hie und da beim Vorkommen ſchwerer und dem Kinde unbekannter Wörter, beſonders neuer Eigennamen oder fremder Wörter mit ungewohnten Buchſtabenverbindungen, in Anwendung kommen läßt.

Das Wörterleſen ſoll die Kinder dahin führen, jedes längere oder kürzere Wort richtig aufzufaſſen, dabei die zum mehrſylbigen Worte gehörigen Sylben ununterbrochen aneinander zu reihen, in jedem ſolchen Worte die rechte Sylbe durch den Accent, ſei es Haupt- oder Nebenaccent, hervorzuheben und dadurch das Mannigfache des Wortes zur Einheit zu bringen. Auch beim Wörterleſen wird, wenn gleich durch den Inhalt der Wörter im Kinde ſchon Einzelvorſtellungen erweckt und vorgeführt werden, inſofern es auf zuſammenhangende Sätze angewandt wird, das ſeinem inneren Weſen nach Verbundene noch immer zerriſſen und zerſtückelt und dadurch in dem Kinde ein Gefühl des Unbefriedigtſeins hervorgerufen. Um dieſes nach Möglichkeit zu verhüten, werden dem Kinde zuvörderſt in einer Reihe von Leſeſtücken, welche faſt ausſchließlich zur Uebung im Wörterleſen beſtimmt ſind, Reihenfolgen vereinzelter Wörter vorgeführt, bei denen es von ſelbſt einleuchtet, daß ſie abſichtlich in dieſer Vereinzelung hingeſtellt ſind und gar nicht zu Sätzen verbunden werden ſollen, noch können. Es ſind Aufzählungen von Wörterreihen, welche in gedrängter Kürze die Ergebniſſe deſſen vorführen, was in den Denk- und Sprechübungen hinſichtlich der durch Sinnenwahrnehmung erworbenen Anſchauungen und dadurch gewonnenen Vorſtellungen beſprochen und nun hier in einen Geſammtüberblick zuſammengeſtellt iſt: die Namen der Dinge in der Schulſtube und in von da aus ſich immer erweiternden Raumgebieten, im Hauſe, im Garten, auf dem Felde ꝛc. — die Namen des Ganzen und ſeiner Theile, — der Farben, — die Ausdrücke zur Bezeichnung der Größe, Geſtalt und Richtung, — der verſchiedenen Töne und Arten des Schalles, — der Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und Geſchmack, — der Ruhe, der Bewegungen und Thätigkeiten, — der verſchiedenen Beſchaffenheiten und Umſtände, unter welchen erſtere ſich zeigen. Nur ausnahmsweiſe ſind in dieſen Abſchnitten erſt einige Wortverbindungen (Fleiſcher oder Schlächter, — Getreide und Feldgewächse, — zwei Arme und zwei Beine) und weiterhin einige kurze und leicht verſtändliche Sätze (Jeder Körper nimmt einen Raum ein) den vereinzelten Wörtern eingemengt, um die Ahnung, daß auch dieſe Uebung nur Vorſtufe einer höheren ſein ſolle, anzuregen und letztere als eine aus dem Bisherigen mit Nothwendigkeit hervorkeimende anzudeuten. Die einzelnen Wörter werden als ſolche geleſen und ſo

ausgeſprochen, daß jedes derſelben ſich ſchon in der völligen Abſonderung von dem voraufgehenden und nachfolgenden durch eine dazwiſchen eintretende kurze Pauſe und durch den ſich hebenden und ſenkenden Ton als ein Ganzes darſtellt. Stetige und ununterbrochene Ausſprache der zu einem Worte gehörigen Sylben, das Hervorheben der Accentſylbe oder der in einem Worte etwa vorhandenen beiden Accentſylben, ſo wie deren Unterſcheidung von einander und von den halbtonigen und ganz tonloſen Sylben, ſind die Hauptmomente, auf deren genaue Einübung es hiebei ankommt, verſteht ſich ohne alle weitläufige theoretiſche und ſprachlehrliche Erörterung. Bei den Wortverbänden und kurzen Sätzen werden erſt die einzelnen Wörter in gleicher Art einzeln und abgeſondert ausgeſprochen und dann im Zuſammenhange wiederholt, wie es Sinn und Bedeutung fordern (erſt: Jéder - Körper - nimmt - éinen - Raum - ein. — — Dann Jeder Körper nimmt einen **Raum** ein). — Nach vollſtändiger Einübung dieſer vorzugsweiſe für das Wörterleſen beſtimmten Uebungsſtücke wird letzteres nur noch als Vorbereitung zu einem bald nachfolgenden und auch als nothwendig erforderlich ſchon fühlbar gemachten zuſammenhangenden Leſen nach Sätzen in Anwendung gebracht.

Mit dem vierzehnten Leſeſtücke der Fibel beginnen nun ſolche Stücke, welche bloß Sätze und Satzverbindungen enthalten und mit deren Einübung das elementariſche Leſen ſeinen Abſchluß erhalten ſoll. Ihrem Inhalte nach ſind ſie aus den Denk- und Sprechübungen, und zwar hauptſächlich aus der eilften (Ruhe und Bewegung), der zwölften (Zuſammenhang der Dinge) und dreizehnten Uebung (Zeit) entnommen. Die eilfte Uebung bietet in der Betrachtung der Ruhe und der verſchiedenen Bewegungen und Thätigkeiten (jede Thätigkeit iſt ja auch Bewegung) mannigfache Anknüpfungspuncte dar, von welchen aus künftig ein Unterricht in den Realien, insbeſondere in der Himmelskunde, Erdkunde, Naturkunde, ſowohl in der Naturbeſchreibung oder Naturgeſchichte als in der Naturlehre, beginnen kann, und legt den erſten Grund zur Eintheilung der natürlichen Dinge nach ihren großen Hauptabtheilungen, zur Eintheilung derſelben in die drei Naturreiche, nur noch mit Hindeutung auf das weitere Fachwerk der Eintheilung in Claſſen, Ordnungen und kleinere Abtheilungen, indem der Gang der Betrachtung vom Unvollkommneren zum Vollkommneren fortſchreitet und beim Menſchen, als dem höchſten Weſen der irdiſchen und ſichtbaren Schöpfung, ſtehen bleibt. Aus der zwölften Uebung, welche ſonſt durch die Hinweiſung auf den Zuſammenhang der Dinge als Urſache und Wirkung, Bedingung und Bedingtes, Mittel und Zweck, Urbild und Abbild, Zeichen

und Bezeichnetes ꝛc., noch viele Anknüpfungspuncte für die Naturlehre darbietet und insbeſondere auch zum eigentlichen Sprachunterrichte hinüberführen ſoll, iſt für die Fibel nur dasjenige herausgehoben, was den Menſchen betrifft und ihn insbeſondere in ſeiner geſelligen Verbindung mit ſeinen Mitmenſchen darſtellt, wobei denn für das Kind nächſt der Veranſchaulichung der Verſchiedenheit menſchlicher Verhältniſſe nach Ständen, Gewerben und Beſchäftigungen, insbeſondere nur diejenigen Lebenskreiſe zur näheren Betrachtung vorgeführt werden, in welchen das Kind ſonſt lebt und ſeine eigenen bisherigen Lebenserfahrungen gemacht hat, die Familie und die Schule. — Aus der dreizehnten und letzten Uebung der Denk- und Sprechübungen, welche ſonſt in das ganze große Gebiet der Geſchichte hinüberführen ſoll, iſt für das noch mit der Fibel beſchäftigte Kind nur dasjenige herausgehoben, wodurch es als Menſchenkind auf das höchſte Ziel ſeiner Beſtimmung hingeleitet und zu der Grenze geführt wird, bei welcher, nach voraufgegangener allgemeiner Erweckung und Anregung des religiöſen Sinnes und nach Mittheilung der dem folgenden Unterrichte zur Grundlage dienenden Erkenntniß, der eigentliche Religionsunterricht beginnen kann, welcher doch nur in der Erzählung, Wiederholung und Einprägung der einfachſten und dem Erfahrungskreiſe der Kinder am nächſten liegenden bibliſchen Geſchichten des A. und N. T. beſtehen wird. Eine kleine Auswahl bibliſcher Sprüche, welche das geſammte Glaubensleben des Kindes umfaſſen und wie ſich dasſelbe auf der gegenwärtigen Alters- und Bildungsſtufe in ſeiner Anwendung auf's Leben darſtellen müſſe, macht den Schluß des Ganzen.

Was die äußere Form und Anwendung dieſer Leſeſtücke betrifft, ſo iſt die Abſicht dahin gegangen, ſie ſo aufzuführen und an einander zu reihen, daß ſowohl für das Verſtändniß, als für die zu gewinnende Leſefertigkeit und den Leſeausdruck ein Fortſchritt vom Leichteren zum Schwereren ſtattfinde. An die ganz einfachen Sätze, welche ſchon in den für das Wörterleſen beſtimmten Leſeſtücken vorgekommen ſind, reihen ſich hier theils ähnliche von gleicher Einfachheit an, theils kleine Satzgebinde, letztere aus zwei oder drei kleinen Sätzen beſtehend und in leicht faßlicher Verbindung an einander gefügt. Mit der zunehmenden Schwierigkeit des Verſtändniſſes und der ſich erweiternden Ausdehnung des Gebietes, worauf das Kind ſeine geiſtige Betrachtung zu richten hat, werden auch die Satzgebinde umfaſſender, bis ſie zu einem Aufbau leichter Perioden anwachſen, als dem Endziel, bis zu welchem der elementariſche Leſeunterricht führen ſoll, ohne daß jedoch dieſes Fortſchreiten zum Schwereren und Umfaſſenderen in ängſtlich regelrechter

Reihenfolge bewirkt, vielmehr nur in einem freieren, durch den Inhalt beſtimmten Gange durchgeführt iſt.

Dieſe Leſeſtücke mögen nun von den ſchwächſten Schülern der Claſſe in vorgeſchriebener Weiſe erſt nach Sylben und dann nach Wörtern einmal und etlichemal, überhaupt aber ſo oft und ſo lange geleſen werden, bis alle Schwierigkeiten für die Ausſprache der einzelnen Beſtandtheile überwunden ſind. Dann werden die bisher vereinzelt ausgeſprochenen Sylben und Wörter zu Sätzen verbunden und als Sätze ausgeſprochen, indem der Lehrer dieſen weitern Fortſchritt zu einer höheren Stufe des Leſens etwa in folgender Art zu Stande bringt:

Leſeſtoff: Ueberall um uns her ist Luft. — Wir können die Luft nicht sehen; —

nach Sylben geleſen:

Ue - ber - all - um - uns - her - ist - Luft. — Wir - kön - nen - die - Luft - nicht - se - hen; —

nach Wörtern geleſen:

Uéberáll - um - uns - her - ist - Luft. — Wir - können - die - Luft - nicht - séhen.

Lehrer: Was im Leſebuche gedruckt (oder geſchrieben) ſichtbar vor uns ſteht, hat ein Anderer früher gedacht, ausgeſprochen und niedergeſchrieben und er redet dadurch zu uns aus der Schrift noch jetzt. Wir Leſende ſollen es ihm nachſprechen und nachdenken und es den uns Zuhörenden ſo vorſprechen, wie er es ſprechen würde, wenn er jetzt redete und uns den Inhalt mündlich mittheilen wollte. Unſer Leſen muß daher ſo lauten, wie wir ſprechen würden, wenn wir einem Anderen den Inhalt dieſer Worte in mündlicher Rede erzählen wollten. Je deutlicher wir es ihm hiebei ſo ausſprechen, daß er es ſogleich richtig und leicht verſteht, deſto beſſer iſt unſer Leſen. Wenn aber Einer dem Anderen im wirklichen Leben Gedanken mittheilen will, ſo hören wir Niemand in folgender Art ſprechen:

Wir - kön - nen - die - Luft - nicht - se - hen;

auch ſo nicht:

Wir - können - die - Luft - nicht - séhen.

Sprecht nun einmal beide Sätze ſo aus, wie ihr ſie ſprechen würdet, wenn ihr den Inhalt einem Anderen, der eure Gedanken noch nicht kennt, mittheilen und erzählen wolltet!

Kinder. Ueberáll um uns her ist **Luft.** — Wir können die Luft nicht **sehen.**

Lehrer. Wenn ihr das jetzt Geſprochene mit dem Vorherge-

ſprochenen vergleicht, ſo wird ſich euch zweierlei als Hauptunterſchied zeigen.

Erſtens: Diejenigen Wörter, welche ſo zuſammen einen vollſtändigen Gedanken ausdrücken und einen Satz bilden, werden in ununterbrochener Folge, ohne trennende Zwiſchenpauſen, geſprochen, um dadurch anzuzeigen, daß ſie zuſammengehören und nur Einen Gedanken ausdrücken.

Zweitens: Nicht alle zu einem Satze gehörigen Wörter werden mit gleicher Kraft und gleichem Nachdrucke der Stimme ausgeſprochen. In dem erſten Satze wird das Wort Luft am kräftigſten geſprochen, weil es dasjenige Ding benennt, von welchem etwas ausgeſagt wird, das hier als ein neues vorgeführt wird, da vorher vom Waſſer die Rede geweſen iſt, um den Zuhörer darauf recht aufmerkſam zu machen. Nächſt dieſem wird das Wort überall am ſtärkſten hervorgehoben, weil es Dasjenige angibt, was durch die Rede dem benannten Gegenſtande, der Luft, beigelegt wird. Auch unter den noch verbleibenden vier Wörtern iſt ein Unterſchied in Hinſicht auf die Kraft der Stimme, mit welcher ſie geſprochen werden; doch wollen wir für jetzt davon abſehen, um nur erſt die Hauptunterſchiede recht genau aufzufaſſen. — In dem zweiten Satze wird das Wort Luft nicht mehr ſo kräftig hervorgehoben, weil es durch den voraufgegangenen Satz als Gegenſtand der Rede ſchon bekannt geworden und von dem aufmerkſamen Hörer als ſolcher aufgefaßt iſt; die Hauptſache in dieſem Satze iſt dasjenige, was der Luft beigelegt und von ihr ausgeſagt wird, und dieſes wird durch das Wort sehen bezeichnet, welches daher hier den kräftigſten Druck der Stimme erhält; indeſſen iſt dabei das Wort Luft doch feſtzuhalten als der Name desjenigen Dinges, welchem in dieſem Satze etwas beigelegt wird und von welchem im Folgenden noch mehr geſagt werden ſoll. Zwar weiſet das Wörtchen wir auf diejenigen Perſonen hin, welche dieſe Wahrnehmungen machen, im vorliegenden Falle auf uns ſelbſt, die wir dieß ſprechen; aber aus dem ganzen Zuſammenhange der voraufgegangenen und der nachfolgenden Rede geht deutlich genug hervor, wie der Redende und der Hörende längſt darüber einverſtanden ſind, daß hier von lauter Wahrnehmungen die Rede iſt, welche Menſchen machen, zu denen ſie beide auch gehören, und daß es hier nicht auf jene Wahrnehmungen ſelbſt ankommt, ſondern auf die Erkenntniß, welche dadurch über die uns umgebenden Dinge gewonnen wird; daher auch das Wörtchen wir, als nur etwas ganz Bekanntes andeutend, hier nicht durch die Rede hervorzuheben iſt. — Dieß der Anfang der Lehre vom Redeaccent, welche im Folgenden nach und nach weiter geführt

wird. Es darf dabei wohl kaum erwähnt werden, daß dieſe Erläuterungen nur der Kürze wegen als ein zuſammenhangender Vortrag des Lehrers vorgeführt ſind, daß in der Schule aber das hier Geſagte in Fragen zu zergliedern iſt und daß die Kinder dabei zum Selbſtfinden der Hauptergebniſſe anzuregen ſind. — Auch die Bemerkung mag hier noch ihre Stelle finden, daß es ganz verwerflich iſt, wenn Lehrer hier in der Fibel, wie nachher in einem höheren Leſebuche, in Einer Stunde immerfort weiter leſen laſſen, ſo weit ſie dabei kommen können. Bei ſolchem Verfahren wird das Büchlein in wenigen Stunden ganz durchgenommen und von dem Kinde, welches bei der Wiederholung immer nur längſt Bekanntes vorzufinden glaubt, der Leſeſtoff mit Gleichgültigkeit und ohne die erforderliche Aufmerkſamkeit wiederholt und daher ſchlecht geleſen. Vielmehr muß in jeder Leſeſtunde ein nicht zu großer Abſchnitt erſt von den Anfängern, wo es nöthig iſt, nach Sylben und Wörtern, dann von den weiter Vorgeſchrittenen zuſammenhangend nach Sätzen geleſen, mit ſteter Verbeſſerung des noch vorhandenen Fehlerhaften mehrmals wiederholt, dann auch von den Schwächeren nachgeleſen und dieſes Wiederholen ſo lange fortgeſetzt werden, bis die höchſte Stufe der Vollendung in Fertigkeit, deutlicher Ausſprache und guter Betonung, ſo weit ſie für Kinder dieſes Alters überhaupt erreicht werden kann, erzielt iſt. Das Leſen des ganzen Abſchnittes von Allen im Chor möge dann den Beſchluß machen. Bei dieſem Chorleſen halte der Lehrer mit unverbrüchlicher Strenge darauf, daß nicht ſogleich, ſo wie der Ruf „Alle!“ ertönt, von den Einzelnen ein anderer Ton angenommen und mit erhöheter Kraftanſtrengung geleſen werde, wie dieß in den Schulen gewöhnlich geſchieht. In ſolcher Weiſe angewandt wirkt das Chorleſen nicht fördernd, ſondern eher verbildend, und mag dann lieber ganz unterbleiben. Vielmehr ermüde der Lehrer nicht, immer auf's neue darauf hinzuweiſen, daß auch beim Chorleſen jeder Einzelne mit derſelben Kraft der Stimme und mit dem gleichen Ausdrucke derſelben zu leſen habe, wie er für ſich allein lieſt oder den Inhalt des vorliegenden Leſeſtoffes Anderen erzählend übergeben würde, und daß er nur in Hinſicht auf Zeitmaaß und Tonhöhe auf die anderen Leſenden merken und ſich ihnen anbequemen müſſe, um möglichſt einen ſolchen Einklang des Ganzen hervorzurufen, daß das Zuſammenleſen Vieler mit gleicher Deutlichkeit vernommen werde, wie das Leſen des Einzelnen, und überall den Eindruck eines zu wohltönender Einheit verbundenen Ganzen erwecke. So geübt wird es ſeine heilſame Einwirkung auf die ganze Schule nicht verfehlen, durch die verſtärkten Accente

auch die Stumpferen zum Bewußtſein deſſen bringen, was zu einem wohlbetonten und ausdrucksvollen Leſen erforderlich iſt, ſie zur Ausübung eines ſolchen in der Maſſe mit fortziehen und endlich ſie auch daran ſelbſt gewöhnen.

Aus dem Geſagten geht wohl zur Genüge hervor, daß der Endzweck, welchen ich bei Abfaſſung dieſes kleinen Lehrmittels, der Fibel, vor Augen hatte, nicht dahin ging, bloß ein Mittel an die Hand zu geben, woran das Leſen mechaniſch geübt werden ſollte, ſondern daß ich dabei von der Ueberzeugung ausging, das Leſenlehren und Schreibenlehren ſei der dieſem Kindesalter angepaßte erſte Sprachunterricht, wodurch Stoff für die Ausbildung des Sprachvermögens gegeben und auch in die ihm ſelbſt und der gewonnenen Entwickelungsſtufe entſprechende Form gebracht werden ſollte. Vergeblich iſt das hierauf gerichtete Bemühen nicht geweſen. Man hat den darauf hingerichteten guten Willen auch außerhalb des mir zunächſt überwieſenen Wirkungskreiſes dadurch anerkannt, daß man den in den Leſeſtücken dargebotenen Stoff ganz oder theilweiſe auch in andere ähnliche Leitfäden für den erſten Jugendunterricht aufgenommen hat. In dem mir zunächſt gelegenen Gebiete der Volksſchulen, auf welche ich einen tieferen Einfluß zu üben vermochte, iſt das Büchlein ſeit beinahe vierzig Jahren gebraucht worden und wird in vielen Schulen desſelben noch jetzt gebraucht. Tauſende haben daran gut leſen gelernt, wenn ſie von eifrigen und tüchtigen Lehrern dazu gut angeleitet wurden; andere Tauſende ſind nur zu einem ſchlechten Leſen gelangt, wie ſie auch beim Gebrauche jedes anderen Leitfadens nur dahin gelangt ſein würden, wenn die Lehrer bei ihrem alten gewohnten Schlendrian verblieben und nur mechaniſch, oft genug auch nur in einem durch Abrichtung erworbenen Gewohnheitstreiben langſam und theilnahmlos einherſchreitend, dabei verfuhren. Der Lehrer iſt und bleibt die Seele der Schule; ohne ſeine belebende und geiſtig durchdringende Einwirkung bleibt auch der beſtgeordnete Lehrgang und die beſtvorgezeichnete Lehrform ein todtes Maſchinenwerk. Darum darf aber der dem Lehrgegenſtande im Verhältniſſe zur geiſtigen Entwickelungsſtufe des Lernenden angepaßten guten Methode ihr Werth doch nicht abgeſprochen werden. Der tüchtige, eifrige und für ſeinen Beruf begeiſterte Lehrer wird bei Anwendung derſelben doch mehr leiſten, als bei einem bloß mechaniſchen oder einem mit dem inneren Weſen des Lehrgegenſtandes nicht in Einklang gebrachten Verfahren. Möge das Büchlein dazu mitgewirkt haben, einem Beſſeren Raum zu machen und ihm den Weg zu bereiten! In den meiſten der in der neueſten Zeit erſchienenen und mir zu Geſichte

gekommenen Leitfäden kann ich die Spuren dieſes herannahenden Beſſeren noch nicht erkennen, finde vielmehr darin, ſo ſtark auch die Nothwendigkeit der **Vertiefung** des Unterrichtes faſt überall betont wird, größtentheils nur die äußeren Anzeigen einer immer weiter um ſich greifenden und zunehmenden Verflachung, von welcher für die wahre und gründliche Ausbildung unſeres Volkes kein dauerndes Heil zu erwarten iſt.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Leben des zweiten Profeſſors an der K. S. Landesſchule zu St. Afra in Meißen, Dr. Joh. Gottl. Kreyßig, Ritter des K. S. V. Ordens, beſchrieben von G. A. Friedrich, Diac. zu Leuben, und nebſt Anhängen herausgeg. von M. A. H. Kreyßig, Pfarrer zu Beicha. Meißen 1854. 8.

Der am 22. Februar 1854 verewigte, faſt ein halbes Jahrhundert für Beruf und Wiſſenſchaft unermüdet thätige, als Gelehrter, Docent, Schriftſteller, lateiniſcher Dichter ausgezeichnete, als Menſch hochachtbare Kreyßig verdiente ohne Zweifel ein biographiſches Denkmal. Dieſes iſt ihm durch die Pietät zweier ſeiner Schüler, wovon der eine ſein Sohn, in obiger Schrift geſetzt, dieſer auch ein Bildniß Kr.'s beigegeben worden, welches jedoch ſeine heitern Züge wenig treu wiedergibt. Die Schrift zerfällt, wie ihr Titel zeigt, in zwei (ſehr ungleiche) Hälften, die Lebensſkizze S. 1—56 und fünf Anhänge S. 59—182. Mit letzterer zu beginnen, enthält Anhang I. unter der Ueberſchrift: Epigrammata aliique lusus einen Nachwuchs kleinerer lateiniſcher Gedichte, aus ſeiner Hinterlaſſenſchaft ausgewählt und, nach Kr.'s Sitte, mit Belegen aus den claſſiſchen Dichtern begleitet, nebſt vier in Annaberg und Meißen gehaltenen lateiniſchen Feſtreden. Den Schülern und Freunden des Verſtorbenen, welchen die Schrift zunächſt gewidmet, ſowie ihr Ertrag nach Abrechnung der Druckkoſten als Beitrag zur Afranerſtiftung für die Wittwen und Waiſen der Meißener Fürſtenſchule beſtimmt iſt, wird auch dieſes ſein Vermächtniß willkommen ſein. Wir bemerken hierzu, daß zwei im Erratenverzeichniß nicht aufgeführte proſodiſche Verſtöße vorkommen, welche dem Dichter ſicherlich nicht zur Laſt fallen. S. 62. Hic est bellus homo; nec fĕrax (ſt. *vērax*) fallit imago, dagegen S. 70 Eloquio dulci, quo vēra (ſt. *fĕra*) corda domat. Anhang II. umfaßt ein Verzeichniß ſämmtlicher umfänglicherer Schriften, bez. Ausgaben von Claſſikern, mit Einſchluß der Silvulæ Afranæ und Violaria Afrana (14 Nummern), der Programme und Journalaufſätze (30 N.), und der einzeln erſchienenen Carmina oder lateiniſchen Gelegenheitsgedichte (25 N.). Der Unterzeichnete vermißt unter letzteren eine noch in ſeinem Beſitz befindliche ſapphiſche Ode: Carmen inter Academiæ Lipsiensis Solemnia Sæcularia — 1809 celebrata propositum (in Annaberg gedruckt), die ſeines Erinnerns gleichfalls von Kr. herrührt, wiewohl ſein Name nicht genannt iſt. Anhang III—V. Verzeichniß der während

ſeiner zehnjährigen Amtswirkſamkeit in Annaberg (als Conrector und Rector) von 1804—14 aufgenommenen Schüler — ſehr lücken- und fehlerhaft; dito ſeiner Amtsgenoſſen zu St. Afra von 1814—50; dito aller während ſeiner 36jährigen Amtirung daſelbſt anweſenden Alumnen und Externen.

Den voranſtehenden Haupttheil des Buchs oder das Leben Kreyßigs bezeichnet der zuerſt genannte Herausgeber, Hr. Friedrich, ſelbſt als ein „Product der Pietät", woran die Kritik hoffentlich keinen ſtrengen Maßſtab legen werde. Sie darf es allerdings nicht. Wer ein Lebensbild erwarten wollte, mit pſychologiſchem Tiefblick und von künſtleriſcher Hand gezeichnet, würde nicht befriedigt ſein. Kr.'s Lebensverhältniſſe waren ſehr einfacher Art und nicht reich an Wechſeln. So war auch ſein Weſen und Umgang bürgerlich ſchlicht, harm- und kunſtlos, treuherzig, heiter, unbefangen, hingebend, dabei doch mit Geiſt gewürzt. Inſofern hatte ſein Biograph nicht einmal tief zu greifen, wie es bei Männern nöthig wird, deren Gepräge durch wechſelvolle Schickſale normirt, deren urſprüngliche Subjectivität in des Lebens Mühen und Reibungen vielfach durchkreuzt und in fremdartige Bahnen gelenkt worden iſt. Auch werden in dem umrißartigen Bilde, welches der Verfaſſer aus biographiſchen Notizen zuſammengeſtellt und, um daſſelbe anſchaulicher zu machen, mit allerhand Arabesken oder Frescoanekdoten verziert hat, alle Schüler und Freunde Kr.'s den wackern, freundlichen Mann, den ſorglichen Lehrer, den kundigen Wegweiſer auf der Bahn der Wiſſenſchaft ohne Mühe wiedererkennen; ſie werden ſich nächſtdem freuen, Näheres über ſeine früheſten Beziehungen zu König, ſeinem Lehrer, Freunde und Collegen, ſowie das ihm von dieſem ſchon in früher Zeit geſtellte höchſt günſtige Horoſkop zu vernehmen, und die mitgetheilten Briefe an ihn von Fr. Jacobs und G. Hermann mit Theilnahme leſen. Was an Kr. vorzugsweiſe hervorſtach, war zuerſt ſein anmuthiges, von friſcheſtem Gedächtniß, Geiſtesgewandtheit, klar eindringlicher Beredtſamkeit und Lebendigkeit getragenes, durch Geſchmack veredeltes Lehrtalent, womit er ſo tief anzuregen, zu feſſeln, ſo nachhaltig zu wirken verſtand. Wenn dabei nicht in Abrede zu ſtellen iſt, daß auch er, nach Stockphilologen-Art, in frühern wie in ſpätern Tagen mehr als zu gern, mehr als erforderlich in Variantenkram, kritiſchen Subtilitäten und unpraktiſcher Farrago auf dem Lehrkatheder wühlte, ſo ſind doch hierdurch ſeine Lectionen ſchwerlich einem ſeiner beſſern Schüler verleidet worden, am wenigſten wohl ſeine Horazſtunden, wie auch der Unterzeichnete bezeugen kann und ihm vor Jahren wirklich bezeugt hat. Dieſer verließ das Annaberger Lyceum an demſelben Tag im März 1814,

wo auch Kr. der Schule valedicirte, um unmittelbar nachher die zweite Profeſſur zu St. Afra anzutreten, und hatte am Abend jenes Tags die Freude, dem ſcheidenden Lehrer ein von ihm verfaßtes, von dem Cantor Neubert in Muſik geſetztes und zu öffentlicher Aufführung gekommenes Gedicht unter Straßenmuſik und Pechfackelglanz zu überreichen. Von den ſechs Abiturienten jenes Tags iſt er der einzige Ueberlebende, von der damaligen Prima in Annaberg ſind nur noch ſechs am Leben.

Kreyßig's donum didacticum kam zunächſt ſeinen Schülern zu Gute. In weitern Kreiſen dagegen hat ein Zweites, und was ihn vor ſehr Vielen ſeines Fachs auszeichnete, volle Anerkennung gefunden: ſeines philologiſchen Wiſſens Tiefe und Schärfe, wenn auch vielleicht weniger Fülle und Umfang. Nicht als ob er deßhalb jener Elite von Humaniſten beizuzählen wäre, deren Weſen, wie demjenigen eines Fr. Jacobs oder des trefflichen F. W. Tittmann, des Verfaſſers der „Blicke auf die Bildung unſerer Zeit", das claſſiſche Alterthum ſeinen Adel und ſeine Seele eingehaucht hat; denn weder die Reproduction tibulliſcher Grazie in Kr.'s niedlicher Diſtichis, noch der den beſten Römern abgelauſchte lateiniſche Redefluß und notoriſch claſſiſche Ausdruck reicht hierzu hin. Nur ſehr wenigen Schulmännern, die da Jahr aus Jahr ein an Rohproducten zu gerben und, mit Voltaire zu reden, ſchmutzige Wäſche, woran gute Seife Verſchwendung wäre, zu waſchen haben, mag es gegönnt ſein, mit ungetrübtem Blicke in den Spiegel der idealen alten Welt zu ſchauen, mit den Claſſikern Roms und Griechenlands, als der vornehmſten aller Geſellſchaften, ohne mancherlei ſaures und bitteres Beigemiſch zu verkehren. Kr. war auch, ſeiner Natur nach, viel zu ausſchließlich Philologus und Kritikus, um in der höchſten Bedeutung des Wortes Humaniſt zu ſein: ſarkaſtiſch und beißend, wiewohl ohne Böswilligkeit, wenn's ihm Noth zu thun ſchien, ſchnell gewappnet zu Angriff und Streit, doch auch hier nur um der Ehre der Sache willen. Was er nun aber als Philolog auf ſeinen ſpeciellen und Lieblingsgebieten geleiſtet und genützt hat, durfte bei einer vollſtändigen Würdigung des Mannes am mindeſten fehlen, und iſt daher auch im Anhang zur biographiſchen Schilderung von einem Manne ſeines Fachs in ſehr beifalls- und dankenswerther Weiſe nachgewieſen worden, wobei auch die jüngſten Worte des ihm ſo ebenbürtigen Kritz (in der epist. ad Wüstemann, welche deſſen Ausgabe der ſaluſtiſchen Fragmente vorgeſetzt iſt), ihre verdiente Stelle gefunden haben. Wir unſerer Seits beſcheiden uns nach dem dort Beigebrachten, Kr.'s bleibende Verdienſte um die Kritik des Saluſt, Vellejus Paterculus, beſonders aber ſeines von ihm ſo preiswürdig geförderten Lieblings Livius ausführlicher darzulegen. Es

ſollte vorſtehende Anzeige aus der Feder eines ſeiner älteſten Schüler ein weiteres Zeugniß von Kr.'s geſegneter Wirkſamkeit für Wiſſenſchaft und Schule, kein tief eingehendes elogium ſein.

Leipzig. G. E. Köhler.

J. Köhler, Seminardirector in Grimma, Nebenſeminarien zur Vorbereitung auf den Volksſchullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen. Grimma, Werl. 24 S.

Der Herr Verf. findet in unſrer gegenwärtigen Seminarbildung Mängel, die zwar nicht die intellectuelle Bildung der Schulamtscandidaten, ihr Wiſſen und Können betreffen, wohl aber ihre Haltung, die Befeſtigung ihres Charakters, den richtigen Tact in allerlei Verhältniſſen, insbeſondere die chriſtlich-religiöſe Durchbildung, welche erſt durch viel innere und äußere Erfahrung vollendet werden könne. Eine Beſeitigung dieſer Mängel ſei am erſten an den Lehramtsaſpiranten zu erreichen, welche bei Antritt ihres Bildungscurſus ein höheres Alter erreicht, mancherlei Lebensverhältniſſe kennen gelernt, vielfache Erfahrungen ſchon geſammelt haben. Er empfiehlt alſo „Nebenſeminare" für junge Männer von 19—30 Jahren, bei denen durch eine chriſtliche Familien- und Schulerziehung ein guter Grund gelegt, und die ſich, nachdem ſie in allerlei dienſtlichen Verhältniſſen, als Expedienten, Militärs, Handwerker, Künſtler oder herrſchaftliche Diener (wir ſetzen noch hinzu als Knechte) ꝛc. gelebt, und ſich durch Theilnahme am öffentlichen Gottesdienſt, Umgang, Lectüre ꝛc. fortgebildet hätten, zur Wahl des Berufs als Volksſchullehrer getrieben fühlten. Solche Lehrer würden einen Reichthum an Lebenserfahrungen und eine Kräftigung des Charakters in's Amt ſchon mitbringen, die von dem ewig nur geſchulten Seminariſten nicht zu erwarten ſein kann. In das Nebenſeminar ſolle ein ſolcher nur aufgenommen werden, wenn er von einem bewährten Manne vertreten würde, der über ſein inneres wie äußeres Leben Zeugniß ablegen könne.

Unſere Leſer ſehen, daß, wenn es dem Hrn. Verf. noch auf andere Autoritäten, als die Curtmanns, angekommen wäre, er ſich mit vollem Fug auf die Abhandlung von Scheibert in unſerer Revue (1853, Juli und Auguſt: Zur Reform der Volksſchule) hätte ſtützen können. Wenn dem Hrn. Verf. dieſe Anzeige zu Geſicht kommt, ſo bitten wir ihn, er möge nicht verſäumen, die citirte Abhandlung anzuſehen; er wird ebenſo ſehr an ihr eine Freude haben, wie wir an ſeiner Arbeit, die den Plan Scheiberts mit allen Details, die dem Seminardirector zu Gebote ſtehen,

zu ſtützen und als Lebensfähigkeit zu erweiſen vermag. Unſere Leſer aber, die ſich für die techniſchen Vorſchläge Hrn. Köhlers intereſſiren, mögen ja nicht verſäumen, die Broſchüre ſelbſt zur Hand zu nehmen.

Dr. Bidermann, die techniſche Bildung im Kaiſerthum Oeſterreich. Ein Beitrag zur Geſchichte der Induſtrie und des Handels. Wien, Gerold. 144 S.

Der Verf. ſieht in der neuen Organiſation des Realſchulweſens in Oeſterreich vom Jahr 1851 den Wendepunct des öſterreichiſchen Volkswirthſchaftsſyſtems; denn die techniſche Schule iſt das Mittel, um die perſönliche Tüchtigkeit neben dem Capital zu einem Factor des gewerblichen Lebens zu erheben; die techniſche Bildung verhilft beſſer, nachhaltiger und ſicherer als Mercantil- und Prohibitivſyſteme dem Güterleben des Volks zu Schwung und Blüthe. Die Realſchulen Oeſterreichs ſind nach dieſem Ziel hin als techniſche Schulen organiſirt. Der Verf. ſtellt uns nun hier aus amtlichen Quellen, mit zahlreichen Actenſtücken belegt, den Verlauf der Geſchichte dar, welche in dem neuen Status für die Realſchulen Oeſterreichs mündet. Seine Schrift iſt mithin nicht bloß für die Schulgeſchichte, ſondern auch für die Geſchichte der Induſtrie lehrreich, und wenn man mit ihm auch über die neue Realſchule ſelbſt verſchiedener Meinung ſein kann, ſo wird man doch ſeiner Schrift ihre Bedeutſamkeit nicht abſprechen können.

Der Verf. handelt zunächſt von den Anläſſen, welche das „Induſtrieſyſtem" in Oeſterreich zur ſtaatlichen Geltung brachten, vom Prohibitivſyſtem, den Klagen darüber, dem Promemoria aus Tyrol von 1761 mit ſeiner Betonung des Bedürfniſſes techniſcher Bildung, dem Nachgeben der Regierung und der plötzlichen Rückkehr (1775) zu der alten Strenge der Prohibition.

Dazwiſchen inne fällt aber ſchon die Gründung der erſten techniſchen Schule Oeſterreichs, der Real-Handlungsſchule in Wien. Sie iſt ein Product des Mercantilſyſtems, und wenn nicht ſelber ſchon das, was man eine techniſche Anſtalt nennt, ſo doch als Fachſchule ein Präcedens für die Fachſchulen des Gewerbes. Der Verf. wird natürlich veranlaßt, einen Blick rückwärts auf Ratich, Comenius, Hecker ꝛc., das Collegium Carolinum in Caſſel, das gleichnamige Inſtitut in Braunſchweig ꝛc. zu werfen, und dann die ſpecielle Veranlaſſung zur Gründung der Real-Handlungsakademie in Wien, ihre Einrichtung und ihr Ziel vorzutragen.

Der folgende Abſchnitt behandelt die Lähmung ihrer Wirkſamkeit

unter der Fortdauer des Prohibitivſyſtems und des Gildenweſens, den Fortſchritt zu den Normal-, Induſtrie- und Hauptſchulen für Fabrikanten und Handwerker (ſeit 1771), bedingt durch den ſich hebenden Exporthandel. Solcher Schulen — Flachs- und Baumwollſpinnſchulen, Strick- und Nähſchulen, Schulen für Seidenwürmerpflege und Pflanzencultur — zählte Böhmen allein um 1787 über hundert. Die Verbeſſerung des Volksſchulunterrichts, die Beförderung des Zeichenunterrichts durch Joſeph II. hoben die Gewerbe. Das Einfuhrverbot von 1784 brachte aber ſofort wieder alles Angebahnte zum Stillſtand, und erſt ſeit 1795 iſt wieder ein Leben erſichtlich. 1804 werden Real- und Bürgerſchulen gegründet. Nun folgen das Joanneum in Gratz 1810, die Realſchule in Brünn 1811, die Centralbildungsanſtalt für Handel und Gewerbe in Wien nach Prechtls Plan, die Realſchulen in Brody, Lemberg, Trieſt, das Wiener Polytechnicum u. a. m. Ihre Frucht iſt das Aufblühen der Induſtrie und des Handels trotz des Prohibitivſyſtems. Allmälig wird die Regierung von deſſen Schädlichkeit überzeugt, und die neue Stellung des Staats ſeit 1848 in ſeiner Handelspolitik führt endlich die Reformen durch Graf Thun herbei, welche den gegenwärtigen Zuſtand des Realſchulweſens bedingen. Dieß meine Skizze des Inhalts, die zu näherer Kenntnißnahme veranlaſſen möge.

L.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

1. Dr. W. Zimmermann. Schulgrammatik der engliſchen Sprache. Erſter Lehrgang. Zweite verb. Aufl. Halle, Schwetſchke. 1854. Zweiter Lehrgang. 1854.
2. James R. Aubrey. Elementarbuch zur Erlernung der engliſchen Sprache, nach dem Ahn'ſchen und Seidenſtücker'ſchen Elementarbuche der franzöſiſchen Sprache. Dritte bed. verm. Aufl. Altona 1854. Verlagsbüreau.
3. C. Henry Biering. Engliſches Lehrbuch für Gymnaſien und höhere Schulen, ſo wie zum Privatunterricht. Mit einem Vorw. von Dr. Fr. Wimmer, Dir. des Fried.-Gymnaſiums zu Breslau. Breslau, 1854. Verlag von J. U. Kern.
4. F. A. Männel. Prakt. Engl. Sprachlehre. Erſter Theil. Formenlehre. Leipzig 1854, Merſeburger.
5. H. Plate. Vollſtändiger Lehrgang zur leichten, ſchnellen und gründlichen Erlernung der Engliſchen Sprache. I. Elementarſtufe. 2. Aufl. II. Mittelſtufe, 2. Aufl. III. Concluding Part. A Complete Course of Instruction in the English Language. IV. Blossoms from the English Literature. Hannover, Ehlermann.
6. C. G. Voigtmann. Vollſtändige Anleitung zur richtigen Ausſprache des Engliſchen. 1. Th. 2. wohlf. Ausgabe.

Derſ. Neun praktiſche Uebungen im richtigen Leſen und Sprechen des Engliſchen.

Derſ. William Mavor's English Spelling Book. Erſter Curſus. Zum Gebrauch für die deutſchen Schulen bearbeitet und herausgegeb. Koburg, 1854. Niemann.

Der Strom der Litteratur engliſcher Lehrbücher ſchwillt immer höher. Nun, es iſt das ein erfreuliches Zeichen, daß das Studium der auch pädagogiſch ſo wichtigen engliſchen Sprache en vogue, daß für dieſen ziemlich neuen Lehrgegenſtand in den Lectionsplänen höherer Schulen (von denen freilich die Gymnaſien den Eindringling ſich fern halten, und dafür chez soi, d. h. in Athen und Rom, ſich deſto heimiſcher fühlen ſollten) ein Platz gewonnen iſt. Die Realſchule muß das Engliſche beſonders pflegen. Es wird ihr dadurch eine wirklich Geiſt und Herz ſtärkende, inhaltreiche, bedeutungsvolle Lectüre geboten, alſo ein Mangel der franzöſiſchen Litteratur erſetzt, die wenigſtens im Gebiete der Poeſie dem umſichtigen Lehrer nur Verlegenheit bei der Auswahl bereitet, und nur auf dem Felde der Hiſtoriographie eine pädagogiſch werthvolle Ausbeute gewährt. Für den formalen Sprachunterricht bietet das Franzöſiſche mehr als das Engliſche; überhaupt mehr, als man es ſich gewöhnlich träumen läßt, wenn man nur die Grammatik richtig zu behandeln weiß und darin mehr findet als eine „Anweiſung, ſich vor einigen gröbern Fehlern zu ſchützen.“ Die großartige Litteratur aber, die das Engliſche gewährt, macht dieſen Unterrichtsgegenſtand ſo ſehr wichtig, und wir heißen daher Alles willkommen, was zur Pflege desſelben beiträgt. Daß die darauf berechneten Lehrbücher in ſolcher Maſſe erſcheinen, macht die in neuerer Zeit ſchnell angewachſene Zahl der Lehrer des Engliſchen erklärlich, ſo wie der Umſtand, daß die verſchiedenſten Anſichten über den Zweck der Erlernung der neueren Sprachen überhaupt, zumal an Realſchulen, über die zu befolgende Methode, über die Stellung zu andern Lehrobjecten ſich durchkreuzen. Die oben angeführten Novitäten ſind vom verſchiedenſten Genre. Nr. 1 (Zimmermann) tritt in der Vorrede zur erſten Auflage mit dem Anſpruche auf Neuheit auf, ſofern „faſt alle Lehrbücher zuerſt das abſtracte grammatiſche Geſetz aufſtellen und dann erſt ein faſt ebenſo abſtractes Beiſpiel zur Veranſchaulichung geben; hier aber vom Beiſpiele, als dem Objecte der Anſchauung ausgegangen wird, um an dieſem u. ſ. w.“ Ferner ſofern „ein bisher vernachläßigtes wichtiges Element, nämlich das der Converſation, in den Bereich der Grammatik als neu aufgenommen worden iſt.“ „Das Verb tritt gleich zu Anfang auf, da dasſelbe mit ſeiner Conjugation als das pulſirende Herz der Sprache zu betrachten iſt.“ Ganz was Neues. Ein Engländer, ein Herr Wyman in London, hat einen empfehlenden Aufſatz zur Grammatik geliefert. Ihm iſt dieſe die erſte, die nicht, nach dem altherkömmlichen Syſtem

der lateiniſchen Sprachlehre, mit dem **Artikel** anfängt. Der erſten Auflage von 1853 iſt die zweite bereits 1854 gefolgt. Der Verf. hat dieſen Umſtand dazu benutzt, um einzelne fehlerhafte Beiſpiele der erſten Auflage auszumerzen; Sätze (die übrigens nicht etwa, wie in der deutſchen Grammatik von Heiſe, dem Schüler zur Verbeſſerung gegeben ſind) wie: what *likes* the cat? what did happen when you *was* thus entangled? you *want* not run quickly, you may go slow (Sie brauchen nicht, für need); who is that old venerable *age?* I will buy such *which* is good; we ought not to yield to anything *what* is sinful; in which countries *takes* a man more wives than one? und ähnliche ſind nicht in die zweite Auflage übergegangen. Warum hat aber der Herr Verf. die beſſernde Hand nicht überall angelegt? Für die dritte Auflage, die gewiß nicht länger auf ſich warten läßt, als die zweite, empfehlen wir folgende Uebungsbeiſpiele der näheren Prüfung: is an arbour in this garden? (es fehlt there); he has no loud voice (beſſer not a); what has had the coachman (unrichtige Wortſtellung); what does your fair cousin? (fehlt do); shall we be taking a walk to-morrow? (dafür shall we take); what will you bring to the hunter? (beſſer take, carry); have you planted these flowers or those ones (was ſoll ones?); it is better late than not (beſſer never); why has Peter finished his lesson last? because he was commencing latest (dafür commenced); does not anybody knock at the door? (dafür somebody); may J take any cigar of yours (dafür a cigar, oder some of your cigars); how many oysters has devoured that stout gentleman (dafür did that st. g. devour); in Poland are a great deal of forests (für there are a great many); do you know who has invented to make watches (invented watches, oder how to m. w.); can any body tell me what that heavy sack is containing? (what that h. s. contains); may I give the poor Swiss an alms (ohne an); are your pupils taking many pains to make much progress? I can't say that they are taking many pains in gathering much knowledge (für: that they give themselves much pains to obtain knowledge); with us there is paid etc. (für we pay —); I have been there about ten years ago (I was); what is the physician ascribing his sickness to? (für what does the phy. ascribe); where have you been dining yesterday (did you dine)? when was the battle taking place (did it take pl.); all of them got hundred dollars (für a hundred), whom have you been visiting yesterday (did you visit); by whom have been written many German novels

(falſche Stellung); my children are fond of taking a walk in company of me (in my company); how is called the consort a prince (what is the c. of a pr. called); who is that queer fell of man (of a man); a great deal of colts and fillies (a great man when was the great fire in London taking place (when di take —); have you ever been sick of the smallpox? No, never, one of my brothers died of them (them?), I do indeed not know (deed, I do not —); where have you been yesterday, and whit are you going just now (where were you yesterday, and whit are you going now); was your sister present, was not she? (falſ Zuſatz); when will you be departing for your journey? J shall departing this very hour (when will you depart, I shall depart); vessel has embarked (??) for the West Indies; he liked to wear dress out of linen (made out of linen); the weather is too bad as permit etc. (as muß fehlen); as I have no money about me, hen cannot pay my reckoning (as oder hence überflüſſig); Penelope w a garment which would not finish (??); why have you been chid for (what — for); was not the ware-house blown up by an explo (Pleonasmus). Ref. geſteht, daß er den zweiten Lehrgang nicht a ſehen hat.

No. 2 (Aubrey) iſt ein anſpruchsloſes Buch, nach Ahn's fra ſiſchem Leitfaden, für Kinder, und — correct.

No. 3 (Biering) enthält Ascension of Mount Aetna (P. I done), The Twins (Wilson), The Court of Lions (Washington ving), The discovery of America (Robertson), The battle of Pa (Robertson), the state of England in 1685 (Macauley), Pleasu of Science (Lord Brougham), Habits and mode of life of serpe Mahomet (Carlyle), Birmingham glass works (Dickens), the Pur of Knowledge under difficulties, und etwas Poetry. Ein Princip Auswahl iſt nicht erſichtlich. Man ſollte doch den Schüler durch die Lec vorzugsweiſe in die engliſche Nation einführen, in engliſches Leben, in en ſche Geſchichte, kurz in England heimiſch machen. Und ob nicht ein ga vollſtändiges Werk, das genauere Eindringen in die Gedankenſph in die Auffaſſungsweiſe, in den Charakter je eines Autors dem b ten zerſtreuenden Mancherlei von Fragmenten der verſchiedenartig Werke und Schriftſteller vorzuziehen? Gibt es auch Chreſtomathi die eine Stelle aus der Odyſſee, eine Scene aus der Antigone, Stückchen aus Thucydides, eine Idylle des Theokrit dem Schü bieten?

No. 4 (Männel) macht einen befriedigenden Eindruck, wenn m

ſich eben erſt durch ein Buch wie das Zimmermannſche hat ſchlagen müſſen; man iſt froh, correctes Engliſch zu finden und rechtet nicht mit dem Verfaſſer, daß durch ihn die Methodik nicht gefördert iſt. „Die Grammatik jeder Sprache wird vermittelſt der Abſtraction gewonnen. — Aus dieſer Behauptung ergibt ſich für den Unterricht in der Mutterſprache der Grundſatz: „Gib erſt, dann aber abſtrahiere!“ — Bei Erlernung einer fremden Sprache tritt noch ein Drittes hinzu: „Laß nachahmen!“ — Nach dieſen drei Forderungen bearbeitete ich die vorliegende Grammatik.“ Das iſt alles recht ſchön und gut; ungefähr das ſagt Herr Zimmermann auch, nur mit ein bischen andern Worten. Das Verhältniß des Abſtracten zum Concreten, der Syntheſis zur Analyſis, der Regel zum Leſeſtoff, iſt das Räthſel, an deſſen Löſung ſich die Kräfte ſo vieler Sprachlehrer abreiben. Da der Schüler vom Concreten zum Abſtracten gelangen ſoll (eine Forderung, die nicht von Herrn Zimmermann und Männel zuerſt geſtellt iſt), ſo verſteht ſich von ſelbſt, daß, um ein unbekanntes Allgemeines aus dem Beſondern herauszufinden, das Beſondere durchaus bekannt ſein muß. Dem betreffenden Leſeſtoff müßte alſo die Ueberſetzung beigefügt ſein; dann geht aber für den Schüler die Gelegenheit des Selbſtüberſetzens verloren. Iſt hingegen die Ueberſetzung weggelaſſen, ſo hat man eine Anzahl Sätze, die der Schüler erſt überſetzen, d. h. durchſichtig machen muß, um darin die noch unbekannte, ungeahnte Regel erblicken zu können. Dieſe im dunkeln Sinne des Satzes vergraben liegende Regel iſt aber gerade der Schlüſſel, mit dem jener in den meiſten Fällen erſt den Satz dem Einſtrömen des Lichts aufzuſchließen vermag. Die Regel wäre nöthig, um den Satz aufzuklären, und der Satz ſollte vorerſt aufgeklärt ſein zur richtigen Erfaſſung der Regel. Dieſen Cirkel zu vermeiden, das iſt die Aufgabe des Sprachlehrers.

Der Verf. von No. 5 (Plate) zeigt ſich, was die Materie betrifft, als einen tüchtigen Kenner der engliſchen Sprache, und in der Anlage als einen denkenden Methodiker. Freilich ſetzt ſeine aus drei Theilen beſtehende Sprachlehre als Publicum eine Schule voraus, die den engliſchen Unterricht in den Vordergrund drängt, dennoch Zeit genug ſich nimmt, um auf einem ziemlich ausgedehnten Wege zum Ziele zu kommen, eine Schule, die vorzugsweiſe die fremde Sprache für das praktiſche Leben erlernt, daher vor Allem die Sprachfertigkeit erſtrebt (auf dieſe arbeiten beſonders die beiden erſten Theile hin), eine Schule endlich, die — wie der dritte Theil zeigt — zugleich allgemeine Grammatik an der engliſchen lernen will. Die preußiſche (norddeutſche) Realſchule ordnet den praktiſchen Geſichtspunct dem idealen Ziele auch für

die modernen Sprachen unter, ſie erreicht dieſes für das Engliſche, da der jugendliche Geiſt ſprachlich durch das Lateiniſche und Franzöſiſche bedeutend vorgebildet iſt, ohne große Umwege und in relativ kurzer Zeit, ſie will endlich am Engliſchen nicht allerlei lernen, ſondern weist ihm im Organismus des Ganzen eine beſtimmte Stelle an, pflegt eine beſondere Seite, aus pädagogiſchen Gründen, damit der durch das Lateiniſche, Franzöſiſche, Deutſche nach andern Seiten hin cultivirte Geiſt des Schülers mit dem neuen Unterrichtsſtoffe eine neue Kraft entwickeln kann, und ſo durch Ausfüllung einer Lücke eine relativ abgeſchloſſene harmoniſche Bildung möglich wird. Für eine gewiſſe Claſſe von Schulen, für den Privatunterricht (für den letzteren hat Ref. ſelbſt die erſte Auflage gebraucht) iſt Plate durchaus empfehlenswerth. Die zweite Auflage iſt als ein ganz neues Werk zu betrachten, innerlich und äußerlich; der bisherige erſte Theil erſcheint jetzt in zwei getrennten Theilen, der Elementarſtufe und der Mittelſtufe; letztere ſchließt ſich unmittelbar an die erſtere und baut auf dem darin gelegten Grunde fort. Es wird in dem zweiten Theile vorausgeſetzt, daß der Schüler die Elementarſtufe oder irgend ein anderes Elementarwerk durchgearbeitet hat. Eben dieſer Umſtand, daß dieſe Mittelſtufe vielleicht von Schülern gebraucht werden wird, die nicht gerade des Verf. Elementarcurſus benutzt haben, hat ihn beſtimmt, in dieſem Theile vollſtändiger zu ſein, als es ſonſt nöthig geweſen wäre. Die Schlußſtufe, der dritte Theil, beſteht in einer engliſch geſchriebenen Grammatik, die vielleicht die einzige iſt, die bis jetzt von Deutſchen engliſch abgefaßt iſt. Der Lehrer, der die Grammatik ſelbſt umſtändlicher als Stoff des Unterrichts und beſonders der mündlichen engliſchen Unterhaltung behandelt, kann nicht genug auf dieſen concluding part aufmerkſam gemacht werden; er hat daran viel mehr, als er bisher in den in England für Engländer verfaßten Sprachlehren gefunden hat. Die Anordnung und Auffaſſung iſt freilich à la Becker; sapienti sat; doch ohne Heuſſis Schwerfälligkeit und Weitläufigkeit, der bei allen Subſubdiviſionen nicht auf's Detail der Sprache kömmt. Einen Zwang erleidet die Sprache immer, wenn man ſie in ein anderswoher entlehntes Schema bringt. Die einzelnen Geſetze ermangeln bei Syſtematiſirung der Satzarten nach der formalen Logik jeder erſchöpfenden Darſtellung. Man vergleiche z. B., was die Lehre vom Conjunctiv der engliſchen Sprache betrifft, einen Aufſatz wie den von Kade im Herrig'ſchen Archiv (Bd. IX. und X.) mit den Darſtellungen bei Heuſſi, Plate u. ſ. w.: ſo wird man ſich überzeugen, was das ſagen will, die Geſetze aus der Sprache ſelber entwickeln, aus der Empirie heraus, ſtatt nach einem entlehnten Syſtem ſie darzuſtellen.

Nun noch Einzelnes, das Ref. aufgefallen iſt. Die Annahme des Conditional als eines beſondern Modus iſt nicht zu rechtfertigen; jede Sprache hat der Modi nur drei, denn Optativ, Conditionale u. ſ. w. ſind unter den Subjunctiv zu ſubſumiren (in den romaniſchen Sprachen iſt das Conditionale ein Indicativ; läßt man das nicht zu, führt man nur Verwirrung herbei). Was die Lehre von der Inverſion betrifft, ſo hätte der Verf. anders ſcheiden ſollen; entweder ſteht das Prädicat voran, dann iſt ein Unterſchied, ob das Subject ein Subſtantiv oder Pronomen; oder ein anderes Satzglied ſteht an der Spitze (Object, Umſtandsbezeichnung, Conjunction), dann kömmt es darauf an, ob ein Hülfszeitwort vorhanden oder nicht, ob das Verb tranſitiv oder intranſitiv, ob das Subject Pronomen oder Subſtantiv. Never woman looked more beautiful etc. führt der Verf. in § 66 an; das wäre nicht correct, wenn § 230 richtig wäre. — Das Lehrbuch enthält Anecdotes, Narrative, Descriptive, Historical, Poetical Pieces, von Verfaſſern wie Aikin, Goldsmith, Jrving, Addison, Dickens, Edgeworth, Hume, Macaulay, Scott, Longfellow, Byron u. ſ. w.

Wir kommen zu No. 6. Herr Voigtmann gibt in ſeiner Orthoepie uns ein höchſt gediegenes Werk, das Product großen Fleißes und wiſſenſchaftlichen Strebens. Auf dem Gebiete der modernen Philologie, wo ſo viel gepfuſcht wird, Mittelmäßigkeit und Speculation ſo geſchäftig ſind, iſt eine ſolche Arbeit erquicklich, wenn man auch nicht überall mit den Reſultaten übereinſtimmt. Ueberraſchend iſt es, daß hier ein deutſcher Gelehrter, was die Theorie der Orthoepie betrifft, bereits einzelne Grundſätze aufſtellt, die in England ſelbſt erſt ſpäter gewonnen und zur Geltung gebracht ſind. Die von Voigtmann 1834, wo ſein Buch das erſte Mal ausgegeben wurde, entwickelten Anſichten ſind in Deutſchland unbeachtet geblieben; wenigſtens glaubt der Autor einer Grammatik oder eines Lexikons ſich immer noch nicht beſſer empfehlen zu können, als wenn er für die Ausſprache Walker's Autorität obenan ſtellt, ſeine Bezeichnung adoptirt u. ſ. w. In England ſelbſt gelten jetzt andere Autoritäten; in die Principles, in die Bezeichnung iſt mehr Sinn und mehr Correctheit gebracht Wichtig beſonders iſt die Arbeit Smart's: Walker's Pronouncing Dictionary of the English Language, adapted to the present state of literature and science, London 1836, second edition 1846; von welchem zugleich ein Auszug exiſtirt, Smart's Pronouncing Dictionary Epitomized, 1840, 2d edit. 1846 und öfter. Vorzüglich ſind es vier Puncte, deren Nichtbeachtung Herr Voigtmann ſeinen engliſchen Vorgängern vorwirft. Erſtens daß ſie allen Vocalen nur zwei Hauptlaute zuerkennen, einen langen

und kurzen, einen dritten Laut aber, der ebenfalls kurz iſt, und den er den kurz-offnen genannt hat, immer mit Ziffern ausdrücken, die eigentlich lange Laute bezeichnen. So gibt z. B. Walker die Ausſprache von immensurability durch im-men-shū-ra-bil-ē-tē ſtatt im-men-shŭ-ră-bil-y-ty. Man vergleiche damit Smart: When the alphabetic vowels (that is, the sounds heard in naming the five vowels) occur in unaccented syllables, they are shorter etc. Zweitens haben die Orthoepiſten, ſagt der Verfaſſer, den Grundſatz völlig unbeachtet gelaſſen, daß die Buchſtaben c, s, t (d), z ihre Ziſchlaute zh, sh, tsh (dzh) nur durch Contraction annehmen können: er meint, mit dem folgenden i (das auch in dem langen u ſteckt.) Smart (der allerdings nicht conſequent) gibt ganz nach der Theorie von Voigtmann die Ausſprache von rigtheous ſo an: rī-chus oder rīte-yus, jenes für die Umgangsſprache, dieſes für den edlern Vortrag; Walker dagegen: rī-che-us, eine Contraction ohne Contraction. Was die Praxis betrifft, ſo iſt freilich zwiſchen ihr und der Theorie unſers Verfaſſers — und nicht bloß in dieſem Puncte — mancher Widerſpruch. Die jetzt am allgemeinſten gültige Ausſprache überall getroffen zu haben, möchte wohl beſonders Schmitz (die engliſche Ausſprache, Berlin 1849) gelungen ſein. Drittens haben nach Voigtmann die Orthoepiſten den Grundſatz überſehen, daß, wie in einer accentuirten Sylbe ein Buchſtabe verdoppelt werden, ſo dagegen in einer unaccentuirten auch einer herausfallen kann, und herausfallen muß, wenn Gleichheit in das Ganze kommen ſoll. Er lieſt daher recommend nicht rek-kom-mend, ſondern rek-kŏ-mend. Endlich haben des Verfaſſers Vorgänger eine Menge kleiner Wörter, die alle einer mehrfachen Ausſprache unterworfen ſind, zu einſeitig bezeichnet, überhaupt ſo, daß der Ausländer nur mit Mühe den richtigen Laut herauszufinden vermag. Man vergleiche damit, was Schmitz in der angeführten Schrift § 60 ſagt. Nach ſeiner Theorie hat Voigtmann Sheridan's School for Scandal in einem beſondern Werke durchgängig bezeichnet; eine deutſche Ueberſetzung iſt dem Drama angehängt. Der Gedanke, das Mavor'ſche Spelling Book für den deutſchen Schulgebrauch zu bearbeiten, kam dem Verfaſſer zuerſt in England und zwar in einer Familie zu Canterbury, wo er wohnte und wo er die Kinder in eifriger Lectüre desſelben begriffen fand. Er wählte es aus zwei Gründen für die vorliegende Arbeit, „einmal weil ſein Inhalt für Kinder von 10—12 Jahren, in welchem Alter man gewöhnlich den engliſchen Unterricht bei uns beginnen läßt, zugleich unterhaltend, anregend und belehrend iſt; ſodann weil es als urſprünglich engliſches Schulbuch beſonders geeignet ſchien, den jungen deutſchen Leſer gleich mitten in's engliſche Leben und in engliſche

Anſchauungsweiſe hinein zu verſetzen ihn bekannt zu machen mit Sitte und Brauch des Landes, Verfaſſung, Münz, Maaß und Gewicht, Geographie u. ſ. w."

Dr. Robolsky.

III.

Die deutſche Götterlehre. Ein Hand- und Leſebuch für Schule und Haus. Nach Jacob Grimm u. a. von J. R. Wolf. Göttingen, 1852.

Der Herr Verfaſſer war in jeder Beziehung zur Abfaſſung eines ſolchen Buches berechtigt; denn er hat ſchon durch manche größere und kleinere Arbeiten bewieſen, daß er die wiſſenſchaftlichen Leiſtungen auf dieſem Felde, wie ſie beſonders die neuere Zeit hervorgetrieben, genau kennt und ſelbſt auch Sinn und Geiſt in hinlänglich reichem Maße beſitzt, um den Stoff zu erweitern und zu ordnen und um neue Geſichtspuncte aufzuweiſen. Berechtigt aber war Herr W. zur Abfaſſung eines ſolchen Buches auch wegen ſeiner innigen Begeiſterung gerade für dieſe Seite des germaniſchen Alterthums, einer Begeiſterung, welche nicht nur ihn ſelbſt immer auf's neue zu forſchen drängt, welche vielmehr den reizenden Gegenſtand und deſſen Kunde zum allgemeinen Gute vornehmlich Deutſchlands machen und überall liebende Aufmerkſamkeit und rege Beobachtung der da und dort vereinzelten Reſte vom alten heimiſchen Götterglauben erwecken möchte. Alſo nicht ein Buch, ausgeſtattet mit allem Rüſtzeug der Gelehrſamkeit, wie es die Mythologie des ehrwürdigen J. Grimm iſt, ſoll dieſe Götterlehre ſein, ſondern ein Hand- und Leſebuch für Haus und Schule, ein Buch für's deutſche Volk. Wirklich iſt das Werkchen in der Weiſe gehalten, daß es von dem einigermaßen Gebildeten, ſobald nur der Sinn für die Sache ſelber nicht fehlt, wohl verſtanden und freudig genoſſen werden mag: die Sprache iſt einfach, wie ſie nur der führen kann, der des Stoffes durchaus Herr geworden; nicht ſelten, wo der Verfaſſer beſonders ergriffen iſt, gewinnt ſie höhern Schwung, verliert ſich aber nie in's Vage und Unbeſtimmte. Jedenfalls iſt das Buch in viel höherm Grade eine lebensvolle, friſche und ſelbſtſtändige Verarbeitung des gar nicht armen, aber ſehr verwitterten Materiales, welches vorzüglich J. Grimm wieder zu Tage gefördert, als etwa die vor einigen Jahren von Kehrin herausgegebene deutſche Mythologie. Der Titel könnte leicht dazu verführen, daß man meinte, hier nur eine Darſtellung der germaniſchen Götter ſuchen zu dürfen; das Werk iſt aber in demſelben Umfange angelegt und ausgeführt, wie

Grimm's größeres Buch, d. h. es iſt eine Darſtellung der altdeutſchen Religion, umfaßt nicht nur die deutſchen Anſchauungen von den Göttern und Göttinnen, ſondern es werden da auch ihre Vorſtellungen über das Verhältniß der Menſchen- und Götterwelt unter ſich, über die Schöpfung u. ſ. f. behandelt.

In dem zur Einleitung Geſchriebenen werden wir zuerſt hingewieſen auf die nicht nach Jahren, nicht einmal nach Jahrhunderten datierbaren großen Wanderungen aus Aſien, dieſem Lande des erwachenden Lichtes. Dorther, meint der Verfaſſer, möchte zuerſt der Süden Europas bevölkert worden ſein, eine Meinung, die jedoch noch bündigern Beweiſes bedarf und nur in der Beſchränkung unzweifelhaft als richtig anerkannt werden muß, wenn der Verfaſſer ſpeciell die Wanderungen der Griechen und Römer nach dem Süden früher ſetzt, als die der Germanen und Slaven nach dem Norden unſers Welttheiles. Wir haben der Spuren und Zeugniſſe genug, daß dieſe Wanderungen nicht die erſten waren, daß vielmehr durch ſie ſchon mächtige Stammzuſammenhänge durchbrochen und die vereinzelten Glieder zurückgedrängt wurden. Unantaſtbar iſt die nun folgende Bemerkung, daß im Süden und auf Inſeln und Halbinſeln ſich die Cultur überhaupt, alſo auch die Aus- und Durchbildung der religiöſen Anſchauungen, raſcher entfaltete, als in den weiten Strecken des nordiſchen Feſtlandes.

Dagegen hat der Herr Verfaſſer die Entwickelung dieſer Seite bei Griechen und Italern gar nicht richtig aufgefaßt: nicht nur fehlt er darin, daß er Griechen und Römer dabei nicht auseinander hält, da doch ein ſchneidender Unterſchied, bleibt man nur nicht auf der Oberfläche ſtehen, durchaus nicht weggeläugnet werden kann, wie ihn unſers Wiſſens am ſchärfſten Mommſen in ſeiner römiſchen Geſchichte hervorgehoben; auch das war nicht richtig den tiefen ſittlichen Gehalt der helleniſchen Religion in dem Grade zu überſehen und bloß deren ſinnliche Seite hervorzukehren. Wir verſtehen dann den Verfaſſer nicht ganz, wenn er vom Abfalle des Volkes von der Offenbarung ſpricht und meint, deren reine Grundwahrheiten hätten ſich in Deutſchland noch ungetrübter erhalten, als im Süden, wo üppige Spiele der Phantaſie dieſelben reich überwuchert. Wir lächeln nicht über ſolche Anſicht, weil ſie dem ehrenwertheſten Sinn entſpringt, aber hiſtoriſch iſt ſie kaum beweisbar; uns geht es mit der Mythologie und ihren Schöpfungen wie mit der Sprache: je weiter wir zurückkommen, deſto reicher und ſinnlicher treten uns ihre Geſtalten entgegen, und es will uns ſcheinen, der Beweis ſei noch nicht geleiſtet, daß über dieſen bunten Geſtalten hinaus urſprünglich eine reinere und einheitliche Anſchauung liege, von der etwa die

chriſtliche nur eine erfüllte Erneuerung wäre. Dieſer uralte Monothismus könnte nur ein ſehr unbeſtimmter ſein; — doch wir kommen unten darauf zurück. Wenn der Herr Verfaſſer nunmehr ausgehend von dem hohen Werthe und der Tiefe des altdeutſchen Heidenthumes, deſſen Spuren bis in unſere Zeit hineinragen, die deutſche Jugend mit kräftigen Worten mahnt dem vaterländiſchen Elemente Sinn und Geiſt in höherm Grade zuzuwenden, ſo ſpricht er uns damit ganz aus der Seele; aber ſein Eifer geht zu weit und wird einſeitig, wenn er daneben die claſſiſchen Meiſterwerke der Hellenen auf dem Gebiete der Litteratur und Kunſt in Schatten ſtellt und die Freude daran und die Bewunderung derſelben allzu niedrig anſchlägt. Der Deutſche ſoll doch nicht nur ein Deutſcher, er ſoll auch ein Menſch ſein und in möglichſt weitem Umfange erkennen, was der Menſchengeiſt überall geſchaffen, und daß da die alten Hellenen in manchen Richtungen ewig giltige Muſter geſchaffen, wer, der ſie kennt, will es läugnen? Zudem iſt die Selbſterkenntniß bekanntlich die ſchwerſte Erkenntniß und die Vergleichung mit anderm wird aller Orten frommen; drum ſoll die deutſche Jugend nicht aufhören Homer zu leſen, um ſich nur dem Nibelungenliede zuzuwenden, Homer und die Nibelungen ſollen ihr neben einander ſtehen. Am Ende der Einleitung weiſt uns der Verfaſſer auf die Quellen und Förderungsmittel der Kunde deutſcher Mythologie hin, auf beſtimmte Nachrichten, wie die des Tacitus ſind, auf Legenden und Concilienbeſchlüſſe, auf lange hinaus beſtehende Feſte und Gebräuche, auf Sagen und Mährchen u. dgl., dann auf die verwandten Mythologien, ſonderlich auf die nordiſche und keltiſche, aber auch auf die fernere noch reich ſprudelnde indiſche, deren innigen Zuſammenhang mit der deutſchen namentlich Kuhn hervorgehoben; dieſe Schöpfungen verwandter Völker, welche einſt einen mächtigen Stamm gebildet, ſind zwar nicht unmittelbare Quellen für die deutſche Mythologie, aber ſie weiſen uns oft Richtung und Weg für deren tieferes Verſtändniß.

Den erſten Abſchnitt bildet die Darſtellung des göttlichen Weſens überhaupt, wie ſich die Anſchauung über dasſelbe bei den Germanen geſtaltet, und der Götter und göttlichen Perſonen. Räthſelhaft ſteht noch immer der Name Gott da, den noch keine Etymologie ganz aufzuhellen vermochte; aber ebenſo wenig auf dieſe Benennung als auf die griechiſche θεός oder die ſanskritiſche devas, welche eben auch in der Mehrzahl vorkommen, wird ſich das Gebäude des urſprünglichen Monotheismus aufbauen laſſen, der nur etwa dadurch ſcheinbar hergeſtellt wird, daß aus einem ganz nothwendigen Bedürfniſſe in jedem einzelnen Volke einer der Götter als der mächtigſte und ſowohl am meiſten

gefürchtete als am meiſten befreundete erſcheint. Woher die wohl uranfängliche Vielheit der Götter gekommen, das erklärt ſich einem jeden, vermag er ſich nur in die Jugendperiode der Menſchheit zurück zu verſetzen; zuletzt hat den Hergang in wenigen Worten Gerhard in der griechiſchen Mythologie S 2 gezeichnet. Nur daraus dann, daß kein Monotheismus herrſchte, läßt es ſich deuten, wenn während des blühenden Heidenthumes jedes Volk nicht bloß ſeine Gottheit, ſondern auch die anderer Völker als berechtigt anerkannte. — Ebenſo wenig können wir den Ausſpruch des Verfaſſers gutheißen, daß allen Völkern eine Götterdreiheit gemeinſam ſei, deren Urſprung in der Ahnung der Trinitätslehre zu ſuchen. Allen Völkern gemeinſam iſt dieſe Götterdreiheit nicht, und wo ſie gefunden wird, da iſt ſie gar oft durchaus nicht urſprünglich, ſondern eine Frucht der eigenthümlichſten Speculation. Der Verf. wird uns vielleicht die berühmte indiſche Trimurti entgegenhalten; aber damit wird er bloß beweiſen, daß er die neueſten Forſchungen über indiſche Religion nicht kenne, da Roth ſonnenklar bewieſen, daß dieſe gefeierte Göttertrias eine relativ ſpäte Schöpfung iſt, erſt in Hindoſtan und damals entſtanden, als die Brahmanen die indiſchen Volksgötter in ihr Syſtem aufzunehmen für nützlich hielten. Die Göttertrias, die auch bei den Hellenen und Römern kaum ſcharf aufgewieſen werden kann, konnte freilich auch andere Gründe haben, ſowie die Dreizahl in der Allitterationspoeſie und im Strophenbau der Germanen unverkennbar bedeutſam iſt, wie ſogar die Redensart alli guote ding sind driu in der Schweiz gäng und gäbe iſt; allein mit alledem iſt noch nicht von ferne bewieſen, daß im Heidenthum eine dunkle Ahnung der ſpecifiſch chriſtkirchlichen Trinitätslehre zu ſuchen und zu finden ſei.

Den zweiten Abſchnitt bildet die Darſtellung des Gottesdienſtes, die recht gut gelungen iſt. Wir bemerken hier nur, daß die drei bei den alten Deutſchen gewöhnlichen Thieropfer es auch bei den alten Indern ſind, wie ſich in neuerer Zeit wieder beſonders durch Roths Forſchungen herausgeſtellt hat. Das Rinderopfer war nicht ſelten, auch das Pferdeopfer nicht, wie manche meinten, nur ein ſymboliſches, ſondern ein wirkliches; und vor der Schlachtung des Pferdes wurde dem Puſchan, einem Sonnengotte, eine Ziege geopfert. — Darauf handelt der Verfaſſer von den alten Cultusſtätten und Götterbildern. Ein ſo hohes Alter von Tempeln, als es hier der Verfaſſer angibt, iſt gründlich kaum zu erweiſen; lieber hätte er die Götterſymbole näher bezeichnen ſollen, die ſchon Tacitus erwähnt und welche, wie Kreuz und Fahne, beſonders auch in den Kampf, das höchſte Gottesurtheil

der alten Germanen, getragen wurden. Müllenhoff hat die Taciteiſchen signa et effigies trefflich unterſchieden: unter signa verſteht er der Götter Attribute und Waffen, wie Vôdans Lanze, Thôrrs Hammer, des Tiu Schwert, des Freyr Phallus u. ſ. f.; die effigies ſind nach Tacitus histor. IV, 22 Bilder wilder Thiere, ſymboliſch der Götter Macht darſtellend, wie Schlange und Wolf des Vôdan, Bär und Bock des Thôrr, Widder des Tiu, Eber des Froho ꝛc. Ueber die mythiſche Beziehung eines in Tournay gefundenen kleinen goldenen Stierkopfes vgl. Müllenhoff in Haupt's Zeitſchrift f. d. A. VI. 434. — In dem Abſchnitte über die Prieſter und Prieſterinnen ſtehen mehrere Behauptungen nicht ganz feſt, wie die z. B., daß das Anſehen der Prieſter nicht nur auf Alter und Würde, ſondern auch auf der Abkunft beruht habe, da Prieſterſtand und Adel in inniger Verbindung geſtanden u. dgl. Das iſt wenigſtens für die Taciteiſche Zeit und für die Verhältniſſe, die er ſchildert, erſt noch zu beweiſen. Auch im Gerichte ſpielt der Prieſter, wie er bei Tacitus auftritt, nicht die Rolle, die ihm hier zugedacht iſt, wenn nämlich die Worte: es liegt ſchon im Namen des altdeutſchen Prieſters, daß er ſowohl des Gottesdienſtes als des Gerichtes zu warten hatte, auch auf jene ältere Zeit bezogen ſein wollten. Eine Prieſterkaſte, das iſt ſicher, bildete ſich in Germanien nie aus, und wie in politiſchen Angelegenheiten, ſo hatte auch in religiöſen die Familie immer eine ſehr bedeutende Selbſtſtändigkeit; es wäre gar nicht unlohnend auch in dieſer Richtung eine Vergleichung mit den älteſten ariſchen Indiern anzuſtellen, deren Verhältniſſe überall eine überraſchende Menge von Analogieen mit den alten germaniſchen bieten. — Nach dieſem behandelt der Verfaſſer die einzelnen Götter Wuotan, Donar, Zio und Sachsnot, Paltar, Forasizo, Aki, Wol, Lohho, Loki, hierauf die Göttinnen, die Helden und die weiſen Frauen, Wichte und Elbe, einzelne elbiſche Weſen, die Waſſergeiſter, die Hausgeiſter und Rieſen. Wir fügen hier nur einzelne wenige Bemerkungen bei. Wie der Verfaſſer auch nur ſprachlich den deutſchen Wuotan mit dem indiſchen Buddha zuſammenbringen möchte, iſt uns im höchſten Grade unklar und noch undeutlicher, wie ſich die germaniſche Gottheit etwa an den indiſchen Weiſen anknüpfen ließe. Wir bleiben noch immer dabei, daß Wuotan ganz eigentlich den dahin ſtürmenden bedeute und urſprünglichſt vielmehr ein Naturgott als ein rein geiſtiges Weſen ſei. Mit Zio muß es eigen zugegangen ſein: ſein Name weiſt uns laut darauf hin, daß er einſt um vieles mächtiger und bedeutender geweſen; denn es iſt kein geringerer als der des griechiſchen Ζεύς und lateiniſchen

Jov-piter und Jupiter. Vielleicht hätten ſich hier noch einige Puncte hervorheben laſſen, auf denen dieſer Gott eine höhere Verehrung genoſſen. Ueber die Göttinnen hat in neuerer Zeit beſonders Weinhold in ſeinem inhaltreichen Buche über die deutſchen Frauen, das mehr gekannt und geleſen ſein ſollte, recht ausführlich und unter neuen Geſichtspuncten gehandelt. Die göttlichen Frauen, mit denen das germaniſche Heidenthum erfüllt war, zeichnet mit der gewohnten Fülle von Stoff und Geiſt Müllenhoff in den nordalbingiſchen Studien, und derſelbe kam neuerdings auf eine ähnliche Partie zurück in ſeiner Abhandlung über die Runen. Ob die Namen Nehalennia und Baduhenna deutſche ſeien, iſt gar nicht ausgemacht und erſterer noch weniger erklärlich als letzterer. Auch der Tanfana Name iſt ſehr räthſelhaft. Doch laſſen wir dieſe dunkeln Geſtalten und wenden uns zum Urahnherrn der Deutſchen. Dieſer heißt nicht, wie W. ſagt, bei Tacitus Tuisco, welche Form eine bloße Conjectur iſt für die handſchriftlich feſtſtehende und nicht unerklärbare Tuisto. Müllenhoff hat gewieſen, daß dieſer Name nichts mit Tiu, Himmel, zu thun habe, ſondern einfach das Doppelte, Zwiefache bedeute, wie man dieſes nun auffaſſen wolle. Ihm entſtammt Mannus, benennt mit einem wenig verſchiedenen Namen als der indiſche Manu oder Manus, d. h. das denkende und meſſende Weſen, der Urmenſch. Von dieſem endlich gehen die germaniſchen Völkerſtämme aus, deren Stammväter aber ſicher nicht mit ſchwachen Declinationsformen Ingo, Isco und Irmino geheißen haben. Wenn der Verfaſſer warnt, in den von Tacitus erwähnten Liedern auf Arminius einen Preis dieſes deutſchen Mannes zu ſehen und behauptet, es liege da eine Verwechſelung mit dem göttlichen Irmin vor, ſo ſpricht er hier zu beſtimmt über eine doch ſehr zweifelhafte Sache. Dagegen ſcheint es uns ausgemacht, daß unter dem Hercules, den der römiſche Geſchichtſchreiber nennt, niemand anders zu verſtehen iſt, als der altdeutſche Gott Danar, denn es treffen hier alle Analogieen zuſammen.

Nach dem ſpricht der Verfaſſer über die Anſchauungen von der Schöpfung der Elemente, Bäume und Thiere, Himmel und Geſtirne, Tag und Nacht, Sommer und Winter, Zeit, Welt, von den Seelen — ein Abſchnitt, in dem der Verfaſſer beſonders ſelbſtſtändige Anſichten vorträgt, — Tod, Schickſal und Heil. Entrückung, Zauber, Aberglauben, Krankheit, Kräuter und Steinen, Sprüchen und Segen. Auch hier ſchließen wir nur wenige Bemerkungen an. Es mag die Behauptung ganz richtig ſein, daß nur Sommer und Winter mythiſche Bezüge haben; aber unrichtig iſt, daß das germaniſche Alterthum urſprünglich nur dieſe beiden Jahreshälften gekannt. Tacitus unterſcheidet drei Jahreszeiten, hiems,

ver und æstas, und Grimm nimmt in der Geſchichte der deutſchen Sprache ſeinen Widerſpruch gegen Tacitus ſelbſt zurück. Und er hätte noch weiter gehen dürfen: nicht nur ahd. lenzo beſtätigt uns die Annahme des Frühlings, noch viel ſprechender der Ausdruck, der mit dem lateiniſchen und griechiſchen genau übereinſtimmt und im Sanscrit ſeine deutliche Wurzel hat, nämlich das nordiſche var, dän. vaar, ſchwed. vår, deſſen Zuſammentreffen in Laut und Geſchlecht mit latein. vêr, griech. ἔαρ, εἶαρ, böot. Fίαρ überraſchend iſt, und dieſes ἔαρ ſteht für Fέσαρ von W. vas, leuchten. Alſo dieſer Ausdruck iſt ſogar altes Gemeingut, wie es von Sommer und Winter nicht gewieſen werden kann. Ueber das germaniſche Loos hätte der Verfaſſer nun ſchärfer ſchreiben können, ſeit Müllenhoff und Homeier ihre faſt erſchöpfenden Forſchungen veröffentlicht haben.

Das möge genügen zur Anzeige und Einführung dieſes Buches. Wo wir in Hauptanſichten mit dem Verfaſſer nicht einverſtanden ſind, müſſen wir doch eingeſtehen, dieſe Anſichten ſeien würdig und zeugen für den heiligen Ernſt des Verfaſſers; überdieß geht dieſer nirgends ſo weit, daß er irgend einer Thatſache Gewalt anthäte. Daß im Einzelnen wirklich etwas Weſentliches fehlte, können wir nicht ſagen; natürlich iſt aber, daß da und dort ein Füllſteinchen mangelt, daß nicht gerade alles mit derſelben Schärfe aufgefaßt und behandelt iſt. — Das tüchtige Buch iſt auch in eine gute äußerliche Form gekleidet.

Zürich, im Juni 1854. H. Schweizer.

Geſchichte der deutſchen Höfe. Zwanzigſter, ein- und zweiundzwanzigſter Band. Geſchichte der Höfe des Hauſes Braunſchweig in Deutſchland und England. Von Dr. Eduard Vehſe.

Schon lange haben wir mit eben ſo großer Verwunderung als Bedauern der unermüdlichen Schreibluſt des Herrn Dr. Vehſe zugeſehen, deſſen Arbeiten für den Hiſtoriker von Fach größtentheils werthloſe Compilationen unendlich höher ſtehender, aber weniger bekannter, weil weniger anmaßender Quellenſchriften, für das große Publicum aber ſo gewiß intereſſant ſind, als Scandal, Spott und Verläumdung allenthalben willige Ohren finden.

Herr Dr. Vehſe hat in kurzer Zeit — neben anderen nicht weniger gewichtigen Arbeiten — 23 Bände über die Geſchichte der deutſchen Höfe edirt, oder — deutſch geſprochen — zuſammengeſchrieben, und zwar in einer Weiſe, welche die Indignation jedes mit der Bedeutung eines ſolchen Thema's bekannten Mannes erregen muß, falls er ſeine

Wahrheitsliebe noch nicht der politiſchen oder einer noch traurigeren Leidenſchaft geopfert hat.

Verfaſſer dieſer Zeilen darf von ſich ſagen, daß er kein Freund litterariſcher Zänkereien iſt, aber er erröthete in ſeinem hiſtoriſchen Gewiſſen, als er die Geſchichte der deutſchen Höfe in einer ſolchen Weiſe mißhandelt und mißbraucht ſah; er ſtand lange an, die Feder gegen ein Werk zu ergreifen, welches anſcheinend den Grundſätzen des Fortſchrittes zu dienen ſcheint, in der That aber bei den Einſichtigen nur Indignation, und bei der Maſſe noch mehr Schwächung der für jede politiſche Partei nothwendigen Autorität erzeugen muß; hielt es aber nach den neueſten Erſcheinungen für Pflicht, zur Aufdeckung der Behſe'ſchen Schriftſtellerei das Seinige beizutragen.

Geſetzt auch, alle die Scandaloſa und Horribilia, welche Herr Behſe aus der hohen Welt berichtet, wären wahr, ſo ſollte doch ein beſonnener Freund des deutſchen Volkes ſie nie in dieſer Weiſe unter das große Publicum ſchleudern, zur Irreleitung des Mittelſtandes und Aufreizung der Maſſen. Denn bei Weitem die meiſten Menſchen aus dem ſogen. Volke meſſen Tugenden und Laſter nach dem Maßſtabe ihres Geſichtskreiſes, und wenn es nun auch wahr iſt, daß das Laſter auf dem Throne und in dem Salon eben ſo wenig zu entſchuldigen, als in der Hütte und auf der Straße, ſo iſt es doch eben ſo wahr, daß ein ſolches Publiciren des Unrechten und Unſittlichen, welches in den hohen Kreiſen vor ſich geht, ein leichtfertiges Aufdasſpielſetzen der Autorität iſt, welches durch die Ausrede von der Pflicht der Wahrheitsliebe durchaus nicht entſchuldigt wird. Es ſteht zwar gewiß jedem Hiſtoriker frei, das Privatleben der Fürſten und Großen mit ungeſchminkten Worten zu beurtheilen, aber der Publiciſt, der Volksſchriftſteller, der Lehrer des großen Publicums, was doch Herr Behſe ſein will, hat daneben noch die Pflicht, die Achtung vor der Autorität, vor den regierenden und höheren Ständen zu erhalten, ſo lange es wenigſtens noch eine Wahrheit iſt, daß die Menſchen regiert werden müſſen und zur Selbſtregierung nur allmählig an der Hand der Autorität angeleitet werden können.

Es iſt das ein großer Irrthum, daß der Publiciſt und Volksſchriftſteller immer die Pflicht habe, die Wahrheit zu reden; denn er ſoll freilich immer wahr ſein, aber nicht immer reden; das Schweigen gehört eben ſo wohl zu ſeinen Pflichten als das Sprechen, und die Folgen des Erſten ſind ſelten ſo nachtheilig, als die des Zweiten.

Vielleicht entgegnet aber Herr Dr. Behſe, er ſei kein Publiciſt, ſondern ein ernſter Hiſtoriker, der keine anderen Rückſichten zu nehmen

habe, als die der Wahrheit, und für ein Publicum ſchreibe, das wohl zu unterſcheiden wiſſe. Das Letztere glauben wir nicht, und das Erſte iſt nicht wahr. Denn es iſt nicht die Sache eines ernſten Hiſtorikers, in ſo wenigen Jahren eine ſolche Menge höchſt ſchwieriger Themata abzuarbeiten, und ſodann beruht der Inhalt der Behſe'ſchen Arbeiten nicht auf eigenen Quellenſtudien, ſondern auf einer parteiiſchen Compilation und Extrahirung anderer Werke, gediegener wie ungediegener, ehrlicher wie unehrlicher.

Nur ein Charakterzug geht durch alle Arbeiten dieſes Vielſchreibens, nämlich die Sucht nach dem Piquanten, Aufregenden, Hetzenden, oder — noch kürzer geſagt — unter dem Scheine der Unparteilichkeit wird revolutionäre Propaganda gemacht. Sollte Herr Behſe das läugnen, ſo verfällt er nothwendiger Weiſe dem Vorwurfe der Unwiſſenheit.

Beweiſen wir die Richtigkeit dieſes Urtheils an einigen Beiſpielen aus den uns vorliegenden Bänden.

Eine Haupttaktik des Verfaſſers beſteht darin, bei der Benutzung der unzuverläſſigſten Quellen die größten Scandaloſa und Schreckensgeſchichten aus denſelben mitzutheilen, hintendrein aber mit einigen ſalvirenden Worten die Wahrheit derſelben anzuzweifeln.

So benutzt er fortwährend für die neuere Geſchichte die höchſt unlautere Quelle des bekannten Werkes „Charles d'Este", fügt aber dann gewöhnlich hinzu: „wie Carl von Eſte will", „von Carl von Eſte behaupteten", oder „wenn es wahr wäre". Inzwiſchen iſt das Gift ausgeſpritzt, und das genügt zur Revolutionirung der Leſer oder zum Abſatz des Werkes.

Band 22, S. 240 heißt es: „Leſſing raffte der Tod im Mittag ſeiner Jahre hin, wie er ſpäter auch Schiller, unter den deutſchen Dichtern den unabhängigſten und edelſten (??), wegraffte, weil ſie ſchreiben mußten." Wie das nun ein Hiſtoriker von Leſſing, der ſein Glück ſo oft muthwillig von ſich geſtoßen, ſeine Geldverlegenheiten ſich ganz allein ſelbſt auf den Hals geholt hatte, ſagen kann, iſt freilich unbegreiflich, wenn es nicht begreiflich wäre, daß daraus neues Gift gegen die Fürſten und Großen geſogen werden kann.

22, 329 heißt es: Der Baron von Schleinitz habe ſich in den Sturmjahren „ohne demokratiſche Zuthat" erhalten. Wenn Braunſchweig die nicht gehabt hat, zum Theil noch hat, ſo muß der Verfaſſer etwas ganz Apartes unter Demokratie verſtehen.

Band 21 behandelt die engliſche nobility und iſt Nichts als eine dürre Compilirung aus einigen engliſchen Quellen, als Adelshandbüchern, Almanacs, genealogiſchen Nachweiſungen ꝛc., dem deutſchen

Publicum genießbar gemacht durch einige piquante Bemerkungen Pückler-Muskau's, ſcandaloſer Berichte ungenannter Diplomaten und klatſchender, verläumdender Weiber und Salonhelden.

Im Anfange des Bandes wird der deutſche Adel auf das Bitterſte und Schmählichſte angegriffen, der engliſche in die Wolken erhoben, welche ſich in Folge jener Zuthaten aber gar bald mit dem ſchmierigſten Erdenſchmutze färben, und nur der Ironie und Malice wegen zu Anfang als am Zenith ſchwebend dargeſtellt zu ſein ſcheinen.

Was endlich den Werth des Werkes als einer Geſchichte der Höfe im Allgemeinen betrifft, ſo iſt darin von einer eigentlichen Geſchichte derſelben gar Nichts zu finden, da weder von einer Entwickelung der allgemeinen und territorialen politiſchen Zuſtände, noch auch nur von einer allgemeinen Darlegung des jedesmaligen Culturſtandes die Rede iſt. Wie können aber die Höfe deutlich geſchildert oder billig beurtheilt werden, wenn man ſie ihren Umgebungen entreißt, und ſie bloß mit der Elle des heutigen Bierbankpolitikers mißt!

Wenn nun das Werk des Dr. Vehſe auf einen wahrhaft gebildeten und unterrichteten Mann nur den Eindruck des Ekels und der Indignation machen kann, ſo wird der Einfluß auf die Maſſen ein verderblicher ſein, und nur dazu dienen, gewaltthätiger Reaction gegen die Preſſe größere Berechtigung zu verleihen.

M.

V.

3. Proportionen und Kettenbrüche. Von Saß, Oberlehrer in Altona. Altona, Schlüter. 49 S.

Wer beim Rechenunterricht die Form der Proportion für die Gleichheit zweier Verhältniſſe nicht glaubt entbehren zu können, alſo einer beſondern Uebung für die Behandlung dieſer Form bedarf, findet hier eine ziemlich reichliche Sammlung von Aufgaben, als den Anfang des kaufmänniſchen Rechnens. Dieß iſt der Inhalt des erſten Abſchnittes. Der zweite lehrt die Glieder geometriſcher Verhältniſſe durch Anwendung der Kettenbrüche zu verkleinern, wobei ebenfalls der kaufmänniſche Verkehr berückſichtigt iſt.

4. Grundriß der kaufmänniſchen Buchführung von A. Schumacher, Lehrer der Mathematik an der Realſchule in Mainz. Mainz, von Zabern. 103 S.

Zunächſt wollen wir die höhere Bürgerſchule davor verwahren, als bedürfe ſie ſolches Lehrbuchs. Auch die Realſchule, die eine höhere Bür-

gerſchule ſein will, ſollte den Unterricht im Buchführen verweigern. Das müſſen wir hier ſagen, trotz der Verſicherung des Verfaſſers in der Vorrede, daß auch die Lehre von der Buchführung eine conſequente logiſche Entwickelung nicht ausſchließe, und daher geeignet ſei, dem Denken der Jugend einen würdigen, den Geiſt anregenden und kräftigenden Stoff zu bieten.

Da nun der Verfaſſer ſeinen Stoff ſyſtematiſch behandelt hat, ſo ſollte man in Handelsſchulen natürlich lieber ſein Buch als rein praktiſchen Wegweiſer benutzen, da auch jene doch immer noch Schulen ſind. Auch möchte es manchem Lehrling willkommen ſein, da man ja weiß, daß dieſe, was ſie im Comptoir lernen ſollen, meiſt nur zufällig lernen und mühſam, ja verſtohlen dem Commis oder Principal abmerken müſſen.

5. J. Braun, Rector zu Montabaur, Quadratiſche Gleichungen für Schulen und zum Selbſtunterrichte. Koblenz, Hölſcher. 160 S.

Da zu den vorliegenden 156 Aufgaben über reine und gemiſchte quadratiſche Gleichungen nicht nur die Ableitung der Gleichung aus dem Wortausdruck der Aufgabe, ſondern auch die Auflöſung ſelber vollſtändig gegeben iſt, ſo müſſen wir aus dem Titel die Worte „für Schulen“ zunächſt ſtreichen; das Buch iſt wohl nur zum Selbſtunterricht brauchbar. Ein Nebentitel belehrt uns, daß es das 3. Heft einer Sammlung von algebraiſchen Aufgaben iſt. Was nun die Aufgaben ſelbſt anlangt, ſo ſind überwiegend Verhältniſſe aus dem geſchäftlichen Verkehr benutzt, die ſo lehrreichen Bewegungsaufgaben fehlen bis auf Nr. 141 ganz. Vielleicht ſind ſie in dem früheren 2. Heft mehr nach Verdienſt hervorgehoben. Daß die Form der Proportion als Ausdruck für die Gleichheit zweier Verhältniſſe feſtgehalten iſt, trägt nach unſerer Anſicht nicht zur klaren Einſicht in die Sache bei; vielmehr wird dieſe gefördert, wenn man ſtets aus der Gleichheit der Zeiger von den gleichen Verhältniſſen ſchließt. Fehlerhafte Faſſung der Aufgaben iſt uns öfter begegnet.

6. Dr. G. Lauteſchläger, Beiſpiele und Aufgaben zur Algebra für Gymnaſien, Realſchulen und zum Selbſtunterricht. 4. Auflage. Darmſtadt, Dähl. 96 S. 8 Ngr.

Dieſe Sammlung enthält nur Aufgaben über Gleichungen des erſten und zweiten Grades. Zunächſt Gleichungen des erſten Grades mit einer Unbekannten, bis No. 100, mit mehren Unbekannten, bis No. 190, rein quadratiſche mit einer Unbekannten, bis No. 205,

mit mehren Unbekannten, bis No. 240, unreine quadratiſche mit einer und mit mehren Unbekannten, bis reſp. No. 288 und 320. Von da ab folgen algebraiſche Aufgaben im Wortausdruck, welche durch Gleichungen gelöst werden ſollen, in gleicher Eintheilung bis No. 534, 636, 723; darauf unbeſtimmte Aufgaben, bis No. 751, und Aufgaben über Progreſſionen, Logarithmen, Zinſeszins- und Rentenrechnung bis No. 801. Es iſt alſo dieß eine reichhaltige Sammlung. Die erſte Abtheilung von Aufgaben dürfte vielleicht an ſolchen Aufgaben zu vermehren ſein, die außer den Unbekannten noch gegebne Buchſtabengrößen enthielten. Die zweite Abtheilung verbreitet ſich zwar über mannigfaltige Verhältniſſe, doch haben wir Bewegungs-, Rabatt- und Discontoaufgaben, wie ſolche, die auf dem Zahlenſyſtem beruhen, nicht genügend vertreten gefunden.

Die Auflöſungen und Reſultate ſind der Sammlung nicht beigegeben.

Für Zinſeszinſen- und Rentenrechnung haben wir von demſelben Herrn Verfaſſer ein ſehr reichhaltiges, auf die Einführung in dieſe Probleme berechnetes Lehr- und Aufgabenbuch unter dem Titel:

7. Die Lehre von den einfachen und zuſammengeſetzten Zinſen und deren Anwendung auf die Berechnung der Zeitrenten, Lotterieanlehen, Lebensrenten, Lebensverſicherungen und Wittwenpenſionen. Darmſtadt, Jonghaus. 291 S.

8. Dr. Kühne, Lehrer am G. in Gotha, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für den Schul- und Selbſtunterricht. Leipzig, Hirzel. 209 S.

Der Verfaſſer dehnt ſein Lehrbuch über die Rechnungen mit Potenzen, Wurzeln und Logarithmen, die Auflöſung der Gleichungen erſten und zweiten Grades, die Reihen und über die Combinationslehre mit dem binomiſchen Satz hinaus noch aus auf diophantiſche Gleichungen, denen natürlich die Kettenbrüche und die allgemeinen Eigenſchaften der ganzen Zahlen vorausgehen, ſchließlich auch noch auf Sparcaſſen- und Rentenrechnung und die Verſicherungsrechnungen mit Rückſicht auf Mortalität. Hierzu findet er ſich veranlaßt durch die Erwägung, daß auch der formale Zweck des Unterrichts durch die Beſchäftigung mit ſolchen Gegenſtänden zu erreichen ſei, deren praktiſches Intereſſe ſich durch die Entwickelung des ſocialen Lebens von Tag zu Tag ſteigere, und die daher das Intereſſe namentlich der reiferen Schüler der oberen Claſſen noch über die Schulzeit hinaus feſſeln.

Wir glauben den Verfaſſer hier Punct für Punct im Irrthum befangen. Die Renten- und Wittwencaſſenrechnung hat kein neues wiſſenſchaftliches Moment an ſich, iſt daher für Gymnaſien wie für h.

Bürgerſchulen entbehrlich, und raubt dem mathematiſchen Unterricht nur die Zeit, welche er zur Vertiefung in dem erworbenen Beſitz oder zum Anbruch neuer Gebiete beſſer verwenden kann. Ein praktiſches Intereſſe für die Schule haben ſie nicht, inſofern das Leben Bekanntſchaft mit ſolchen Rechnungen hier und da fordert oder wünſchenswerth erſcheinen läßt; das praktiſche Intereſſe, was für die Schule einzig maßgebend iſt, und welches ſie allenfalls haben, iſt dieß, daß ſie eine Anwendung der Progreſſions- und Combinationslehre ſind und eine Uebung in den durch dieſe neu gewordenen Elementen darbieten. Wie weit man ſich auf ſie einlaſſen will, hängt nicht von der im Leben möglichen Verwendung ab, ſondern von dem Maaß, wie weit eine Geläufigkeit in den neuen Vorſtellungen und Begriffen, welche jene Lehre dargeboten hat, wünſchenswerth und nothwendig iſt. Die höhere Bürgerſchule wird hierin mehr thun müſſen, als das Gymnaſium; für letzteres bietet der Verfaſſer jedenfalls zu viel, da wir ſchon für die h. B. mit Wenigerem glauben uns begnügen zu dürfen.

Wir ſetzen den Werth der Mathematik als Schuldisciplin lediglich in ihre Wiſſenſchaftlichkeit. Nach dieſer Seite hin genügt uns das vorliegende Buch aber noch weniger. Hierbei wird es auf die erſten Abſchnitte ankommen, die, wie ſie für die mittlern Claſſen beſtimmt ſind, vorzugsweiſe wiſſenſchaftliches und ſyſtematiſches Denken anbahnen ſollen. Kommt es nur darauf an, Reſultate zu gewinnen, algebraiſch richtig operiren zu lehren, dann mag es genügen, die algebraiſchen Größen als Symbole zu betrachten, deren Geſetze ſich ſo zu ſagen von ſelbſt vollziehen. Tieferer Gewinn für die Bildung iſt aber nur dann zu erwarten, wenn man ſein Syſtem nach dem Plane aufbaut, daß jeder Fortſchritt entweder ein Fortſchritt in der Reihe der Rechnungsarten oder in der Reihe der Zahlengattungen ſei. Nach dieſer Seite hin iſt das Buch ganz mangelhaft. Es beginnt ohne eine Definition der Zahl, natürlich bleibt die begriffliche Einheit von Zahl, Factor, Exponent unerkannt, ebenſo die Analogie von Subtrahiren, Dividiren, Depotenziren, von Theilen und Radiciren, Meſſen und Logarithmiren. Dazu kommen die ſchlechten, das Weſen verhüllenden Definitionen von Subtrahiren, Dividiren, Radiciren, wie nicht minder von Multipliciren und Potenziren. Es muß nämlich nothwendig Productbilden und Multipliciren unterſchieden werden, erſteres geſchieht durch Zählen, letzteres durch Addiren; ebenſo Potenzbilden und Potenziren; die Potenz entſteht durch Zählen der Factoren, und potenziren heißt die Factoren der Potenz multipliciren. Nach dieſen Beſtimmungen ergibt ſich, daß beim Subtrahiren ein Stück, beim Theilen der Multiplicand, beim Meſſen der Mul-

tiplicator, beim Radiciren die Wurzel, beim Logarithmiren der Exponent geſucht wird.

Eine andre Schwäche finden wir in der Erweiterung der Zahlenreihe durch die negative und gebrochne Zahl. Der Verfaſſer definirt die negative Zahl als ein Symbol für eine Differenz, deren Minuend 0 iſt. Das iſt richtig, und iſt auch falſch. Man kann mit dieſer Erklärung alle Geſetze für das Rechnen mit negativen Zahlen leicht ermitteln, das Weſen aber dieſer Geſetze bleibt verhüllt, wenn es der Begriff der negativen Zahl ſelbſt war. Die negative Zahl iſt nämlich mehr als ein Rechnungsſymbol. Indem ich das Subtractionszeichen, welches das — in der unlöslichen Aufgabe 0—a war, zum Beziehungszeichen von a mache, d. h. indem ich die Zahl —a zu einer ſelbſtſtändigen mache, vereinige ich die beiden Begriffe der Zahl a und der Subtraction zu einem neuen Begriff, dem der negativen Zahl. Die negative Zahl enthält daher ſolche Einheiten, welche die Einheiten einer andern (poſitiven) Zahl aufheben und ſo einen Reſt beſtimmen. Aehnliches gilt für die unlösliche Aufgabe der zweiten Rechnungsſtufe. Mit dieſem Begriffe der negativen Zahl iſt es dann möglich, die Geſetze für das Multipliciren und Potenziren mit negativen Zahlen aus dem Begriff der letztern zu ermitteln, und nur wenn das geſchieht, hat der Fortſchritt in der Mathematik auch einen Fortſchritt in der Bildung zum Gefolge.

Zur Erläuterung diene die Darſtellung des Verfaſſers vom negativen Exponenten. Ein Ausdruck wie a^{-m} hat nach dem Verf. (S. 31) „an und für ſich keine Bedeutung; es wird jedoch geſtattet ſein, ihn als Rechnungsſymbol für $\frac{1}{a^m}$ zu gebrauchen.“ Nun hat aber der negative Exponent ſehr wohl eine Bedeutung, und zwar iſt dieſe aus dem Begriff der negativen Zahl und aus dem Begriff des Exponenten etwa folgendermaßen zu gewinnen. — 3 enthält 3 Einheiten, welche die Einheiten einer + 3 aufheben, — 3 als Exponent von a enthält alſo 3 Einheiten, welche die Einheiten einer + 3 als Exponent von a aufheben. Jede Einheit des + 3 als Exponent von a iſt ein Factor a, alſo hebt jede Einheit der — 3 in a^{-3} einen Factor a auf, oder iſt der aufhebende Factor von a, oder a als aufhebender Factor $\left(\frac{1}{a}\right)$. Jede Zahl zählt ihre Einheiten, alſo zählt die — 3 in a^{-3} a als aufhebenden Factor, alſo zählt der negative Exponent die Wurzel als aufhebenden Factor, d. h. $a^{-3} = \left(\frac{1}{a}\right)^3 = \frac{1}{a^3}$. Ganz in ähnlicher Weiſe iſt der negative Multiplicator zu behandeln, wie auch der Bruchexponent. Thut man das, ſo dreht man ſich in ſeinem Unterricht nicht immer in demſelben

Kreiſe von Begriffen, ſondern die Zahlen auf neuen Stellen, auf den höheren Rechnungsſtufen, ſtellen auch höhere Begriffe dar, und indem ſo das Reſultat jeder Stufe zum Element der höheren herabgeſetzt wird, ſchreitet die Bildung vor, denn jeder höhere Begriff iſt von dem niederen erfüllt, erfordert alſo eine größere Abſtraction, eine mannigfaltigere Combination, eine tiefere Beſinnung. Der Schüler, welcher aus dem Begriff des Bruchs und dem Begriff des Radicators (Wurzelexponenten) den Begriff des gebrochnen Radicators ermittelt und die Ausführung der betreffenden Radication, gewinnt fürwahr ein tieferes wiſſenſchaftliches Intereſſe, als wer die Potenz mit einem Brucherponenten für ein Rechnungsſymbol anſieht, ſomit freilich die Zeit erſpart, welche auf die Unterſuchung über das Weſen des Brucherponenten gewandt werden muß, und der die erſparte Zeit verwendet auf die Berechnung von Wittwenpenſionsbeiträgen. Wenn man die Arithmetik zu einem Spiel mit Rechnungsſymbolen macht, ſo iſt gar kein Grund, ſich nicht mit dem gemeinen Rechnen in der Schule zu begnügen.

So wenig wir nun rathen können, dem Verfaſſer in der Behandlung der Elemente zu folgen, ſo wird ſein Buch doch in den von uns im Allgemeinen als entbehrlich dargeſtellten Abſchnitten dem Lehrer, welcher Einzelnes aus dieſen in der Schule einmal als Excurs behandeln will, manches gute Material und brauchbare Ableitungen darbieten.

Lgbn.

VII.

A. Lüben, Rector in Merſeburg, Leitfaden zu einem methodiſchen Unterrichte in der Naturgeſchichte ꝛc. 3. Curſus. 5. Aufl. 191 S. 10 Sgr. 2. Curſus, 7. Auflage. 96 S. 6 Sgr. Leipzig, Schulze.

Im Jahre 1853 iſt zuletzt über dieſen Leitfaden in der Revue geſprochen. Seitdem iſt nun vom 2. Curſus die ſiebente, und vom 3. die fünfte Auflage erſchienen, und durch letztere das Werk wieder in allen ſeinen Stufen vervollſtändigt. Der 3. Curſus enthält als erſte Stufe die natürlichen Familien, als zweite Stufe das Syſtem der drei Reiche, und zwar das Thierreich nach Cuvier, das Pflanzenreich nach Bartling, das Mineralreich nach Glocker. Die geſtellten Aufgaben beziehen ſich auf tabellariſche Anordnung der Familien und Ermittelung der Ordnungsmerkmale aus den gemeinſamen Familienkennzeichen. Holzſchnitte, klar und ſcharf gearbeitet, ſind zahlreich beigegeben.

J. Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. (Map of the United States of America.) Caſſel, Fiſcher. 2. Auflage.

Dieſe Karte, deren erſte Lieferung vorliegt, erſcheint in 16 Blättern, jedes 18″ breit und 14½″ hoch, zum Preiſe von 2½ Thlr. Sie iſt unter Aufſicht des Landoffice zu Washington angefertigt. In der 2. Auflage ſind die Territorialveränderungen nach der neueſten Berichtigung des U. S. Landoffice nachgetragen. An Vollſtändigkeit möchte ſie wohl alle vorhandenen Karten der V. St. übertreffen, da Canäle, Straßen, Eiſenbahnen, die Bergzeichnung, das hydrographiſche Netz, die Territorialeintheilung mit gleicher Ausführlichkeit und Genauigkeit behandelt ſind. Die Klarheit und Deutlichkeit iſt bei der Menge Detail nicht verloren gegangen, wozu namentlich die Anwendung des Farbendruckes mitgeholfen hat.

---

1. Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde für Gymnaſien von E. Nieberding, Director des Gymn. zu Recklinghauſen. 4. verbeſſerte und vermehrte Auflage. 8 Sgr. Recklinghauſen, Meſcher. (VIII u. 90 S.)

Der Verfaſſer betrachtet ſein Lehrbuch (und das mit Recht) als Hülfsmittel für die Karte; es ſoll die Fülle des geographiſchen Stoffs auf ein gewiſſes Maaß beſchränken, als welches hier die Anforderungen an die Abiturienten eines Gymnaſiums betrachtet werden. Die Ausführung entſpricht indeſſen nicht ganz der hier gemachten Vorausſetzung. Einerſeits hätte Manches aus dem Lehrbuch fortbleiben können, was am beſten unmittelbar aus dem Studium der Karte entnommen wird, z. B. die Umgränzung der Länder, Lage der Städte u. dgl., andererſeits hätte der Stoff noch mehr beſchränkt werden müſſen. Ref. würde beiſpielsweiſe einem Abiturienten den Meerbuſen von Policaſtro, den Golf von Squillace (S. 27), und Städte wie Guanaxuato, Queretaro (S. 80), oder Inſeln wie Antigua, St. Lucia (S. 81) u. dgl. erlaſſen. Inconſequent iſt es, daß in Spanien und Frankreich die Namen der alten Provinzen aufgeführt ſind, während in Deutſchland von dieſen volksthümlichen Namen (z. B. Lauſitz, Uckermark, Neumark, Eichsfeld, Schwaben u. ſ. w.) nichts zu finden iſt.

Sonderbar iſt die Orthographie des Verfaſſers, welche die Ausſprache nachahmt, aber keineswegs mit dem im Eingange empfohlenen Atlas von Stieler übereinſtimmt; ſo finden wir Tschiesepiek Bai, Campädsche Bai (S. 11), Marangjong Fluß (S. 11), Madschore See (S. 18), Tschitschester, Breiten (Brighton) S. 35. Auch einige

Unrichtigkeiten haben ſich eingeſchlichen. So leſen wir S. 2: „Völlige Gewißheit von der Kugelgeſtalt der Erde gibt die Umſchiffung derſelben nach faſt allen Seiten" — eine Behauptung, die man am wenigſten einem Abiturienten auftiſchen ſollte. S. 4 wird behauptet, daß die Bewohner der kalten Zone ein halbes Jahr Tag und ein halbes Jahr Nacht hätten, während dieß doch nur an den Polen der Fall iſt. S. 12 wird das Stettiner Haff mit der Swinemünder Bucht identificirt. S. 47 werden noch 3 Fürſtenthümer Reuß aufgezählt, während es nur noch 2 gibt, wodurch die Zahl der deutſchen Staaten auf 35 (und nicht 36 S. 41) zuſammenſchmilzt. — Im Allgemeinen gehört der Leitfaden zu den beſſeren, die in neuerer Zeit erſchienen ſind, und empfiehlt ſich namentlich durch eine große Ueberſichtlichkeit.

2. Leitfaden beim Unterricht in der Geographie von P. Waubke, Subrector zu Paſewalk. Paſewalk, Braune. 1854. (VIII. 72 S.)

Der Verfaſſer zerlegt die Erdtheile in ihre natürlichen Bezirke (z. B. Aſien in die nordweſtliche Tiefebene, das hinteraſiatiſche Hochland, die beiden Indien, die vorderaſiatiſche Hochebene oder Iran, die aſiatiſche Türkei, das Hochland Arabien, die oſtindiſchen Inſeln) und gruppirt darnach den Stoff, was für den Unterricht gewiß zu billigen iſt, für den Leitfaden aber den Uebelſtand herbeiführt, daß einzelne Wiederholungen nicht zu vermeiden ſind. In der Auswahl der Flüſſe und Gebirge iſt der Verfaſſer glücklich geweſen, dagegen hätte er in dem politiſchen Theile mit mehr Kritik verfahren müſſen. Insbeſondere liebt er es Städte aufzunehmen, die in geſchichtlicher, litterariſcher und gewerblicher Beziehung eine Bedeutung haben, ohne zu bedenken, daß den Schulen, für welche dieſer Leitfaden geſchrieben iſt, dieß Gebiet meiſt eine terra incognita iſt. So finden wir beim Königreich Württemberg: S. 25 Marbach (Schillers Geburtsort), Weinsberg (Weibertreue), Waiblingen (Ghibellinen), Mergentheim (deutſcher Orden von 1526—1809), Schwäbiſch Hall (Saline, die Heller ihren Namen). — In Sardinien iſt Vercelli aufgenommen, in Brandenburg: Wittſtock, Zoſſen; in Sachſen: Gardelegen, Tangermünde. Dagegen iſt die Heimat des Verfaſſers nur kärglich bedacht. Es fehlen Städte wie Anclam und Wolgaſt, die doch mindeſtens eine gleiche Bedeutung haben als die eben genannten, auch Paſewalk fehlt, obwohl der Verfaſſer im Vorwort den Grundſatz: „Vom Nahen zum Fernen" aufſtellt Auch in der Aufzählung der Producte hätte der Verfaſſer ſorgfältiger ſein müſſen. So leſen wir bei Bayern S. 25: Getreide — und Weinbau am Main (Würzburger, Steinwein, Lichtenwein!), Färberkrapp, Süßholz, Hopfen. Viel

Waldung. Bergbau: Lithographieſteine, minder großer Erzreichthum, Mineralquellen, Fabrikation wenig ausgebreitet; optiſche Inſtrumente, Erzgußwaaren in München, Bier. Und das für Kinder von etwa zehn Jahren. An Druckfehlern iſt kein Mangel, z. B. Waag für Waal (S. 31), Pleitze für Pleiſſe (S. 39), Sive Schan für Sine Schan S. 44. Ueberhaupt fehlt dem Druck die Ueberſichtlichkeit, die durch Sperrung einzelner Worte und durch Abſetzen leicht zu erreichen geweſen wäre.

3. Paläſtina. Ein Leitfaden für Schulen von Dr. E. Scheder, Vorſteher einer höhern Töchterſchule. Breslau, Verlag von Joh. Urban Kern. 1853. (VIII u. S. 28.)

Ref. kann dieſe kleine Schrift angelegentlich empfehlen, ſie enthält nur das Nothwendige und gewährt einen ſchnellen Ueberblick. Der Stoff iſt ſo geordnet: Lage und Gränzen, Klima, Gebirge, Ebenen, Meer, Flüſſe und Seen, Pflanzenreich, Thiere, Urbewohner, Landeseintheilung nebſt Ortſchaften, wobei eine detaillirte Beſchreibung Jeruſalems und der Umgebungen dieſer Stadt. Der Verf. nimmt beſtändig Rückſicht auf die Bibel, indem er die paſſenden Stellen citirt. So leſen wir S. 10: die Berge des Landes waren geſchmückt mit Wein (1. Moſ. 9, 20; 1. Kön. 21, 1) und Olivengärten (2. Moſ. 27, 20), und vorzüglich in der Gegend von Jericho prangten in den Obſtgärten die Dattelpalme (5. Moſ. 34, 3), die Balſamſtaude (1. Moſ. 43, 11), der Granat- (Hohel. 4, 13; Joel 1, 12), der Mandel- (1. Moſ. 43, 11) und der Apfelbaum (Joel 1, 12). — Eingeſtreut ſind Schilderungen verſchiedener Reiſender (Lamartine, Schubert u. a.), die zur Veranſchaulichung des Stoffes beitragen. Erwünſcht wäre es, wenn der Verf. bei einer neuen Auflage eine Karte nebſt einem Plan von Jeruſalem beigeben wollte.

4. Grundlinien der Handelsgeographie. Ein Leitfaden für Realſchulen von Dr. Georg Wilhelm Hopf, Rector der Handelsſchule in Nürnberg. Fürth, Schmid. (VIII u. 140 S.)

Dieſe Grundlinien der Handelsgeographie ſind für Realanſtalten beſtimmt. Der Verf. geht dabei von der Anſicht aus, daß der geographiſche Unterricht in den obern Claſſen derſelben ſein Hauptaugenmerk auf die Landesproducte und Verkehrsverhältniſſe lenken müſſe. Er will indeſſen „eher zu wenig als zu viel“ geben, da es nur darauf ankomme, dem Schüler ein Bild der Handels- und Verkehrsverhältniſſe zu geben. Er will den Schüler dahin führen, daß er ſich dieſe Fragen ſicher beantworten kann: welchen Charakter hat das Land? welche Beſchäftigungen und welche Erzeugniſſe ſind vorherrſchend? welches ſind die vorzüglichſten Stätten der Induſtrie? von welchen Orten und nach

welchen Gegenden geht die lebhafteſte Handelsbewegung? welche Producte kann das Land ausführen, welche muß es von außen beziehen? (S. VI.)

Der Stoff iſt nach den einzelnen Staaten vertheilt. Wir finden 1. Lage des Staates, 2. Gränzen, 3. Größe und Bevölkerung, 4. Boden und Klima, 5. Gewäſſer, 6. Haupttheile und Hauptorte, 7. Naturproducte, 8. Gewerbsinduſtrie, 9. Handelsverhältniſſe und 10. geſchichtliche Bemerkungen. Um nun ein Bild von der Bearbeitung des Stoffes zu geben, entnehmen wir folgende Schilderung des Königreichs Sachſen S. 45.

Gewerbsinduſtrie: Leinenwaaren, vorzüglich in der Lauſitz (Zittau, Schönau, Löbau, Herrenhut); Spitzen und Bänder, beſonders in und um Annaberg; Wollentuche und Zeuge, Chemnitz, Glauchau, Bautzen, dann viele kleine Städte um Zwickau u. ſ. w.

Handelsverhältniſſe. Der ſächſiſche Handel iſt Welthandel im ausgedehnteſten Sinne. Mittelpunct desſelben iſt Leipzig, wo ſich Niederlagen für alle Fabrikerzeugniſſe finden und zur Zeit der Meſſen Kaufleute aus allen Ländern Europa's, ja auch von Aſien und Amerika vereinigen. Nächſtdem ſind bedeutende Handelsplätze: Dresden, Chemnitz, Plauen, Zittau, Bautzen. Zur Förderung des Handels dienen außer den gewöhnlichen Landſtraßen die Eiſenbahnen, die in mehreren Richtungen das Land durchziehen, dann die Elbſchifffahrt u. ſ. w.

Es ließen ſich gegen dieſe vage Behandlung des Stoffes, ſo wie gegen die Anordnung und Auswahl mancherlei Ausſtellungen machen, indeſſen der Hauptfehler des Werkes liegt darin, daß es überhaupt geſchrieben iſt. Die Schule ſoll bilden, nimmermehr wird ihr dieß aber gelingen durch Einpfropfen einzelner unvermittelter Thatſachen oder Behauptungen, die wohl das Gedächtniß üben können, aber keine Nahrung für den Geiſt bieten. Um ſo weniger können Realſchulen ein Buch dieſer Art gebrauchen, da ſie noch viele andere Stände als Kaufleute in ihren Reihen zählen. Es iſt überhaupt eine irrige Vorſtellung, daß durch die Schule die ſpecifiſche Vorbildung für einen beſtimmten Stand erreicht werden könne; dieſe gibt nur die lebendige Wechſelwirkung des Lebens.

5. Elementar-Atlas der Anſchauung beim Unterricht in der Geographie — unter Anwendung naturgemäßer Gebirgszeichnung — für Knaben und Mädchen in Schulen, Privatanſtalten und zur Selbſtbelehrung. Nach den neueſten und bewährteſten Hülfsquellen herausgegeben von Dr. K. G. J. Engel. XXIV Karten. Preis 1 Thlr. 6 Ngr. Leipzig, Verlag von Fr. Hentze. 1854.

Im Proſpect zu dieſem Atlas, von welchem dem Ref. nur die erſte Lieferung vorliegt, ſteht folgendes: Der Jugend endlich (!) einen Atlas

in die Hände zu liefern, der unter Festhaltung pädagogiſcher Principien, vereint mit harmoniſch-techniſcher und durchſichtiger Ausführung, ihr eine wahrhaft klare Anſchauung (!) beim Unterrichte in der Geographie gewähre, das war das Streben — weßhalb denn auch die bisher übliche, das jugendliche Auge aber nur zu leicht verwirrende (?) und ſo ſchwer einleuchtende Markirungsart der Höhen und Bergketten verlaſſen und dafür eine naturgemäße (?) Manier der Gebirgszeichnung in Anwendung gebracht wurde, die bereits ſtillwirkend erprobt, nun in weitern Kreiſen, gleicher Erfolge ſich erfreue, und welche ſelbſt vorgeſchrittenen Schülern eine willkommene (?) Darſtellungsweiſe ſein wird, weil auch ihnen gewiß (?) ſelten da Erhöhungen des Erdbodens vorſchweben, wo ſie meiſtens nur Nebelflächen, Rauchgebilde, Raupen- und Würmerzüge erblicken, wo übertriebener Dunkeldruck eins das andere deckt und durch Uebermaß nur mehr ſtörende Deutlichkeit (!) entſteht; ein Uebelſtand, der übrigens ſogar dem vielfarbigen Buntdrucke beigemeſſen werden kann, wenn derſelbe auf Karten kleineren Maßſtabes ſtattfindet.

Hält man die in dieſem Proſpect gegebenen Verheißungen mit den in der erſten Lieferung vorliegenden Proben zuſammen, ſo wird man alsbald erkennen, daß man es hier mit einer Marktſchreierei der gewöhnlichſten Art zu thun hat, die ſich ſogar nicht ſcheut, andere verdiente Arbeiten herabzuſetzen, um ſich dadurch ein Relief zu geben. — Dem Ref. iſt in neuerer Zeit kaum etwas ſchlechteres zu Geſicht gekommen wie dieſe Karten, wobei er noch als Curioſum hervorheben muß, daß die in dem Proſpect geprieſene neue Manier der Gebirgszeichnung weiter nichts iſt, als die alte, ſeit Jahrzehnten verlaſſene Raupenmanier (die beiläufig in dem Proſpect ſelbſt getadelt wird). Werke dieſer Art laſſen uns erſt recht erkennen, welchen Schatz wir an den Arbeiten eines Stieler, Sydow, Grimm u. ſ. w. haben.

6. Geographiſcher Perſpectiv-Atlas für die Anſchauung in Schulen und Privatanſtalten beim erſten und zweiten Elementarunterricht, herausgegeben von Dr. K. G. J. Engel. No. 1. Neueſte Wandkarte von Deutſchland. 6 Blätter Royal zum Zuſammenfügen, colorirt. Subſcriptionspreis 20 Ngr. Leipzig, Verlag von Fr. Hentze. 1855.

Ref. kann über dieſe Wandkarte kein günſtigeres Urtheil fällen als über den vorangehenden Atlas. Als ein beſonderer Fehler muß noch erwähnt werden, daß die Namen alle ausgedruckt ſind, wodurch nicht nur das an ſich ſchon ſchlechte Bild noch undeutlicher wird, ſondern auch der Unterricht leidet. — Der Verf. wird gut thun, erſt von andern Kartographen zu lernen, worauf es beim Kartenzeichnen überhaupt ankommt.

7. Professor Daniel Völter's Schul-Atlas in 24 Karten, mit besonderer Rücksicht der physikalischen Geographie. Neue umgearbeitete Auflage. Eßlingen 1854, Weychardt. Preis 2 Thlr. 15 Sgr.

Es ist nicht zu verkennen, daß an diesem Atlas sachkundige Hände thätig gewesen sind und daß derselbe mit eben so viel Umsicht als Fleiß hergestellt ist; namentlich sind die neuern Fortschritte der Technik gehörig benutzt worden. Die Gebirge sind schwarz gezeichnet, die Hochebenen weiß, die Tiefebenen grünlich, und wo dieselben die Natur der Wüste annehmen, braun colorirt. Am Rande der Karten findet man Höhenprofile, welche mit Sorgfalt entworfen sind. Ebenso sind die Gränzen der Klimazonen und die Isothermen, die Verbreitungssphären der charakteristischen Pflanzen nach wagerechter und senkrechter Ausdehnung bezeichnet. — Der Atlas enthält folgende Karten: 1. Die westliche und östliche Halbkugel. 2. Physikalische Karte von Europa. Nebenkarten: die mitteldeutschen Gebirge, die mittelrheinischen Gebirge, die Alpen, die Pyrenäen und die französischen Mittelgebirge. 3. Staaten von Europa. 4. Oro- und hydrographische Karte von Deutschland. 5. Politische Karte von Deutschland. 6. Das österreichische Kaiserthum. 7. Baden, Württemberg, Baiern, Hohenzollern. Nebenkarte: Terrasse von Schwaben. 8. Der preußische Staat, Königreich Sachsen, Polen. Nebenkarte: Königreich Sachsen. 9. Mittel- und nordwestliches Deutschland, die Niederlande, Belgien. 10. Schweiz und Liechtenstein. 11. Dänemark, Schleswig, Holstein und Lauenburg. Nebenkarte: die Far-Oer und Island. 12. Schweden und Norwegen. Nebenkarte: Plan von Stockholm. 13. England, Wales, Schottland und Irland. 14. Frankreich. Nebenkarte: Algier. 15. Spanien und Portugal. 16. Italien. Nebenkarte: Neapels Vulkanbezirk. 17. Europäische Türkei, Griechenland, Dalmatien, Montenegro. Nebenkarte: Straße von Konstantinopel. 18. Das europäische Rußland. Nebenkarte: Umgegend von Petersburg. 19. Asien. 20. Afrika. Nebenkarten: Süd-Afrika, die europäischen Niederlassungen an der Goldküste, Plan von Alexandrien. 21. Nord-Amerika. 22. Die vereinigten Staaten von Nord-Amerika, Mexico. Nebenkarten: die Staaten von Central-Amerika, Neu-England, Plateau von Mexico, Landenge von Tehuantepec und Goazacoalco, Isthmus von Panama. 23. Süd-Amerika. Nebenkarten: die kleinen Antillen, Bifurcation des Orinoco, Hochland von Quito. 24. Australien. Nebenkarten: Neu-Süd-Wales, Tasmania oder Van Diemens Land, Süd-Australien, West-Australien.

So vortrefflich die Anlage des Werkes ist, so leidet doch die Ausführung an wesentlichen Mängeln. Der Zeichnung fehlt es im Allgemeinen an Schärfe und Correctheit: so sind beispielsweise die

Küſtenumriſſe zum Theil ganz verfehlt (man ſehe die Küſten der Oſtſee, die Inſel Rügen No. 8), ſo iſt auch die Flußzeichnung nicht genau (man ſehe No. 5). Beiläufig bemerkt Ref., daß auf No. 5 die Gränze Schleſiens gegen Mähren unrichtig gezogen iſt. — Die Gebirgszeichnung iſt oft überladen, ſo daß Flüſſe- und Städtenamen verdunkelt werden (No. 4, 6, 10). Auch die Illumination iſt nicht immer glücklich gewählt, namentlich iſt ſie öfters zu grell (No. 3, 7, 8, 9), ſo daß das natürliche Bild in den Hintergrund gedrängt wird, und auch das politiſche Bild keinen angenehmen Anblick gewährt. Endlich ſind die Karten öfter mit Namen überladen (No. 3, 7, 8, 9). — Der Druck iſt nicht immer ſauber genug, ſo daß die Namen mitunter nicht deutlich zu leſen ſind; es kommt auch vor, daß ſie nur halb ausgedruckt ſind. Am beſten gelungen ſind die Karten No. 13, 14, 15, welche von den gerügten Fehlern weniger leiden. Man ſieht, es iſt noch viel zu thun, ehe die Sauberkeit und Klarheit der Stieler'ſchen Karten erreicht wird, wenn auch andererſeits anerkannt werden muß, daß dieſer Atlas ſich weit über die gewöhnlichen Fabrikarbeiten der neuern Zeit erhebt.

8. Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. Für Jedermann aus dem Volke. Ein wenig Chemie von A. Bernſtein. Berlin, Verlag von Franz Duncker. 1854. Preis 10 Sgr. (VIII u. 175 S.)

Die vorliegende Schrift gehört zu einem Cyklus von Volksſchriften, welche unter dem Titel: „Naturwiſſenſchaftliche Volksbücher" in zwangloſen Heften zum Preiſe von höchſtens 10 Sgr. erſcheinen. Sie behandelt die Erſcheinungen des täglichen Lebens, ſoweit dieſelben aus den Geſetzen der Chemie ihre Erklärung finden, und verfolgt demnach eine ähnliche Tendenz wie die rühmlich bekannte: „Chemie des täglichen Lebens von Johnſton", von welcher gleichfalls eine Ueberſetzung in dieſe Volksbücher aufgenommen iſt. Der Verfaſſer ſchreibt für Laien und es iſt ihm in der That gelungen, ſelbſt complicirtere Vorgänge der Natur durch eine einfache und klare Darſtellung verſtändlich zu machen. — Er behandelt zunächſt die ſogenannten organiſchen Grundſtoffe: „Sauerſtoff, Waſſerſtoff, Stickſtoff und Kohlenſtoff", welche bei den täglich vor unſern Augen vorgehenden Proceſſen beſonders thätig ſind. Die Metalle ſchließt er ganz aus, weil ſie — obwohl von der größten Bedeutung für die Bedürfniſſe des Menſchen — doch bei den Vorgängen des täglichen Lebens nur eine untergeordnete Rolle ſpielen. Nachdem durch die Behandlung jener Grundſtoffe die gehörige Grundlage gewonnen iſt, folgt die Erklärung des Verbrennens, Leuchtens, Heizens, Athmens (welches mit dem Einheizen eines Ofens verglichen wird),

dann werden wir in die Werkſtätte der Pflanzen eingeführt, es wird das Keimen, die Ernährung der Pflanzen, die Düngung, die Verwandlung der Stärke in Zucker, des Zuckers in Alkohol (Fabrikation des Weins und Biers), des Alkohols in Eſſig vom chemiſchen Geſichtspuncte aus erläutert. Dagegen hat ſich der Verf. in das Gebiet der Thierchemie nicht hinein gewagt, indem er vielleicht vor der Schwierigkeit zurückſchreckte, auch dieſe in populärer Weiſe darzuſtellen. — Dieß der Inhalt dieſer Schrift, die auch der Kundige mit Intereſſe leſen wird.

Dr. Gribel.

VIII.

K. Bräuer, die Theorie der freien Auffaſſung. Enthaltend die weſentlichen Hülfsmittel beim Unterricht im Zeichnen. 2te Auflage. Breslau, Kern.

Der Verf. gebraucht das Wort „freies Auffaſſen" ſtatt des üblicheren „freies Handzeichnen" und bezeichnet damit ſehr richtig dasjenige, worauf der Zeichenlehrer zuerſt hinzuſtreben hat. Der Schüler ſoll erſt ſehen, und zwar ſo ſehen, wie ſich die Sache darſtellt, er ſoll von allem Urtheil ſich losmachen; das Zweite iſt erſt, daß er dann das Geſehene darſtellt. Für die richtige Auffaſſung gibt er dann eine Reihe vortrefflicher Hülfsmittel an (Symmetrie, Mittellinie, Eck- und Winkelpuncte, Verbindungslinien, Hauptpuncte, Hauptumriß ꝛc.), durch deren Benutzung das Zeichnen eine wahre Gymnaſtik des Auges wird. Er behandelt aber hauptſächlich nur das — freilich unentbehrliche — Zeichnen nach dem Vorlegeblatt, und geht über das Zeichnen nach dem „Modell" nur kurz hin. Wir halten den Unterſchied, nach dem Modell oder nach der Vorzeichnung zu arbeiten, für weit bedeutender als der Verf., und glauben nicht, daß er mit Recht von der Dupuis'ſchen Methode geſchwiegen, welche in der That einen weſentlichen Fortſchritt bezeichnet, und für das Zeichnen „nach der Natur" wirklich viel mehr Neues geboten hat, als der Verf. für das Zeichnen nach der Vorzeichnung.

Pokorny, Vorſchriften für Volks-, Haupt- und Unter-Realſchulen.
Derſelbe, Elementarunterricht im Schön- und Schnellſchreiben. Brünn, Winiker.

Wir finden den Ductus nicht conſequent, und die mehrerlei Formen der großen Buchſtaben — unter denen noch dazu ganz abenteuerliche ſich finden, z. B. für F — im Schulunterricht und namentlich für Anfänger nicht zuläſſig. Die engliſche Schrift iſt zu ſteil.

Th. Krone, Elementarvorſchriften zur höheren Kalligraphie. Wolfenbüttel, Holle.

Die Schrift (römiſch, gothiſch, Fractur, Druck) iſt häßlich, und

das ist sie geworden durch die Hülfslinien. Diese selbst sind ungehörig; man schreibt nicht Fractur im Rahmen von Hülfslinien, auch der Schüler nicht, der es erst lernen soll, wenn er es ohne Hülfslinien lernen kann.

Berger, Englische Vorlegeblätter für den zweiten Unterricht im Schönschreiben. Nördlingen, Beck. 16 Bl. in 4°.

Die Schrift ist gefällig; hin und wieder sind die Spatien ungleich. Der Text ist religiös und meist Bibelwort.

IX.

F. A. Garbs, Lehrer in Hastenbeck, Geographische Wandkarte zum Gebrauch beim Bibellesen und beim Unterricht in der biblischen Geschichte. Hameln, Labuske. 8 Bl. fol. 1⅔ Thlr.

Außer für die oben angegebenen Zwecke soll die Wandkarte auch noch der Kirchengeschichte der ersten Jahrhunderte dienen. So dankenswerth wir das Dargebotene finden, so viel Mängel finden wir doch noch in der Ausführung. Der Verf hat die Wandkarte wie eine Handkarte im vergrößerten Maßstabe behandelt. Darunter leidet ihre Brauchbarkeit. In einer neuen Bearbeitung würden wir sämmtliche Städtenamen bis auf die Anfangsbuchstaben weglassen, die meisten Ländernamen ganz streichen, z. B. Afrika, Kleinasien, Persien, Chaldäa; die Namen der Provinzen nur andeuten, z B. Pisidien, Thracien, dagegen aber von der Farbe ausgedehnten Gebrauch machen. Ebenso würden wir die Belegstellen, die bei den einzelnen Namen angegeben sind, streichen. Dagegen aber würden wir der Karte auf ein paar Druckseiten für den Lehrer die nothwendigen Erläuterungen beigeben, in denen dann auch die Citate aus der Bibel ihre passende Stelle fänden. Auf der Wandkarte soll doch nur stehen, was auch von allen Schülern der Classe an ihr abgelesen werden soll. Dazu gehören aber Namen und Citate gewiß nicht.

Das untere linke Eckblatt ist eine auch separat verkäufliche Wandkarte von Palästina (¾ Thlr.), für welche wir dieselben Wünsche hätten. Läßt man, so wie wir vorschlagen, die Namen weg, so kann man, was für die Wandkarte von Palästina absolut nothwendig ist, die Terrainbildung lebhafter hervortreten lassen. Man schreibe nicht den Namen des Gebirges Juda auf die Karte, aber hebe es durch Zeichnung und Farbe so lebhaft hervor, daß es kräftig vorgestellt wird; an die lebhafte Vorstellung knüpft sich der Name dann leicht an.

Die Reiſen Pauli, der Zug der Iſraeliten müſſen ebenfalls lebhafter bezeichnet ſein.

Langbein.

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

II.

K. Bormann, Schulrath, das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Dritte, verbeſſerte Auflage. Leipzig, Schulze. 112 S. 7½ Sgr.

Zu den bekannten 16 Bildertafeln für den Anſchauungsunterricht von C. Wilke, die für den erſten Unterricht ſo vortrefflich zu brauchen ſind, haben junge Mädchen die vorliegende Sammlung von Texten geliefert, deren Friſche in der That wohlthuend iſt. Wir theilen den Wunſch des Herrn Herausgebers, daß dieſe Friſche auch in die betreffenden Unterrichtsſtunden übergehen möge, nur in die Hand der Kinder möge die Beſchreibung der Bilder nicht kommen, und auch die Lehrer ſie nicht in der Claſſe nöthig haben.

Die gleiche Signatur mit den eben genannten Büchern trägt

E. Quietmeyer, Schul- und Hausfreund. Erſtes deutſches Leſebuch für Volksſchulen. 5te Aufl. 324 S. 5 gGr.

Zweites deutſches Leſebuch für Oberclaſſen der Volksſchulen und Mittelclaſſen höherer Schulen. 664 S. 10 gGr.

zu denen noch gehört

Görlitz, Münkel, Quietmeyer, Kinderheimat. Erſtes Leſebuch. 3te verm. Aufl. 184 S. 4 gGr.

Wie auch eine Fibel, eine Wandfibel und eine Schreibleſefibel derſ. Verf.

Der Fibel iſt eine Ueberſicht vorangeſtellt, welche den guten Plan derſelben anzeigt. Das Leſebuch ſoll die allſeitige Bildung des Geiſtes- und Gemüthslebens fördern, dem Unterricht in den Realien Anknüpfungspuncte und Detailbilder bieten, namentlich aber dem Sprachunterricht dienen. Da das bloße Leſen für die Aneignung der Sprache nicht ausreicht, die grammatiſche Behandlung der Leſeſtücke aber für die Volksſchule ungehörig iſt, hat das Leſebuch außer dem Sprechen der Schüler auch das Schreiben ins Auge gefaßt und Gelegenheit gegeben, die Technik der Sprache zu erwecken. Es ſind nämlich an die Leſeſtücke Aufgaben zur mündlichen und ſchriftlichen Löſung angeknüpft, die in vier Curſe vertheilt ſind, und für welche im Vorwort nähere Winke gegeben ſind. Der Verf. trifft hier gewiß das Richtige. Daß er zu den Uebungen vielfach bibliſche Stoffe heranzieht, iſt nur zu billigen, und hätte in

noch ausgedehnterer Weiſe geſchehen können. Dieſe Aufgaben ſind übrigens nur dem mit I. bezeichneten Bande eingearbeitet, aber die der letzten Stufe reichen auch noch mit aus, oder weiſen den Weg, für das Alter, in welchem der Band II. benutzt werden könnte, oder benutzt wird. Letzterer iſt nämlich nicht mehr mit Aufgaben verſehen.

Was nun die Leſeſtücke ſelbſt anlangt, ſo iſt der reiche, friſche und anſprechende Inhalt in folgende Abſchnitte vertheilt:

Bd. I. Das Elternhaus, das Kind unter Kindern und Erwachſenen, Garten und Flur, Wald, Berge, Gewäſſer, Tag und Jahr, der Menſch, das geſellige Leben der Menſchen, Kirche, das Leben mit Gott.

Bd. II. Der Deutſche und ſein Land (Frieſen, Sachſen, Heſſen, Franken, Schwaben, Bayern, Thüringen und Preußen) — S. 355; der Deutſche und das Chriſtenthum — S. 441; der Deutſche und ſeine Nachbarn — S. 609; Blick in die Ferne — S. 669.

Ein zweites Regiſter erleichtert die Ueberſicht, indem es ordnet in I.: nach Naturgeſchichte, Geſchichte, Geographie und Himmelskunde, Naturlehre und Gewerbliches; in II.: nach Naturkunde und Gewerbliches, Länder- und Völkerkunde, Geſchichte, Staatsverhältniſſe, Künſte ꝛc., Religion.

C. Oltrogge, deutſches Leſebuch. Neue Auswahl. Mit beſonderer Berückſichtigung der neueſten deutſchen Schriftſteller und Dichter. 1. Theil. 488 S. 20 Sgr. Hannover, Hahn.

Der Verfaſſer hat, weil ſeine bekannten älteren Leſebücher nicht weſentlich umgeſtaltet werden durften, nach deren Grundſätzen (deutſches Leſebuch in 4 Abtheilungen, für Elementarclaſſen, 3. Aufl., 1., 2., 3. Curſus, reſp. 8., 7., 5. Auflage) eine neue Sammlung veranſtaltet, für welche dann die neuere Litteratur ausgiebig benutzt werden konnte. Der Plan der Sammlung iſt nun der, daß ſie dem Unterricht in der Litteraturgeſchichte dienen ſoll. Freilich wird erſt im 3. Theile die Darſtellungsform den Eintheilungsgrund abgeben, aber auch ſchon im 2. Theil die poetiſche Abtheilung chronologiſch geordnet ſein, während die Anordnung im zweiten und erſten Theile nach dem Stoff geſchehen iſt. Ausgegeben iſt bis jetzt der 1. Theil, für das Alter von 11 bis 13 Jahren.

Ob es dem Verfaſſer gelingen wird, für die letzten Curſus auch aus der neueren Litteratur vieles auszuleſen, und ob nicht das gar Moderne für die Schule etwas zu pikant ſchmecken dürfte, muß dahin geſtellt bleiben; im vorliegenden 1. Bande finden wir allerdings neben vielem bewährten Alten auch manches Neue, das bisher noch nicht in

den Leſebüchern Platz gefunden hat. Manches iſt dabei, ganz mit Recht, aus Reiſebeſchreibungen überarbeitet, oder aus Dielitz, Grube ꝛc. entnommen. Für den 2. Theil ſoll nur aus Originalſchriftſtellern, für den dritten nur aus claſſiſchen Autoren ausgewählt werden.

Der Inhalt ergibt ſich aus folgender Eintheilung: A. Proſaiſcher Theil. I. Natur. 1. Erdkunde (Naturgeſchichtliche Beſchreibungen von Lenz, Grube, Gude, v. Schubert, Wagner; Landſchaftsbilder von Grube, Pöppig, Dielitz; Naturerſcheinungen von Grube, Kletke, Humboldt ꝛc.). Das Weltgebäude von Oltrogge. II. Der Menſch. 1. Der Menſch im Kampfe mit der Natur. 2. Der Menſch in ſittlicher Beziehung. 3. Der Menſch in volksthümlicher Beſchaffenheit. 4. Geſchichte. III. Dichtung. Sagen, Mährchen, Fabeln, Parabeln. Launiges. B. Poetiſcher Theil. Epiſche, lyriſche, dramatiſche Dichtung (Schneewittchen von Storm), didaktiſche Dichtungen.

Wir können die Sammlung empfehlen; namentlich ſcheint es uns richtig zu ſein, daß der Verf. nur ſehr wenig kurze proſaiſche Leſeſtücke geboten hat. Ganz entgegengeſetzt verfährt ein

Deutſches Leſebuch für das mittlere Kindesalter von K. und L. Seltzſam in Breslau. Breslau, Hirt. 296 S. 10 Sgr.

Dieß bringt faſt auf jeder Seite 2 bis 3 Stücke, Poeſie und Proſa untereinander; ſolche Sammlung wirkt zerſtreuend, der Geiſt des Knaben kommt in keiner Vorſtellungsmaſſe zur Ruhe und Vertiefung.

H. Schulze und W. Steinmann, Kinderſchatz. 2. Theil: Deutſches Leſebuch für das Alter von 7—9 Jahren. 2. umgearbeitete Auflage. 302 S. — 3. Theil: Deutſches Leſebuch für die obere Elementarclaſſe und die untere Claſſe höherer Lehranſtalten. 312 S. Hannover, Ehlermann.

Der 2. Theil des Kinderſchatzes enthält in der neuen Bearbeitung nur noch Mährchen, Fabeln, Erzählungen in Proſa und in Verſen, und Lieder; der 3. Theil Mährchen, Legenden, Parabeln — die wir für das betreffende Alter nicht am Ort finden —, Sagen, Bilder aus Natur und Menſchenleben. Wir vermiſſen einen ſchwierigeren Leſeſtoff. Knaben, die nur aus dieſen Büchern in der Schule geleſen haben, werden in der Bibel nur ſehr ſtümperhaft leſen können. Das Leſebuch muß nicht nur ſolchen Stoff bieten, der ganz im Vorſtellungskreiſe der Kinder liegt, weil an ihm nicht die gehörige mechaniſche Leſefertigkeit gewonnen werden kann. Auch würden wir Proſa und Poeſie ſcheiden, und die einzelnen Abſchnitte noch reichlicher ausgeſtattet wün-

ſchen, damit größere Vorſtellungsmaſſen gebildet würden, die mehr Vertiefung zuließen und mit ihr gleichmäßig mehr Beſinnung forderten.

Aufſatzmagazin für die erſte Stufe der Stylübungen. Handbuch für Lehrer. Frankfurt a. O., Hammerſchmidt. 192 S.

Die ungenannten Herausgeber, indem ſie als erſte Stilübungen vorzugsweiſe die Reproduction einer gegebnen Erzählung, Fabel, Parabel und Beſchreibung annehmen, bieten dem Lehrer dazu einen reichlichen Stoff: 300 Erzählungen, Fabeln, Parabeln, 177 Beſchreibungen; die alle zunächſt in der gegebnen knappen Form, dann auch mit leicht möglichen Erweiterungen vom Schüler wieder dargeſtellt werden mögen. Die Stücke bibliſchen Inhalts hätten wir weggelaſſen, denn die Sammlung iſt ein Magazin für Lehrer und braucht alſo keine bibliſchen Geſchichten zu enthalten. Den dritten Abſchnitt, Briefe, halten wir ganz vom Uebel. Das Briefſchreiben in der Schule führt zu lauter Albernheiten.

Räthlicher, als die einzelnen und aphoriſtiſchen Geſchichtchen wieder erzählen zu laſſen, ſcheint uns jedoch auch, was den erſten Abſchnitt angeht, daß man die Themata zum deutſchen Aufſatz aus dem Geſchichtsvortrag nimmt. Denn das gibt eine Concentration des Unterrichts. Eine Beſchreibung mag damit wechſeln, und aus den geographiſchen und naturgeſchichtlichen Stunden den Stoff entnehmen.

Dr. Claus Harms in Kiel, Gnomon. Volks- und Schulleſebuch inſonderheit für die Herzogthümer Schleswig und Holſtein. 3. Auflage. Kiel, Schwers. 496 S.

Der würdige Herr Verfaſſer bringt zum dritten Mal Altes und Neues herbei aus ſeinem Schatz, und ſtattet damit ein Leſebuch aus, das für Schule und Volk brauchbar ſein ſoll. Daher unterſcheidet es ſich auch von den meiſten andern; nicht nur hat der Verfaſſer viel darin ſelbſt geſchrieben, ſondern unter den Beiſteuernden finden wir auch viele Namen, die ſonſt in den Leſebüchern eben nicht gäng und gäbe ſind. Der Verfaſſer will durch ſein Buch der Volksbildung dienen, aber die Bildung des Volks iſt nur in ſehr geringem Maße eine äſthetiſche. Wir meinen, der Verfaſſer habe das Maß ſehr richtig getroffen, wie viel Rückert, Göthe, Schiller, Herder auch einmal zum Volke ſprechen mögen. Sondern die Volksbildung erwächst aus dem Bewußtſein des Volks über ſein Land, ſeine Geſchichte, ſeine Einrichtungen, Sitten, Sprache, Arbeit; deren ſich in ihrer Eigenthümlichkeit und in ihrem

Zuſammenhang mit dem Weſen des Staats, Standes und Berufes bewußt hat es ſeine ſpecielle Bildung. Die allgemeine Bildung des Volks liegt im religiöſen Gebiet. Nach beiden Seiten hin mag der Gnomon für Schleswig und Holſtein ein treffliches Volksleſebuch heißen. Und für den Gebildeten — was man ſo nennt — wird es auch außerhalb dieſer ſo vielfach merkwürdigen Provinzen unſers Vaterlandes nicht wenig lehrreich ſein; ja lehrreich auch noch vielfach in den Abſchnitten, die nicht von Marſch und Geeſt allein handeln.

Fr. Harder, Poetiſche Blumenleſe zur Belebung des Anſchauungsunterrichtes. Altona, Harder. 278 S. 12 gGr.

Herr Harder zeigt uns, daß unſre Litteratur an Gedichten für das Alter bis zum 9. Jahre etwa, nicht ſo gar arm iſt, wie man oft ſagt. Wenige von den 305 Stücken der Sammlung reichen über dieß Alter hinweg, wenige ſind platt. Eingetheilt iſt der Stoff in die Abſchnitte: Kindesleben, Frühling, Sommer, Herbſt, Winter, doch iſt auch manches Gedicht, welches ſich an die Zeiten des Jahres eben nur noch anlehnen läßt, dargeboten. Anſchaulichkeit und Lebendigkeit des Vortrags ſind dem Sammler vorzugsweiſe maßgebend geweſen, da ſeine Aehrenleſe einem Curſus des Anſchauungsunterrichtes zur Seite gehen ſoll, in einer Weiſe, von der er in ſeinem Lehrbuch:

Theoretiſch-praktiſches Handbuch für den Anſchauungsunterricht. Mit beſonderer Berückſichtigung eines vorbereitenden Unterrichts in den Realien. Von Fr. Harder. Altona, Hammerich. 636 S.

verſchiedene Proben gegeben hat. In dieſem behandelt der Verf., indem er dem Lehrer die Vertheilung des Stoffs auf die nöthigen Stufen anheimgibt, nach einer didaktiſchen Einleitung im erſten Abſchnitt: die erſten Unterhaltungen mit den Kindern, die Schule, Lehrer und Schüler, Schulhaus, Wohnhaus, die Menſchen im elterlichen Hauſe, Wohnort (Gebäude, Straßen, Menſchen, Stand, Alter ꝛc.); im 2. Abſchnitt den Menſchen, im 3. die vierfüßigen Thiere, im 4. Vögel, im 5. andere Thiere und Allgemeines; im 6. Pflanzen, im 7. Mineralien, und zwar in den drei letzten Abſchnitten nur das allernächſt liegende; der 8. Abſchnitt iſt ein geographiſch-phyſiſcher Curſus; d. h. er handelt von Weg und Steg, Stadt und Land, Feld und Wald, Dorf, Heide, Moor, Waſſer, Luft, Wolken, Sternen, Jahreszeiten ꝛc. Vieles in dieſem Unterredungsſtoff iſt local und provinciell, aber das iſt ein Vorzug. Die Fremde lehrt uns unſere Heimat kennen. Kurz, das Buch bietet vielſeitige Hülfe und Anregung, den Erfahrungskreis des Kindes zu er-

weitern, ſeinen Blick zu öffnen, ſeine Zunge zu löſen, ſein Nachdenken zu erwecken.

In viel beſchränkterem Maße iſt dieß der Fall mit folgendem Buch:

Dr. Curtmann, Dir. des Sem. in Friedberg, und Sommerlad, naturgeſchichtlicher Anſchauungsunterricht. Mit 80 Abbild. Darmſtadt, Diehl.

Dieß ſind nur Beſchreibungen naturhiſtoriſcher Dinge aus den drei Reichen, die freilich mit guten Holzſchnitten illuſtrirt ſind. Aber für die didaktiſche Behandlung des Stoffs bieten die Verf. nichts dar.

Vaterländiſches Leſebuch in Bildern und Muſterſtücken für Schule und Haus. Von C. Gude und L. Gittermann, Lehrern in Magdeburg. Obere Stufe. Zweite, vermehrte und verbeſſerte Auflage. Magdeburg bei Fabricius.

Die unterſchiedenen Zeiten der Pädagogik charakteriſiren ſich ſehr anſchaulich durch ihre Schlagwörter. Solche unſrer Zeit lauten „Gemüthsbildung", „äſthetiſche Bildung", „Bilder und Stimmungen". In dieſen Schlagwörtern liegt jedenfalls ihre Wahrheit, aber auch ihre Einſeitigkeit. Das „vaterländiſche Leſebuch" hat ein ſolches Schlagwort an ſeiner Stirn und einer ſeiner Verfaſſer, Herr Gude, hat ſich bereits durch Zeichnung unterrichtlicher Bilder Verdienſt und Ruhm erworben. Auch in dieſem Leſebuche finden ſich viele Gaben von ihm, die geeignet ſind, den Werth des Buches zu erhöhen. Nicht ſo läßt ſich dieß durchgängig von den Gaben des Herrn Gittermann ſagen, wozu das Stück „Gellert" S. 296 einen Belag liefert.

Das „vaterländiſche Leſebuch" hat ſich die Aufgabe geſtellt, durch ſeinen Inhalt den geſammten Unterricht nicht nur weſentlich zu unterſtützen, ſondern auch für diejenige Lehrſtufe, auf welcher die weltkundlichen Gegenſtände mehr in den Vordergrund treten, einen gemeinſamen Mittelpunct zu bilden.

Sein Inhalt beſteht aus vier Abtheilungen.

1. Naturgeſchichtliche Bilder. Friſch und lebendig!
2. Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. Der „Holzſchlag" von Adalbert Stifter iſt nicht zu ſeinem Vortheile verändert worden.
3. Bilder aus der deutſchen Geſchichte.
4. Bilderſaal der Dichtungen.

Auch in den drei erſten Abtheilungen finden ſich Gedichte; namentlich iſt die dritte etwas ſehr reich bedacht.

Für den Werth des Buchs ſpricht hinlänglich die raſche Folge

einer zweiten und dritten Auflage. Ueber das Bedürfniß der gewöhnlichen Volksſchule geht jedoch ſein Inhalt hinaus.

tt.

Die „mittlere Stufe“ des Vaterländiſchen Leſebuchs derſelben Herrn Herausgeber gibt dem Zweck entſprechend mehr einfache und kurze Detailbilder, während die vier Abſchnitte dieſelben Ueberſchriften tragen. Für den zweiten Abſchnitt iſt namentlich Kohl vielfach ausgebeutet. Mag das Buch ſo wirklich für die Mittelclaſſen der Bürgerſchule brauchbar ſein, ſo iſt es doch nicht das „letzte Leſebuch der gewöhnlichen Volksſchule“. Denn die Volksſchule kann ihren Abſchluß nicht in dem haben, was den Mittelclaſſen der Bürgerſchule angemeſſen iſt. Als erſtes Leſebuch für dte untere Stufe dient

Der Schreibleſeſchüler; von Gittermann. Zweiter Theil. 6. Aufl. 112 S. 6 Sgr.,

welches außer dem anſprechenden Leſeſtoff der Fabeln, Mährchen, Erzählungen, beſonders naturgeſchichtlichen Inhalts und Gedichten auch beſonderes Material für grammatiſche und orthographiſche Uebungen enthält.

Kurze Anzeige einer Reihe von Schulſchriften, welche den Unterricht in der Mutterſprache zum Gegenſtande haben.

Kein Lehrgegenſtand bietet der unterrichtlichen Behandlung ſo viele Seiten dar, als die Sprache. Es iſt bei ihr, wie mit dem „vollen Menſchenleben“; wo man ſie „packt“, da iſt ſie „intereſſant“. Die vorliegenden Schriften geben von der Mannigfaltigkeit der Behandlung, der unſere Mutterſprache unterworfen, reichliches Zeugniß. Gleichwohl iſt eine Grundrichtung in ihnen zu erkennen, die Richtung, welche ſich in dem Bemühen kund gibt, die ſchulmäßige Sprachbildung vorerſt und zumeiſt durch einen fleißigen und grundſätzlich geleiteten Umgang mit der Mutterſprache zu erzielen. Daneben ſind ſie auch darin einig, daß die Grammatik im Mutterſprachunterrichte überhaupt eine Stelle behalten müſſe. Mehr oder weniger gehen ſie dagegen in dem Geſichtspuncte auseinander, von dem aus ſie die Nothwendigkeit dieſer Behandlung begründen. Da verlangt die eine der Stimmen, welche in ihnen laut wird, grammatikaliſche Kenntniſſe um des ſogenannten Sprachverſtändniſſes willen; eine andere, weil es unmöglich ſei, Schüler ohne ſolche Kenntniſſe zur Sicherheit, Fertigkeit und Correctheit im mündlichen und ſchriftlichen Sprachausdrucke zu bringen; eine dritte, weil die Grammatik gleich dem Katechismus ein Erbtheil ſei, das die deutſche Kirchen-

reformation der Volksſchule vermacht habe; eine vierte, weil zum vollen Verſtändniſſe einer ſprachlichen Darſtellung neben dem des Inhaltes auch das der Form gehöre. Neu unter dieſen verſchiedenen Gründen iſt mir die Behauptung geweſen, daß die Grammatik ein Vermächtniß ſei, welches die Volksſchule von der deutſchen Kirchenreformation empfangen habe. Sie iſt aber ſo geradezu hingeſtellt nicht richtig. Richtig würde ſie ſein, wenn ſich erweiſen ließe, daß zum gedankenmäßigen Verſtehen der ſchriftlichen Rede theoretiſche Sprachkenntniß nöthig ſei; denn daß die deutſche Kirchenreformation der Volksſchule die Bibel in lutheriſcher Ueberſetzung als Leſebuch gegeben, und damit ihr die Aufgabe geſtellt hat, das Leſen im Sinne des Verſtehens der ſchriftlichen Rede zu lehren, wird man allerdings als eine unbeſtreitbare Thatſache anzuſehen haben.

Es laſſen aber dieſe verſchiedenen Anſichten über den Werth und die Bedeutung der Grammatik für den ſchulmäßigen Mutterſprachunterricht und die durch ihn erzielte Sprachbildung erkennen, daß die Gedanken der mit ſeiner Behandlung ſich befaſſenden Lehrerwelt noch nicht auf dem Grunde angekommen ſind, wo ihre Anſichten in eine übereinſtimmende Einſicht ſich verklären würden. Zu dieſer Vertiefung der Gedanken wird es noch einer längern Zeit bedürfen, da fortgeſetztere, namentlich reinere Erfahrungen zu ihr hinab die Stufen zu bauen haben. Unſere gegenwärtige Zeit ſteht noch mit einem Fuße auf dem Grunde, welchen Karl Ferdinand Becker durch ſeine neue und gewinnende Bearbeitung der deutſchen Grammatik gelegt hat, und überſieht in ihrer dankbaren Freude über dieſes große Geſchenk es vielfach noch, daß die Schüler der Volksſchule die Sprache noch nicht haben, die ſie nach Becker's Anweiſung und Geſichtspuncten betrachten und beobachten ſollen, um zu einem klaren und vollen Bewußtſein von ihr zu gelangen. Inzwiſchen ſind alle Beiträge, welche die bildende Behandlung des Mutterſprachunterrichts weſentlich fördern, oder derſelben weitern Raum ſchaffen, mit Dank anzunehmen und willkommen zu heißen. Auch unter den nachfolgend genannten Schriften ſind einige, welche hierzu mitzuwirken in einem mehr oder weniger hohen Grade geeignet ſind.

Eine Beachtung ſcheint es zu verdienen, daß viele Leſebücher der neueſten Zeit auf ihren Titel den Zuſatz „Sprachbuch" aufgenommen haben. Daß dieſer Zuſatz etwas Beſonderes ſagen ſoll, darf man vorausſetzen. Sucht man nun nach dieſem Beſonderen, ſo findet man zunächſt eine Sammlung nach der Mannigfaltigkeit der Form geſchiedener und geordneter Sätze, wie ſolche, wenn ich nicht irre, vor nun bald zwanzig Jahren, der Gütersloher Jugendfreund zuerſt gebracht hat. Nur darin iſt nach dem Vorbilde von Vernaleken's Beiſpielgram-

matik ein Fortſchritt geſchehen, daß dieſe Sätze einen werthvollen Inhalt haben. Außerdem findet man wohl auch eine Sammlung von gleichlautenden Wörtern, Leſeregeln, orthographiſchen und ſtiliſtiſchen Aufgaben u. A.; was man aber noch nicht findet, das iſt eine einheitliche Geſtaltung dieſes mannigfaltigen Materials. Vielleicht irrt man nicht, wenn man annimmt, es liege dieſen Arbeiten das Gefühl zu Grunde, ein Leſebuch, welches als Grundlage für einen geordneten Unterricht in der Mutterſprache dienen ſolle, dürfe die Zufälligkeit der Leſeſtücke nicht zum Princip haben.

Eine andere bemerkenswerthe Erſcheinung iſt die ſichtbare Zunahme der für die Volksſchule beſtimmten Leſebücher mit ſehr ausgedehntem Lehrmaterial. Mir ſcheint dieß ein Zeichen dafür zu ſein, daß die Zeit, welche um der allgemeinen Menſchenbildung willen den Lectionsplan der einfachen Volksſchule mit allerlei Wiſſenstiteln beſetzt hat, im Abzuge begriffen iſt, aber verſchiedene Anſtrengungen macht, ihren lieben Pfleglingen in dem Schulleſebuche ein ſicheres Unterkommen und dauerndes Wohlergehen zu bereiten.

I. Hülfsmittel und Anleitungen für den Lehrer.

1. Sprachmuſterſtücke. Für den Selbſt- und Schulunterricht erläutert und zu Litteraturbildern zuſammengeſtellt von Auguſt Lüben, Rector der Bürgerſchulen zu Merſeburg, und Karl Nacke, Lehrer der erſten Bürgerſchule daſelbſt; auch unter dem Titel: Commentar zu dem Leſebuche für Bürgerſchulen. Erſter Theil. XIV und 942 S. gr. 8°. Leipzig bei Fr. Brandſtetter. 1854. 3 Thlr. 18 Sgr.

Eine reiche Sammelquelle! ein Werk, für das alle diejenigen, welche den Schwerpunct ihres Mutterſprachunterrichts in eine bildende Beſprechung eines muſtergültigen Leſeſtoffs verlegen, den Herren Verf. derſelben nicht genug danken können. Was zu einer gründlichen Einführung in irgend eines der von ihnen in ihr Leſebuch aufgenommenen claſſiſchen Leſeſtücke an zehn und mehr Orten der einſchlägigen commentirenden Litteratur zerſtreut ſich findet, trifft man hier beiſammen und aus unterrichtlichen Geſichtspuncten geordnet und geformt an. Dem umſichtigen Sammlerfleiße haben bei der geleiſteten Arbeit geläutertes Urtheil und pädagogiſches Geſchick getreu zur Seite geſtanden. Mögen die Herren Verfaſſer fortfahren, ihre rüſtige Arbeitskraft der Schulwelt ferner in ſolcher Weiſe zu Gute kommen zu laſſen!

2. Der Sprachunterricht in der Volksſchule. Ein Beitrag zur Löſung der Aufgabe, das Sprechen, Leſen und Schreiben in organiſcher Verbindung zu lehren. In entwickelnder Darſtellung bearbeitet von C. Ullrich, erſtem Hauptlehrer am reformirten Waiſenhauſe zu Caſſel. Erſte Lieferung. Caſſel bei Luckhardt. 1854. VIII und 150 S. 8°. 12 Sgr.

Um den Mutterſprachunterricht aus der Zerfahrenheit, in der ihn

der Herr Verf. dermalen ſieht, heraus zu retten, benutzt er die Grammatik, nicht im Fehler der alten Schule als „Selbſtzweck", ſondern als eine „Handhabe und Stütze", und gruppirt nun in verſtändiger Weiſe und geſchickter Ausführung um je ein grammatiſches Penſum Uebungen, in welchen es auf eine Anwendung der gewonnenen grammatiſchen Einſicht, auf Befruchtung des Gemüths, auf Fertigkeit in der ſchriftlichen Darſtellung und im Vorleſen und Auffaſſen des Gehörten abgeſehen iſt. Das Ganze iſt eine ſehr brauchbare und empfehlenswerthe Arbeit.

3. Erſter Sprachunterricht in deutſchen Volksſchulen. Eine methodiſche Anleitung. Nebſt einer Abhandlung über Sprache und Sprachunterricht. Von Dr. Fr. Jacobi, Seminarinſpector in Schwabach. Nürnberg, Ebner'ſche Buchhandlung, 1850. VI und 149 S. 8.

Unterricht über das Allgemeinſte aus der Wort- und Satzlehre, über die Wort- und Satzfolge und die Zeichenſetzung in ausgeführten Fragen und Antworten, zunächſt für die Seminarzöglinge des Herrn Verfaſſers, um danach ihre praktiſchen Lehrverſuche in der Seminarſchule einzurichten.

Die Ausführung iſt einfach; daß aber Seminariſten angeleitet werden, ſolchen Unterricht einmal in einer einfachen Volksſchule zu ertheilen, damit bin ich durchaus nicht einverſtanden, eben ſo wenig mit jeglichem Verſuche, der hochtönenden Phraſe: „durch Enthüllung des Organismus der Sprache öffnet man dem Kinde einen Blick in die geheimnißvolle Werkſtätte ſeines eigenen Geiſtes" Folge zu geben. Ein unterrichtsverſtändiger Schulaufſeher in der Provinz Brandenburg wünſcht eine Verfügung von Oben, die jeden Elementarlehrer, der noch in ſeiner Volksſchule Grammatik treibe, mit Ordnungsſtrafe bedrohe. Ich ſchließe mich dieſem Wunſche an.

II. Hülfsmittel für den Schüler.

a. Grammatiken.

4. Kurzgefaßte deutſche Sprachlehre nach drei Stufen geordnet. Ein Lehr- und Lernbuch für die Jugend von Otto Schulze, Cand. min. und Conrector in Luckenwalde. Wolfenbüttel, Holle'ſche Buchhandlung. V u. 102 S. kl. 8°. 3¾ Sgr.

Beginnt den grammatiſchen Unterricht auf Stufen des Volksſchulunterrichts, auf denen die Einpflanzung der Sprache allein eine Stätte hat. Synthetiſcher Weg. Nach vorangeſtellten Beiſpielen folgen in kurzer, aber nicht immer ganz richtiger Faſſung, die aus der Beſprechung gewonnenen Ergebniſſe in einer das Lernen und Wiederholen derſelben erleichternden Darſtellung.

5. Kurzgefaßte deutſche Sprachlehre. Die Grammatik in Verbindung mit dem analytiſchen Sprachunterrichte, nebſt einer Anleitung zum Rechtſchreiben und zum ſchriftlichen Gedankenausdrucke. Für Volksſchulen bearbeitet von Heinrich Reiſer. Stuttgart, Hallberger'ſche Verlagshandlung. XII u. 114 S. 8°. 7 Sgr.

Die Wurſt-Becker'ſche Sprachlehre hat als Vorbild gedient. Die gegebene grammatiſche Erörterung wird nachträglich mit einigen Beiſpielen belegt. Aufgaben und Fragen ſind zugefügt. Die auf dem Titel erwähnte Verbindung „der Grammatik mit dem analytiſchen Sprachunterrichte" beſteht darin, daß eine Reihe von Leſeſtücken zugegeben ſind. Was über die Rechtſchreibung und den ſchriftlichen Gedankenvortrag beigebracht worden, entſpricht nicht dem, was man ſich unter einer „Anleitung dazu" vorzuſtellen pflegt.

6. Elementarbuch für den deutſchen Sprachunterricht in analytiſcher Methode mit vielen Uebungsſtücken und einem angehängten deutſchen Leſebuche. Von Georg Dieckhoff, Lehrer am Gymnaſium zu Paderborn. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Ausgabe. Münſter, Theiſſing'ſche Buchhandlung. 1853. VII u. 176 S. kl. 8°.

Das Buch iſt für ſolche Elementarſchüler beſtimmt, welche für die unterſte Claſſe eines Gymnaſiums oder einer andern höhern Lehranſtalt vorgebildet werden ſollen. Darin, daß das Buch in ſeinen Darſtellungen die Stelle des unterrichtenden Lehrers übernimmt, thut es zu viel und nicht das Rechte. Die Faſſung des grammatiſchen Lehrmaterials iſt jedoch meiſt ſcharf und beſtimmt und die Aufgaben ſind zweckmäßig.

7. Leitfaden für den deutſchen Sprachunterricht in analytiſcher Methode, zunächſt für Schüler in den untern Claſſen höherer Lehranſtalten. Von demſelben Verf. Dritte Ausgabe. Daſelbſt. VIII u. 156 S. gr. 8°.

Enthält Anſchauungsſätze, Belehrungen und Uebungsaufgaben in guter Ordnung, zweckmäßiger Auswahl und klarer Faſſung.

b. Materialien zu Aufſätzen.

8. Sammlung von Materialien zu ſchriftlichen Aufſätzen für Schulen. Dritte Auflage. Halle und Leipzig, Auguſt Rieſe's Verlag. 1851. 80 S.

Themata mit Dispoſitionen in vier Abtheilungen. Erſte: Aufgaben zu Briefen; zweite: Aufgaben zu Erzählungen; dritte: zu Beſchreibungen; vierte: zu Abhandlungen. Brauchbar da, wo die Aufgaben unabhängig von dem übrigen Unterrichte geſtellt werden.

9. Die Briefſchule. Eine Anleitung zum Briefſchreiben, enthaltend 369 neu bearbeitete Briefmuſter und 304 Aufgaben und Skizzen zu Briefen, nebſt einer Anleitung zur Abfaſſung von Eingaben und Bittſchriften, mit den nöthigen Muſtern und einem Anhange über die äußere Einrichtung der Briefe, ſo wie über Titulaturen und Adreſſen. Ein Handbuch für Lehrer und Schüler, ſo wie für Erwachſene, die

ſich im Briefſchreiben zu vervollkommnen wünſchen. Von Heinrich Reiſer. Stuttgart, Hallberger. 1852.

Erſte Abtheilung: 154 leichte Kinderbriefe und 153 Aufgaben zu kleinen Briefen für Mittelclaſſen. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Zweite Abtheilung: 151 größere Briefe und 151 Aufgaben für Oberclaſſen. 9 Sgr.

Dritte Abtheilung: Briefe für die fähigſten Schüler in Werktags- und Fortbildungsſchulen, eine Anleitung zur Abfaſſung von Eingaben u. ſ. w. $7\frac{1}{2}$ Sgr.

Der Herr Verf. meint es mit den Schülern und ihren Lehrern zu gut. Er hätte wohl ſeine Gabe in viel engeren Grenzen faſſen und damit immer noch Dank verdienen können.

c. Leſebücher.

10. Leſebuch für Bürgerſchulen, beſonders für höhere Knaben- und Mädchenſchulen von A. Moebus. 1. Stufe. Für Unterclaſſen. Berlin, 1852. Verlag von Louis Nitze. 140 S. 8°.

Zwar nichts Eigenthümliches, aber gute Auswahl ohne realiſtiſche Partieen.

11. Leſebuch für mittlere Schulclaſſen. Von einem Vereine heſſiſcher Volksſchullehrer. Darmſtadt, Dietzſch. 236 S. 8°.

Ein geordnetes Mancherlei mehr oder weniger guter Leſeſtücke für die bezeichnete Lehrſtufe; in dem fünften bis ſiebenten Abſchnitte auch Einiges aus der Erdbeſchreibung, aus der Natur- und Gewerbskunde und der Geſchichte.

12. Leſebuch für einclaſſige Schulen, zuſammengeſtellt und herausgegeben von F. W. Theel, Lehrer zu Goſſow bei Bärwalde i. d. N. Dritte, verbeſſerte und bedeutend vermehrte Auflage. Berlin, Wohlgemuth. VII u. 400 S. 8°. 10 Sgr.

Das Buch hat einen realiſtiſchen Theil, der die Seiten von 143 bis 400 füllt. Es iſt demnach nicht bloß ein Leſe-, ſondern auch ein Lehrbuch. Es enthält in dieſem Theile „Himmelskunde, Erdkunde, Bilder aus der Naturkunde, Grundzüge der preußiſchen Geſchichte, Bibelkunde, Denkwürdigkeiten aus der Geſchichte der chriſtlichen Kirche". Ich habe keine Vorſtellung davon, wie in einer einclaſſigen Schule ein ſo reicher Inhalt den Schülern nahe gebracht werden kann. Davon abgeſehen, iſt hervorzuheben, daß der darin wehende Geiſt ein guter iſt.

13. Das zweite Schuljahr. Ein Lehr-, Leſe- und Aufgabenbüchlein für Schüler der zweiten Abtheilung der Unterclaſſe in Volksſchulen von Heinrich Reiſer. Dritte, vollſtändig umgearbeitete Auflage. Stuttgart, Hallberger. VIII u. 56 S. 8°. 5 Sgr.

Neben geeignetes Material für die bezeichnete Unterrichts- und Altersſtufe der Volksſchüler haben ſich die aus der Kinderlitteratur ver-

pönten Geſchichtchen vom „wohlthätigen Fritz, dankbaren Martin und der ordnungsliebenden Margarethe“ u. ſ. w. wieder aufgeſtellt. Außerdem müſſen die ſiebenjährigen Volksſchüler Worterklärungen lernen, nach Winter'ſcher Erfindung „Euphroſine, Eulalia, Hypolita“ u. ſ. w. ſchön abſchreiben und allerlei grammatiſche Unterſcheidungen und Uebungen vornehmen.

14. Das dritte Schuljahr, oder der deutſche Volksſchüler in der Unterclaſſe. Ein Leſe- und Sprachbuch für Schüler von 8 bis 10 Jahren, von Heinrich Reiſer. Stuttgart. VIII u. 104 S. 8°. 6 Sgr.

Enthält Erzählungen, welche den Schülern „ſowohl die Tugenden als auch die Fehler anderer Kinder“ vorführen; Fabeln und kleine Gedichte, Einiges aus der Naturkunde, Belehrungen aus der Naturgeſchichte, das Nothwendigſte aus der Sprachlehre u. ſ. w.; Körner und Spreu durch einander

15. Der deutſche Volksſchüler in der Mittelclaſſe. Ein Sprach- und Leſebuch für Schüler von 9 bis 11 Jahren von demſelben Verfaſſer. Daſelbſt. VIII und 239 S. 8°. 14 Sgr.

Schließt ſich an das vorige als höhere Stufe an und bringt in ſeinem mannigfachen Inhalte Geſammeltes und von dem Herrn Verfaſſer Bearbeitetes. Der Werth des Buches iſt jedoch in den Gaben des Verfaſſers nicht zu ſuchen.

16. Deutſches Elementarbuch oder Leſeſtücke für mittlere Schulclaſſen. Mit beſonderer Rückſicht auf Stylübungen, Geſang und Heimatskunde ausgewählt und geordnet von Wilhelm Freier, Lehrer in Korritten bei Sternberg n/M. Leipzig bei Edmund Stoll. 1853. 190 S. 8°. 7½ Sgr.

Die XVI Seiten lange Vorrede iſt ſeparat gedruckt und verbreitet ſich über Zweck, Inhalt und Anordnung des Elementarbuchs. Die Grundanſchauungen, von welchen aus der Herr Verf. ſeine Schrift verfaßt hat, verdienen Beifall; auch das Elementarbuch hat Anſpruch auf Empfehlung.

17. Sprach- und Leſebuch in Muſterſtücken und Bildern für Schulen von F. K. Schaffeit, Lehrer an der Stadtknabenſchule zu Darmſtadt. Mit ſieben Abbildungen. Dritte, vermehrte und völlig umgearbeitete Auflage. Darmſtadt bei G. Jonghaus. 1851. X u. 318 S. 8°. 6¼ Sgr.

Enthält in einem erſten Abſchnitte Uebungsſtoffe für den Sprachunterricht, und in einem zweiten Einiges aus dem Gebiete der Naturkunde, der Geographie und dem Menſchenleben. — Recht brauchbar.

18. Schulbuch für die Oberclaſſen der Volks- und Bürgerſchulen. Erſter Jahreslauf. Von A. Wich, Lehrer an der Oberknabenclaſſe zu Rothenburg an der Tauber. Bayreuth, in der Grau'ſchen Buchhandlung. 1852. VIII u. 198 S. 8°.

In der ſehr verſtändigen Vorrede verlangt der Herr Verf., daß

ein Schulbuch Lehr-, Leſe- und Uebungsbuch zugleich ſein und den geſammten Unterrichtsſtoff von den Elementen an aufwärts organiſch entwickelt enthalten ſoll. Von einem ſolchen erſcheint nun das vorliegende als ein Glied. Der Herr Verf. bekennt aber ſelbſt, daß er es zur Verwirklichung der verlangten Forderung darin nicht gebracht, ja er hebt ſogar einen Vortheil hervor, der mit der geſonderten Darſtellung der einzelnen Fächer verbunden ſei. Er vertröſtet mit der Ausführung ſeiner Idee auf einen zweiten Theil. Wie es ſcheint, ſind der „Jahresläufe" noch fünf bis ſechs zu erwarten. Dann mag der Herr Verf. nicht vergeſſen, die Eltern der Volksſchüler mit Geld und ihre Schulen mit Zeit zu bedenken. — Inhalt: Geographie und Geſchichte von Deutſchland, Naturkunde, Poetiſches, Sprachunterricht, Bruchrechnung. — Ich halte die Vorrede für das Beſte an dem Buche.

19. Lehr- und Leſebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberclaſſen der Volksſchule. Von Albert Häſters, erſtem Lehrer an der Knabenſchule in Werden an der Ruhr. Eſſen, Verlag von G. D. Bädeker. 1853. XV u. 512 S. 8°. Gebunden 12½ Sgr.

Inhalt: Erſter Abſchnitt. Das Vaterland — Deutſchland. Zweiter: Die Erde. Dritter: Die Welt. Vierter: Der Menſch. Was der Herr Verf. von No. 18 im Sinne gehabt hat, den jeweiligen Lehrſtoff mit einſchlägigen Gedichten, Erzählungen u. ſ. w. zu „ſchmücken und zu erquicken", das hat Herr Häſters in gelungener Weiſe ausgeführt. Sein Buch iſt eine ſehr fleißige Arbeit; für die Oberclaſſe einer Volksſchule zu reich, zu reichhaltig!

tt.

III.

1. Methodiſch geordnete Materialien für den Unterricht im theoretiſchen und praktiſchen Rechnen, nebſt einem Anhange über die Flächen- und Körperberechnungen von Dr. H. Schellen, Director der Real- und Provinzialgewerbeſchule zu Münſter. 30 Bog. gr. 8°. 1 Rthlr. 10 Sgr. — Dazu: Aufgabenbuch für Schüler der Realſchulen, Gymnaſien und ähnlicher Lehranſtalten. 7½ Sgr. Düſſeldorf, Schaub.

Der Verfaſſer bietet in genannten beiden Werken einen ſehr brauchbaren Rechenapparat für höhere Lehranſtalten, wie er bisher in dieſer Art und Weiſe noch nicht vorhanden war. Die Materialien ꝛc., das für den Lehrer beſtimmte Buch, enthalten eine große Anzahl gut gewählter Aufgaben mit beigedruckten Reſultaten, und wo es nöthig erſcheint, mit einer oder mehreren ausführlichen Auflöſungen, wobei auf das Weſen jeder Rechnungsart eingegangen iſt und manche ſchätzens-

werthen Winke nach theoretiſcher und pädagogiſcher Seite hin gegeben worden ſind. Der Verfaſſer verbindet Kopf- und Zifferrechnen, läßt letzteres durch erſteres anbahnen und ſich wechſelweiſe ergänzen und tritt dadurch unſerer ſchon in dieſem Blatt ausgeſprochenen Anſicht bei Ebenſo ſchließt er bei der Regeldetri die Proportionen aus und wendet hier, wie in allen zuſammengeſetzten Rechnungsarten, als Procent-, Geſellſchafts-, Gewinn- und Verluſtrechnung ꝛc. den Zweiſatz an; ſtatt des letzteren hätte er freilich auch den alten guten Dreiſatz ſtehen laſſen können. Den Beſchluß machen Aufgaben zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel und Flächen- und Körperberechnungen, wobei vorzugsweiſe Decimalbrüche in Anwendung kommen. — Mit dieſem größern Buche läuft parallel das Aufgabenbuch für Schüler, welches dieſelben Aufgaben wie die Materialien enthält, nach denſelben Paragraphen und Nummern geordnet, doch ohne Auflöſungen und zuſätzliche Erläuterungen. Alſo höchſt bequem für den Lehrer, dabei reichhaltig und praktiſch, und ausreichend für untere und mittlere Claſſen höherer Lehranſtalten, und ſomit beſtens empfohlen.

2. Aufgaben zum praktiſchen Rechnen für Real-, Handels-, Gewerbs- und Bürgerſchulen von Ernſt Kleinpaul, Lehrer an der Realſchule in Barmen. Zweite, verbeſſerte und vermehrte Auflage. Barmen, Langewieſche.

Vorliegende Aufgabenſammlung gibt Stoff zur Uebung in den zuſammengeſetzten Rechnungsarten des bürgerlichen und namentlich des kaufmänniſchen Lebens, ohne erläuternde Bemerkungen. Der elementare Theil des Rechenunterrichts iſt dabei als abſolvirt angenommen, denn er iſt weiter nicht bedacht, als nur in Beziehung auf die Vortheile, die ſich dabei wahrnehmen laſſen.

Die Aufgaben ſind wohl geordnet, mannigfaltig, zum Theil ſehr ſchön eingekleidet und manche Abſchnitte, als z. B. der 10., 11. und 16., damit außerordentlich reichhaltig bedacht. Der zweite und dritte Abſchnitt, die Proportionen und ihre Anwendung auf die Regeldetri, hätte fehlen können, da die Proportionslehre im praktiſchen Rechnen füglich zu entbehren iſt und Regeldetriaufgaben ſich viel bequemer und natürlicher ohne Proportionen löſen laſſen. — Seite 153. Wenn 16 preußiſche Pfunde = 15 Bremer Pfunden ſind, ſo verhalten ſich preußiſche Pfunde zu Bremer Pfunden wie 15 : 16 (nicht wie 16 : 15), und Seite 157, Berliner Scheffel verhalten ſich zu Dresdener Scheffeln wie 9 : 17 (nicht wie 17 : 9) u. ſ. w.; denn im Verhältniß muß die kleinere Zahl auch die kleinere Größe repräſentiren, in der Gleichung dagegen ſtellen ſich die Zahlen aus natürlichen Gründen um. Die Aufgaben über die Multiplication und Diviſion der Brüche in dem Anhange ſind wohl ſchwer-

lich ausreichend, um daran die gehörige Einſicht und Fertigkeit zu gewinnen.

Dieſe aufgeführten kleinern Mängel thun indeß dem Werthe der Sammlung keinen Eintrag und können bei einer neuen Auflage auch leicht abgeſtellt werden. Dieſelbe iſt vielmehr Lehrern, die im vorbemerkten Bereich des Rechnens zu unterrichten haben, zum Gebrauch zu empfehlen, da ſie mit den ſchon erwähnten Vorzügen der Reichhaltigkeit ꝛc. auch den der Wohlfeilheit (ſie koſtet nebſt den daran gebundenen Auflöſungen 20 Sgr.) verbindet.

3. Unſere Zeitrechnung iſt noch falſch. Ein Wort an Alle, die mit der Zeitrechnung zu thun haben, von Ch. F. Hape, Lehrer in Schwiebus. Zweite, vermehrte Auflage. Schwiebus, Wagner.

Der Verfaſſer hat durch gründliche Unterſuchung die wohl ſchon von vielen Lehrern bemerkte Ungenauigkeit, welche die auf gewöhnliche Weiſe herausgebrachten Reſultate der Zeitrechnungsexempel bei der Probe zeigen, dargethan und gezeigt, wie dieſelbe auf ſinnreiche Art zu umgehen iſt. — Nach einer Reihe von Betrachtungen ſtellt er eine Anzahl von Geſetzen auf, die ſich indeß nur zur Kenntnißnahme für den Lehrer, nicht aber zum Einprägen für die Schüler eignen, da man dieſem kleinen Zweige des Rechenunterrichts unmöglich ſo viel Zeit widmen kann, als dazu erforderlich wäre, auch auf die vorerwähnte Ungenauigkeit, namentlich wenn ſie bewußt begangen wird, kein großes Gewicht zu legen iſt. — Dieſe Ungenauigkeit, welche durch die ungleiche Länge unſerer bürgerlichen Monate herbeigeführt wird, kann ſich allerdings auf 3 Tage belaufen Dieſe kommen indeß wohl höchſt ſelten in Betracht, im Geldverkehr rechnet man den Monat ſtets zu 30 Tagen und ſagt allgemein: Vom 15. Januar bis zum 15. Februar iſt ein Monat und vom 15. Februar bis zum 15. März iſt auch ein Monat, obgleich der Monat im erſtern Falle 31, im letztern 28, reſp. 29 Tage hat.

Wir Lehrer ſollen das Nothwendige vom Nützlichen, das Nützliche vom Erſprießlichen und dieſes vom Entbehrlichen zu ſondern wiſſen. — Die Zeitrechnung hält ohnehin den Lehrer wegen mancher Schwierigkeit ſchon lange auf, nach der hier angegebenen Weiſe würde man leicht ein Vierteljahr dazu verwenden müſſen, ohne dabei fürs praktiſche Rechnen einen erkleclichen Vortheil zu erzielen. Unſeres Erachtens bleibe man einfach dabei, den Monat zu 30 Tagen anzunehmen und begnüge ſich, anzudeuten, daß die Reſultate dabei nicht immer ganz genau ſein könnten. Den betreffenden Lehrern aber wollen wir vorliegende Brochüre zur Kenntnißnahme und zum Durchleſen hiemit empfehlen.

4. Praktiſches Rechenbuch zum Gebrauch für Mittel- und Oberclaſſen in Volksſchulen und andern niedern Lehranſtalten von D. Eith. 20 Ngr. Nördlingen, Beck.

Ein ziemlich voluminöſes Buch, es zählt 352 Seiten. Es zeichnet ſich neben ſeiner Reichhaltigkeit in Beziehung auf die Aufgaben durch angemeſſene Faſſung und Einkleidung derſelben aus, wie auch beſonders durch eine Menge von Kopfrechenaufgaben, die jeder Rechnungsart nachgeſtellt ſind, ſo wie auch durch die Verbindung der verſchiedenen

Rechnungsarten zu gemiſchten Exempeln. — Warum läßt aber der Verfaſſer die Regeldetri-Aufgaben nach dem ſogenannten Zweiſatz rechnen, der doch in Beziehung auf die Anſchaulichkeit jedenfalls hinter dem Dreiſatz zurückbleibt? Ja, bei den darauf folgenden Aufgaben aus der verkehrten Regeldetri hindert es ein richtiges Auffaſſen und Verſtehen des Verhältniſſes. Die Rabattrechnung, ſo wie überhaupt die wichtigen Procentrechnungen ſind verhältnißmäßig kurz abgethan. Manche von den Exempeln unter der Rabattrechnung ſind offenbar Discontoexempel und wird hier nach allgemein eingeführtem Gebrauch der Abzug nicht auf, ſondern in Hundert genommen. Der Name Zielerrechnung ſtatt Terminrechnung iſt wohl wenig gangbar, auch nicht recht bezeichnend. Schön ſind die angehängten algebraiſchen Aufgaben, ebenſo die arithmetiſchen Unterhaltungen.

Das Buch iſt für Schulen Süddeutſchlands, da der dortige Münzfuß, fl., kr. u. dgl. zu Grunde liegt (unſere norddeutſchen Münzen kommen nur ſelten und dann unter dem Ausdruck „Preußenthaler" vor), wohl zu empfehlen.

5. Die ſchiebbare Ziffertafel. Ein Hülfsmittel beim Rechenunterrichte, beſonders für zahlreiche Claſſen. Angegeben und erläutert von Dr. Eduard Dürre. 4 Ngr. Darmſtadt, J. P. Diehl.

Dieſe Ziffertafel erinnert bei ihrer Handhabung an die Lautirmaſchine, wo durch Verſchieben der einzelnen Lautzeichen immer neue Sylben gebildet werden, während hier ſtets neue Zifferreihen entſtehen, woran die verſchiedenſten Rechenoperationen vorgenommen werden können. Sie mag Lehrern, die eine volle Claſſe haben, recht gute Dienſte leiſten, indeß wohl nur auf der unterſten Stufe. — Die in der beigehenden Anleitung ausgeſprochenen Anſichten über das Feſſeln der Aufmerkſamkeit der Schüler, über die Haltung des Lehrers ꝛc., bekunden praktiſche Erfahrung und verdienen volle Anerkennung.

6. Handbuch beim Kopfrechenunterricht. Zum Gebrauch für Lehrer. Von Ferdinand Heuer, Lehrer zu Grasdorf. Hannover, Helwing. 17½ Ngr. 304 Seiten.

Eine ſchöne Sammlung von Aufgaben für das Kopfrechnen, empfehlenswerth wegen der Anſchaulichkeit, die in den Aufgaben angeſtrebt iſt, wegen des Fortſchreitens vom Leichtern zum Schwerern, vom Concreten zum Abſtracten. Selbſt die zuſammengeſetzten Rechnungsarten ſind vertreten bis zu den Münz- und Wechſelrechnungen hinauf, doch wird es hier nöthig ſein, daß dem Rechner neben dem Operiren im Kopfe der Gebrauch eines Stiftes zum Notiren der wichtigſten Zahlen geſtattet werde.

7. Georg Köpp, Rechenaufgaben. Worms, Rahke.

Von dieſem Verfaſſer liegen uns vor 2 Hefte mit Rechenaufgaben, nämlich das dritte, enthaltend gemeine und Decimalbrüche und das vierte, mit Aufgaben aus den gangbaren zuſammengeſetzten Rechnungsarten. — Der häufige Gebrauch der Klammern, ſogar der doppelten, wird Schwierigkeiten beim Auflöſen verurſachen und viel Zeit koſten. Die Decimalbrüche ſind etwas kurz abgethan. — Die Miſchungsaufgaben über das Legiren der Metalle ſind weniger wichtig als die darauf fol-

genden Flächen- und Körperberechnungen, woran ſich auch das Ausziehen der Quadratwurzel ſchließt. — Für Schulen Süddeutſchlands wohl zu empfehlen.

8. H. L. Körting. Der Rechenſchüler. Methodiſch geordnete Aufgabenſammlung für Stadt- und Landſchulen. Erſter Theil, erſte Abtheilung, Aufgaben fürs Zifferrechnen, nebſt Auflöſungen; zweite Abtheilung, Aufgaben fürs Kopfrechnen. Zweiter Theil. Aufgaben über die bürgerliche und kaufmänniſche Arithmetik. Preis im Ganzen 18½ Sgr. Wolfenbüttel, Holle'ſche Buchhandlung.

Eine ſehr brauchbare Aufgabenſammlung, die ſich durch gleichmäßige Pflege des Kopf- und Zifferrechnens auszeichnet und letzteres durch erſteres angebahnt wiſſen will. Beſonders verdient der erſte Theil in ſeinen beiden Abtheilungen bekannt und benutzt zu werden.

9. Winkler, Cantor in Heidenheim. Aufgabenbüchlein zum Tafelrechnen und praktiſches Kopfrechenbüchlein. Nördlingen, C. H. Beck'ſche Buchhandlung.

Erſteres iſt entſchieden zu arm an Aufgaben und das faſt auf jeder Stufe; letzteres enthält neben vielen ſehr leichten Aufgaben auch eine Anzahl wohl brauchbarer. Die Angabe und Anwendung der Rechenvortheile iſt zu loben.

10. Fr. Kotzenberg, Lehrer in Detmold. Leitfaden und Exempelbuch für den Elementarunterricht im mündlichen und ſchriftlichen Rechnen; — nebſt einer Rechenfibel für das anſchauliche Rechnen im Zählraume von 1 bis 100. Detmold, Meyer'ſche Hofbuchdruckerei.

Den Schülern wird es ſchwer werden, ſich in der Rechenfibel, noch ſchwerer aber, ſich in dem Exempelbuche zurecht zu finden. Der enge, kleine Druck in dem letztern und die große Mannigfaltigkeit und Abwechſelung der Uebungen in beiden Büchern werden viel Erklären und Informiren des Lehrers nöthig machen. Seminariſten und angehende Lehrer können daraus lernen, doch dürften für dieſelben die Uebungen nur angedeutet, nicht ſo weit ausgeſponnen ſein.

11. C. Baumgarten. Rechenfibel oder Leitfaden für den Elementarunterricht im Rechnen nebſt Beiſpielſammlung. Magdeburg, Baenſch.

Der Leitfaden bietet den Rechenſtoff, der vor dem Beginn des ſchriftlichen Rechnens bewältigt ſein ſoll. Die Behandlung des Stoffs iſt einfach und naturgemäß, die dargebotenen Uebungen ſind durchaus folgerecht und umfaſſend, ſo daß das Büchelchen hiermit als recht zweckmäßig empfohlen werden kann.

12. Carl Gruber. Der Rechenunterricht in der Volks- und höhern Bürgerſchule. Eine lückenlos fortſchreitende Reihe von Fragen und Aufgaben. Karlsruhe, Braun'ſche Hofbuchhandlung.

Iſt zu mundrecht gemacht, ſowohl für andere Lehrer als auch für Schüler.

Stettin. A. Wulkow.

Inhalt des neununddreißigsten Bandes.

Vorwort.

I. Abhandlungen.

Seite

Beiträge zur Schulpädagogik. Von C. G. Scheibert. Erster Artikel: Unterschied der Schulerziehungslehre von der allgemeinen Pädagogik 1— 30

Zweiter Artikel: Wie bilden sich Lehrercollegien? . . . . . 161—195, 241—288

Zur Reform der Volksschule. Von C. G. Scheibert. Vierter Artikel: Die preußischen Regulative vom 1.—3. October 1854 . . . 77—103

In Sachen der Spieß'schen Turnweise. Von M. Kloß, Dir. der königl. Turnlehrerbildungsanstalt in Dresden . . . . . 104—119

Fr. A. Wolf und Wolfgang Göthe. Von Dr. Lothholz, Prof. am Gymnasium in Weimar . . . . . 120—132

Ueber die historische Begründung der deutschen Rechtschreibung. Von Geh. Hofrath Feldbausch in Karlsruhe . . . . . 196—225, 289—306

Der Lesestoff in den Fibeln. Von Schulrath Graßmann in Stettin 321—341

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

A. Vor- und Hülfswissenschaften der Pädagogik.

Dr. H. Ritter, Versuch zur Verständigung über die neueste deutsche Philosophie seit Kant . . . . . 133—136

Calinich, Seelenlehre . . . . . 136—137

B. Pädagogik.

K. v. Raumer, Gesch. der Pädagogik. [Prof. Cramer in Stralsund.] 31— 55, 137—156

Dr. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht. [L.] 156—159

Grunholzer und Mann, Das Erziehungswesen der Schweiz. [L.] 159—160

F. Schmidt, Homers Odyssee f. d. Jugend 160

Friedrich, Leben des Prof. Kreyßig. [G. Köhler in Leipzig.] . . 342—345

Köhler, Seminardirector, Nebenseminarien . . . . . 345—346

Dr. Bidermann, Die technische Bildung im Kaiserthum Oesterreich . 346—347

Seite

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Dr. Behn-Eſchenburg, Schulgrammatik der engliſchen Sprache. [Prof. H. Schweizer in Zürich] 56–60
5. Spieß, (Breiter), Griechiſche Formenlehre für Anfänger.
6. Dieſelben, Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Griechiſchen ꝛc.
7. Dr. Göbel, Griechiſche Schulgrammatik des attiſchen Dialekts.
8. Merleker, Vergleichende Schulgrammatik der griech. und lat. Sprache. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen.] 61–74
Fr. Schmitthenner's kurzes deutſches Wörterbuch. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 226–229

II.

F. Jacob, Horaz u. ſeine Freunde. [Prof. Queck in Sondershauſen.] 229–234
Dr. Sibeli's, Ovids Metamorphoſen. [Derſ.]
Dr. Iſeler, Eclog. Ovid. [Derſ.]. 234–238
Plinius, Naturgeſchichte, überſ. von Dr. Strack.
Fr. Creuzeri opuscula selecta.
Die neuen Tauchnitz'ſchen Ausgaben griechiſcher und römiſcher Claſſiker 238–239
1. Dr. Zimmermann, Schulgrammatik der engl. Sprache.
2. Aubrey, Elementarbuch der engl. Sprache.
3. Biering, Engliſches Leſebuch.
4. Männel, Praktiſche engl. Sprachlehre.
5. Plate, Vollſt. Lehrgang zur Erlernung der engl. Sprache.
6. Voigtmann, Vollſt. Anleitung zur richtigen Ausſprache des Engliſchen.
Derſelbe, Neue praktiſche Uebungen im richtigen Leſen des Engliſchen.
Derſelbe, W. Mavors English Spelling Book. [Dr. Robolsky in Stettin.] 347–355

III.

Wolf, Götterlehre. [Prof. H. Schweizer in Zürich.] 355–361
Dr. Behſe, Geſchichte der deutſchen Höfe. [M.] 361–364

IV.

1. G. Gramm, Die Denklehre oder Logik, allgemein faßlich dargeſtellt.
2. Dr. Thürmer, Eine Logik für Schule, Haus und Leben. [Dr. Allihn in Halle.] 307–313
W. Schlökel, Die Logik neu bearbeitet. [Derſ.] 313–318

V.

1. Hofmann, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra.
2. Derſelbe, Sammlung ſtereometriſcher Aufgaben. [Lgbn.] . . 318–320
3. Saß, Proportionen und Kettenbrüche.
4. Schumacher, Grundriß der kaufmänniſchen Buchführung.
5. Braun, Quadratiſche Gleichungen.
6. Lauteſchläger, Beiſpiele und Aufgaben zur Algebra.
7. Derſelbe, Die Lehre von den einf. und zuſammengeſetzten Zinſen ꝛc.
8. Dr. Kühne, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. [Lgbn.] . 364–369

Seite

VI.

Dr. Tellkampf, Phyſikaliſche Studien. [Oberlehrer Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 239—240

VII.

Lüben, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeſchichte . . . 369
C. Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika . 370
1. Nieberding, Leitfaden beim Unterricht in der Erdkunde.
2. Waubke, Leitfaden beim Unterricht in der Geographie.
3. Scheder, Paläſtina.
4. Dr. Hopf, Grundlinien der Handelsgeographie.
5. Dr. Engel, Elementaratlas.
6. Derſ., Geographiſcher Perſpectiv-Atlas.
7. Dr. Völter, Schul-Atlas.
8. Bernſtein, Aus dem Reiche der Naturwiſſenſchaft. [Oberlehrer Dr. Gribel in Stettin.] . . . . . 370—377

VIII.

Bräuer, Die Theorie der freien Auffaſſung.
Pokorny, Vorſchriften.
Derſ., Elementarunterricht im Schön- und Schnellſchreiben.
Krone, Vorſchriften zur höhern Kalligraphie.
Berger, Engliſche Vorlegeblätter. . . . . 377—378

IX.

Garbs, Geogr. Wandkarte zum Gebrauch beim Bibelleſen . . 378—379

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksschulunterricht.

II.

Bormann, Das Leben in Stadt und Land ꝛc.
Quietmeyer, Schul- und Hausfreund.
Görlitz, Münkel, Quietmeyer, Kinderheimat.
Oltrogge, Deutſches Leſebuch.
Seltzſam, Deutſches Leſebuch.
Schulze und Steinmann, Kinderſchatz.
Aufſatzmagazin für die erſte Stufe.
Claus Harms, Gnomon.
Harder, Poetiſche Blumenleſe.
Derſ., Handbuch für den Anſchauungsunterricht.
Curtmann und Sommerlad, Naturgeſchichtl. Anſchauungsunterricht.
Gude und Gittermann, Vaterländ. Leſebuch.
Gittermann, Der Schreibleſeſchüler . . . . . 379—385
Kurze Anzeige einer Reihe von Schulſchriften über den Unterricht in der Mutterſprache (Dieckhoff, Häſters, Freier, Jacobi, Lüben, Möbus, Nacke, Reiſer, Schaffeit, Schulze, Theel, Ulrich, Wich. [tt.] . . . . . 385—392

Seite

III.

1. Dr. Schellen, Materialien für den Rechenunterricht.
2. Kleinpaul, Aufgaben zum prakt. Rechnen.
3. Hape, Unſre Zeitrechnung.
4. Eith, Prakt. Rechenbuch.
5. Dr. Dürre, Die ſchiebbare Ziffertafel.
6. Heuer, Handbuch beim Kopfrechnen.
7. Köpp, Rechenaufgaben.
8. Körting, Der Rechenſchüler.
9. Winkler, Aufgaben zum Tafelrechnen.
10. Kotzenberg, Leitfaden und Exempelbuch.
11. Baumgarten, Rechenfibel.
12. Gruber, Der Rechenunterricht. [A. Wulkow in Stettin.] . . 392—396

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Vierzigster Band.

(Juli — December der ersten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1855.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli. 1855.

I. Abhandlungen.

Das Geſetz über den mittlern Unterricht in Belgien.

hiſtoriſch und kritiſch behandelt von Karl Arenz, Profeſſor am königl. Athenäum in Maſtricht.*

Vierter Artikel.**

Die Mitwirkung des Clerus beim Unterrichte in den Staatslehranſtalten. Der Religionsunterricht. Artikel 8 des Geſetzentwurfes. Die Convention von Antwerpen.

Als im Jahre 1848 in Frankreich die politiſchen Reformen auch eine Umgeſtaltung des Unterrichtsweſens verlangten, erkannte man neben dem Princip der Freiheit des Unterrichts auch den nothwendigen Einfluß der Religion in den Anſtalten des öffentlichen Unterrichts. Die geſetzgebende Macht verwarf den antagoniſtiſchen Gedanken, daß der Religionsunterricht nicht in der Vorderreihe der Lehrfächer ſtehen dürfte und ſtellte den Grundſatz auf, daß dem Clerus Conceſſionen gemacht und Garantieen geboten werden müßten, um ihm eine ehrenvolle und würdige Stellung im öffentlichen Unterrichte zu ſichern. Dieſes Ereigniß bewirkte einen mächtigen Rückſchlag auf die Mitglieder der belgiſchen Kammern, welche ſchon ſeit einer langen Reihe von Jahren auf eine Organiſation des öffentlichen Unterrichtes ihr Augenmerk gerichtet hatten. Aber in keinem Lande iſt die Frage wegen der Stellung des Clerus und der Religionslehre im öffentlichen Unterrichte mit größerem Eifer behandelt worden, als in Belgien. Jedermann war bei der Eröffnung der Verhandlungen über den Geſetzentwurf darauf gefaßt, daß der Artikel 8 der Zankapfel der Parteien werden würde. Und

* Der Verfaſſer iſt ſeitdem an die öffentliche Handelslehranſtalt in Leipzig berufen worden.

** Pädag. Revue XXXVII, S. 99 ff.

wahrlich! der größte Theil der Kammerſitzungen, welche dem Unterrichtsgeſetze galten, wurde von der Behandlung dieſer Frage in Anſpruch genommen.

Wegen dieſer hohen Bedeutung des Artikels 8 des Geſetzentwurfes werden wir in dieſen Blättern eine möglichſt ausführliche und ſelbſt bis ins Einzelne gehende Darſtellung der Auffaſſung und der Tragweite des Artikels zu geben verſuchen, wie ſolche von den Parteien der belgiſchen Kammern geltend gemacht wurde.

Der Miniſter des Innern hatte im Jahre 1848 dem um das techniſche Unterrichtsweſen in Belgien hochverdienten Profeſſor Traſenſter, welcher heute noch die Stelle eines Inſpectors der Gewerbe- und Bergwerksſchule in Lüttich bekleidet, den ehrenvollen Auftrag ertheilt, die Collegien und anderen Schulen der Mittelſtufe des Unterrichts zu inſpiciren und über ſeine gemachten Erfahrungen, wie über ſeine Vorſchläge zu einer Neugeſtaltung des öffentlichen Unterrichts, ſofern dieſer ſich auf die Real- und techniſchen Schulen bezieht, Bericht zu erſtatten. Dieſer Bericht erſchien im darauf folgenden Jahre und wurde von allen Seiten freudig begrüßt. Die Lehrfächer ſind darin in drei Gruppen: Sprachen, Kunſtfertigkeiten und Wiſſenſchaften, vertheilt. An der Spitze der zu lehrenden wiſſenſchaftlichen Fächer ſteht der Religionsunterricht.

Traſenſter's Anſicht über die Stellung des Religionsunterrichts unter den Lehrfächern öffentlicher Schulen iſt in vorbezeichnetem Berichte folgendermaßen ausgeſprochen:

„*En tête des sciences* figure celle qui nous apprend l'origine et la fin dernière de l'homme, le principe de toutes ses actions, la sanction de tous les préceptes qui doivent le guider. Néanmoins, l'enseignement de la religion conformement à l'usage, ne recevra pas, dans notre programme, la même extension que celui des autres sciences. Il y a de cela plusieurs raisons. La principale, c'est que la religion se lie tellement à l'éducation et aux actes les plus importans de la vie, que c'est en quelque sorte la science de chaque heure et de chaque jour, soit dans le sein de famille, soit dans les cérémonies du culte.

„Ajoutons aussi que, bornée souvent à des récitations des catéchismes, l'instruction religieuse des colléges, aride et sèche, laisse beaucoup à desirer et ne peut recevoir une grande extension. Mais on peut espérer qu'avant peu d'années le clergé,

sachant mieux s'adresser au cœur de la jeunesse, plus confiant dans la raison publique, contribuera à donner à l'enseignement religieux une plus grande importance."

Hierdurch war endlich einmal wieder in Belgien eine Erörterung gegeben worden, welche vom rein pädagogiſchen Standpuncte aus ſich über den Begriff und den Endzweck des Unterrichts und der Erziehung verbreitete. Man war bisher bei dieſer Frage immer auf das Gebiet des Politiſirens gerathen, oder hatte ſie abſichtlich in den Vordergrund der ſtreitigen Fragen des Tages gebracht, um unter dem Scheine pädagogiſcher Unterſuchungen beſtimmte politiſche Zwecke zu verfolgen.

Der Religionsunterricht iſt in dem Berichte in ſeinem Verhältniſſe zur Erziehung überhaupt und ins Beſondere zu den Mitteln, welche zur Vollendung der Erziehung berufen ſind, aufgefaßt. Wir gebrauchen hier durchweg das Wort Erziehung, wo gewiß Mancher die Bezeichnung Unterricht lieber haben möchte: hierdurch wollen wir aber gleich von Anfang an die Anſicht bekämpfen, daß der Begriff Unterricht getrennt gedacht werden könne von dem der Erziehung. Der Unterricht hat ja den Zweck, die Mittel zur gleichmäßigen Entwicklung der beiden Richtungen des Menſchen zu bieten: der Receptivität und Spontaneität, oder, wie es C. G. Scheibert in ſeiner trefflichen Abhandlung * „über die Stellung der Schule im Gebiete der Erziehung" noch beſtimmter ausdrückt, „des Beharrens des Subjectes in ſich und des Hinaustretens aus ſich", d. h. der Unterricht hat den Zweck, „den Menſchen zu befähigen, ſich ſelber in der Gemeinſchaft und durch ſie weiter zu bilden."

Traſenſter geht von derſelben Auffaſſung des Unterrichts aus und will die beiden Seiten des menſchlichen Seins, die Beſchaulichkeit und die Thätigkeit, gleichmäßig entwickelt wiſſen. Er ſtellt den Religionsunterricht wegen ſeiner hohen Bedeutung in Beziehung auf die Erziehung des Menſchen in die Vorderreihe der Lehrgegenſtände und will, daß man ihm einen weit größeren Umfang und weit höhere Bedeutung gebe, als ihm bisher zu Theil geworden, wo er ſich auf Einüben und Herſagen von Abſchnitten aus dem Katechismus beſchränkte; er will die Jugend zu einem tiefern Eindringen und wiſſenſchaftlicheren Ergründen der Heilswahrheiten angeleitet wiſſen. Damit aber dieſe Seite des menſchlichen Seins nicht vorzugsweiſe berückſichtigt und dadurch dem Spiritualismus nicht Thor und Thür geöffnet werde, ſtellt er als nothwendige Bedingung der Erziehung die gleichmäßige Ent-

* Pädag. Revue XXVIII. 4.

wicklung der zweiten Seite des menſchlichen Seins auf, d. i. der Thätigkeit, des Hinaustretens des Subjects aus ſich.

Der Religionsunterricht lehrt, wie Traſenſter ſagt, den Menſchen „le principe de toutes ses actions, la sanction de tous les préceptes qui doivent le guider“. Der Religionsunterricht muß alſo eine ſolche Stellung auf dem Erziehungsgebiete erhalten, daß er das Handeln des Menſchen zu lenken und zu leiten und ihn ſelbſt für die praktiſchen Ideen, d. i. für die Ideen des Wohlwollens, des Rechts, der Billigkeit und der Frömmigkeit mit ihren Verzweigungen auf dem Gebiete des Thuns, als Mitgefühl, Liebe, Gehorſam, Dankbarkeit u. ſ. w. zu befähigen vermag.*

Der Religionsunterricht muß, um ſeinen Beruf zu erfüllen, mit den übrigen Wiſſenſchaften, welche die geiſtige Entwicklung und Bereicherung der Kenntniſſe, die für die künftige berufsmäßige Wirkſamkeit des Jünglings erforderlich ſind, zum Zwecke hat, einen gemeinſchaftlichen Standort haben, denn aus der Wechſelwirkung der beiden Seiten des menſchlichen Seins geht die Vollendung der Erziehung hervor, d. i. die Moralität, die Freiheit des Handelns auf dem Gebiete der praktiſchen Ideen, die innere Ruhe, die Tugend.

Es kann aber die religiöſe Ausbildung der Schule nicht ganz und ausſchließlich zugeſprochen werden; es ergibt ſich das ſchon aus dem vorher Erörterten. Die religiöſe Erziehung hängt mit der Erziehung des Menſchen im Allgemeinen zu innig zuſammen, und es iſt die Religion die Wiſſenſchaft „de chaque heure et de chaque jour“ ſowohl im Schooße der Familie, als bei den religiöſen Handlungen der Kirche. Die religiöſe Erziehung gehört demnach der Schule in demſelben Maße an, wie der Familie und der Kirchgemeinde; dieſe drei Körperſchaften ſtehen in ihrer Berechtigung, die religiöſe Erziehung zu leiten, auf derſelben Linie. Aus dieſem Verhältniß der Religionslehre zu den übrigen Lehrobjecten ergibt ſich klar und deutlich die Richtigkeit der Anſicht Traſenſter's in ſeinem Berichte, daß ihr auf dem Lectionsplane nicht dieſelbe Ausdehnung (Stundenzahl) eingeräumt zu werden braucht, als den übrigen Disciplinen, deren Behandlung, Durchführung und Begründung der Schule allein überlaſſen iſt.

Traſenſter hatte dem Miniſter gegenüber die hohe Bedeutung des Religionsunterrichts als Erziehungs- und Bildungselement beſtimmt genug ausgeſprochen, er hatte ihm auf dem Lectionsplane ſeine gebührende Stelle angewieſen, mit einem Wort: er hatte den Religionsunterricht

---

* Vergl. Pädag. Revue XXVIII. 7.

in die Reihe der Wiſſenſchaften geſtellt, zu deren Pflege die öffentlichen Lehranſtalten verpflichtet ſind.

Hiernach wenden wir uns zu den Kammerverhandlungen.

Der Miniſter des Innern verkannte keineswegs den hohen Werth der Religion auf die Erziehung der Jugend; aber er ließ ſie nicht als einen unveräußerlichen, weſentlichen Theil des öffentlichen Unterrichtes gelten. Den Religionsunterricht begrüßte er als très-convenable, très-désirable, très-utile; aber eine Nothwendigkeit desſelben für die Erziehung ſchien er darin nicht zu ſehen. Sein Entwurf übergeht dieß auch mit Stillſchweigen; es heißt nämlich darin:

Art. 8. „Les ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi.“

Der Miniſter hat den Religionsunterricht nicht als ein obligatoriſches Lehrfach bezeichnen wollen, und, wie wir dieß bereits in unſern frühern Artikeln dargethan, nicht bezeichnen können, ſo lange er ſich ſtrenge an dem ſtarren Buchſtaben der Verfaſſung halten wollte.

Allerdings mußte die Verfaſſung gewiſſenhaft zu Rathe gezogen werden, denn eine Conſtitution iſt und bleibt ein Princip und hat als ſolches eine ſittliche Macht. Dieſe moraliſche Macht des Rechtsbodens muß heilig gehalten werden, will man nicht die Ordnung der Dinge unterwühlen. Daneben aber möge man auch wohl bedenken, daß das Geſetz der Ausdruck und der geſchriebene Wille der Geſellſchaft, doch nie ihr Meiſter iſt. Hat ſich der geſellſchaftliche Wille und Bedürfniß geändert, ſo muß der Geſetzcoder das neue Abbild desſelben annehmen und tragen. Daß es aber hierfür beſtimmte Grenzen gibt, über die man nicht hinausdarf, wird Niemand in Abrede ſtellen, der die Charte als eine ſittliche Macht anerkennt. Wie weit aber die Grenzlinien zu ziehen ſind, iſt der Beurtheilung der Staatsmänner anheimgegeben, in deren Hand die Leitung der ſtaatlichen Geſellſchaft gelegt iſt. Der belgiſche Miniſter bezeichnete dieſe Grenzlinie in der Eröffnungsrede der Kammerverhandlungen über den Entwurf auf das Beſtimmteſte. Er ſagt, daß der Geſetzgeber bei der Organiſation des öffentlichen Unterrichts nur den gebieteriſchen Vorſchriften der Conſtitution zu gehorchen habe. „La constitution a parlé. Nous devons lui obéir; c'est notre premier devoir.“ Dieſe ſtricte Befolgung des Buchſtabens der Verfaſſung charakteriſirt die Anſichten der Partei der Regierung, welche in den Kammern viele Anhänger zählte, vollſtändig. Denn mochten auch praktiſche oder philoſophiſche Rückſichten eine Interpretation als noth-

wendig darſtellen, welche, obgleich auch auf dem Boden der Conſtitution ſtehend, den Artikeln der Verfaſſung eine freiere Deutung unterbreitete, ſo hielt man doch an dem Grundſatze feſt, daß man der gebieteriſchen Forderung des Buchſtabens der geſetzlichen Vorſchriften ohne die geringſte freie Deutung nachkommen müſſe; ſo äußert ſich der Miniſter in der Frage, ob dem Staat das Recht zuſtehe, ſelbſt Unterricht zu geben: Que, *philosophiquement, théorétiquement,* on soit admis à débattre cette question, à savoir: L'Etat est-il compétent pour distribuer l'enseignement, *je l'accorde.* Mais *en présence de la constitution,* de pareils débats ne sont pas de notre compétence.“ —

Dieſe Interpretationsweiſe der Verfaſſung ſagte aber darum der Kammermajorität zu, weil ſie für die Erreichung ihrer Abſichten gerade die geeigneten und durchgreifenden Mittel bot.

In der Denkſchrift (Exposé des motifs) erörtert der Miniſter den Art. 8. Er ſagt, daß das Gouvernement ſich an den Clerus wenden werde, damit er den Religionsunterricht ſelbſt gebe oder überwache, und ferner um mit ihm die hiezu nöthigen Maßregeln zu treffen. Von einer Anerkennung des Rechtstitels des Clerus, den Religionsunterricht für ſich in Anſpruch zu nehmen, war keine Rede, denn in dem Exposé heißt es: l'enseignement religieux soit *confié* aux ministres du culte, ou du moins *surveillé* par eux . . . In dem Worte **surveiller** liegt aber die Vorausſetzung eingeſchloſſen, daß auch der Religionsunterricht von Nichtgeiſtlichen ertheilt werden könne, und dann nur von der Geiſtlichkeit zu überwachen ſei. Der Miniſter hat ſich hierdurch ſchon auf den Fall vorbereitet, daß der Clerus ſeine Mitwirkung von Bedingungen abhängig mache, welche ſeiner Ueberzeugung nach nicht erfüllt werden könnten. In dem Falle nämlich verzichtet er auf die Mitwirkung des Clerus. „L'intervention du clergé ne peut être subordonnée à des conditions qui mettraient en question l'existence même des établissements laïques“ Er wirft hierbei einen Rückblick auf das Geſetz über den Volksſchulunterricht von 1842, welches deutlich ſagt, daß, wenn der Clerus mit der Perſon des Schullehrers zufrieden ſei, erſterer befugt ſei, dieſem den Religionsunterricht zu übertragen. Das ſei jedoch nicht beim mittleren Unterricht ausführbar, da hier für jedes Fach beſondere Lehrer angeſtellt ſeien, und von jedem Einzelnen nicht gefordert werden könne, daß er die nöthigen Eigenſchaften beſitze, um den Religionsunterricht mit Erfolg zu geben. Aus dieſem Grunde müßten mit dem Clerus hinſichtlich des Religionsunterrichtes Unterhandlungen angeknüpft werden; in dem Falle aber, daß die Geiſtlichkeit mit den ihnen eröffneten Bedingungen und Vorſchlägen ſich nicht einverſtanden erklären könne,

ſollten die Schüler in der Kirche ihrer Gemeinde den Religionsunterricht genießen.

Die Centralcommiſſion,

welche aus 7 Mitgliedern zuſammengeſetzt war, gibt dem Artikel 8, ſo wie er im Entwurfe ſtand, ihre Zuſtimmung, und nur ein Mitglied verwirft ihn. Die Grundſätze, wovon dieſe Commiſſion geleitet wurde, wollen wir in der Kürze zuſammenfaſſen; in mancher Hinſicht dienen ſie als Beſtätigung deſſen, was wir über Unterricht und Erziehung geſagt haben.

Wenn man den Unterricht nimmt in ſeinem weiteſten Begriffe, dann iſt man verpflichtet, die geiſtige, moraliſche und religiöſe Entwickelung der Jugend in ihn eintreten zu laſſen, die Bildung des Charakters und der Intelligenz der Generationen, welche nach uns kommen, zu verwirklichen, Bürger zu bilden, welche mit Ruhm das Werk der Civiliſation fortſetzen können, welche die Vorſehung ihrem Lande gegeben hat. Aber unter dieſem Geſichtspuncte ergibt ſich, wir können es nicht verhehlen, die Ueberzeugung, daß die Schule nicht hinreichend iſt, um dieſes Ziel zu erſtreben. Der Unterricht fordert die Mitwirkung der drei Mächte, wovon eine jede in ihrem beſtimmten Wirkungskreiſe und auf ihrem beſtimmten Gebiete wirkt: der Unterricht bedarf fortan des häuslichen Heerdes, der Kirche und der Schule.

Nicht ſelten geſchieht es aber, daß das eine Element das andere zu beſeitigen ſucht. Aber nie iſt eins von dieſen Erziehungselementen aufgehoben oder in ſeiner freien Wirkſamkeit behindert worden, ohne daß eine mehr oder weniger unvollkommene Erziehung die Folge davon geweſen wäre. „Es muß, ſagt der Berichterſtatter, die Mitwirkung aller dieſer geſetzmäßigen Einflüſſe aufrechterhalten und befördert werden, aber ein jeder an ſeinem Orte und an ſeiner Stelle. Hierauf hat der Geſetzgeber bei der Organiſation des Unterrichts ganz beſonders zu achten. Hätten wir in dieſer Hinſicht alle Freiheit zum Handeln, ſo könnten wir keinem beſſeren Führer folgen, als der Conſtitution. Sie verkündigt die Unabhängigkeit des Staates, die Unabhängigkeit der Familienväter, die Unabhängigkeit des Clerus. Die Heilighaltung dieſer Rechte, die treue Ausführung des Willens der Verfaſſung, die Benutzung der erziehungsberechtigten Mächte können allein eine heilſame Organiſation des Unterrichtes herbeiführen."

Die Centralcommiſſion erklärte, daß der Artikel mit dem Buchſtaben und dem Geiſte der Verfaſſung übereinſtimme Denn

1. ſei die Unabhängigkeit und Gewiſſensfreiheit der Familienväter gewährleiſtet, ſo daß dieſe ſelbſt Lehranſtalten für ihre Söhne gründen könnten;

2. ſei die Unabhängigkeit des Clerus dadurch gewährleiſtet, daß er nicht gezwungen ſei, den Schulen, die er nach ſeiner moraliſchen und religiöſen Ueberzeugung von ſich weiſen muß, ſeine Mitwirkung zu leihen;
3. ſei die Unabhängigkeit des Staates dadurch geſichert, daß der Entwurf ihn nicht befugt erkläre, ſich der Rechte zu entäußern, die ihm die Conſtitution überträgt;
4. ſei durch den Art. 8 die Harmonie unter den verſchiedenen Branchen der den Staat bildenden Gewalten geſichert.

Das Mitglied der Commiſſion, welches in der Minorität blieb, gab ſeine entgegengeſetzten Anſichten motivirt zu Protokoll, damit ſie in dieſer Faſſung in den Commiſſionsbericht aufgenommen werden ſollten. Dieſelben ſind im Weſentlichen folgende:

1. Der Entwurf zeige auf's Unzweideutigſte, daß der Begriff von der Trennung der Kirche vom Staate falſch aufgefaßt und als gleichbedeutend mit einer Feindſchaft (hostilité) zwiſchen dieſen beiden Mächten erachtet worden ſei.
2. Der Geſetzgeber habe den Religionsunterricht nicht als einen integrirenden, eſſentiellen Theil des öffentlichen Unterrichts anerkannt, woraus für ihn die Befugniß hervorgehe, den Unterricht nicht geben zu laſſen, wenn es ihm gefalle.
3. Der Geſetzgeber räume der kirchlichen Macht das Recht, den Religionsunterricht zu ertheilen, nicht ein als einen ihr allein zukommenden Rechtstitel. Hierdurch ſei die Kirche um eine ihrer weſentlichen Prärogativen verkürzt und durch eine Verletzung der Conſtitution, welche die Freiheit aller Culte zu ſchützen habe, in ihrer Freiheit gehemmt.

Zur Prüfung des Geſetzentwurfes hatte man ſechs verſchiedene Abtheilungen aus dem Schooße der Volksvertreter gebildet. Dieſe Sectionen übergaben nach beendigter Berathung ihre Gutachten der Centralcommiſſion, welche dieſelben noch einer letzten Prüfung unterwarf und alsdann ihr eigenes Gutachten in dem Berichte ausſprach, deſſen wir bereits Erwähnung gethan haben.

Im letzten Theile dieſes Berichtes ſind die Verbeſſerungsvorſchläge zu den einzelnen Artikeln des Entwurfes in größter Ausführlichkeit zuſammengeſtellt. Die Verbeſſerungsvorſchläge zu Art. 8 laſſen ſich in folgender Ueberſicht kurz zuſammenfaſſen:

Erſte Section: Ein Mitglied ſchlug vor: Les ministres des cultes *seront appelés*, anſtatt *invités*.

Angenommen mit 11 Stimmen gegen 2; — zwei Mitglieder ſtimmten nicht mit.

Ferner wurde vorgeſchlagen, dem Artikel 8 folgendes Alinea beizufügen:

„Le gouvernement et les communes se concerteront dans ce but avec le chef des cultes àfin de donner aux pères de famille toutes les garanties d'une éducation religieuse.“

Angenommen mit 5 Stimmen gegen 4; — vier Mitglieder ſtimmten nicht mit.

Ein anderes Mitglied ſchlug eine weitere Beifügung vor:

„Avec la réserve formelle que la déclaration par écrit du père de famille qui ne voudrait pas de l'enseignement religieux pour son fils sera respectée.“

Wurde einſtimmig angenommen.

Zweite Section: Es wurde vorgeſchlagen, an die Spitze des Art. 8 zu ſetzen:

„L'enseignement de la religion est obligatoire dans les établissements soumis au régime de la présente loi.“

Fand allgemeine Zuſtimmung.

Ein anderer Vorſchlag ging dahin, daß man dieſem erſten Paragraphen des Artikels unmittelbar die Beifügung folgen laſſen ſollte:

„Les ministres des cultes séront invités à donner ou à surveiller cet enseignement.

„Dans le cas de refus de concours de ceux-ci, on se bornera à l'enseignement, dans l'établissements même, des livres approuvés pour cet usage par les autorités ecclésiastiques compétentes. Et on conduira les élèves aux instructions religieuses dans les églises de leur communion respective.“

Dieſer Artikel wurde in ſeinem Enſemble mit 7 Stimmen gegen 2 angenommen; fünf Mitglieder enthielten ſich der Abſtimmung.

Dritte Section: Der Art. 8 wurde mit 9 Stimmen gegen 1 adoptirt; ein Mitglied enthielt ſich des Votums.

Vierte Section: Es wurde folgende Redaction des Artikels vorgeſchlagen:

„L'enseignement de la religion est obligatoire, sauf en cas de dispense expresse du père de famille.“

„Les ministres des cultes, délégués à cet effet par leurs chefs, seront appelés à donner ou à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi.“

Angenommen mit 7 Stimmen gegen 3; zwei Mitglieder ſtimmten nicht mit.

Ein Amendement, welches vorſchlug, einen Geiſtlichen in den Verwaltungsrath und im conseil de perfectionnement von Amtswegen zuzulaſſen, wurde mit 5 Stimmen gegen 3 verworfen, die beiden anderen Mitglieder dieſer Section ſtimmten nicht mit.

Fünfte Section: Der Artikel wurde mit 6 Stimmen gegen 1 angenommen; zwei Mitglieder verſagten ihr Votum.

Sechste Section: Von den 13 Mitgliedern gaben 12 dem Artikel des Entwurfes ihre Zuſtimmung.

Die Centralcommiſſion glaubte vor dem Richten und Sichten dieſer Vorſchläge der Sectionen den Miniſter des Innern noch hören zu müſſen. Die Erklärungen, welche der Miniſter über den Art. 8 abgab, deuteten darauf hin, daß die Regierung durch denſelben verpflichtet ſei, ſich an den Clerus zu wenden, um zu erwirken, daß er den Religionsunterricht gebe oder überwache; daß ferner die Schüler, im Falle der Clerus ſeine Mitwirkung verweigert, dem religiöſen Unterricht in der Kirche beiwohnen könnten, und das Gouvernement dieſen Unterricht von einem Laien ertheilen laſſen dürfte, wenn er nur die Bücher den Schülern in die Hand gebe, welche von der Geiſtlichkeit genehmigt ſeien, und endlich, daß es den Familienvätern überlaſſen werden könne, die Sorge wegen des Religionsunterrichtes ihrer Söhne ſelbſt zu übernehmen. Dieſe letztere Befugniß hielt der Miniſter unerläßlich, „weil man ſonſt den Religionsunterricht in das Lehrprogramm einſchalten müſſe".

Die Centralcommiſſion, welche hiernach zur Abſtimmung über Art. 8 überging, ſtellte ſich drei principielle Fragen zur Beantwortung.

Soll man den Artikel 8 beibehalten?

Soll man den Religionsunterricht in das Lehrprogramm aufnehmen?

Soll man im Falle der Mitwirkung des Clerus von Geſetzes wegen ein Mitglied desſelben im Verwaltungsrathe und im Conseil de perfectionnement zulaſſen?

Die erſte Frage wurde mit 6 Stimmen gegen 1 bejaht.

Die zweite Frage wurde dagegen mit derſelben Stimmenmehrheit verneint.

Die dritte Frage fand dieſelbe verneinende Majorität.

In Folge dieſes Ergebniſſes der Abſtimmung war auch der Artikel 8 des Entwurfs in ſeiner ganzen Faſſung adoptirt.

Bei der Eröffnung der Verhandlungen über den Artikel 8 trat der Miniſter auf, um die Anſichten, welche ihn bei der Redaction des

Artikels beſeelt hatten, zu motiviren. Vor allem ſucht er zu beweiſen, daß der Artikel nicht den in der Centralcommiſſion erhobenen Vorwurf verdiene, daß er religionsfeindlich und atheiſtiſch ſei; daß er vielmehr die conſtitutionelle Freiheit der Gewiſſen zu ſchützen und die Unabhängigkeit des Clerus, ſowie auch die des Staates, zu wahren trachte.

„Wenn der Staat ſich an den Clerus wendet, ſo beweiſet er", ſagt der Miniſter, „daß er demſelben einen Antheil an dem Unterrichte in den öffentlichen Lehranſtalten zuerkennt. Das Gouvernement transigirt mit dem Clerus, und dieſe Transaction kann nur dadurch bewerkſtelligt werden, daß er ihn „einladet", ſeine Mitwirkung zu leihen.

Im Verlaufe ſeiner Darlegungen berührt er dieſen Punct ganz beſonders, um darzuthun, daß der Clerus nach dem Buchſtaben der Conſtitution nicht hätte verpflichtet, ſondern nur eingeladen werden können, um ſeinen Antheil an dem öffentlichen Unterrichte zu übernehmen.

„Der Clerus iſt eingeladen", heißt es in der Rede des Miniſters, „den Religionsunterricht in den Staatslehranſtalten zu geben und zu überwachen. Ich frage: kann man eine beſſere Form ſuchen und finden, die mehr im Einklange mit der Conſtitution, mit der Würde und Unabhängigkeit des Clerus und des Staates ſteht?

„Wollen Sie die gebieteriſche Form? Wollen Sie den Eintritt des Clerus in die öffentlichen Lehranſtalten vorſchreiben? Wollen Sie ſagen: der Clerus ſoll den Religionsunterricht geben? Wenn Sie ſich ſo ausdrückten, ſo würde dem Clerus das **Recht**, den Unterricht zu ertheilen, zugeſtanden. Aber, welches ſind die Garantieen, die Sie ihm bieten wollen? Welche Garantieen würde er ſelbſt verlangen, damit die Ausübung dieſes Rechtes für ihn nicht illuſoriſch werden könnte? .....

„Aber das Geſetz überträgt ihm nicht allein Rechte; es legt ihm Verpflichtungen auf; das Geſetz befiehlt. Und wenn Sie in dem Geſetz geſagt haben werden: der Religionsunterricht ſoll von dem Clerus gegeben werden, ſo wird für den Clerus daraus die Verpflichtung entſtehen, den Unterricht zu ertheilen. Er aber wird ſeine Mitwirkung verweigern können, und dann wird er in einen offenen Kampf gegen das Geſetz gerathen; eine ſolche Stellung paßt aber nicht für den Clerus."

Nachdem hiernach der Miniſter mit den Worten:

„J'espère qu'une grande majorité donnera son adhésion à cette loi ..... Nous croyons, que la majorité, guidée toujours par les

mêmes sentiments vis-à-vis du ministère, lui donnera, dans cette circonstance, une haute, une nouvelle marque de sa confiance et le fera avec d'autant plus d'unanimité que ce projet a été plus injustement attaqué", den Geſetzentwurf den Mitgliedern der Kammern anempfohlen hatte, begannen die Discuſſionen.

Die Verhandlungen, ſofern ſie den Artikel 8 betreffen, wollen wir an dieſer Stelle einer Prüfung unterwerfen.

Die beiden Principien, welche die Anſichten der Mitglieder der Kammern beherrſchten und leiteten, waren dieſelben, welche im Schooße der Sectionen die Stützpuncte und Grundlagen der Beweisführung bildeten. Es ſind dieſe die Freiheit des Cultus und die Trennung der Kirche vom Staate.

Der erſtere dieſer beiden conſtitutionellen Grundſätze bot allein in der Frage, ob der Staat den Religionsunterricht nur den katholiſchen Schülern ertheilen laſſen ſolle, eine abweichende Auffaſſung. Man faßte im Allgemeinen dieſes Princip ſo auf, daß es den Staat nicht verpflichte, keine Religion mehr anzuerkennen, ſondern keine mehr zu privilegiren, d. i. keine Staatsreligion mehr gelten zu laſſen, ferner jedem Cultus ſeine freie Organiſation, ſeine freie Entwickelung und den freien Unterricht ſeiner Lehre zu erhalten.

Das andere conſtitutionelle Princip, wodurch die Trennung der Kirche vom Staate ausgeſprochen war, bot dagegen ein größeres Feld für entgegengeſetzte Anſichten. Für die Einen war es die Unabhängigkeit der einen Macht von der anderen, nämlich der geiſtlichen von der gouvernementalen, ſo daß jede in ihrer Sphäre frei handeln dürfe, und ſelbſtſtändig handeln müſſe, um ihre Unabhängigkeit zu bewahren; für die Anderen war es dagegen die Negation der religiöſen Macht, die Suprematie des Staates über die Kirche; es darf aber hier ſchon vorausbemerkt werden, daß zu dieſer Partei eben die Kammermitglieder gehörten, welche in dem Principegerade die Negation der weltlichen Macht, die Suprematie der Kirche über den Staat anerkannt wiſſen wollten, und denen der Staat ein unrechtmäßiger Beſitzer von Rechten war, welche der Kirche gehörten und darum nur von ihr übertragen werden dürften, wenn ſie nicht als Unrechte angeſehen werden ſollten. Den Vertretern dieſer Meinung können wir diejenigen Repräſentanten zur Seite ſtellen, welche nur das als gut anerkannten, was vom Gouvernement ausging, denen alſo der Staat das ſittliche Univerſum war. Dieſe Anſicht hat jedoch zu keiner rechten Bedeutung gelangen können; vielmehr iſt die größere Mehrheit in der Kammer keinen Augenblick anderer Meinung geweſen, als der, daß der Staat, die bürgerliche

Geſellſchaft und die Kirche in ihrer Wirkſamkeit von einander unabhängig ſeien und in der Ausübung ihrer Privilegien gleiche Berechtigung hätten.

Dieſe wenigen Andeutungen mögen hier genügen, da im Verlauf unſerer Darſtellung dieſe Puncte noch mehrfach berührt werden. Wir wenden uns wieder zu Art. 8.

Die erſte Frage, welche man bei der Einrichtung des Unterrichts der Beantwortung unterwirft, iſt die, ob die bezeichneten Lehrfächer für das Ziel des Unterrichts geeignet und unentbehrlich ſeien. Dieſe Frage konnte bei der Zulaſſung des Religionsunterrichtes unter die zu lehrenden Disciplinen nicht außer Acht gelaſſen werden. Wir haben geſehen, daß der Miniſter dieſen Lehrſtoff als eine ſehr erwünſchte und nützliche Zugabe zum öffentlichen Unterrichte, nicht aber als ein Lehrfach betrachtet habe, welches in das Geſetz neben den übrigen Lehrfächern aufgenommen werden müſſe. Die Gegner des Geſetzes ſuchten dagegen zu beweiſen, daß der Religionsunterricht einen eſſentiellen Theil des öffentlichen Unterrichtes ausmache und darum als ein obligatoriſches Lehrfach in das Geſetz geſchrieben werden müſſe.

Erziehung und Unterricht können nicht von einander getrennt gedacht werden; will der Staat von dem Rechte Gebrauch machen, Unterricht zu ertheilen, ſo übernimmt er die Verpflichtung, denſelben auf den Grundſätzen der Moral und der Religion aufzubauen, weil dieſe beiden Elemente die Baſis der Erziehung bilden. Der Unterricht, ſagte Le Bailly de Tilleghem, muß religiös ſein, und die Intelligenz muß ſich zugleich mit der religiöſen Vervollkommnung entwickeln. Auf dieſe Weiſe kann allein erreicht werden, daß die religiöſen Ueberzeugungen und die Gefühle einer geläuterten Frömmigkeit in der Seele des Jünglings ſo kräftig werden, daß ſie ſeine Handlungen in ſteter Uebereinſtimmung mit den Glaubenslehren erhalten und zum Gegengifte der moraliſchen und geiſtigen Verirrungen werden.

Graf De Liedekerke, Van den Branden de Reth und De Man d'Attenrode reden ebenſo entſchieden dem Religionsunterrichte als einem obligatoriſchen Lehrfache das Wort, indem ſie behaupten, daß ohne den Religionsunterricht dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte das einheitliche Band abgehe und ſtatt deſſen eine Schwankung der Syſteme einträte, welche nothwendig zum Deismus, zum Rationalismus oder zum Indifferentismus führe.

De Merode ſuchte die Verpflichtung des Staates, den religiöſen Unterricht als obligatoriſches Lehrfach anzuerkennen, dadurch zu beweiſen, daß der öffentliche Unterricht aux frais de l'Etat ertheilt werde,

und daß dieſer Ausdruck gleich ſei mit aux frais des contribuables de tout le pays. Dieſe ſeien aber gläubige Katholiken, welche nicht wollten, daß ihre Beiträge allein für die Ausbildung von Staatsbeamten, ſondern vor allem zur Entwickelung und Kräftigung der Religioſität und der Moral, welche in dem Boden der poſitiven Religion wurzeln, verwendet würden.

Le Bailly de Tilleghem verlangt, daß der Religionsunterricht an die Spitze des Lehrprogramms geſetzt werde, denn in den Schulen der Mittelſtufe des Unterrichtes müſſe der Knabe in den Lehren gebildet werden, welche die Grundlage der Moral und Tugend ſeien, beſonders da in den niederen Schulen die Religionslehre nicht als ein Studium, ſondern nur als Gedächtnißſache der Schüler behandelt werde. Ferner, behauptet er, ſei das Princip der Freiheit der religiöſen Ueberzeugung nicht ſo aufzufaſſen, als verbiete es, den Religionsunterricht in das Geſetz zu ſchreiben. „Will man den Unterricht in der Religion nicht mit dem Programm der wiſſenſchaftlichen Fächer vereinigen, ſo trenne man ſie auf ſolche Weiſe, daß die letzteren vollſtändig frei bleiben. Der Religionsunterricht macht auch keinen Theil der bürgerlichen Unterrichtsgegenſtände aus, er iſt ein vollſtändiges Programm für ſich, welches über jeder menſchlichen Lehre erhaben iſt und den geſammten Unterricht mit ſeinem wohlthuenden Lichte durchdringt."

Dieſer Auffaſſungsweiſe ſtellt Orts die Behauptung entgegen, daß dem Religionsunterrichte in mittleren Schulen die Stellung nicht angewieſen werden könnte, als in niederen Schulen, weil der Unterricht in den niederen Schulen durchaus moraliſch und religiös, dagegen in den Mittelſchulen ausſchließlich ſocial ſei.

Die Kammern beurtheilten dieſe ſchroffe, unverſöhnliche Anſicht dadurch, daß ſie es vermieden, darauf zurückzukommen.

Le Bailly ſchlug eine Abänderung des Art. 8 vor und übergab der Kammer folgendes Amendement:

„*L'instruction moyenne comprend l'enseignement religieux.*"

„Les ministres des cultes seront *appelés* à donner *et* à surveiller l'enseignement religieux dans les établissements soumis au régime de la présente loi".

„Le gouvernement et les communes se concerteront dans ce but avec les chefs des cultes, pour assurer dans cette matière une instruction religieuse qui puisse donner au père de famille les garanties les plus satisfaisantes."

Dieſes Amendement fand eine günſtige Aufnahme, obwohl man es nicht in ſeinem Ganzen in das Geſetz aufnehmen zu können glaubte.

Es bahnte den Weg der Einigung und Verständigung an und hat noch das beſondere Verdienſt, daß es die Veranlaſſung zum zweiten Alinea des Artikel 8 bot, ſo wie er jetzt nach dem Verbeſſerungsvorſchlage Lelievre's im Geſetze ſteht.

Der Miniſter des Innern erklärte ſich bereit, den Religionsunterricht in das Geſetz aufzunehmen, ſobald ihm die Garantie geboten ſei, daß keine Beſtimmungen hinzugefügt würden, welche die Freiheit der Staatslehranſtalten in Frage ſtellten. Aus der Haltung, welche Rogier in dieſer wichtigen Angelegenheit bewährt hatte, können wir nur die Ueberzeugung gewinnen, daß er den hohen Beruf und die große Wichtigkeit des Religionsunterrichtes, für den Zweck und das Endziel des Unterrichtes im Ganzen, keinen Augenblick verkannt hatte, und daß er denſelben, wie er ſelbſt ſagte, nicht in das Geſetz geſchrieben habe, „um das Gouvernement nicht zu verpflichten, unter allen Umſtänden den Unterricht geben zu laſſen".

Der Miniſter der öffentlichen Arbeiten, Rolin, erklärt ſich ebenfalls dafür, daß der religiöſe Unterricht in das Lehrprogramm aufgenommen und ſelbſt an die Spitze desſelben geſchrieben werde.

Frère-Orban, der Miniſter der Finanzen, gibt ebenfalls zu erkennen, daß er den Religionsunterricht als ein nothwendiges Beſtandtheil des öffentlichen Unterrichtes betrachte.

Die übrigen Mitglieder der Kammer, welche die liberale oder miniſterielle Partei bildeten, traten alle der Anſicht bei, welche von den Gegnern des Geſetzes ausgeſprochen worden war, daß der Unterricht in der Religion mit dem wiſſenſchaftlichen Unterrichte vereinigt werden müſſe. Delfoſſe will den Religionsunterricht für alle Schüler, ohne Rückſicht darauf, ob die Familienväter das Recht hätten, ihren Söhnen eine religiöſe Erziehung zu geben oder nicht. Er erkannte letztere für nothwendig; dagegen ſprach er den Familienvätern im Allgemeinen die Fähigkeit ab, ſelbſt für die religiöſe Erziehung zu ſorgen, da es dem einen an Bildung, dem andern an Zeit und dem dritten an eigener moraliſcher Tüchtigkeit fehle.

Ein anderes liberales Mitglied, Jüllien, ſucht ſelbſt darzuthun, daß in dem Geſetz bereits das religiöſe Princip eingeſchrieben ſtehe. Um dieſes Princip aber beſtimmter und unzweideutiger darin auszuprägen, ſchlägt er ein Amendement vor, deſſen erſtes Alinea heißt:

„L'enseignement religieux fera partie du programme" .....

Frère-Orban hält dieſe Faſſung für überflüſſig, da das Programm in Art. 27 des Geſetzes enthalten ſei, an welcher Stelle der

Religionsunterricht nur hinzugefügt zu werden brauche, was er seinerseits gerne zugeben würde.

Es war dieß eine bedeutende Concession, welche der Finanzminister dem Religionsunterrichte einräumte, da sie ihm den obligatorischen Charakter beilegte; denn ist er einmal ins Programm durch ein Gesetz aufgenommen, so muß er unter allen Umständen gegeben werden.

Die Gegner des Gesetzes verlangten aber mit Kraft, daß der Religionsunterricht im Gesetze als ein obligatorisches Lehrfach auftrete, und zwar aus dem Grunde, um den Staat zu verpflichten, den Clerus unter allen Umständen den Religionsunterricht ertheilen zu lassen, d. i. die Mitwirkung des Clerus obligatorisch zu machen.

Die Verfassung schreibt vor, daß der Religionsunterricht von den Geistlichen ertheilt werde, und das Gesetz erkennt die Sendung derselben an, diesen Theil der Erziehung zu übernehmen. Darum sagt es sehr deutlich, daß der Clerus zur Ertheilung oder Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes eingeladen werden solle.

Dieses öffentliche Anerkenntniß der Wirksamkeit der Kirche auf den öffentlichen Unterricht wurde von den Kammern und dem Senate lebhaft begrüßt. Die Opposition legte jedoch Protest dagegen ein und verlangte, daß die Kirche nicht eingeladen werden dürfe, sondern angesehen werden müsse, als sei sie zur Ertheilung des Religionsunterrichts berufen.

Der Minister hatte nun eine große Aufgabe zu lösen, weil die Anforderungen und Consequenzen, welche die Opposition aus ihrer Grundbehauptung zog, laut ausgesprochen wurden.

Wir stellen zuerst die Frage auf: Konnte das Gesetz weiter gehen, als den Religionsunterricht unter die Unterrichts- und Bildungselemente zu versetzen und zu verheißen, Maßregeln zu ergreifen, welche es möglich machten, daß er ertheilt werde und zwar von der Geistlichkeit ertheilt werde?

Nein, antworten wir sogleich und treten zur näheren Beleuchtung dieses Punctes unter die Kammermitglieder.

Der Minister Rogier weist die Forderung von sich, weil sie die Unabhängigkeit der Kirche und des Staates unterwühle. Denn, sagt er, verpflichte man den Clerus den Unterricht zu geben, so wäre das ebenso gut, als wenn man ihm befehlen wolle, daß er ein Te deum singe oder eine Trauermesse halte, was doch sogleich als widersinnig erscheine. Dazu könne man den Clerus nur einladen, und ebenso auch zur Ertheilung des Religionsunterrichtes. Das Widersinnige dieser Anforderung würde aber noch schneidender hervortreten, wenn der Clerus

ſich weigerte, dem öffentlichen Unterrichte ſeine Mitwirkung zu leihen. Angenommen, der Religionsunterricht wäre als obligatoriſch anerkannt, und der Clerus berufen, den Unterricht zu geben, aber der Clerus weigerte ſich: was dann? Der Religionsunterricht *muß* gegeben werden, denn das Geſetz befiehlt es, und er *kann* nicht gegeben werden, weil der Clerus nicht will. Welcher Vernünftige kann ſich ein ſolches Geſetz denken, welches neben der Verpflichtung, um eine Vorſchrift zu erfüllen, die Unfähigkeit, ſie auszuführen, in ſich aufnähme? Das hieße doch einen Widerſpruch in's Geſetz ſchreiben.

Ein zweiter Punct, welcher beweist, daß der Religionsunterricht nicht obligatoriſch ſein dürfe, iſt, daß durch das Zugeſtändniß das Gleichgewicht zwiſchen Staat und Kirche brechen muß und ſomit ein Bruch in die Verfaſſung eintritt. Dieſer richtige Einwurf des Abgeordneten von Brüſſel, *Fontainas*, konnte ſeine Wirkung nicht verfehlen.

Das Geſetz kann eine ſolche Beſtimmung nicht geben, da ſonſt die Biſchöfe in ihren durch die Conſtitution gewährleiſteten Rechten geſchmälert wären. Dieſe haben nach Art. 16 der Conſtitution allein über die Geiſtlichen zu verfügen und ſie zu ernennen. Wird aber der Unterricht obligatoriſch, dann tritt der Staat dem Episcopat gegenüber, er verfügt über die Geiſtlichen und über ihre Berufung. Was eine geiſtliche Macht geweſen iſt, verliert ſeinen eigenthümlichen Charakter und er wird zu einer gouvernementalen Macht.

„Der Staat", ſo ſprach ſich die Meinung aus, „hat keine Mittel, um dem Clerus die Pflicht aufzuerlegen, den Religionsunterricht zu ertheilen; der Clerus iſt frei, es zu thun und es zu laſſen. Er kann nicht befohlen werden, er kann nur zuſtimmen. Ebenſo wird der Staat ſein conſtitutionelles Recht einbüßen. Denn dem Clerus würde in Sachen des öffentlichen Unterrichtes ein Rechtsattribut zugeſtanden werden, welches ihn dem Staate überordnet. Die bürgerliche Macht muß aber nothwendig aufrecht erhalten werden, ſie darf ihre Fahne vor dem Clerus nicht einziehen, nicht der geiſtlichen Autorität ein Depot übergeben, welches ſie ſelbſt von der Geſellſchaft erhalten hat, und der Staat iſt für die Nation, was der Vater für die Familie. Er hat dafür zu ſorgen, daß das Gleichgewicht des Unterrichts erhalten bleibe und das Princip der Unterrichtsfreiheit Wahrheit werde. Der Clerus will nicht, daß ſich das Gouvernement in ſeine Schulen miſche, und dennoch räumt ihm der Art. 8 ein weites Feld der Mitwirkung in den Staatsſchulen ein." Das Gouvernement wäre, nach dem Ausſpruche des *Grafen de Reneſſe*, in ſeinem Rechte,

wenn es ſagte: „Im Namen der Unterrichtsfreiheit willſt du nicht, daß ich mich in deine Lehranſtalten einmiſche; gut, aber im Namen des Geſetzes will auch ich, daß du dich nicht in meinen Unterricht einmiſcheſt.“ Das aber wollte das Gouvernement nicht. Es ſchlug den rechten Weg ein, nämlich den der Verſtändigung, der aber leider nicht angenommen wurde. In dieſer Weigerung der Gegner des Artikel 8 liegt die Läugnung der conſtitutionellen Rechte des Staates. Es trat dieſelbe auch deutlich genug in der Beweisführung des Abgeordneten von Charleroi, Dechamps, hervor, welcher ſagt: Der Unterricht gehört der Kirche, die Schulen ſind ihr unrechtmäßig entzogen worden und müſſen wieder zu ihr zurückgeführt werden. Eine Einigung und Verſtändigung glaubten die Gegner nicht zugeben zu dürfen, da ſie die Rechte des Staates als Unrechte beſchauten, weil, wie dieß bereits oben berührt worden, ſie nicht von der geiſtlichen Macht übertragen worden wären.

Die weltliche Autorität durfte dieſe Anſicht nicht aufkommen laſſen, um weiteren Uebergriffen vorzubeugen.

Es gibt in dem katholiſchen Kirchenweſen Puncte, welche keine eigentlichen Glaubens- und Sittenlehren ſind, die aber mit der Conſtitution der Kirche oder mit einer der Glaubenslehren in engem Verbande ſtehen und nicht aufgegeben werden können, ohne dadurch dem kirchlichen Körper einen empfindlichen Schlag zu verſetzen.

Sie berühren aber auch auf gleiche Weiſe das bürgerliche Leben, weßhalb die weltliche Autorität ſie auch in ihr Bereich zieht. So tritt dann die geiſtliche Autorität mit der weltlichen auf einer Linie zuſammen; aber wie leicht iſt hier von der einen oder von der anderen Seite ein Uebertritt aus Uebereilung oder aus anderen Gründen möglich? Die eine glaubt nicht zurücktreten zu können, weil ſie befürchtet, dadurch ein göttliches Recht, worüber ſie nicht Herr iſt, zu verletzen; die andere will oder kann nicht weichen, theils weil ſie das göttliche Recht nicht anerkennt, theils weil ſie glaubt, dadurch weiteren Eingriffen zuvorzukommen.

Hier tritt dann ſogleich die Frage nach der Stellung der Kirche und des Staates hervor, um den Weg zu finden, auf dem der ſtreitige Punct zu Ende gebracht werden könne. In Belgien iſt das Princip der Trennung der Kirche vom Staate in ſeiner weiteſten Ausdehnung aufgeſtellt. Beide Anſtalten werden beſchaut als ſolche, welche einen ganz verſchiedenen Urſprung und eine ganz verſchiedene Organiſation haben. Die Kirche kann hier nicht betrachtet werden als ein Staat im Staate, und ſie kann es auch nicht wollen, ſo beſchaut zu

werden, da es ihr nicht beikommen darf, zu glauben, Herr in des Königs Herrſchaft zu ſein. Sie kann es auch ferner nicht ſein, weil ſie jeden weltlichen Charakter verſchmähen muß, indem ſie eine geiſtliche Anſtalt iſt, eine Anſtalt Gottes in allen Staaten. Man kann demnach Bürger ſein, ohne katholiſcher Chriſt zu ſein; dieß begründet eine Abhängigkeit in geiſtlichen Dingen, aber nicht in weltlichen, denn jene ſind nicht aus dem Bürgerthum, ſondern aus dem Kirchenthum hervorgegangen.

Wie aber keine Geſellſchaft denkbar iſt ohne den Begriff der Macht, ſo ſind auch die beiden Geſellſchaften repräſentirt durch zwei Mächte, welche verſchieden und unabhängig von einander ſind in Allem, was den Zweck und die Exiſtenz der Geſellſchaften begreift. Beide haben aber die Aufgabe, das ſittliche und ſtoffliche Wohl der Geſellſchaft zu befördern, und hiefür iſt es nöthig, daß ſie einig ſind und einig und gemeinſchaftlich wirken, dabei aber ſelbſtſtändig in ihrem Bereiche bleiben. Die Angelegenheiten, welche beide berühren, müſſen auch von beiden berückſichtigt werden; dazu iſt aber eine Unterhandlung, eine Verſtändigung nöthig, welche auf dem Wege eines Concordates ausgeführt wird, wenn es ſich um das Ganze der Beziehungen zum Staate handelt, dagegen auf dem Wege beſonderer Uebereinkünfte zu Ende geführt wird, wenn es ſich um dieſe oder jene Einzelbeziehung handelt. Solche Uebereinkommen können aber nicht mit den diplomatiſchen und commerciellen Verträgen der Staaten unter einander verglichen werden, deren Befolgung durch ein von beiden Seiten angenommenes Geſetz (ſie ſind nämlich beide von demſelben Urſprunge) bedingt und bis zum Ablaufe der feſtgeſetzten Friſt nicht abgebrochen werden kann. Die Uebereinkommen, welche Staat und Kirche ſchließen, können nur auf Treu und Glauben geſchloſſen werden und in wechſelſeitiger Freundſchaft fußen. Das unbedingte Vertrauen iſt es allein, welches macht, daß der Staat nicht in die Rechte der Kirche eingreift und die Kirche ihrerſeits die Rechte des Staates nicht ſchmälert, und welches die Vorurtheile verdrängt, die ſo oft einer aufrichtigen Freundſchaft entgegenſtehen. *

---

* Der Miniſter der Finanzen, Frere-Orban, ſprach ſich in derſelben Weiſe aus. »Il n'y a évidemment pas de solution légale possible à la difficulté qui nous occupe; on ne peut résoudre cette question qu'avec de la *bonne volonté;* il faut de la loyauté de part et d'autre; il faut *un bon accord;* si vous ne rencontrez pas chez les hommes qui dirigent les affaires publiques ou les affaires religieuses, un désir sincère d'arriver à *un concert établi sur les bases acceptables de part et d'autre*, toutes les prescriptions légales seraient inefficaces.«

Ein anderer ſtreitiger Punct war: ob der Clerus allein die Miſſion habe, den Religionsunterricht zu geben, und ob derſelbe im Falle der Weigerung des Clerus unterbleiben oder von einem Laien ertheilt werden ſolle.

Die Mitglieder der Oppoſition hatten dieſe Forderung unabweisbar aufgeſtellt; es ſollte in das Geſetz geſchrieben werden, daß der Clerus ausſchließlich berechtigt ſei, den Unterricht zu ertheilen. De Decker ſagt: Nach der Conſtitution gehört der religiöſe Unterricht ausſchließlich dem Clerus und nach den Principien der katholiſchen Kirche kann dieſer auch keinem Anderen übertragen werden, es ſei denn, daß die Kirche ihre Zuſtimmuug dazu gäbe. „Geſchieht es aber ohne dieſe Zuſtimmung, dann zerſtört man die Conſtitution der Kirche, und die Freiheit der Culte iſt verletzt. Bieten ſich jedoch nicht zu beſeitigende Schwierigkeiten dar, ſo gibt es noch ein Mittel, um den Religionsunterricht zu geben, ohne daß der Staat ihn einem Anderen, einem Laien übertrage, denn es gibt noch einen Ort, wo derſelbe in ſeiner Wahrheit gegeben wird, die Kirche, wo man die Kinder alsdann hinführen möge.“

De Liedekerke behauptet, daß der Religionsunterricht dem Clerus gehöre, weil er keine weltliche Wiſſenſchaft ſei und der Charakter der Religion Unaufhörlichkeit, Unveränderlichkeit und Einheit ſei, und darum nur von Geiſtlichen gegeben werden dürfe, wenn er nicht wie jede weltliche Wiſſenſchaft den Schwankungen der Syſteme unterworfen werden und nicht zum Deismus, Rationalismus oder zum Indifferentismus führen ſolle.

Er ſtellt demnach in Gemeinſchaft mit Dümortier folgendes Amendement auf:

„L'enseignement religieux fait partie du programme des études dans les établissements soumis au régime de la présente loi.

„Les ministres du culte sont *appelés* à donner, à surveiller et à inspecter cet enseignement.“

Dieſes Amendement fand bei den Gegnern des Geſetzes allſeitige Unterſtützung. De Haerne, welcher einer der Häupter dieſer Partei war, machte geltend, daß der Clerus allein im Stande ſei, den Religionsunterricht zu geben, da er der Sanction des Prieſters bedürfe und in ſeinem Weſen auf den Befehlen Gottes und auf der Vergeltung und Strafe des künftigen Lebens beruhe. Hinſichtlich der Bedenklichkeit wegen eines möglichen Rücktrittes des Clerus vom öffentlichen Unterrichte bemerkte er, daß, wenn dieſer Ausnahmefall eintrete, trotzdem die Geiſtlichen im Geſetze als allein berechtigt bezeichnet ſeien, den

Religionsunterricht zu geben, den Familienvätern gegenüber die Verantwortlichkeit auf ſie falle.

Was nun die Anſichten der Miniſter und ihrer Anhänger betrifft, ſo treten dieſe der Anforderung, daß der Clerus den Unterricht ertheilen ſolle, in der Weiſe bei, daß ſie anerkennen, der Clerus ſei am erſten dazu geeignet, den Religionsunterricht zu ertheilen, und daß ſie verſprechen, alle Mittel aufzubieten, um es dem Clerus möglich zu machen, den Religionsunterricht zu übernehmen. Unumwunden ſagte der Finanzminiſter, welcher im Cabinete ein bedeutendes Uebergewicht hatte, daß das Gouvernement Alles, was mit ſeiner Würde verträglich ſei, thun müſſe, um die Mitwirkung des Clerus zu erlangen, daß es darum alle möglichen Conceſſionen machen und darin bis zur äußerſten Grenze gehen müſſe.

Der Miniſter für öffentliche Arbeiten, Rolin, huldigte denſelben Grundſätzen, wollte aber nicht daraus die Conſequenzen gezogen haben, daß dadurch die Autorität, welche den Religionsunterricht ertheilen ſoll, ein Rechtsattribut in Sachen des öffentlichen Unterrichts erhalte.

Rogier greift dieſen letztern Punct auf und obgleich er nie dem Clerus das Recht hat abſprechen wollen, den Religionsunterricht zu geben, ſo will er doch nicht anerkennen, daß er nur von einem Geiſtlichen ertheilt werden dürfe. Er geht davon aus, daß im Fall einer Weigerung der Geiſtlichkeit das Gouvernement in einer eigenthümlichen Lage verkehre, da ihm nichts übrig blieb, als den Religionsunterricht zu unterdrücken oder ihn von einem Laien geben zu laſſen Stehe der Religionsunterricht im Geſetze, ſo müſſe er im Falle einer Weigerung des Clerus einem Laien gegeben werden, denn im erſten Alinea des Geſetzes den Religionsunterricht annehmen und im zweiten Alinea wieder unterdrücken, hieße den Todeskeim in das Geſetz über den öffentlichen Unterricht legen. Es ſind alſo zwei Principien, welche ſich gegenüber ſtehen. Das eine beruht auf dem Geſetzentwurfe des Miniſters, van de Weyer, welcher ihn von einem Geiſtlichen **oder** einem Laien ertheilen laſſen will; das andere auf dem Entwurfe de Theur's,* welcher den Religionsunterricht obligatoriſch macht und beſtimmt, daß der Clerus ihn geben müſſe, jedoch dem Clerus nicht die beſtimmte

---

* Artikel 2. L'enseignement de l'Athenée comprend

1° l'Instruction religieuse .....

Si les conditions de ce concours pour un ou plusieurs athénées étaient reconnues, par le gouvernement, incompatibles avec les principes de la présente loi, *l'enseignement de la religion serait suspendu.*

Pflicht auflegt, ihn zu geben, da man eingeſehen, daß er das Recht habe, ihn zu ertheilen oder zu verweigern. Der Miniſter iſt der Anſicht, daß im Falle der Weigerung des Clerus der Religionsunterricht von einem Laien gegeben und die Schüler zur Kirche, um dem Gottesdienſt beizuwohnen, geführt werden müßten. Sollte aber der Unterricht dogmatiſch gegeben werden, ſo könnte er nicht dafür ſtimmen, daß ihn ein Laie ertheile; dagegen wollte er, daß der Unterricht ſich in dieſem Falle nur auf den Katechismus beſchränke, und daß der Lehrer das Buch, welches von der geiſtlichen Behörde approbirt ſei, zur Hand nehme, es benutze und kein Wort hinzufüge.

Ganz ſo äußerte ſich Dümortier, welcher mit De Liedekerke vorerwähntes Amendement aufgeſtellt hatte. Der dogmatiſche Unterricht, ſagt er, gehört dem Clerus; im Falle der Weigerung des Clerus, die Staatslehranſtalten zu betreten, ſoll ihn lieber ein Laie ertheilen, als daß er ſuspendirt würde.

Das Amendement von Jullien ſagt im zweiten Alinea:

„Les ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller cet enseignement, *qui ne sera obligatoire que lorsqu'ils consentiront à prêter leur concours*“.

Hiernach iſt der Staat frei, unter ſeiner Verantwortlichkeit zu thun, was ihm das Angemeſſenſte ſcheint, er mag ihn unterdrücken oder von einem Laien geben laſſen. Dieſer Verbeſſerungsvorſchlag konnte jedoch keinen Anklang finden, da er einen Widerſpruch, wenn nicht eine Unwahrheit oder eine Heuchelei einſchließt. Es heißt nämlich: der Religionsunterricht ſoll in das Geſetz geſchrieben werden; er ſoll aber im Fall, daß der Clerus ſich weigert, nicht obligatoriſch ſein. Das Geſetz muß aber immer der reine Ausdruck des Gedankens des Geſetzgebers ſein, und es darf nie einen Schein des Verdachtes gegen ſich haben. Ein zweiter Grund, weßhalb das Amendement unberückſichtigt blieb, iſt der, daß es den Fall der Weigerung vorausſetzte, woran das Geſetz nicht denken durfte. Denn warum zweifeln, daß die Mitwirkung des Clerus verweigert werde, wenn man ernſtlich darauf bedacht iſt, dem Clerus ein Mittel zu bieten, um ſeine Sendung zu erfüllen?

Die Anhänger des Entwurfes erklärten ſich dafür, daß dem Staate das Recht verbleiben müſſe, den Religionsunterricht von einem Laien ertheilen zu laſſen, und daß der Unterricht ſich dann nur auf den Katechismus, welcher von den Biſchöfen approbirt ſei, beſchränken ſollte. Dieſe Maßregel war in Mons ſchon vor dem Geſetze angewendet worden, wo ein Profeſſor den Katechismus lehrte und die Schüler

die Glaubenslehren auswendig lernen ließ, ohne ſich auf eine dogmatiſche Erklärung einzulaſſen.

Uns ſcheint dieſe Maßregel ein großer Stein des Anſtoßes bei der Geiſtlichkeit geworden und auch keineswegs die paſſendſte zu ſein. Die Regierung hätte ſich eben ſo gut dazu verſtehen können, die Schüler in den für den Religionsunterricht beſtimmten Stunden in die Kirche zu ſchicken, wo ſie den Religionsunterricht von den Geiſtlichen empfangen konnten, der ihnen dort auch nicht hätte verweigert werden können. Die Bemerkung, daß in der Kirche nur der einfache katechetiſche Unterricht ertheilt werde, iſt von keinem Gewichte gegenüber der Maßregel der Regierung, welche ja doch auch nichts Anderes, als den Katechismus durch einen Laien ertheilen laſſen wollte. Dem Clerus, der jetzt auf eine ſehr empfindliche Weiſe berührt war, wäre durch unſere Modification ſeine Sendung nicht geſchmälert und es wäre dann eher zu erwarten geweſen, daß derſelbe früh oder ſpät ſich mit dem Gouvernement geeinigt hätte. Alle weitern Befürchtungen, daß die Weigerung angeſehen würde als eine offene Erklärung, daß die Schulen ſchlecht und unreligiös ſeien, fallen dann auch weg, da man nicht ſagen kann: „In den öffentlichen Schulen genießen die Schüler nicht die Segnungen der Religion, nicht die Segnungen des Prieſters.“

Abgeſehen davon, daß der Ausſpruch des Miniſters auf ſehr unhaltbaren Grundſätzen beruht, hat er unbeſtrittener Maßen den Clerus nicht wenig verletzt, denn es war demſelben dadurch geſagt: Ihr werdet eingeladen, den Religionsunterricht zu geben oder zu leiten; aber wenn Ihr Euch nicht mit uns verſtehen könnt, dann geht, und wir werden uns ſchon ſelber helfen. —

In dem Exposé des motifs hatte der Miniſter die Schüler in zwei Claſſen geſchieden, in das Externat und das Internat, worüber ich hier Einiges mittheilen zu müſſen glaube. Die Externen ſind die Schüler, welche nach den Unterrichtsſtunden zu ihren Eltern zurückkehren; es iſt demnach das Externat die Claſſe, in welcher die Profeſſoren unterrichten und die Intelligenz cultiviren, es iſt der wiſſenſchaftliche Unterricht. Das Internat iſt dagegen die Claſſe, welche den Mittelſchulen beigefügt iſt, um die Schüler aufzunehmen, welche nicht in die Familie zurückkehren können: es iſt das Penſionat, welches das Vaterhaus vertritt, worin alſo der Heerd der ſittlichen und religiöſen Bildung und Erziehung ſeine Stätte hat.

Hieraus ziehen Rogier, Lehon und die Urheber des Dequenes'ſchen Rapportes die Conſequenzen, daß der Religionsunterricht, wenn ihn der Clerus nicht übernehmen wolle, für das Externat nicht ſo abſolut

nothwendig ſei, als für das Internat. Das Internat gehöre der Gemeinde ohne jede Einſchränkung; dieſe müſſe darüber freie Verfügung haben, um der Geiſtlichkeit den Religionsunterricht übertragen und außerhalb des Conflictes mit der Geiſtlichkeit bleiben zu können. Der Chef des Penſionats, welcher von der Gemeinde ernannt wird, vertrete die Eltern, und deßhalb könne er die Erforderniſſe einer guten Erziehung nur mit Hülfe der Kirche erfüllen.

Mit dem Externate, behauptete man, ſtehe die Sache anders, da dort der Religionsunterricht in ſeiner eigentlichen Bedeutung als Lehrgegenſtand zu betrachten ſei. Man beruft ſich auf die Familie, welche allerdings die Erziehung mit zu fördern hat, man beruft ſich auf die Freiheit der Gewiſſen, welche verbrieft ſei, und zwar um darzuthun, daß im Externate der Religionsunterricht nicht die Berückſichtigung zu finden brauche.

Es iſt allerdings ein Unterſchied zu machen zwiſchen den Schülern des Externates und des Internates, jedoch darf die Kluft zwiſchen beiden nicht zu weit gezogen werden. Darf man ein ſo großes Vertrauen in die Sittlichkeit und den Willen der Eltern und in die Fähigkeit derſelben ſetzen, um aus ihren Kindern tugendhafte Menſchen zu bilden?

Der Biſchof von Orleans, Mſgr. Düpanloup, in ſeinen Briefen über Privaterziehung * erkennt auch die Form des Externates an; aber er ſtellt die Bedingung auf, daß der Knabe, wenn er das elterliche Haus verlaſſe, um in's College zu gehen, dort eine Beaufſichtigung und Leitung finde, welche ſeine Erziehung zu vollenden vermöge. Der Familie könne dieſe nicht allein anvertraut werden, da die Berührungen derſelben mit der Welt nicht immer zur ſittlichen Erſtarkung des Knaben geeignet ſeien. Und in der That, es iſt ſo, und der Staat hat unſerer Anſicht nach für das Externat dieſelbe Verpflichtung wie für das Internat. Der Staat repräſentirt die Familie von dem Augenblick an, wo er eine Anſtalt des mittleren Unterrichtes errichtet; er iſt darum auch verpflichtet, dieſelben Garantieen für die Erziehung zu geben, welche der Staat von der Familie fordert, um gute Bürger zu erhalten. Dieß iſt aber zu erreichen, wenn das Gouvernement, das den Religionsunterricht in das Geſetz aufgenommen hat, die Schüler zur Kirche führen läßt, wo ſie die Glaubenslehren erklären hören; es hat dann die Vorſchrift: „L'enseignement comprend l'instruction religieuse", erfüllt, und die Conſtitution der katholiſchen Kirche iſt nicht verletzt.

Mag man auch des Breiteren darüber verhandelt haben, ob der

---

* Vgl. Päd. Rev. XXXVIII, 54. L.

Religionsunterricht ein Rechtsattribut des Clerus ſei, ſo kann doch die Autorité des Clerus nie ohne große Gefahr beanſtandet werden. Der Art 16 der Conſtitution hatte dieſelbe anerkannt und der Art. 8 des Geſetzes räumt ihr einen Wirkungskreis auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichtes ein. Trotzdem aber wollte man dieſelbe nicht ſo auffaſſen, als habe der Clerus ein unverbrüchliches Recht im öffentlichen Unterrichte. Ohne weit abzuſchweifen, wollen wir den franzöſiſchen Gottesgelehrten Ch. Sainte-Foi hier ſprechen laſſen:

L'objet de l'autorité de l'Eglise, on peut facilement le reconnaitre par le but que Dieu s'est proposé en l'instituant. Elle a été établie pour conduire les hommes à Dieu. Or, les hommes vont à Dieu croyant tout ce qu'il a révélé, en pratiquant tout ce qu'il commande, et en lui rendant le culte dont il veut être honoré. L'autorité de l'Eglise a donc pour objet tout ce qui concerne la foi, la morale et le culte .... Au droit de commander correspond nécessairement le devoir d'obéir; or, cette obligation de notre part suppose de la part de l'Eglise l'infaillibilité. L'infaillibilité de l'Eglise s'étend au dogme, à la morale, au culte. (Du Dogme catholique ch. XIV.)

(Fortſetzung folgt.)

Die Tragödie.

Von Dr. M. Weishaupt, Profeſſor am Gymnaſium und Lyceum in Solothurn.

Drama bezeichnet That oder Handlung; und man verſteht darunter ein Gedicht, worin eine Handlung in allmähliger Entwickelung, mit Urſachen und Veränderungen, vom Augenblicke des Entſchluſſes bis zur Erreichung des Zieles, durch Perſonen als gegenwärtig ſich entfaltend dargeſtellt wird.

Sein Stoff iſt geſchichtlicher Natur; und es unterſcheidet ſich vom Epos, aus dem es hervorgegangen iſt, einzig in Form und Umfang. (Beim Epos iſt die Ausdehnung gleichſam grenzenlos; ein Drama aber ſoll nicht mehr enthalten, als was ſich binnen drei Stunden darſtellen läßt, wie Sulzer ſagt.)

Es iſt, wie der Name zeigt (*Δρᾶμα* von *δράω*, das bei den Doriern häufig im Gebrauche war und im Sinne des attiſchen *ποιέω* verwendet wurde, genauer aber durch *πράττω* ausgedrückt werden kann. Cfr. Aristot. Poet. c. 3), eine griechiſche Schöpfung und hat ſein Entſtehen den Doriern zu verdanken; höhere Ausbildung und Vollendung aber iſt ihm in Attika zu Theil geworden.

Wann und durch wen die erſten Anfänge gemacht worden ſeien, läßt ſich nicht mit Beſtimmtheit nachweiſen; unſtreitig aber gehören ſie dem hohen Alterthume an. (Ohne beſondern Werth darauf zu legen, erinnere ich an die Sage, daß verſchiedene Dichter am Grabe des Theſeus um den tragiſchen Preis geſtritten haben.) Daß Homer nirgends von Mimen ſpricht (die *κυβιστητῆρε* Odyss. IV, 18 und Iliad. XVIII, 604 können hier nichts gelten), beweiſet uns nicht, daß dieſelben zu ſeiner Zeit in Griechenland ganz unbekannt geweſen ſeien. Die Vorliebe, die dieſer Dichter für dramatiſche Behandlung an den Tag legt, und die ausgezeichnete Geſchicklichkeit, womit er dabei verfährt, könnten eher beweiſen, daß dramatiſche Behandlung von Sagen ſchon ziemlich gebräuchlich war (ein ausgezeichnetes Muſter dramatiſcher Darſtellung haben wir im XX. Geſange der Odyſſee), und daß er ſolche Muſter vor Augen gehabt habe.

Die Sage kennt Mimen ſchon im Zuge des Bacchus nach Indien; und es iſt auch gar nicht unwahrſcheinlich, daß eine gewiſſe Art von mimiſcher Darſtellung ſchon in der früheſten Zeit mit dem Bacchuscultus verbunden geweſen ſei.

Die *Δειχήλια* in Sparta, von denen die Geſchichte ſpricht, waren

nach Athenäus alte komiſche Spiele, worin die Schauſpieler bei Feſtreigen allerlei Poſſen, Schwänke und Schelmereien aus dem gemeinen Leben epiſodiſch darſtellten; und wahrſcheinlich ſind dieſelben ſchon vor den Zeiten des Lykurgus (888 v. Chr. Geb.) üblich geweſen. Derlei Spiele gab es aber allenthalben unter den doriſchen Stämmen (und wie es ſcheint auch anderswo), und die darin Handelnden wurden am einen Orte *δεικηλισταί* (ſo in Sparta), am andern *φαλλοφόροι* (ſo bei den Sikyoniern), oder *φλοίακες*, oder *σοφισταί*, oder *ἐθελονταί* (ſo bei den Thebanern) genannt. — Aehnlicher Art ſoll das Spiel geweſen ſein, welches durch den Dorier Suſarion (575 vor Chr. Geb.) aus Megara nach Attika verpflanzt worden iſt und den erſten Anfang zum regelmäßigen Drama gegeben hat.

Aus dem Umſtande, daß ſich das Drama nach zwei Hauptzweigen ausbildete, einerſeits als Komödie, anderſeits als Tragödie (das Satyrſpiel, das der Dorier Pratinas zu des Aeſchylus Zeit nach Attika verpflanzte, kann man für eine unmittelbare Fortſetzung des alten Satyrdithyramben halten), ergibt ſich, daß die alten mimiſchen Productionen, wie ſie Arion (620 v. Chr. Geb.) ordnete, theils ernſter, theils ſcherzhafter Natur geweſen ſeien. Und ein ſolcher Charakter ſtimmt auch vollkommen zum Bacchuscultus. *

Wenn ich die Sage, die ſich bei Herodot findet (V, 67: *οἱ Σικυώνιοι ἐτίμων τὸν Ἄδρηστον καὶ — τραγικοῖσι χοροῖσι ἐγέραιρον, τὸν μὲν Διόνυσον οὐ τιμῶντες, τὸν δὲ Ἄδρηστον*), richtig auffaſſe, ſo hat man in dem, was Epigenes that, eine beſondere Hervorhebung der ernſten Seite zu denken; und wenn Epigenes die Schickſale des Adraſtus (eines der Fürſten, die gegen Theben kämpften) ſeinem Spiele unterſtellte, ſo läßt ſich daraus abnehmen, daß ſein Publicum an den Bacchusfeſten bereits auch an Darſtellung menſchlicher Großthaten und Schickſale Wohlgefallen fand. Was aber in Sikyon in Bezug auf Adraſt geſchah, das mag anderswo in Bezug auf andere Stammhelden geſchehen ſein.

Es heißt, Archilochus (720 v. Chr. Geb.), der Erfinder des Spottgedichtes, habe bedeutenden Einfluß auf die Feſtlichkeiten gehabt, die zu ſeiner Zeit unter den Griechen zu Ehren des Bacchus üblich waren. (Und als Beweis könnte die alte Komödie dienen, die ganz den Charakter der Archilochiſchen Muſe trägt.) Das größte Verdienſt um die Ordnung und Ausbildung derſelben ſei aber unſtreitig dem Arion zuzu-

---

* Nach Ariſtoteles iſt der Name Tragödie mit dem Exarchon des Dithyrambenchores und Komödie mit dem Führer des Phalluschores zu verbinden.

ſchreiben, der auf den Wunſch des Korinthers Periander den antiſtrophiſchen Dithyrambenchor eingerichtet habe.

Arion war ein Aeolier; ſein Werk aber iſt ein rein doriſches. Und ſein Verdienſt beſtand darin, daß er die zwei alten Zweige der Dionyſsfeier, die Feſthymnen (Dithyramben) und Satyrtänze, in ein organiſches Ganze zuſammenſchmolz und den dabei vorkommenden Vortrag für die doriſche Zunge metriſch und rhythmiſch ordnete.

Die wichtigſte Function bei einem ſolchen Chore war allemal Sache des Chorführers (ἔξαρχος, ἐξάρχων). Derſelbe hatte neben der Chorleitung ein προοίμιον und eine ἐπῳδή vorzutragen, deren Inhalt gewöhnlich Verherrlichung des Gottes war. Das Ganze entfaltete ſich muſikaliſch; und die bei den Chorliedern übliche Tonart ſoll die phrygiſche geweſen ſein, deren Charakter Enthuſiasmus und bacchantiſche Feierlichkeit war.

Das korinthiſche Spiel des Arion hieß bald διθύραμβος (= δι-τρι-αναβος i. e. Doppeldreiſchritt), bald κυκλικὸς χορός (Rundreigen), bald τραγῳδία (Bocklied). Der erſte Name bezieht ſich offenbar auf die übliche Fußbewegung; der zweite ſcheint auf kreisförmige Evolutionen hinzudeuten oder von einer ringförmigen Aufſtellung des Chores hergenommen zu ſein; der dritte aber bezeichnet Bocklied, und rührt wohl daher, daß ein Bock der Preis für einen gelungenen Chor war. Daher Horatius de arte poëtica 220: „*Carmine qui tragico vilem certavit ob hircum.*“ — (Andere Erklärer beziehen aber den Namen auf die Opferung eines Bockes, und noch andere auf die ziegenförmige Geſtalt der Satyren oder des Chorperſonals. Die allerungeſchickteſte Deutung ſcheint mir diejenige zu ſein, welche τραγῳδία mit der Gewohnheit, die Geſichter mit Hefen zu beſtreichen, in Verbindung bringen will.)

Der Name τραγῳδία erſcheint häufig in Verbindung mit den mimiſchen Chören zu Sikyon, das zu allen Zeiten ein Hauptſitz bacchiſcher Feſtlichkeiten war; und gerade das oben erwähnte Spiel des Epigenes, das Kliſthenes umänderte und (um 595 v. Chr. Geb.) ſeiner alten Beſtimmung zuwies, führte dieſen Namen.

Die Benennung τραγῳδία wurde alſo im Sinne der früheſten Anwendung ſynonym mit δρᾶμα, und man verſtand darunter theils ſcherzhafte, theils ernſthafte dramatiſche Aufführungen; und tragiſch iſt alſo urſprünglich nicht ſoviel als traurig, ſondern kann eben ſo gut ſcherzhaft als ernſt oder auch traurig ſein.

Als ſtatt der Schickſale und Thaten des Bacchus Schickſale und Thaten von Menſchen in die Bacchusfeier zwiſchen die feſtlichen Hymnen epiſodiſch aufgenommen wurden, kam ein neuer Ton in die Feſtlichkeit,

und es war natürlich, daß nun ſtatt der Satyren andere darſtellende Perſonen in den Chor kommen mußten. Eine ſolche Umänderung war wirklich nothwendig, wenn das Spiel nicht bloß ſcherzhaften Charakter haben wollte; und ſie findet ſich ohne Zweifel ſchon im tragiſchen Chore des Epigenes.

Es wird uns gemeldet, daß der Darſteller (ἐξάρχων) urſprünglich mehr bloßer Erzähler geweſen ſei. Wie lange nun aber dieſe Eigenthümlichkeit beſtanden habe, das wiſſen wir nicht; es ſcheint mir jedoch ſehr wahrſcheinlich, daß man gar bald darauf kommen mußte, den Erzähler in einen wirklichen Schauſpieler übergehen zu laſſen

Zur Zeit des Suſarion (580 v. Chr. Geb.) und Theſpis (560 v. Chr. Geb.), von denen jener aus Megara den heitern Frühlingsdithyrambus, aus welchem die attiſche Komödie hervorging, dieſer aus Korinth den andern Theil des tragiſchen Dithyrambus, nämlich denjenigen, woraus die attiſche Tragödie ſich bildete (man darf aber nicht denken, daß darum das Spiel der Megarenſer nur ſcherzhaft und das der Korinther nur ernſt geweſen ſei), nach Attika gebracht haben ſoll, war der Erarchon bereits förmlicher Schauſpieler; und im Chore des Theſpis gab es keine Satyren mehr. Die Satyrenchöre, die wir im Satyrdrama finden, haben weder in der attiſchen Komödie, noch in der attiſchen Tragödie jemals eine Stelle gehabt. In Attika gehörten ſie einzig dem Satyrdrama an, und ſind, wie oben gemeldet wurde, durch Pratinas zu den bereits einheimiſch gewordenen zwei Hauptzweigen des Drama, Komödie und Tragödie, aus Phlius nach Attika eingeführt worden.

In dem Dithyrambus, der der Tragödie zu Grunde liegt, ſcheint die Dreiheit der Empfindungen ſchon ausgeprägt geweſen zu ſein, welche Ariſtoteles als Kennzeichen eines guten tragiſchen Stückes gelten läßt: Mitleid, Furcht und Beruhigung.

Auch die Form des Dramas war ſchon im Dithyrambus enthalten. Der Chorgeſang wurde von dem Erarchon unterbrochen, der hervortretend die Thaten des Gottes oder eines Helden (wie z. B. die des Adraſtus in Sicyon) erzählte, in ſpäterer Zeit aber in der Perſon des Gottes oder des Helden mimiſch darſtellte.

Solche Epiſodien waren alſo anfangs bloß monologiſch, und bildeten, wie es ſcheint, keinen weſentlichen Theil der Feſtlichkeit. Erſt durch Theſpis wurde das Epiſodion ein bleibender Beſtandtheil, der aber immer noch dem Chore untergeordnet war und zugleich geringe Kunſtform gehabt haben mag, wenn er wirklich allemal bloß improviſirt wurde. Gegenſtand waren Schickſale und Thaten von mythiſchen Perſonen.

Von der Zeit des Laſus von Hermione (500 v. Chr. Geb.), der um die Ausbildung des Dithyrambus in muſikaliſcher und rhythmiſcher Beziehung nach Arion ſich am meiſten verdient gemacht hat (ſeine Chöre hatten lauter menſchliche Geſtalten und ſeine Mimen dehnten ſich auch auf menſchliche Heroen aus), ſcheint man auch dem Epiſodion mehr Aufmerkſamkeit geſchenkt zu haben. Es wurde jetzt ſchriftlich bearbeitet und nie mehr anders als im metriſchen Gewande vorgetragen.

Choirilus und Phrynichus (500 v. Chr. Geb.) werden als ſolche Bearbeiter genannt; und ihr Spiel trägt ſchon mehr den Charakter der eigentlichen Tragödie (dieſer Phrynichus gewann um 511 v. Chr. Geb. zum erſten Male den Preis mit einer Tragödie). Dabei iſt eigenthümlich, daß der Schauſpieler mehrere Rollen übernehmen mußte und daß nöthigenfalls auch der Chor Hülfe leiſtete.

Der wahre Schöpfer der Tragödie wurde indeſſen erſt Aeſchylus (490 v. Chr. Geb.). Dieſer Dichter führte nämlich den Dialog ein, indem er einen zweiten Schauſpieler in das Stück aufnahm; und gab ferner der Handlung oder dem epiſchen Elemente das Uebergewicht vor dem lyriſchen Theile oder dem Chorgeſange.

Durch Sophokles kam ſpäter ein dritter Schauſpieler auf. Dieſe Zahl blieb aber dann Norm für die ganze Folge der antiken Tragödie; und wenn ſpäter je einmal in einem Stücke eine vierte Perſon nöthig wurde, ſo hatte Jemand vom Chorperſonale auszuhelfen. Uebrigens konnte leicht eine und dieſelbe Perſon mehrere Rollen übernehmen, da keine Umkleidung nöthig war. (Als eine Eigenthümlichkeit der antiken Bühne kann hier bemerkt werden, daß alle Rollen, männliche und weibliche, von männlichen Schauſpielern geſpielt wurden, und daß ſubalterne Schauſpieler meiſtens ſtumm waren.)

Die attiſche Tragödie iſt alſo, wie wir geſehen haben, aus dem Bacchuscultus entſtanden, und unter der Benennung *τραγῳδία* hat man urſprünglich dithyrambiſche Feſtlieder ſowohl heiterer als ernſter Art begriffen. (Das Alterthum kennt drei Arten von Dithyramben: 1. den urſprünglichen Bacchusgeſang; 2. den Satyrdithyrambus des Arion; 3. den Dithyrambus des Laſus oder den attiſchen Dithyrambus.

Der Begriff des ausſchließlich ernſten Spieles iſt erſt in Attika aufgekommen; nie aber iſt in der antiken Welt *τραγῳδία* im Sinne eines Trauerſpieles genommen werden, wofür man dieſe Benennung häufig in der modernen Zeit nehmen ſieht.

Ariſtoteles nennt die Tragödie die Nachahmung einer ernſten und vollſtändigen Handlung (*„μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας“*); und Handlung iſt ihm die Hauptſache. Auf die Handlung kömmt ihm

Alles an; die Charaktere gelten ihm dabei nur für etwas Secundäres und dienen ihm nur dazu, die Handlung zu vermitteln. „Ἄνευ μὲν πράξεως, ſagt er, οὐκ ἂν γένοιτο τραγῳδία, ἄνευ δὲ ἠθῶν γένοιτ' ἄν.“ — Darum ſind auch ſo wenige Perſonen in der antiken Tragödie. (Wenn nun aber die Alten, wie wir nach Ariſtoteles annehmen dürfen, die Fabel für das Wichtigſte hielten, ſo hatten ſie ſicher Unrecht. Das Wichtigſte iſt unbeſtreitbar, daß wir das Innere der Menſchen kennen lernen; denn nur dieſe Kenntniß kann die begehrte Reinigung und Verſöhnung herbeiführen.)

Die ariſtoteliſche Handlung iſt nun aber eine zuſammenhängende Reihe von Veränderungen, die durch die Thätigkeit einer ſittlich hervorragenden Perſon im Kampfe gegen die Uebermacht der geſchichtlichen Weltordnung oder der äußern Verhältniſſe nach einander und aus einander ſich ergeben; und ſie hat einen beſtimmten Umfang, in welchem Anfang, Verlauf und Ausgang deutlich ausgeprägt ſind.

Wichtigkeit iſt eine weſentliche Eigenſchaft derſelben; und daneben müſſen alle einzelnen Vorfälle wie Theile und Glieder auf den Hauptpunct oder die Haupthandlung ſich beziehen. Einheit der Handlung haben wir in allen antiken Tragödien; Einheit von Ort und Zeit aber nur dann, wenn die Fabel nicht dagegen ſtreitet. Cfr. die Eumeniden des Aeſchylus, wo die Scene eine Zeit lang in Delphi, dann in Athen iſt. (Ariſtoteles dringt auch nur auf Einheit der Handlung. Dieſe iſt aber auch weſentlich.)

Die handelnden Perſonen ſind von Hinderniſſen umgeben, und es koſtet ſie Mühe, die Hinderniſſe zu überwinden und zum Ziele zu gelangen.

Das Ganze ſoll aber leicht überſehbar ſein, in allem würdevoll, wahr, zweckmäßig, pathetiſch, mannigfaltig, — ſoll das Herz der Zuſchauer rühren und durch Erregung von Mitleid und Furcht Reinigung und Beruhigung herbeiführen (δι' ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν κάθαρσιν). —

Das Hiſtoriſche wird dem Aeſthetiſchen untergeordnet und die Handlung ſchreitet ſo vorwärts, daß bei allem Wechſel der Scenen ein äſthetiſcher Totaleindruck geſichert bleibt.

Ariſtoteles kennt vier Arten der Tragödie: 1. περιπεπλεγμένην; 2. παθητικήν; 3. ἠθικήν; 4. τὴν τῶν ἐν ᾅδου. — Das Tragiſche liegt ihm entweder im Verlaufe der Begebenheit, oder in einer bei der Handlung thätigen Leidenſchaft, oder im Charakter der handelnden Perſonen, oder in der Schauerlichkeit des Schickſals.

Unter den auf uns gekommenen Tragödien der Griechen finden

wir ſolche, in denen die Begebenheit (Oedip. Rex, Ajax, Hippolytus), oder die Unternehmung (Electra, Iphigenia in Tauris), oder der Charakter (Prometheus, Antigone), oder die Leidenſchaft (Medea) eine beſonders tragiſche Stärke hat. *

Als Beſtandtheile der Tragödie gelten dem Ariſtoteles: Fabel, Charaktere oder Sitten, Darſtellung oder Schreibart, Sittenſprüche, Zurüſtung der Bühne oder Decoration, Muſik.

Die Fabel iſt der hiſtoriſche Boden des Stückes. In ihr ſpielt die Welt der Phantaſieen, Ahnungen, Erſcheinungen, Schickſale eine bedeutende Rolle; aber der Verlauf muß doch ſo ſein, daß die Wahrſcheinlichkeit nicht dabei leidet. Wie ſchon geſagt worden, war dem Ariſtoteles die Fabel oder Handlung die Hauptſache in jeder Tragödie. (Weil ſich die Alten faſt einzig auf Situationen und außerordentliche Leidenſchaften beſchränkten, darum findet man bei ihnen nur wenig Individualität, Ausführlichkeit und Schärfe der Charakteriſtik. Die eigentlichen Charaktertragödien ſind eine Schöpfung der modernen Zeit. Shakespeare war der Erſte, der in ſeinem Macbeth, Richard III. u. ſ. w. ganze Menſchen und Menſchenleben auf die Bühne brachte; und in Deutſchland war es Göthe, der uns in ſeinem „Götz von Berlichingen" das erſte Muſter dieſer Gattung gab.)

Die Charaktere ſollen von beträchtlicher moraliſcher Größe ſein (die tragiſche Behandlung aber darf innerhalb gewiſſer Grenzen erhöhen und idealiſiren), eben ſo wenig ganz ſchuldlos, als entſchieden laſterhaft; und den Haupthelden darf nur ein Gefühl beherrſchen; und in dieſem Gefühle liegt das Hauptmotiv ſeiner Handlung und zugleich auch ſeines Schickſals.

Im Ganzen genommen haben die alten Griechen in Behandlung der Charaktere und Leidenſchaften ſich ſtreng an die Natur gehalten; und wenn ein Charakter bei ihnen übermenſchlich erſcheint, ſo hat er ſeinen Grund in der Sage und gehört eben auch einem übermenſchlichen oder außerordentlichen Weſen an. — Die Hauptperſonen in den Stücken der Alten ſind übrigens immer Heroen; und zu bemerken iſt noch, daß meiſtens der Charakter des Helden die Expoſition ſeines Schickſals iſt.

Weil die erzählende Form den Eindruck ſchwächt, ſo gilt es nicht für ſchön, wenn dieſelbe mehr, als nöthig iſt, gebraucht wird. Ein Hauptaugenmerk wird ferner darauf gerichtet, daß ſich das dramatiſch

---

* Eigentliche Charaktertragödien, wie uns die moderne Zeit bietet, hat die antike Welt nicht.

Wirkende concentrire, daß jeder neu hinzukommende Theil als begründet, zweckmäßig und nothwendig erſcheine, und daß Intereſſe, Spannung, Mitleid und Furcht durchgängig rege bleiben.

Sittenſprüche und Gedanken ſind charakteriſtiſch für die Perſon, der ſie in den Mund gelegt werden, und dienen zur Belehrung und moraliſchen Anregung des Publicums; ſie ſollen aber, wie wir es bei Sophokles ſehen, immer ſchicklich und zweckmäßig ſein. Zu häufig und mit ſichtbarer Abſichtlichkeit gebrauchte Sentenzen (wie häufig bei Euripides) verlieren gar leicht ihren Werth, ſinken zur leeren Floskel herab und ſtören den Eindruck.

Da bei den alten Griechen alle Tragödien zur Aufführung beſtimmt waren, ſo war die Ausrüſtung der Bühne, und da jedes Stück muſikaliſche Begleitung haben mußte, Muſik etwas Weſentliches für eine jede Tragödie.

Die Ausrüſtung der Bühne war zu verſchiedenen Zeiten verſchieden. In den frühern Zeiten war ſie einfach; ſpäter aber zeigte ſich eine große Pracht und Kunſt in Ausſchmückung derſelben und in den mannigfaltigen nöthigen Vorrichtungen. — Bis 500 vor Chr. Geb. war in Athen das Schauſpielhaus von Holz; erſt zur Zeit des Themiſtokles begann man den Bau eines ſteinernen, das man *Θέατρον Διονύσου* nannte und bei allen ſpätern als Muſter diente. Dasſelbe lag am Fuße des Akropolis, hatte die Ausſicht auf das Meer und benützte einen Theil des Felſens als Hinterwand. Es faßte 30,000 Perſonen und wurde auch zu Volksverſammlungen benutzt. Seine Form war ein Halbkreis, deſſen beide Enden etwas verlängert und durch ein Quergebäude verbunden waren. Jedes Theater beſtand aus drei Haupttheilen: a. dem Platze für die Zuſchauer (*θέατρον*) in einem Halbkreiſe; b. dem Platze für die Schauſpieler (*σκηνή*) mit dem Quergebäude; c. dem Platze für den Chor (*ὀρχέστρα*). In der Mitte der Orchestra war die Thymele, der Altar des Bacchus, der allen Tänzen und Bewegungen des Chores znm Mittelpuncte diente. Die Decoration der Scene beſtand für die Tragödie an den beiden Seiten aus Landſchaftsmalerei, im Hintergrunde aus einem Palaſte mit drei Thüren, von denen die mittelſte für die Hauptperſon, die beiden andern für die Nebenperſonen beſtimmt waren. Die Couliſſen beſtanden entweder aus bemalten Brettern oder Teppichen. — Die Bühne wurde durch einen Vorhang verhüllt, den man herunterließ, wenn das Stück begann, und aufzog, wenn dasſelbe beendigt war. — Das Coſtüm der Schauſpieler (auch das dienende Perſonal ſcheint eine eigenthümliche und beſtimmte Kleidung gehabt zu haben) glich im Allgemeinen den hellfarbi-

gen und glänzend bunten Feſtgewändern der dionyſiſchen Aufzüge: faltige Gewänder, die bis auf die Füße herabwallten (vestes talares) und an der Bruſt mit einem geſtickten Gurte zuſammengehalten wurden, darüber Obergewänder, oft von Purpur und goldumſäumt. Die hohe Fußbekleidung des Kothurns, ein eigenthümlicher Haaraufſatz (ὄγκος. Wulſt) und die tragiſche Maske zeichneten die Tragöden aus. (Dieſe Mummerei hatte offenbar den Zweck, den Schauſpieler unkenntlich zu machen; was wir aber unter ſceniſcher Illuſion zu verſtehen haben, das wollten die Alten damit nicht erreichen. „Die Alten blieben es ſich bewußt, und wollten es ſich bewußt bleiben, daß Alles (das ganze tragiſche Spiel) eine dionyſiſche Feſtluſt ſei." Otfr. Müller.) *

Muſik fehlte bei keinem poetiſchen Vortrage; alſo auch nicht bei Aufführung einer Tragödie. — In den Epiſodien war die muſikaliſche Begleitung einfacher, in den Chören aber kunſtreicher und vollſtändiger. Sie entſprach überall dem Inhalte des Vortrages und ſtand im innigſten Zuſammenhange mit der Sylbenquantität in den Worten, und je nachdem der Gedanke war, trat dieſe oder jene Tonart ein.

Man kennt übrigens die altgriechiſche Muſik lange nicht genug, um über ſie ein vollgültiges Urtheil haben zu können. Darum herrſchen auch ſo verſchiedene Anſichten über dieſelbe. Ohne Zweifel iſt die heutige Muſik weit kunſtvoller, complicirter, vollendeter und großartiger, als die altgriechiſche. Die altgriechiſchen Tonſtücke waren einfach, aber ſehr melodiſch; und man iſt im Irrthume, wenn man die muſikaliſchen Leiſtungen der Griechen für ganz unbedeutend und den Untergang der griechiſchen Muſik für keinen Verluſt erklären will. Es iſt Thatſache, daß die Muſik bei den Griechen bereits unter die ſchönen Künſte zählte, daß es in ihr mehrere Tonarten gab (urſprünglich drei: doriſche, tiefſter Ton, ernſt, hochfeierlich; phrygiſche, einen Ton höher, ſtürmiſch, enthuſiaſtiſch; lydiſche, einen Ton höher als die phrygiſche, ſehr weich und lieblich. Dazu kamen ſpäter: die äoliſche, zwiſchen die phrygiſche und lydiſche, von jeder der beiden einen halben Ton abſtehend. Und

---

* Johnſon ſpricht darum ganz im Sinne der Alten, wenn er in ſeiner Vertheidigung der Shakespeare'ſchen Dramen ſagt: »Es iſt eine irrige Annahme, daß das Drama ſo ſein ſoll, daß der Zuſchauer glauben kann, das Geſpielte ſei Wirklichkeit. Der Zuſchauer weiß und ſoll wiſſen, daß er im Theater iſt, und daß die Schauſpieler Schauſpieler ſind. Die Leiden rühren uns nicht, weil wir glauben, ſie werden wirklich vor unſern Augen gelitten, ſondern weil ſie ſo ſind, daß wir denken können, wir könnten ſie ſelbſt leiden müſſen. Und nur inſoferne haben wir Vergnügen an dem Spiele, als wir wiſſen, daß das, was wir ſehen, Dichtung und Mimik iſt u. ſ. w.« —

noch ſpäter gab es eine hypophrygiſche, hypolydiſche, mixolydiſche u. ſ. w.), daß man auf Melodie, Harmonie und Rhythmus (drei griechiſche Benennungen) ſehr viel hielt, und daß man verſchiedene Saiten- und Blaſeinſtrumente anwendete. Um die Würde der Muſik zu bezeichnen, ſchrieb man derſelben göttlichen Urſprung zu; und daß man in Griechenland ziemlich allgemein Sinn und Gefühl für muſikaliſche Compoſitionen hatte, beweiſet ſchon das einzige Factum, daß einige Geſetzgeber und Philoſophen (zu denen auch Plato gehört) dieſelbe wegen ihres mächtigen Einfluſſes auf das Gemüth großen Schranken unterwerfen wollten. Und wenn das, was über Amphion und Orpheus gemeldet wird, auch gleich ins Gebiet der Mythen gehört, ſo ſcheint doch wenigſtens ſo viel hiſtoriſche Wahrheit darin zu liegen, daß es bei den Griechen in früheſter Zeit ſchon ausgezeichnete Muſiker gegeben habe und daß ihr Einfluß ſehr mächtig geweſen ſei.

Jede altgriechiſche Tragödie theilt ſich in den ſceniſchen oder dialogiſchen und in den meliſchen oder choriſchen Theil. Der Handlung der darſtellenden Perſonen geht nämlich überall ein Chor zur Seite, der gleichſam ein ideales Publicum bildet, hie und da aber auch mitſpricht und ſich theilnehmend äußert, meiſtens jedoch nur den Empfindungen und Anregungen, die das wirkliche Publicum haben ſollte, Sprache und Ausdruck leiht. Er iſt lyriſch-didaktiſcher Natur, ein rechtes Bild des bewegten offenen Lebens; wird manchmal ſogar das Triebrad der ganzen Handlung, geht aber doch ſelten über den Standpunct der ruhigen Faſſung hinaus. (Es gibt übrigens Chöre, welche als Actores erſcheinen, z. B. die *Εὐμενίδες* und *Ἱκέτιδες* des Aeſchylus. — Im modernen Drama haben Racine [in der Athalie], Klopſtock, die beiden Stolberge und Schiller [in ſeiner Braut von Meſſina] den Chor angewendet; im Allgemeinen aber iſt der Chor etwas Unweſentliches für die moderne tragiſche Bühne, obgleich er vielleicht in gewiſſen Stücken von Nutzen ſein könnte. — Die Chöre in den Opern und Oratorien gehören nicht hieher.) Die Tragödie iſt gewöhnlich von einem Prolog eingeleitet (bei Sophokles haben alle Stücke einen eigentlichen Prolog; von den Stücken des Aeſchylus beginnen die „Perſer“ und die „Schutzflehenden“ mit Chorgeſang; und in des Euripides Rhesus ſcheint der Prolog verloren gegangen zu ſein), der den Zuſchauer auf den Standpunct zu verſetzen hat, daß er das Stück verſtehen mag, und entweder monologiſch oder dialogiſch verläuft, und eine oder mehrere Scenen haben kann. (Bei Sophokles haben Aias, Electra, Oedip. Colon. Prologe von je drei; Oedip. Tyrann. und Trach. von je zwei Scenen, und Antigone und Philoctetes von je einer

Scene.) — Ariſtoteles nennt den Chor: „μέρος ὅλον τραγῳδίας τὸ πρὸ τοῦ χοροῦ παρόδου“.

Der erſte Chorgeſang des eintretenden Chores (der aus 12, 14 oder 15 Perſonen beſtand. Der Chorag ſtellte nämlich einen Chor von 48 Perſonen, die der Dichter dann für die 4 Stücke, 3 Tragödien und 1 Satyrdrama, die er aufführen wollte, vertheilte und ordnete) heißt πάροδος, iſt eine Art von Ballet (der Chor tritt marſchartig auf) und beginnt da, wo der Prolog endet. Die übrigen Chorgeſänge ſind στάσιμα, Standlieder (beim Stasimon ändert der Chor den Ort nicht; es wurde, wie die Hymnen, im Stehen geſungen; und der Name rührt entweder davon her, oder auch davon, daß dasſelbe geſungen wurde, wenn der Chor in der Orchestra Stand gefaßt hatte. Bei Aeſchylus hat keine Tragödie weniger als drei στάσιμα), mitunter προοδία, Proceſſionslieder, oder ὑπορχήματα, Tanzlieder, die ihrer Natur nach auch Klagelieder ſein konnten.

Der dialogiſche Theil zwiſchen zwei Chorgeſängen wird ἐπεισόδιον genannt (μέρος ὅλον τραγῳδίας τὸ μεταξὺ ὅλων [χορικῶν] μελῶν. Aristot. Poet. c. 12).

Die Zahl der ἐπεισόδια hängt von der Art des Stückes ab; ſie ſollen aber ein jedes einen beſondern Antheil am Ganzen haben und die Folgen vorbereiten und motiviren. Und inſoferne haben ſie Aehnlichkeit mit dem, was wir in der modernen Tragödie einen Act nennen.

Nach dem letzten Chorgeſange beginnt ſogleich die Exodos (die ἔξοδος nennt Ariſtoteles μέρος ὅλον τραγῳδίας, μεθ' ὃ οὐκ ἔστι χοροῦ μέλος), und die Handlung eilt nun dem Puncte ihrer Entſcheidung zu. * Der Chor kann während der ἔξοδος noch anweſend ſein. Sein Weggehen heißt ἄφοδος.

Kommatiſche Geſänge ſind Lieder, die Epiſodien verwebt ſind und von einzelnen Perſonen des Chores, oder von einzelnen Bühnenperſonen monodiſch oder abwechſelnd, oder von Bühnen- und Chorperſonen vorgetragen wurden. (Κομματικός von κόμμα und κόπτω.

Das Versmaaß des dialogiſchen Theils iſt der Senar, und in beſonders lebhaften Stellen zuweilen der tetramet. trochaic. catal.; der Dialekt ſtets der attiſche.

Für die Chorgeſänge, überhaupt für das Lyriſche in der Tragödie, gibt es kein ſtehendes Maaß. Der mannigfaltige Schwung des Gefühls, bald leidenſchaftliche Freude, bald herzzerreißender Schmerz, bald

* Πρόλογος, ἐπεισόδιον und ἔξοδος d. i. Expoſition, Verwickelung und Entwickelung enthalten die drei weſentlichen Momente einer Tragödie.

großartige philoſophiſche Betrachtung, — alles dieſes veranlaßt den Dichter zu freiern Formen, die ſich in einer oft wunderbaren Wahl und Stellung der Worte und hauptſächlich im kühnen Wechſel des Rhythmus offenbaren. Was eben der innere Geiſt begehrt, das bietet das Metrum in allen nur möglichen Versarten und Versfügungen. Bei aller Mannigfaltigkeit aber beſteht doch immer ein harmoniſcher Zuſammenhang, ſo daß Alles eine muſikaliſche Einheit bildet. Der Dialekt des lyriſchen Theils iſt eine Art Dorismus. *

Ihren Stoff nahmen die Tragiker der alten Griechen hauptſächlich aus der Sagengeſchichte. Unter allen auf uns gekommenen Tragödien derſelben hat nur das Stück Aeschyli Persæ einen rein hiſtoriſchen Stoff. (Die Perſonen in der Tragödie ſind aber offenbar geeigneter, wenn ſie der Heldenſage angehören.)

Wenn nun ein und derſelbe Stoff von mehreren Dichtern und zwar verſchieden bearbeitet erſcheint, ſo hat dieſes wohl ſeinen Grund zunächſt in der Mannigfaltigkeit oder Verſchiedenheit der Sage, der ſie gefolgt ſind; Individualität und ſubjective Auffaſſung aber haben dabei auch ihren Antheil. Der Dichter hatte den Zweck, mit ſeiner Arbeit Beifall zu finden und den Preis davon zu tragen. Er that darum natürlich in Wahl und Ausführung Alles, wovon er ſich das Gelingen und den Sieg verſprechen konnte. Zum Siegen aber, namentlich in Athen, wo es an tüchtigen Wettſtreitern in der Regel nicht fehlte, gehörte bekanntlich ſehr viel; denn die Athener waren nicht bloß ſehr große Liebhaber des Theaters, ſondern verſtanden es auch ſehr gut, die Dramen, die zur Aufführung kamen, bis ins Feinſte zu beurtheilen. Auch darf man annehmen, daß die jedesmal beſtellten Kampfrichter (es gab fünf Richter für den tragiſchen Wettkampf) zu den fähigſten Beurtheilern gehörten, und dabei gewiſſenhaft urtheilten, da ſie für ihre Urtheile verantwortlich waren.

Das Theater, beſonders in Athen, war im Allgemeinen ein wichtiges Inſtitut, das dem Volke in religiöſer, ** politiſcher und ſocialer Beziehung dienen ſollte; *** am meiſten Pflege und Aufwand von Seiten des Staates wurde aber doch immer der Tragödie zu Theil.

* Das lange a ſpielt auch eine Hauptrolle in ihm; er iſt aber weniger rauh, als der rein doriſche Dialekt.

** Das Drama iſt religiöſen Urſprungs und galt beſtändig als ein religiöſer Act.

*** Mit Vorzug politiſch und ſocial wirkte die Komödie. Sie war gleichſam die Tageskritik für alles neu Auftauchende im Staate.

Der Staat ging hiebei ſo weit, daß er, um jedem einzelnen Bürger den Beſuch der Aufführungen zu ermöglichen, die öffentlichen Gelder fürs Theater verſchwendete.

Die Verwaltung des Theaters geſchah durch Staatsbeamte. Der ἄρχων ἐπώνυμος — der erſte Archon, nach dem das Jahr benannt wurde — ſtand an der Spitze, und ihm reichten die Dichter ihre Stücke ein, die er dann mit ſeinen Genoſſen zu prüfen hatte. Fand das Stück Billigung, ſo ſtellte der Archon den nöthigen Chor und die Schauſpieler (nie mehr als drei) zur Verfügung. * — Mit dieſen übte nun der Dichter ſeine Sache ein. Der Staat hatte für Sold und Koſt, der Dichter für die Anzüge und Masken des nöthigen Perſonals zu ſorgen. Es mußte Theaterpacht bezahlt werden; aber auch Eintrittsgeld war üblich, gewöhnlich zwei Obolen, die anfangs nur den Armen, ſeit Perikles aber allen Bürgern aus der Staatscaſſe bezahlt wurden.

Zunächſt an den beiden großen Dionyſien und an den Panathenäen fanden Wettkämpfe von Dramadichtern ſtatt. Man ſpielte am Tage; und es pflegten immer mehrere Stücke nacheinander aufgeführt zu werden. Durch Aeſchylus wurde es üblich, daß jeder Dichter, der ſich um den Preis bewarb, mit vier Stücken, drei Tragödien und einem Satyrdrama (Euripides ſoll auch mit vier Tragödien, wovon die vierte einen heitern Ausgang hatte, aufgetreten ſein), auftrat; Sophokles aber, heißt es, brachte es dahin, daß man auch mit einzelnen Tragödien gegen einzelne Tragödien kämpfen konnte. (Uebrigens ſcheint Sophokles doch gewöhnlich mit Tetralogien aufgetreten zu ſein, wobei aber jedes Stück für ſich ein geſchloſſenes Ganze bildete)

Der Aufführung ging jedes Mal eine Vorübung von mehr als einem Monat voraus; und dieſe Vorübung war mit einer gewiſſen Diät verbunden, ſehr ſorgfältig und umfaſſend, und bezog ſich auf Vortrag, Mimik (das Mienenſpiel konnte freilich wegen der Masken nicht geübt werden; aber man wechſelte die Masken, ſo oft man es für nöthig fand. Allerdings ſcheint man damit nicht viel gewonnen zu haben), Tanz und Muſik.

Unter den vielen Tragikern, die Griechenland hatte, ſind Aeſchylus, Sophokles, Euripides, Jon und Achäus die einzigen (und davon fallen die erſten drei in die Glanzperiode Griechenlands), die in den Κανών (Rohr, Stab, Maßſtab) der Alexandriner aufgenommen

---

* Ueber die χορηγία, die unter den Staatsleiſtungen der athenienſiſchen Bürger die bedeutendſte war, ſiehe Böckh, Ath. Staatshaush. I. p. 484. 487.

wurden. Die Werke von Jon und Achäus ſind alle verloren; von Aeſchylus aber ſind 7, von Sophokles ebenfalls 7, und von Euripides 18 Tragödien (nebſt einem Satyrdrama, dem einzigen, das wir aus dem Alterthume haben) auf uns gekommen.*

Aeſchylus (525—456 v. Chr. Geb.) iſt, wie ſchon geſagt, der eigentliche Schöpfer der attiſchen Tragödie, indem er das ἐπεισόδιον (die Handlung) zur Hauptſache machte und ſtatt des einzigen bis dahin üblich geweſenen Zwiſchenredners zwei Schauſpieler einführte und ſo den dramatiſchen Dialog gründete. Er verſchönerte die Darſtellung durch Decoration, machte zuerſt Gebrauch von dem tragiſchen κόθορνος (eigentlich Tanzſchuh oder Stampfſchuh), und verbeſſerte die Masken** und die Gewänder. Seine Stoffe nahm er meiſtens aus Homer, weßwegen er ſeine Tragödien nur Broſamen vom Tiſche Homers zu nennen pflegte. Seine Charaktere ſind eigentlich mehr Skizzen in großartigen Umriſſen, als ausgeführte Kunſtwerke, aber im wahren Griechengeiſte — von faſt übermenſchlicher Größe und titaniſcher Hoheit. Seine Tragödien haben keine künſtliche Verwickelung. Ihre Anlage iſt höchſt einfach, ohne geſuchte Intrigue und überraſchende Kataſtrophe. Ein Hauptcharakterzug ſeiner Muſe iſt das Außergewöhnliche, Großartige, Kräftige. Er liebt einen gewiſſen Prunk von volltönenden und hochtrabenden Wörtern und gefällt ſich in Häufung von Epitheten, Metaphern und Bildern faſt bis zum Uebermaße (in dieſer Beziehung hat er Aehnlichkeit mit Shakespeare). — Seine ſämmtlichen Tragödien offenbaren ein hohes und ernſtes Gemüth. Nicht liebliche und ſanfte Rührung gilt bei ihm, ſondern der Schrecken; und das Schickſal pflegt er in all ſeiner Bitterkeit und Strenge darzuſtellen. Sehr correct iſt ſeine metriſche Form, und der Chor iſt bei ihm genau mit der Handlung verbunden und zeichnet ſich durch Tiefe der Gedanken aus. In ſeinen erſten Stücken hatte Aeſchylus nur zwei Schauſpieler, einen πρωταγωνιστής und einen δευτεραγωνιστής (ſo in den „Perſern", in den „Sieben vor Theben" und in den „Schutzflehenden". Im Prometheus erſcheint ſchon ein dritter Schauſpieler***, jedoch nur

---

* Ich bemerke hier, daß die alten Griechen nicht ſo viele Abſtufungen des Dramatiſchen hatten, als wir haben. Tragödie, Komödie und Satyrſpiel ſind die einzigen aus der claſſiſchen Periode.

** Masken, προσωπεῖα, πρόσωπα, προσώπια, waren Geſichtsbekleidungen, die das Bild der geſpielten Perſonen (τὰς εἰκόνας τῶν θεατριζομένων) darſtellten und demnach Porträte waren. Man meint, die Maske habe zugleich als Sprachtrichter gedient, um den Ton der Stimme zu verſtärken.

*** Eine Neuerung des Sophokles. —

für den Prolog; in der Oresteia (Agam., Choeph., Eumenid.) aber für den Verlauf des Ganzen). —

Sophokles (497 bis 405 v. Chr. Geb.), ὁ κορυφαῖος τῶν τραγῳδῶν, war 23 Mal Sieger im tragiſchen Wettkampfe, und machte ſogleich bei ſeinem erſten Auftreten dem großen Aeſchylus den Vorrang ſtreitig. Von da an blieb er der Stolz und die Zierde Athens, welches er nie verließ. Er führte, wie ſchon oben geſagt wurde, den dritten Schauſpieler ein und machte die Handlung noch mehr zur Hauptſache, indem er den Chor noch enger eingrenzte. — Höchſt bewunderungswürdig iſt ſeine Kunſt; Kraft und plaſtiſche Idealität und vollendete Harmonie ſind die Hauptmerkmale ſeiner tragiſchen Muſe. Seine Stücke entſprachen in jeder Beziehung den höchſten Anforderungen der Kunſt, ſind durchaus vollkommen genau gegliedert; und die Geſchiedenheit tritt überall beſtimmt und deutlich hervor, und der tragiſche Inhalt ſelbſt iſt gewöhnlich voll von ſittlicher Rührung, und immer iſt das Leben in ſeiner höchſten Bedeutung aufgefaßt. Sophokles liebt in ſeinen Zeichnungen den Contraſt, und ſeine Charaktere gehören zu den ausgeprägteſten und individuellſten. Dabei ſind ſie mit allem Zauber des Ideals verſehen und haben alle eine ſittliche Baſis. (Grundſchlechte Charaktere kommen überhaupt auf der antiken Bühne nicht vor. Ein Richard III., ein Jago, Lovelace, Franz Moor u. dgl. wären eine wahre Unmöglichkeit geweſen. Wozu aber auch eine ſo verabſcheuungswürdige Ruchloſigkeit? — Man ſagt, dazu, daß die moraliſche Zweckmäßigkeit in deſto größerem Glanze triumphiren könne.) Die Handlung erſcheint bei ihm immer künſtlich ausgeſponnen und die Kataſtrophe gehörig vorbereitet. Dabei bemerkt man, daß die Handelnden fortwährend getäuſcht ſind, während der Zuſchauer von vornherein mit klopfendem Herzen das Fehlſchlagen durchſchaut und vor den Folgen in Angſt und Schrecken iſt. — Die Chorgeſänge, die bei ihm in jeder Beziehung vollkommen zum Ganzen paſſen, zeichnen ſich durch Innigkeit des Gefühls aus, und ſind wunderherrliche Producte der dramatiſch-lyriſchen Poeſie. — Die Sprache unſeres Dichters iſt überall rein und edel, und der Vers durchaus harmoniſch und gut gebaut. Kurz, bei Sophokles iſt Alles im rechten Maße, in lieblicher Einheit und Harmonie; und je mehr man ſeine Tragödien lieſt, und je näher man dieſelben betrachtet und kennen lernt, deſto mehrere und deſto größere Vorzüge bemerkt man an denſelben, und deſto mehr muß man ihn lieben und verehren.

Euripides (480 bis 407 v. Chr. Geb.) iſt der dritte ausgezeichnete Tragiker der Griechen und, wie ſeine zwei großen Vorgänger, ein Athener von Geburt. Dieſer Dichter iſt von vielen bis in den Himmel

erhoben, von Vielen über alle Maßen herabgeſetzt und getadelt worden. Am meiſten hat ihn Ariſtophanes verhöhnt; und nach dieſem Komiker wären alle Werke unſeres Dichters ein erbärmliches Machwerk. — A. W. Schlegel meint, Euripides habe immer nur zu gefallen geſucht, gleichviel durch welche Mittel. Es fehle ihm an erhabenem Ernſte und an künſtleriſcher Weisheit im Ordnen. Darum ſei er ſich auch ungleich; manchmal habe er zwar hinreißend ſchöne Stellen, andere Male dagegen verfalle er in wahre Gemeinheit. Bei allen ſeinen Fehlern beſitze er jedoch eine bewunderungswürdige Leichtigkeit und einen gewiſſen einſchmeichelnden Reiz. — Jean Paul nennt die ſämmtlichen Stücke des Euripides vorwaltend unſittlich. — Thatſache iſt, daß wir in Euripides einen geiſtreichen und in den Philoſophen- und Rhetorenſchulen ſeiner Zeit hochgebildeten Mann vor uns haben, der durch ſeine Leiſtungen in der tragiſchen Kunſt ſo ſehr der Liebling ſeines Volkes wurde, daß er die Theater der alten Welt beherrſchte, und Einfluß auf die Bildung von Jahrhunderten ausübte. (Ein Beiſpiel großer Hochachtung unſeres Dichters bei ſeinen Zeitgenoſſen erzählt Plutarch im Leben des Nikias Cap. 29. Dort heißt es ausdrücklich, daß die Dichtung des Euripides mehrere Athener im ſicilianiſchen Kriege gerettet habe.) — Thatſache iſt ferner, daß er ſich in Darſtellung gewaltiger übermenſchlicher Leidenſchaften, in anziehenden Situationen, originellen Charaktergruppirungen und vielſeitiger Auffaſſung der menſchlichen Natur rühmlichſt auszeichnet, daß er ferner den Dialog vortrefflich behandelt und Reden und Gegenreden dem jedesmaligen Standpuncte natürlich und zweckmäßig anzupaſſen ſucht. Ein Hauptzweck des Euripides iſt offenbar, durch ſeine Darſtellungen zu rühren. (Das ſoll auch der Zweck einer Tragödie ſein; dieſe Rührung iſt die Urſache der tragiſchen Luſt.) Darum malt er auch ſehr ſorgfältig aus und bringt ſeine Gemälde ſtets an ein äußerſtes Ziel, aber leider nicht immer zugleich in reiner Auflöſung, und nirgends mit dem innern Abſchluſſe, der auch die ſchroffen Diſſonanzen zur Harmonie bringen könnte. Der Schluß ſeiner Stücke befriediget meiſtens nicht. Oft fertiget er die Zuhörer mit dem Troſte ab: „es ſei halt ſo nothwendig, und der Nothwendigkeit müſſe man ſich fügen.“ — Die Schickſalsumwandelung ergibt ſich bei ihm gewöhnlich nicht aus der Handlung, ſondern wird durch einen Deus ex machina herbeigeführt.* Auch Plan und Entwickelung ſind häufig ſo, daß ſie uns nicht gefallen;

* Im Philoktet des Sophokles haben wir auch einen Deus ex machina an dem Herakles. —

und manchmal ließe ſich ſogar auch gegen ſeine Stoffe eine Einwendung machen. In ſeinen Chorgeſängen bemerken wir einen leichten Fluß der Rede und einen anmuthigen Bilderſchmuck; in der metriſchen Compoſition aber ſind dieſelben weniger vollkommen als die ſeiner Vorgänger, und überdieß ſtehen ſie meiſtens nicht im rechten Zuſammenhange mit der Handlung. — Kommatiſche Geſänge finden ſich bei ihm in großer Anzahl. — Den Prolog hat Euripides erweitert und zu einer ſelbſtſtändigen Rede gemacht, und ſo als eigentliche Einleitung hingeſetzt. Seine Prologe haben wenig dramatiſches Leben, ſind meiſtens erzählender Art und darum ziemlich einförmig und kalt. — Darſtellung gewaltiger und übermächtiger Leidenſchaft iſt unbeſtreitbar die Hauptkunſt unſeres Dichters, und ſein Ruhm iſt hierin um ſo größer, da er zuerſt es unternommen hat, die Welt des Gemüthes aufzuſchließen und die Leidenſchaft der Liebe und ihre ſittlichen Conflicte zum eigentlichen Gegenſtande der Tragödie zu machen und in einer dem Alterthume bis dahin ganz fremden Weiſe zur Anſchauung zu bringen. (Ovid. Trist. II, 381 sqq. zählt ſämmtliche antike Liebestragödien auf. — Die antike Tragödie hat ſich alſo auch der Liebe bedient; aber die Liebe iſt ihr keine Galanterie, keine ſentimentale Liebe, ſondern eine ſolche, die den erſten Platz einnimmt, die der Faden des ganzen Stückes wird, die Rolle der Raſerei ſpielt und mit hochtragiſchen Folgen verbunden iſt.) Euripides verſtand es, ſo recht meiſterhaft die Phänomena dieſer Leidenſchaft zu zeichnen und die oft wahrhaft furchtbar und erſchütternd wirkenden Folgen derſelben darzuſtellen. Vergl. Medea und Hippolytus. — Dabei iſt er ein Schriftſteller, der den Menſchen zur Selbſtkenntniß bringen kann (die Leidenſchaften in ihrem Uebermaße und in ihren Folgen dargeſtellt ſollen zugleich ein Präſervativ gegen das Laſter ſein. Gegner der Tragödie, unter denen ich in der alten Welt Plato und in der modernen J. J. Rouſſeau namentlich aufführen will, ſcheinen aber anzunehmen, daß die Darſtellung von heftigen Leidenſchaften eher zu gleichen Leidenſchaften reize. — Ich verweiſe übrigens hier auf einen Aufſatz von Schiller: „Die Schaubühne als eine moraliſche Anſtalt;“ und auf Stäudlin's Geſchichte der Vorſtellungen von der Sittlichkeit des Schauſpiels, Göttingen 1823. 8°.) und die ſokratiſche Philoſophie bis in die unterſten Schichten des Volkes einzuführen ſucht. Er zeigt wirklich viel Menſchenkenntniß und verſteht es, durch wenige Züge Charaktere meiſterhaft darzuſtellen, kann ſich aber nicht in die Zeit des Heldenalters hineindenken und bringt uns darum in ſeinen Perſonen lauter Typen ſeiner Zeit. (So ſubjective Auffaſſung finden wir auch in den meiſten modernen Dramen. In

Shakeſpeare's Stücken haben wir lauter Engländer des XVI. und XVII. Jahrhunderts; in den franzöſiſchen Stücken, die der römiſchen Geſchichte entnommen ſind, lauter franzöſiſirte Römer; in Leſſings Nathan Helden von der Denkart des XVIII. Jahrhunderts. — Auch in Schiller und Göthe erſcheint das Material ſubjectiv aufgefaßt und nach ſubjectiven Zwecken verarbeitet; doch bemerken wir ſchon das Streben, der Geſchichte zu folgen und Alles der Zeit und dem Orte, woher es genommen iſt, gemäß zu machen.) —

Gewöhnlich gibt Euripides die Menſchen, wie ſie ſind, nicht wie ſie ſein ſollten, und läßt dabei oft zu ſehr ſeine eigene Individualität und ſeine ſubjectiven Anſichten durchſcheinen. Man bemerkt nur zu häufig, daß die Perſon des Dichters aus den Perſonen der Tragödie herausprediget, — Rath, Lehren, Warnungen, Wünſche, Vermuthungen u. ſ. w. vorbringt. Er iſt ein ſtark reflectirender Dichter, und ſeine Werke ſind ein Spiegel, in welchem wir die Anſichten und Zuſtände ſeiner Zeit in treuem Abbilde erblicken können. Seine kalte Verſtandesrichtung, ſeine rhetoriſche Manier, ſeine redſelige Breite, ſein Haſchen nach Neuem und Fremdartigem, ſeine Sophiſterei (cfr. Medea v. 448 sqq.), ſeine Spitzfindigkeiten und Advocatenkniffe, ſein Declamiren, ſein Moraliſiren, ſein Sentenzenſpiel, — kurz ſeine ganze Denk- und Redeweiſe tragen den Geiſt des Sokratiſchen Zeitalters. — Wenn man nach dem Inhalte ſeiner Dramata ſchließen will, ſo kann man in Euripides einen eifrigen Demokraten erblicken (und doch gefiel es ihm am macedoniſchen Hofe); denn ſeine Könige ſind meiſtens roh und ohne Würde und Majeſtät. Man kann ferner einen Weiberfeind in ihm entdecken; denn das Weib erſcheint bei ihm als Inbegriff aller Nichtswürdigkeit. — Ich möchte aber einen ſolchen Schluß nicht billigen; denn mir ſcheinen derlei Puncte vielmehr auf die Richtung des Zeitgeiſtes als auf die individuelle Neigung und Anſicht des Dichters hinzudeuten. Der Dichter hat eben hierin, wie in gar manchem andern Puncte, dem Geſchmacke des Publicums gehuldiget. Euripides iſt überhaupt ſo ganz Menſch ſeiner Zeit, daß er, wie ſchon angedeutet worden, die Vergangenheit nur durch die Gegenwart ſieht und die Anſichten und Eigenthümlichkeiten von dieſer in jene hineinträgt, während Sophokles und Aeſchylus ihren Zeitgenoſſen die poetiſche Mythenwelt als eine beſſere und edlere entgegenzuhalten verſtanden, an der ſich die Gegenwart erheben und begeiſtern ſollte.

Nachdem ich nun ſo viel über die Tragödie und über die Tragiker der alten Griechen geſprochen habe, will ich in Kürze noch die Puncte

zuſammenſtellen, welche ſich in einer vollkommenen antiken Tragödie finden. Dieſelben ſind:

1. Stoff aus der Sagengeſchichte oder Mythologie.
2. Gegenſtand würdig an ſich und geeignet die Theilnahme und das Mitgefühl der Zuhörer in Anſpruch zu nehmen (große Seelen, große Leidenſchaften, ergreifende Situationen).
3. Charaktere aufgefaßt in dem Geiſte der Zeit und der Oertlichkeit, denen ſie angehören.
4. Die Handlung durchſichtig und in natürlichem und ungezwungenem Zuſammenhange.
5. Einfache Handlung, — keinerlei Ueberladung, ſei es mit Perſonen oder Sachen.
6. Unterlaſſung alles deſſen, was nicht nothwendig zur Sache gehört; — alſo nichts Heterogenes, — keine überflüſſigen Epiſoden.
7. Vermeidung des Grotesken; — würdige Einkleidung, — Schönheit der Form. („Grajis ingenium, Grajis dedit ore rotundo Musa loqui.“ Horat. de arte poet.) *
8. Aufrechthaltung der drei Einheiten; — der Einheit des Orts und der Zeit jedoch nur inſoferne, als es das Thema leicht möglich macht.
9. Darſtellung einer ſittlichen Wahrheit durch die Handlung.
10. Hauptperſonen mit moraliſcher Baſis.
11. Chor in harmoniſchem Einklange mit der Handlung.
12. Verſöhnendes und erhebendes Moment.

Aus frühern Angaben iſt bekannt, daß alle Tragödien der Griechen metriſch (im trimeter jamb., und in höchſt pathetiſchen Stellen hie und da im tetrameter troch. catal.) abgefaßt waren und muſikaliſche Begleitung hatten, daß man nur am Tage ſpielte, daß der Chor beſtändiger Zeuge der Handlung blieb (was in manchen Fällen offenbar läſtig und ſtörend ſein mußte), daß nur wenige (drei) und nur männliche Schauſpieler geſtattet wurden, ** daß Masken, Kothurn und eine Art von Uniform für's Theaterperſonal üblich waren, und daß das Theater unter Staatsaufſicht ſtand und eine ſociale, politiſche und religiöſe Bedeutung hatte.

---

* Die edle Einfachheit, Fülle und Kraft des Griechiſchen kann keine moderne Sprache erreichen.

** Wegen ihres überwiegend idealen Standpunctes, wobei das Individuelle und Beſondere in den Hintergrund tritt, und wegen der ſecundären Bedeutung der Charaktere hat die antike Tragödie nur wenige Perſonen. Dabei war natürlich Ueberſichtlichkeit und Verſtändniß der Handlung leicht möglich.

Wenn wir nun eine Parallele zwiſchen der antiken und modernen Tragödie ziehen wollen, ſo finden wir im Allgemeinen als auszeichnende Eigenthümlichkeiten der modernen:

1. Stoff meiſtens aus der eigentlichen Geſchichte;
2. zahlreiches Perſonal;
3. freie Perſönlichkeit, Perſönlichkeit, die bewußtvoll und rein aus ſich ſelbſt beſchließt und handelt, — kein Fatum;
4. viel Charakterzeichnung, — Charaktere als Hauptſache;
5. lebhafte und vielſeitige Darſtellung von Leidenſchaften und Gefühlen; dabei Vorliebe für das Geheimnißvolle, Romantiſche, Sentimentale, Ergreifende, Rührende und namentlich für Sachen der ſinnlichen Liebe und der Galanterie (die Lebhaftigkeit hat natürlich ihren Hauptgrund in der Mannigfaltigkeit der Handlungen und Charaktere);
6. eine Ueberfülle von Ereigniſſen, — viel Verwickelung, — Epiſoden;
7. Beimiſchung von Spaßhaftem unter das Ernſte (namentlich bei Shakeſpeare);
8. geringe Beachtung der Einheit der Handlung, — gänzliche Mißachtung der Einheit von Ort und Zeit;*
9. keinen Chor (die Ausnahmen ſind nicht von Belang);
10. als metriſches Gewand den Alexandriner (bei den Franzoſen) und den fünffüßigen Jambus (bei den Engländern und ſeit Leſſing auch bei den Deutſchen). — **

Und knüpft man daran eine Vergleichung der alten und modernen Aufführungen, ſo kann man Folgendes dabei bemerken:

1. Bei den alten Griechen iſt das Theater ein Gott geweihtes Haus, ein Tempel des Geſchmackes und eine Schule der Sitten; in der modernen Zeit iſt dasſelbe, obgleich es eigentlich auch aus dem religiöſen Cultus hervorgegangen iſt (Vergl. Schack, Geſchichte der dramatiſchen Kunſt und Litteratur in Spanien), und für eine Schule der Tugend gelten ſollte, in keinem Zuſammenhange mit der Religion, wird

---

* Die franzöſiſche und italieniſche Schule haben ſich aber ganz ſtrenge an die drei Einheiten gehalten, indeſſen hauptſächlich gerade dadurch ein gekünſteltes unnationales Drama geſchaffen. Durchaus ſtrenge Beobachtung von Zeit- und Ortseinheit wird nicht einmal von Ariſtoteles begehrt. Zu ſchneller und zu häufiger Wechſel in dieſer Beziehung iſt aber immer ſtörend. Es ſoll ein natürlicher und paſſender Uebergang da ſein.

** Der Alexandriner (ſechsfüßiger Jambus mit einem Einſchnitte in der Mitte) iſt ſehr langweilig.

vielmehr von der Kirche angefeindet, und gilt meiſtens nur als Ort der Unterhaltung und des Zeitvertreibs.

2. Bei den alten Griechen herrſchte große Pracht auf dem Theater Großartig und prachtvoll iſt das Gebäude ſelbſt (ich meine zunächſt das ſteinerne *Θέατρον Διονύσου* in Athen und ähnliche Gebäude anderwärts),* großartig und prachtvoll iſt die Ausſtattung des Chores und des Schauſpielerperſonals. Die moderne Bühne iſt minder geräumig als die antike, aber für das Spiel praktiſcher; und Decoration und Coſtüm ſind da in der Regel mannigfaltiger, und meiſtens der Natur und den Eigenthümlichkeiten des Stückes angemeſſen. (So iſt es wenigſtens auf den beſſern Bühnen. — Früher aber war häufig keine Harmonie zwiſchen den Anforderungen des Stückes und der Art des Coſtüms und der Decoration. — Shakeſpeare's Dramen ſollen ſogar ohne Decoration aufgeführt worden ſein; und daß das Coſtüm häufig ſeinen Stücken nicht entſprach, oft ſogar geradezu widerſinnig war, kann man aus den Illuſtrationen ſehen, welche der Bell'ſchen Ausgabe beigefügt ſind.) — Es gibt keine Uniform mehr im Anzuge der Schauſpieler der modernen Zeit.

3. Bei den alten Griechen haben wir lauter männliche Schauſpieler; auf der modernen Bühne werden weibliche Rollen in der Regel von Schauſpielerinnen geſpielt.

4. Bei den alten Griechen iſt Vermummung der Schauſpieler (durch Maske, Haarauffatz und Kothurn) üblich, und es kann kein Mienenſpiel ſtattfinden; die moderne Bühne aber macht mit Recht keinen Gebrauch mehr von den Masken (außer wenn das Stück ſelbſt es mit ſich bringt) und dem Kothurn, und legt einen ſehr bedeutenden Werth auf das Mienenſpiel.

5. Bei den alten Griechen wurde nur am Tage geſpielt, und man führte jedes Mal mehrere Stücke nacheinander auf; auf der modernen Bühne ſpielt man in der Regel nur Abends und des Nachts, — immer beim Lichte.

6. Bei den alten Griechen war muſikaliſche Begleitung etwas Weſentliches bei jeder theatraliſchen Aufführung; auf dem modernen Theater iſt Muſik, für Tragödien wenigſtens, ganz Nebenſache, und kömmt da nur als Einleitung (Ouverture) und in den ſogenannten Zwiſchenacten als Zeitausfüllung vor. (Nur bei den ſogenannten Opern, die aber ganz eine moderne Schöpfung ſind, iſt Muſik etwas Weſentliches.)

Welches ſind nun aber die Puncte, die wir ebenſo gut in der modernen als in der antiken Tragödie beachtet ſehen ſollten?

---

* Ganze Städte konnten auf dem Theater in Athen dargeſtellt werden.

Ich glaube:

1. Würdigkeit, Wichtigkeit und Bedeutſamkeit des Stoffes, geeignet Mitgefühl zu erregen;
2. natürliche und lebhafte Darſtellung einer vollſtändigen Handlung, die uns Menſchen im Zuſtande des Leidens ſo zeigt, daß wir davon gerührt werden;
3. Entfaltung des menſchlichen Innern durch die Darſtellung, ſo daß ſich daraus ergibt, wie gefährlich die Leidenſchaften wirken und welche Schickſale der Menſch haben kann; *
4. Charaktere dem Geiſte der Zeit und den Verhältniſſen und Eigenthümlichkeiten des Landes angemeſſen, woraus ſie genommen ſind, überhaupt Wahrheit und Natürlichkeit der Charaktere;
5. Handlung klar, überſichtlich und einheitlich (Einheit der Handlung iſt nothwendig. Kann Einheit des Ortes und der Zeit auch beobachtet werden, ſo iſt es gut. In einem und demſelben Acte wenigſtens ſollten immer alle drei Einheiten beobachtet ſein), nicht überladen mit Perſonen oder Vorfällen;
6. ungezwungene und zweckmäßige Gliederung, wobei nothwendige Hinzielung der einzelnen Theile auf einen Hauptpunct;
7. Uebergänge oder Wechſel immer gehörig vorbereitet und motivirt;
8. Natürlichkeit und Wahrſcheinlichkeit des Verlaufs;
9. Vermeidung alles Heterogenen;
10. würdige und edle Diction, dem Charakter und dem Gemüthszuſtande der Redenden gemäß; **
11. Einkleidung in Verſe. ***

Der Sachkundige wird finden, daß mancher dieſer Puncte in manchem modernen Drama nicht ſtrenge beobachtet iſt; mir aber kann es nie gefallen, wenn ich entweder den Stoff moderniſirt ſehe, oder einen

---

* Hier kommt bei den Alten viel auf Rechnung des Fatums.

** In Bezug auf Diction ſind freilich die alten Griechen, wie ſchon angedeutet, unübertrefflich. Das Liebliche, Harmoniſche, Präciſe, Kräftige, Edle, das in den griechiſchen Zungen liegt, beſitzt keine moderne Sprache. Man vergleiche in dieſer Beziehung den Sophokles mit einem der ausgezeichnetſten modernen Dichter, und man wird leicht die Beſtätigung finden. —

*** Es iſt die Frage aufgeworfen worden, ob Sprechen in Proſa nicht natürlicher und paſſender ſei. Meiners meint, das hänge von der Sprache und dem Geſchmacke eines Volkes ab; und Eſchenburg glaubt, für die Tragödie möchte wohl die metriſche Einkleidung die vortheilhafteſte ſein. — Mir ſcheint, derjenige, der eine ſolche Frage aufwarf, habe einerſeits nicht daran gedacht, daß Tragödie ein Kunſtwerk und über das Gewöhnliche erhaben ſei, anderſeits nicht gefühlt, welch wichtiges Moment in metriſcher Einkleidung liege.

Hauptcharakter ohne moraliſche Baſis finde, oder die Haupthandlung mit unnöthigen Nebenſachen ausgeſchmückt, oder Komiſches ohne dringenden Grund und natürlichen Uebergang unter Tragiſches gemiſcht, und wenn für Einheit und Ueberſichtlichkeit nicht genugſam Sorge getragen iſt Auch billige ich nicht die zu poetiſche Sprache, die Bilder auf Bilder häuft und ſich bis ins Uebermaß ſteigert.

Die römiſche Tragöoie iſt eine Nachbildung der griechiſchen, ſteht aber dieſer an innerm Werthe bedeutend nach. Seneca iſt der einzige römiſche Tragiker, von welchem ganze Tragödien auf uns gekommen ſind.

Von den neuern Sprachen war die italieniſche die erſte, in der man eigentliche Tragödien ſchrieb. Ihre Form und Behandlung hielt ſich faſt durchgängig an die griechiſchen Muſter.

Bei den Spaniern enſtand die regelmäßige Tragödie um die Mitte des XVI. Jahrhunderts; und Spaniens größter Tragiker iſt Calderon.

Nach Spanien ſehen wir zunächſt Frankreich die dramatiſche Poeſie pflegen. Gebildet durch das Studium der Alten wurde Pierre Corneille (Meiſter im Erhabenen und Heroiſchen) der Vater des franzöſiſch claſſiſchen Theaters (1606 bis 1684 p. Chr. nat.). — Nach ihm zeichneten ſich beſonders J. Racine (ein großer Kenner des menſchlichen Herzens, der die Gefühle der Liebe, das Bangen und Verlangen des weiblichen Herzens meiſterhaft dargeſtellt hat) und Voltaire als Koryphäen der ſogenannten claſſiſchen Schule aus. (Strenges Halten an den drei Einheiten, Moderniſirung der Stoffe, Vorliebe für Liebesintriguen ſind hervorſtechende Merkmale dieſer Schule.) — In der neuern Zeit hat die romantiſche Schule feſten Boden gewonnen; aber ſie hat es nicht verſtanden, das rechte Maß einzuhalten, wie wir aus V. Hugo's Stücken ſehen können.

England hat den Ruhm, den größten Tragiker der modernen Zeit hervorgebracht zu haben. Shakeſpeare, der wahrhaft große Shakespeare iſt dieſer Tragiker, — ein Dichter aus des Herzens reichſter Fülle und kühnſter Phantaſie, ein Dichter voll Lebenswahrheit und Naturtreue. Dieſer Dichter hat, das Beſte von den Alten benützend und die Anforderungen des modernen Geiſtes berückſichtigend, den Engländern ein wahrhaft nationales Drama gegeben; und ſein Werk (wenn auch gleich Manches ſich in ihm findet, was man gerne wegſchneiden oder anders haben möchte) gilt mit Recht für das allerwürdigſte der modernen Bühne.

In Deutſchland bahnte Leſſing den Weg zu einem freien deutſchen Drama, beſeitigte den undeutſchen Alexandriner, lehrte das Antike beſſer verſtehen, und würdigte zuerſt die Verdienſte des großen engliſchen Tragikers. — Das Romantiſche ſpielt in der deutſchen Tragödie eine bedeutende Rolle; durch Schiller und Göthe aber iſt zugleich gebührende Rückſicht der antiken Tragödie geſichert worden. Der Deutſche will der modernen Zeit geben, was der modernen Zeit gehört, vergißt aber dabei nicht, daß die moderne Litteratur und Kunſt auf die antike Litteratur und Kunſt fußet, und ſieht mit Recht in den Werken der griechiſchen Tragiker Muſter, die in gewiſſen Hauptpuncten für alle Zeiten gelten.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

II.

1. Phædri Augusti Liberti fabulæ Aesopiæ nach Orellis Textesrecenſion mit einem vollſtändigen Wortregiſter und mit beſtändigen Hinweiſungen auf die Grammatiken von Zumpt, Ramshorn, Schulz zum Schulgebrauche herausgegeben von Dr. C. A. Jordan. Leipzig 1833.
2. Phædri Augusti Liberti fabulæ Aesopiæ ad optimorum librorum fidem editæ adjectis præter fabulas Gudianas et Burmannianas fabulis novis XXX ex integerrimo codice Vaticano nunc primum suppletis *in usum scholarum* novum ictum metricum dipodias demonstrantem induxit, regulas grammaticarum Schulzii, Zumptii, Ramshornii prosodicas citavit, lexicon plenam syllabarum quantitatem continens adjunxit Carolus Joannes *Hoffmann*, Dr. philos. et AA. LL. Mag. Berlin 1836. Nitze.
3. Cornelius Nepos de vita excellentium Imperatorum et Phædri fabulæ selectæ mit ſprachlichen Anmerkungen zum Gebrauche für Gymnaſien von Dr. J. R. Köne. Zweite verbeſſerte und vermehrte Auflage. Münſter 1846.
4. Phædri Augusti Liberti fabularum Aesopiarum Libri quinque cum Publii Syri aliorumque veterum sententiis mit erklärenden Anmerkungen und beſonderen grammatiſchen Regeln zum Gebrauche der ſtudirenden Jugend von Ignaz Seibt. Prag 1850. Spurey.
5. Phædri fabulæ. Für Schüler, mit Erläuterungen und eine richtige Ueberſetzung fördernden Anmerkungen verſehen von Dr. Johannes Siebelis. Leipzig 1851.
6. Ausgewählte Fabeln des Phædrus erklärt von F. E. Raſchig. Leipzig, Weidmann. 1853.

Daß ein für den Schulgebrauch und zwar üblicher Weiſe zur erſten poetiſchen Lectüre zu verwendender Phädrus in mehrfacher Beziehung eine ganz eigenthümliche Behandlung erfordere, darin ſtimmen Hrn. Raſchig und Köne gewiß Alle bei, die jemals in der Quarta eines Gymnaſiums die Lectüre des Phädrus geleitet und es ſich gewiſſenhaft haben angelegen ſein laſſen, dem Quartaner die Fabeln des Phädrus zum gehörigen Verſtändniß zu bringen. Die Anſprüche, die hiebei an die Schüler gemacht werden, ſind natürlich ſehr verſchieden, je nachdem ein jeder Herausgeber einer Schulausgabe auf ſeine beſondere Weiſe ein richtiges — dieß iſt gewiß der Hauptzweck — Verſtändniß des Schriftſtellers zu erreichen glaubt. Eine nur flüchtige Vergleichung der genannten Ausgaben zeigt dieſes ganz klar und deutlich. Freilich hängt dabei auch ſehr viel von der Art und Weiſe ab, wie der Lehrer die Lectüre betreibt, und ich glaube, es kann bisweilen der Fall eintreten, daß durch eine verſtändige und dem Standpuncte des Schülers

angepaßte Erklärung jede Schulausgabe überflüſſig wird. Da es ſich aber hier zunächſt um Schulausgaben handelt, ſo wollen wir auch nur die Bedürfniſſe der Schüler ins Auge faſſen. Nur muß ich geſtehen, daß mir eine ſolche Verſchiedenheit, wie die der vorliegenden Ausgaben, unerklärlich iſt, auch durchaus nicht erforderlich zu ſein ſcheint, mögen die Schüler einer Quarta noch ſo verſchieden unter ſich ſein, um jedem Schüler zu einem richtigen und ihm wahrhaft förderlichen Verſtändniß dieſes Schriftſtellers behülflich zu ſein.

Indem wir alſo hier nur die Bedürfniſſe der Schüler ins Auge faſſen wollen, ſind wir auf die Verfaſſer von Nro. 3 und 6 angewieſen, die zufolge den in der Vorrede zu ihren Ausgaben ausgeſprochenen Grundſätzen ſich am meiſten den Bedürfniſſen der Schüler anzupaſſen ſuchten. Hr. Köne ſagt in der Vorrede S. VIII: „Bei der Auswahl und Anordnung der einzelnen Stücke aus dem Phädrus habe ich mich an den ebenfalls allgemein gültigen und befolgten Grundſatz gehalten, welcher da vorſchreibt, daß der Unterricht vom Leichtern zum Schwerern fortſchreite, und mit dieſem den nicht minder wichtigen zu vereinigen geſucht, welcher gebietet, daß von kleineren Lernſtücken zu größeren übergegangen werde". Dieſer zweite Grundſatz folgt wohl ſchon von ſelbſt aus dem erſten. Demgemäß hat der Verf. ſehr verſtändig und richtig die Anordnung nach Büchern aus den Augen geſetzt, und den Schüler von den kurzen und leichteren Fabeln zu dem Verſtändniß der längern und dadurch für die Faſſungskraft des Quartaners ſchwierigern hingeführt. Nach demſelben Grundſatz hat Hr. Raſchig, unbekümmert um die Anordnung nach Büchern, eine ſolche Nacheinanderſtellung der zur Auswahl gebrachten Fabeln, welche den weſentlichen Vortheil des allmähligen Fortſchreitens vom Leichtern zum Schwerern gewährt, in ſeiner Ausgabe hergeſtellt, da ſich ihm „die Beſchränkung auf eine für die beſonderen Bedürfniſſe der in Frage befangenen Schüler berechnete Auswahl von Fabeln als unabweislich herausſtellte".

Durch eine ſolche Anordnung war ein Uebelſtand gleichſam von ſelbſt vermieden: es ſind nämlich die unpaſſenden Fabeln weggefallen, und daß dieß in anderen für die Schule beſtimmten Ausgaben noch nicht geſchehen iſt, muß um ſo mehr auffallen, da man von einer Schulausgabe vor allen Dingen das erwarten muß, daß jedes Anſtößige und das zarte jugendliche Gefühl irgendwie Verletzende für immer und weit weg daraus verbannt wird: in dieſer Hinſicht genügt uns ſelbſt Hr. Siebelis noch nicht, da man durch die ſeinen Fabeln beigeſetzten Zahlen lebhaft daran erinnert wird, während man doch von dergleichen nirgends

eine Spur zu entdecken wünſcht. Was nun die Ausgabe des Hrn. Siebelis noch ferner betrifft, ſo ſind nicht nur die wegen der Anſtößigkeit des Inhalts für Schüler ungeeigneten Stücke weggelaſſen, ſondern auch der größere Theil der Prologe und Epiloge, aus dem ſehr verſtändigen Grunde, „da ſie theils zu ſchwierig, theils ihrem Inhalte nach für Knaben zu wenig anziehend ſind". Auch Hr. Seibt hat jene Fabeln aus moraliſchen Gründen weggelaſſen: wunderbarer Weiſe aber hat er durch die Zahlen recht kenntlich gemacht, daß er ſie wegließ, um natürlich den Schüler recht neugierig und geſpannt auf das Fehlende zu machen. Hr. Jordan dagegen und Hr. Hoffmann haben ohne Bedenken die obscönen Fabeln in ihrer Schulausgabe abdrucken laſſen: bei Hr. Jordan prangen ſie ſogar mit einem Stern verſehen, um ſie ſo für den Schüler recht kenntlich zu machen, deſſen Aufmerkſamkeit ohnehin ſchon durch die Uebergehung von Seiten des Lehrers bei der Lectüre darauf hingelenkt wird.

So viel im Allgemeinen über die oben genannten Ausgaben; wenden wir uns nun zu den einzelnen.

Nro. 1. Sehen wir den prologus zum erſten Buche und fabula I in der Ausgabe des Hrn. Jordan an, ſo muß Jedem beim erſten Blick die Unmaſſe Zahlen auffallen. Was haben dieſe Zahlen zu bedeuten? Sie verweiſen den Schüler auf drei lateiniſche Grammatiken, Ramshorn, Schulz und Zumpt. „Ich ging", ſagt der Hr. Verf. in der Vorrede S. IV, „in Betreff der beigegebenen Anmerkungen von dem Geſichtspuncte aus, daß bei den Schülern, mit welchen der Phädrus geleſen wird, die grammatiſche Interpretation die Hauptſache ſein müſſe. Durch das Nachſchlagen der citirten Regeln ſoll der Schüler theils in Stand geſetzt werden, die ſich ihm darbietenden Schwierigkeiten zu löſen, theils die Regeln ſelbſt erlernen, oder, wenn ſie ihm bereits bekannt ſind, von Neuem ſich einprägen, ſo daß er auf dieſe Art vorbereitet dem Lehrer über das Grammatiſche Rede und Antwort ſtehen kann. Bei einer ſolchen Vorbereitung des Schülers wird durch Vermeidung alles unnöthigen Nachſchlagens in den Schulſtunden viel Zeit erſpart und der Lehrer braucht nur da nachzuhelfen, wo dem Schüler noch eine Regel unbekannt iſt." Gegen eine ſolche Art und Weiſe des Verfahrens in der Behandlung des Phädrus möchte ich mich entſchieden erklären. Allerdings muß die grammatiſche Interpretation inſoweit die Hauptſache ſein, daß der Schüler richtig überſetzen kann und darnach den Sinn und den Gedankengang der Fabel richtig zu erfaſſen verſteht, aber nie gebrauche man einen Phädrus oder Cornel oder irgend einen andern Schriftſteller dazu, um an ihm und mit ihm die grammatiſchen

Regeln einzudreſchen. Wozu ſind denn die grammatiſchen Stunden? Iſt es nicht vollſtändig genügend, daß der Schüler das, was er in den grammatiſchen Stunden, bei der Anfertigung und Durchnahme der Exercitien und Extemporalien erlernt hat, an dem Phädrus beobachtet? Wie kann man ferner einen Schüler durch das Citiren der Regeln in den Anmerkungen unter dem Text in Stand ſetzen, die ſich ihm darbietenden Schwierigkeiten zu löſen? Wenn Hr. Jordan immer noch derſelben Anſicht iſt, und ſich noch nicht von der Unzweckmäßigkeit ſeiner Methode überzeugt hat, ſo nehme er ſich zwei beliebige Quartaner, laſſe ſie ſich auf den prologus und fab. I präpariren nach Anleitung ſeiner Ausgabe, und dann frage er ſie, was ſie von Zumpt 87, 17, von der zu „versibus senariis“ citirten Nro. 6 des metriſchen Anhangs, über 78, 7 c; 76, 12 und Anm.; ferner von dem zu meminerit ganz ſinnlos citirten Z. § 78, 5 ihm berichten können. Hätte er irgendwie ſich auf den Standpunct eines Quartaners zu ſtellen vermocht, ſo würde er demſelben gewiß nicht zugemuthet haben, mit ſolchen Sachen, die ſie nicht verſtehen können, und theilweis noch nicht zu verſtehen brauchen, die Zeit hinzubringen. Dann wäre eine Methode nach Art des Hrn. Jordan möglich, wenn er uns eine ſo einfache und klare Grammatik beigegeben hätte, daß jeder Quartaner beim Nachſchlagen die Regel ohne Anleitung des Lehrers verſtehen könnte. Kurz dieß Nachſchlagen in der vorgeſchriebenen Weiſe iſt nicht nur zeitraubend, ſondern auch ganz unnütz, ja ich möchte behaupten ſchädlich, da, wenn es von dem Lehrer in der größten Strenge durchgeführt wird, den Schüler ganz confus machen muß, indem er ſeinen Kopf mit nicht verſtandenen Regeln vollpfropft. Unnütz iſt citirt zu fab. I, v. 2 zu dem Worte siti Z. 15, 2 c. Jeder Quintaner kann die Wörter, die im Acc. im und im Abl. i haben, herleiern, und hier ſoll der Quartaner noch einmal das aufſuchen, was Hr. Jordan eine ganze Reihe lang citirt! Schädlich iſt es, wenn Hr. Jordan zu den Worten superior — inferior v. 3 Z. 84 B 5 citirt. „So werden“, heißt es dort, „auch für die Ordnungsadverbia prius, primum (primo), posterius, postremum, wenn ſie in Beziehung auf ein Nomen im Satze ſtehen, öfters die betreffenden Adjectiva geſetzt.“ Hat der Quartaner dieſe Regel nachgeſchlagen, ſo iſt er ſicherlich noch eben ſo dumm wie vorher, wenn nicht erſt dadurch recht dumm gemacht. Ich dächte, es wäre vollſtändig genügend, wenn man ihn überſetzen läßt: „Der Wolf ſtand als der obere“; und daß dieß dann auch heißen kann: „er ſtand oben“, wird jeder Schüler leicht herausfinden, ſo wie ihm auch der Unterſchied zwiſchen beiden Redeweiſen bald einleuchten wird. Was

ſoll er da erſt noch nachſchlagen? Kurz meine Ueberzeugung iſt die, daß man einen Schüler nicht mehr quälen kann, und zwar nutzlos, als wenn man in der von Hrn. Jordan angegebenen Weiſe verfahren wollte, und will man dem jugendlichen Gemüthe die einfachen und ſo anziehenden Fabeln des Phädrus ganz zuwider machen, dann hat man an der Schulausgabe des Hrn. Jordan einen ſichern Wegführer. Ueber die Ueberflüſſigkeit und Nutzloſigkeit ſolcher Citate hat ſich auch Siebelis in der Vorrede zu ſeinem Corn. Nepos S. VII und VIII genügend ausgeſprochen: „jeder Lehrer weiß aus Erfahrung, wie gering bei den Schülern der Trieb iſt, dergleichen Citate aufzuſuchen; ſo daß es in dieſer Beziehung gewiß ein richtiger Grundſatz iſt, was man vom Schüler wirklich berückſichtigt haben will, ihm auf dem kürzeſten Wege entgegenzubringen".

Nro. 2. Der Verf. beſpricht in der Vorrede zwei Schwierigkeiten bei der Lectüre des Phädrus, weßhalb er nach der Meinung einiger Schulmänner in den unteren Claſſen nicht geleſen werden dürfe: „1. quod cum versuum genus, lectu difficilius, tum 2. complures narratiunculas puerili ætati non admodum convenire putant." Alterum incommodum, fährt der Verf. S. VI fort, devitetur licebit hac via, ut, fabulis quæ parum discipulis conveniant, prætermissis, reliquæ solæ legantur. Dann war es doch viel einfacher und gerathener, ſie als unnützen, ja als ſchädlichen Ballaſt aus ſeiner Schulausgabe herauszuwerfen. Alteri, quæ superest, *quæ*relæ (ſoll wohl heißen *que*relæ) quum medela non difficilis in promptu esse videretur, ita eam me allaturum existimavi, ut, regulis ad juvandam puerorum industriam præmissis, signa bina dipodias demonstrantia admitterem, quæ simili modo jam a Græcis, certe Romanis, antiquissimis in usum rei metricæ adhibita fuisse, in libro nostro de doctrina metrica probabile fecimus. Pueris autem rei metricæ plane imperitis ut, onere levando, ex aliqua parte consulerem, neve, tollendis omnibus ubique difficultatibus, aciem ingenii hebescere atque animi vigorem intentionemque debilitari sinerem, remittendis gradatim adjumentis, modico quodam cursu progredi constitui. Daher hat der Verf. bei den in den Appendices enthaltenen Fabeln die signa bina dipodias demonstrantia weggelaſſen, um die Schüler auch ſo an das richtige Leſen der Fabeln zu gewöhnen. In den beiden erſten Büchern ſind die proſodiſchen Regeln nicht citirt, quoniam recte versus pronuntiandi facultas initio majoris est et momenti et difficultatis, ideoque imprimis exercenda. Mit dem dritten Buche beginnt dann der Verf. die proſodiſchen Regeln zu citiren: ictibus vero quam

maxime adjuvantibus, paragraphis grammaticarum sæpissime citatis, numerosa syllabarum dignitate accuratissime in collectione vocabulorum adscripta, *ea discipulis præparatio optimo jure imperari potest, ut præceptore præsente plerosque versus, non nimis sæpe hæsitantes, elegantius pronuntient.* Der Verf. will alſo am Phädrus den Schülern Proſodie beibringen. Ja, wenn man mit keinen weiteren Schwierigkeiten beim Beginn der dichteriſchen Lectüre zu kämpfen hätte, ginge das ſehr wohl an, ſo aber verfährt Hr. Hoffmann gerade ſo, als ob ein angehender Quartaner ſich alles Andere ſchon an den Schuhen abgelaufen hätte; als ob er richtig conſtruiren könnte, und die Fabel grammatiſch richtig ohne Beihülfe des Lehrers verſtanden hätte, kurz er ſetzt alles Uebrige voraus, und namentlich daß er den Gedankengang gründlich erfaßt hat: denn wie kann man ſonſt von einem Quartaner verlangen, „elegantius“ eine Fabel des Phädrus vorzuleſen, wenn man nicht vorausſetzt, daß er das Vorzuleſende gründlich verſteht? Meines Erachtens iſt die natürliche Reihenfolge dieſe: zuerſt fordert man ein grammatiſch richtiges Verſtändniß vom Schüler; dann muß er den Inhalt und Gedankengang der Fabel wiedererzählen, und eben dadurch zeigen, daß er nicht die Wörter, — was bei Schülern dieſer Art noch gar zu häufig iſt — ſondern Worte überſetzt und auch in ihrem Zuſammenhange erfaßt hat. Zuletzt erſt, wenn er die Fabel in jeder Weiſe inne hat, kann man verſuchen, ihm den Rhythmus des Versmaßes verſtändlich zu machen, und dann würde es auch dem Schüler nach meiner Anſicht viel leichter werden.

Wer aber weiß, wie unendlich ſchwierig es iſt, den Schülern den Rhythmus z. B. des daktyliſchen Versmaßes beizubringen, der doch viel leichter iſt und weit mehr in das Ohr fällt, als der des jambiſchen, der wird ſich nicht weiter vergeblich damit abmühen, ſondern höchſtens am Schluſſe des Lehrcurſus vielleicht in den letzten vierzehn Tagen ihnen deutlich zu machen ſuchen, daß ſie Verſe geleſen haben.

Die vornſtehende „kurze allgemeine Anleitung zum leichteren Leſen der jambiſchen Verſe“ iſt ſehr hübſch zuſammengeſtellt und für den Schüler faßlich und brauchbar: auch das billigen wir, daß in dem angefügten Lexikon die Quantität der einzelnen Wörter angegeben iſt: nur fragt es ſich, ob der Schüler ſo die Proſodie erlernen ſoll, daß er nach der beim dritten Buche angegebenen Weiſe die Länge oder Kürze jeder Silbe in der Grammatik nachſchlagen ſoll, oder ob es nicht viel gewinnreicher und verſtändiger iſt, daß, will man dem Schüler Proſodie beibringen, man in vier bis ſechs Stunden hintereinander nach

Anleitung der auf dem Gymnaſium eingeführten Grammatik die proſodiſchen Regeln durchnimmt: ich bin der feſten Ueberzeugung, daß der Schüler in derſelben Zeit, die er zum Nachſchlagen der auf S. 21 bis 28 citirten proſodiſchen Regeln braucht, die ganze Proſodie zu erlernen im Stande iſt.

Anmerkungen zur Erläuterung des Textes für den Schüler ſind nicht vorhanden.

Nro. 3. Wegen der Aehnlichkeit in der Anlage und in der ganzen Einrichtung wollen wir es unten in Verbindung mit Nro. 6 beſprechen.

Nro. 4. Der Verfaſſer ſagt in der Vorrede S. IV.: Bei der Bearbeitung ging meine Abſicht dahin, ihm eine ſolche Einrichtung zu geben, daß er ohne Schwierigkeit im zweiten Curſe der zweiten Grammaticalclaſſe in den Wiederholungsſtunden (sic!) geleſen werden kann. Zu dem Ende löste ich, wie in meinem Corn. Nepos, die meiſten Participien auf, und ordnete hier und da die Wörter ſo, wie ſie vor der Ueberſetzung zu ordnen ſind ꝛc." Der Verf. hat es ferner für zweckmäßig gehalten, die paſſenden Bedeutungen anzugeben, ohne jedoch dabei die eigentliche Bedeutung und die Etymologie unbeachtet zu laſſen. In Rückſicht der grammatiſchen Regeln beſchränkte er ſich faſt nur auf die ſogenannte „Syntaxis ornata," da die übrigen ſyntaktiſchen Regeln, die in den Fabeln vorkommen, bereits in den untern Grammaticalclaſſen vorgetragen ſind.

„Zum Gebrauche der ſtudirenden Jugend" iſt dieſe Ausgabe vom Verf. beſtimmt. Mit dieſer „ſtudirenden Jugend" ſind die Schüler gemeint, die im zweiten Curſe der zweiten Grammaticalclaſſe in den Wiederholungsſtunden den Phädrus ohne Schwierigkeit leſen ſollen. Ich bin mit der Einrichtung der öſterreichiſchen Gymnaſien zu wenig bekannt, als daß ich mir etwas Beſtimmtes darunter denken könnte; ſo viel aber ſteht feſt, daß jeder, der es der Mühe werth halten ſollte, dieſe Ausgabe näher anzuſehen, einen traurigen Begriff von der ſtudirenden Jugend der zweiten Grammaticalclaſſe bekommen muß. Kurz: der Verf. hat, „da der Schüler außer dem Latein ſich auf ſo viele andere Gegenſtände vorbereiten muß", es dem Schüler bequem machen wollen, er hat ihm Alles in den Mund ſchmieren wollen, damit der Selbſtthätigkeit des Schülers nicht nur nichts übrig gelaſſen, ſondern ſie ſogar in eine ganz verkehrte Bahn geleitet wird. Es iſt eine ſogenannte Eſelsbrücke der nutzloſeſten, verderblichſten Art. Was von guten Anmerkungen da iſt, iſt größtentheils aus Ramshorn's und Lange's Ausgabe abgeſchrieben. Hier eine Probe von Hrn. Seibt's

Noten: lib. I. fab. 1 „siti compulsi vom Durſte getrieben", „superior-inferior: supra-infra"; „longe weit entfernt ſtatt procul", die abgeſchriebene und ganz unnütze Bemerkung über faux übergehe ich. „Improbus, ein Lieblingswort des Phädrus, hat ſehr verſchiedene Bedeutungen, hier gierig, unerſättlich; der von ſeiner unerſättlichen Freßgier gereizte Räuber (v. Böſewicht) ſuchte nun Veranlaſſung zur Zänkerei" (Ramshorn!). „Inquit und ait werden immer einem oder mehreren Wörtern nachgeſetzt und eingeſchaltet". Dieß gehört wahrſcheinlich in das Gebiet der ſogenannten syntaxis ornata des Hrn. Seibt. Ferner heißt es: „Ordina: cur fecisti istam (aquam) turbulentam mihi bibenti? Bibenti: quum biberem; laniger i. e. lanam gerens ſtatt agnus; timens ſchüchtern, furchtſam" ꝛc.; „hos ſteht hier überflüſſig; man kann es durch: gerade vor — geben"!! equidem ſteht gewöhnlich bei der erſten Perſon des Singularis bei Cicero und Virgil (syntaxis ornata!): das folgende über Hercule iſt aus Ramshorn abgeſchrieben, deſſen brave Ausgabe nach des Verf. eigenem Geſtändniß in der Vorrede vorzugsweiſe mit Dank benutzt worden iſt, was ſich auch gleich wieder bei der Bemerkung zu injusta nece ſehr deutlich zeigt. Auch die für die ſtudirende Jugend ganz unnütze Bemerkung über Sejan iſt aus Ramshorn. S. 61 „Nach griechiſcher Art findet man alius bei lateiniſchen Dichtern mit dem Ablativ, wie ἄλλος (sic!) mit dem Genitiv." Iſt auch aus Ramshorn. „Ueber Sejan leſe man Tac. Annales IV und V, Sueton Tib. 48. 61. 62. Diocassius (sic!) 58". Iſt die ſtudirende Jugend der zweiten Grammaticalclaſſe im Stande, die angeführten Schriftſteller ohne eine Ausgabe à la Seibt zu leſen? Auch ſinnentſtellende Druckfehler, die in einer Schulausgabe gar nicht vorkommen ſollten, wie S. 66 inter reliquiis anſtatt relicuas; S. 73 fab. XIII, 2 hoc anſtatt hos; S. 77 „die Nachteule war der der Pallas geheiligte Vogel"!! Ein ſonderbarer Ausdruck iſt S. 68: „der mein Geſpann mit ſchmerzſamer Peitſche lenkt". — Wer die Mühe nicht ſcheuen will, wird unter den vielen ſchlechten Bemerkungen auch manches Ergötzliche finden, was aber für die ſtudirende Jugend der zweiten Grammaticalclaſſe ſich eher eignen mag, als für unſere Quartaner.

Nro. 5. Hr. Siebelis hat in der Vorrede zu ſeiner Ausgabe des Cornelius Nepos als ſeinen Hauptzweck den hingeſtellt, durch ſeine lexikaliſchen, grammatiſchen und übrigen ſprachlichen Bemerkungen eine ordentliche Präparation möglich zu machen, und was daraus von ſelbſt folgt, den Schüler zu einer richtigen Ueberſetzung anzuleiten: d. h. zunächſt, wie auch Hr. Siebelis will, ſo wörtlich als möglich, aber

nicht undeutſch; ſo daß man auf dieſe Weiſe im Stande wäre, ein Capitel ohne bedeutende Unterbrechungen leſen zu laſſen. Auch darin ſtimmen wir Hrn. Siebelis bei, daß nichts ſo ſehr das richtige Verſtändniß eines Schriftſtellers, und dadurch das gründliche und ſichere, zugleich aber muntere Fortſchreiten der Lectüre befördert, als eine richtige Ueberſetzung, d. h. eine ſolche, die bei möglichſt engem Anſchluß an die Worte des Originals den rechten Sinn desſelben wiedergibt, ohne der Mutterſprache irgend Gewalt anzuthun. Damit iſt aber doch noch lange nicht die Hauptſache erreicht: der Hauptzweck jeder Lectüre bleibt immer ganz und gar dem Lehrer überlaſſen; dieſer iſt: den Schüler einzuführen in den Gedankengang des Schriftſtellers, dieſen ihm zum Bewußtſein zu bringen. So wie nun dieß auf der einen Seite gerade das allerſchwierigſte bei der Lectüre iſt, — weil, wie wir Lehrer alle wiſſen, die Schüler in der Regel gedankenlos überſetzen — ſo iſt es andrerſeits dasjenige, was die geiſtigen Kräfte des Schülers am meiſten in Anſpruch nimmt, anregt und bildet. Dieſen Weg einzuſchlagen, dazu haben mich die Schüler ſelbſt hingeführt, indem ich die gänzliche Gedankenloſigkeit wahrnahm, mit der ſie über den Kern der eigentlichen Lectüre, die Gedanken des Schriftſtellers, hinweggingen. Als ich nämlich mit den Quartanern Cornelius Nepos las, richtete ich es ſo ein, daß mir von den Schülern der Inhalt eines Capitels gut deutſch wiedererzählt werden ſollte. Bei dem erſten Verſuch mußte ich leider die Bemerkung machen, daß Schüler, die das ganze Capitel richtig und geläufig überſetzen konnten, doch nicht im Stande waren, den Inhalt oder Gedankengang zu reproduciren. Seit dieſer Zeit nun mußten die Schüler nach jedem Satz, ſobald er richtig überſetzt war, mir mündlich den Inhalt kurz, aber gut deutſch angeben, ſo daß es ihnen dann leichter wurde, den Inhalt eines ganzen Capitels zuſammenzuſtellen. Schließlich ſtellte ich ihnen dann die Aufgabe, nach Anleitung des Nepos das Leben und die Thaten des geleſenen Feldherrn kurz, aber gut deutſch ſchriftlich darzuſtellen, und ich hatte die Freude, von vielen Schülern recht verſtändige Arbeiten zu erhalten. Auf dieſe Weiſe erſt bemeiſtern ſich die Schüler der Gedanken des Schriftſtellers: erſt ſo werden ſie gezwungen, dieſelben in ſich aufzunehmen; während das Andere nichts weiter wird als Gedächtnißkram, beſtehend aus Vocabeln oder einigen dürftigen, todten Regeln.

Allerdings, kann man nun ſagen, iſt dieß die Sache des Lehrers in den Schulſtunden; aber ich dachte, wenn man eine gute Präparation, wie ſie Hr. Siebelis meint, verlangt, auch hierauf kann und müßte ſich der Schüler zu Hauſe vorbereiten, und dieß würde er auch thun,

wenn er dazu durch die Anmerkungen genöthigt würde. Dazu bedurfte es nur hin und wieder einiger kleinen Fragen, um den Schüler zu nöthigen, den Inhalt des Geleſenen ſich zu vergegenwärtigen und dem Schriftſteller in der Entwicklung ſeiner Gedanken und in der Charakterzeichnung eines Feldherrn Schritt für Schritt zu folgen. Eben ſo wichtig, wie dieß bei den Biographieen des Cornel iſt, eben ſo wichtig iſt es bei den Fabeln des Phädrus. Auch hierbei pflege ich ſo zu verfahren, daß ich beim Durchgehn der Fabel in der Schule die Schüler nöthige, den Gedankengang ſo zu verfolgen, als ob die Fabel vor ihren Augen vor ſich gehe. Denn jede Fabel iſt ja ein kleines Schauſpiel: ſie enthält ſomit auch eine kleine Scenerie, und entwickelt ſich überdieß beim Phädrus ſehr häufig im Dialog. Geht man nun in dieſer Weiſe bei der Erklärung der Fabeln zu Werke, ſo gewinnen ſie für den Schüler unendlich an Deutlichkeit, Lebendigkeit und Intereſſe. Jeder weiß, wie ſchwer das Abſtracte für die Kinder in dieſem Alter iſt, und deßhalb muß unſer Streben dahin gehen, ihnen ſo viel wie möglich äußere Anhaltpuncte zu geben, damit es ſo concret und für die Schüler leicht erfaßbarer, handgreiflicher wird. So bin ich auch der Anſicht, — und zwar gerade aus dem Grunde, weil wir es in den Fabeln des Phädrus immer mit concreten Geſtalten zu thun haben, die gleichſam vor unſern Augen handelnd dargeſtellt werden — daß die Lectüre des Phädrus der des Nepos vorangehen kann oder wohl gar muß. Hr. Köne und Hr. Siebelis ſind hierin anderer Anſicht, und wollen, daß die Lectüre des Nepos dem Phädrus vorangehe; aus welchen Gründen, haben ſie nicht entwickelt. Eine Erzählung von Thaten ſich aneinander zu reihen, wird dem Schüler ſchwerer werden, weil das Concrete, der Feldherr, dabei zu ſehr im Hintergrunde ſteht, und gleichſam dem Geſichtskreiſe des Schülers entrückt iſt, während er dagegen zu einer Fabel die nöthigen Perſonen, zwei oder drei bekannte Thiere, an denen ſich die Handlung entwickelt, ſich leicht denkt oder vor ſeinen Augen hinſtellt. Auch der Satzbau iſt beim Phädrus viel einfacher, die Sätze kürzer, klarer, durchſichtiger, vergl. Ramshorn in der Vorrede S. VII; wie die ganze Fabel ein kleines Schauſpiel, ſo jeder Satz eine Scene in dieſem Schauſpiel. Beim Cornel dagegen macht die Ineinanderſchiebung der Sätze die Lectüre für den Anfänger ſchwer. So gehört, auch wenn ſie vom Phädrus vorangeſtellt iſt, die Lehre, die Anwendung der Fabel, das ſogenannte Promythion bei dem Durchgehen der Fabel zuletzt: denn haben die Schüler den Gedankengang der Fabel erfaßt, ſo finden ſie die Lehre, die daraus hergeleitet werden ſoll, oft von ſelbſt, während man ſich umgekehrt lange ab-

mühen kann, ehe man es ihnen verſtändlich macht. Es iſt dieß gerade ſo, wie mit irgend einer grammatiſchen Regel: hat der Schüler hier ein Beiſpiel vor Augen, wird er die Regel ſelbſt herausfinden. Will man nun ſo verfahren, ſo kann man unmöglich die Fabeln in der Reihenfolge leſen, wie ſie gewöhnlich, nämlich nach Büchern geordnet, ſtehen, und es wird da alſo ein Stufengang vom Leichtern zum Schwerern, von kleineren Bildern zu größeren unumgänglich nothwendig, wie ihn Köne und Raſchig angeordnet haben; dagegen hat Hr. Siebelis es nicht für nöthig gehalten, dieß zu berückſichtigen, was mir eben ein großer Mangel an der ſonſt nicht üblen Schulausgabe zu ſein ſcheint. Sollte vielleicht bald eine zweite Ausgabe nöthig werden, ſo wird Hr. Siebelis, das hoffen wir, auch auf dieſen Grundſatz Rückſicht nehmen.

Was nun die Anmerkungen in der Ausgabe des Hrn. Siebelis betrifft, ſo hätten wir hier mehr Einfachheit und namentlich nicht Ueberladung mit vielen Regeln gewünſcht; beſſer freilich iſt immer noch dieſes, als das Citiren mit ſo und ſo viel Zahlen.

Lib. I, fab. I. 2: Die Bemerkung zu superior halte ich für unnöthig; wenn man den Schüler wörtlich überſetzen läßt „als der obere" und ihn dazu „er ſtand oben" vergleichen läßt, ſo findet er von ſelbſt den Unterſchied heraus. Sonſt hätte Hr. Siebelis auch noch hinzufügen müſſen, daß, wenn zwei Adjectiva oder Adverbia mit einander verglichen werden, beide im Comparativ ſtehen. Freilich ſcheint dieß nicht in die syntaxis ornata des Hrn. Seibt zu gehören, der einfach supra-infra ſchreibt, aber Hr. Seibt kann in dieſer Beziehung nicht als Autorität gelten. V. 3 zu fauce iſt die Bemerkung ebenfalls unnöthig.

Die Bemerkung über improbus iſt ganz ungenügend: „improbus macht, je nach den Fehlern, welche gerade in Betracht kommen, verſchiedenartige Uebertragungen nöthig". Darnach dächte der Schüler, könnte es alle Fehler bezeichnen; ich frage nun, was ſoll der Schüler mit einer ſolchen vagen, unbeſtimmten Erklärung? Es iſt ihm durchaus nicht damit gedient. 4. jurgii causam intulit: „ſuchte (gegen das Lamm) eine Urſache zum Streit". Woher dieſe Bedeutung „ſuchte Streit" kommt, — dieſe Ueberſetzung ſcheint ſeit Ramshorn in alle Ausgaben übergegangen zu ſein, denn ſo ſteht ſogar im Lexikon bei Hr. Jordan unter inferre jurgii causam Veranlaſſung zum Streite ſuchen — iſt mir unbegreiflich. So muß der Schüler denken, inferre heiße ſuchen, welche Antwort ich wirklich erhalten habe; daran iſt der Schüler ganz unſchuldig; man ſieht aber, wie leicht keine ſolche

Bemerkung irre führen kann. Inferre heißt doch nichts weiter als Etwas an Jemand heran, zu Jemand hin tragen oder bringen, und iſt geſagt nach Analogie von signa, bellum, arma inferre alicui oder in aliquem; hier alſo causam jurgii agno oder in agnum inf. eine Veranlaſſung zum Zank an Jemand heranbringen (ähnlich ſteht Virg. Aen. VI, 609 fraus innexa clienti): wie man dieß entſprechend im Deutſchen gut ausdrückt, muß der Schüler ſelbſt finden, aber „ſuchte Streit" ſcheint mir ein ganz ſchlechter und falſcher Ausdruck. Hr. Seibt hat Nichts darüber bemerkt. Eben ſo verderblich iſt I, XIX, 2 zu devocat die Bemerkung „lockt" cf. III, IV, 1.

Die Bemerkung zu laniger mag angehen: eine einfache Frage, wie etwa „wonach bezeichnet"? und dazu verglichen latrans, setosus und hispidus sus hätte mehr genügt.

V 8 die Bemerkung zu ad meos haustus eigentlich zu meinem Schlucken, d. i. „zu meinem Trunk" gefällt mir nicht. Warum nicht ganz eigentlich „zu meinen Zügen" vom Trinken oder hier vielmehr vom Saufen des Viehes geſagt. Damit fällt die nachfolgende Bemerkung, die dem Quartaner noch nichts nützt, von ſelbſt weg; Hr. Siebelis hätte dafür lieber an haurire erinnern ſollen.

9. „Repulsus zurückgewieſen" unnöthige Bemerkung!

13. „Correptum löſe auf corripit et lacerat". Die Auflöſung des Participiums halte ich nicht durchaus nothwendig; und correptum lacerat iſt doch immer noch etwas Anderes als corripit et lacerat, wenn auch Raſchig derſelben Meinung iſt. Das über injusta nece lacerat Geſagte geht über den Horizont des Quartaners hinaus und iſt ſomit unnütz.

Nro. 3 und 6. Bei den Verfaſſern hat ſich erſtens die Beſchränkung auf eine für die beſonderen Bedürfniſſe der in Frage befangenen Schüler berechnete Auswahl von Fabeln als unabweislich herausgeſtellt; und zweitens iſt ihnen beiden auch eine ſolche Nacheinanderſtellung der zur Auswahl gebrachten Fabeln, welche den weſentlichen Vortheil des allmähligen Fortſchreitens vom Leichteren zum Schwereren gewährt, eben ſo ſtatthaft als zweckmäßig erſchienen, zumal da die überlieferungsmäßige Reihenfolge der einzelnen Dichtungen ohnedieß durch keinen innern Zuſammenhang bedingt iſt. Wenn nun auch beide in der Anordnung der einzelnen Fabeln (nach ihrer Schwierigkeit) von einander abweichen, ſo thut dieß nichts zur Sache, da ſie in der Hauptſache, im Princip, einverſtanden ſind. Ließe ſich ferner auch von den übrigen Fabeln des Phädrus noch hie und da eine finden, die ſich für das jugendliche Alter eignen mag, ſo iſt doch die von ihnen geſtellte Auswahl hinreichend.

Nach einem ſolchen Plane betrieben wird die Lectüre des Phädrus für die Schüler nicht nur intereſſant und anregend werden, ſondern ſie muß wahrhaft erſprießlich für das Gemüth und für die ganze geiſtige Bildung des Schülers werden und wirken. Denn hat der Schüler dieſe 60 oder 65 Fabeln unter gehöriger Anleitung des Lehrers geleſen, und ſind ihm dieſelben nach der von Raſchig vorgeſchriebenen Weiſe klar gemacht, dann weiß er, was er geleſen hat, wenn es auch nur wenige ſind: aber dieſe wenigen auserleſenen Fabeln ſind ſein vollſtändiges Eigenthum, ein feſtes und ſicheres Beſitzthum ſeines Geiſtes geworden, und er wird ſich mit Vergnügen an dieſelben erinnern, wenn er ſpäter im deutſchen Unterricht über die Theorie der Fabel etwas Näheres erfährt.

Die Prologe und Epiloge ſind natürlich weggelaſſen.

Nach dieſer getroffenen Anordnung könnte man faſt ſchon mit guten Quintanern am Ende des Curſus die erſten 20 Fabeln leſen.

Ueber das Verhältniß der Lectüre des Phädrus zu der des Nepos hat ſich Hr. Raſchig zu meinem Bedauern nicht ausgeſprochen: ich möchte gern ſeine Anſicht über dieſen Punct kennen lernen, um ſo mehr, da Siebelis und Köne wollen, daß die Lectüre des Nepos vorangehen ſoll. Deſſen ungeachtet bin ich doch der Anſicht, daß nach meinen obigen Bemerkungen über die Fabeln des Phädrus, nach der natürlichen Beſchaffenheit der geiſtigen Fähigkeiten und Faſſungskraft des Quartaners die Lectüre der Fabeln ſeinem Standpuncte angemeſſener iſt, ſo daß er dadurch erſt herangebildet werden ſoll zum Verſtehen ſeines Nepos.

In Bezug auf das Einzelne wollen wir wiederum an lib. I, fab. 1, bei Köne Nro. 45, bei Raſchig XLII nachzuweiſen verſuchen, in wiefern den Bedürfniſſen der in Frage befangenen Schüler (doch wohl Quartaner) genügt iſt. Bei Hr. Köne ſind der Bemerkungen zu wenige, es konnte aber bei ihm nicht anders ſein, da er Schüler, die bereits durch die Lectüre des Nepos vorgebildet ſind, vor ſich hat. Dieſe wenigen Bemerkungen aber ſind durchgehends gut und anregend. — Von Druckfehlern ſind in fab. 19 zwei zu bemerken: v. 5 In ſtatt Is; und v. 9 Ego ſtatt Ergo.

Das in den Anmerkungen zur Erklärung der Fabeln von Hrn. Raſchig Beigebrachte iſt durchgängig gut und ſehr inſtructiv, aber für den Lehrer, nicht für den Quartaner, er kann die meiſten, ſehr guten Anmerkungen nicht erfaſſen und verſtehen. Hierauf iſt auch ſchon von dem Recenſenten in der Anzeige dieſes Buches im Leipziger Centralblatt 1853 hingewieſen.

Zu der ſehr guten Bemerkung über superior und inferior iſt am

Ende verwieſen auf die Anmerkung zu XV, 3. Dort heißt es: „eine lateiniſche, beſonders in der Dichterſprache vorherrſchende Ausdrucksweiſe, der zu Folge ſtatt der abſtracteren, mehr für das Begriffsvermögen des Verſtandes berechneten, adverbialen Beſtimmung der Art und Weiſe des Thuns oder Leidens die concretere, mehr der ſinnlichen Veranſchaulichung dienende, adjectiviſche Bezeichnung des Zuſtandes des Thuenden oder Leidenden, und zwar in den verſchiedenartigſten Beziehungen, eintritt". Das verſteht nicht einmal ein Primaner; wie kann man ſo etwas einem Quartaner bieten wollen?

Die Bemerkung über *longe* inferior liegt dem Schüler zu nahe, er konnte ſie ſelbſt finden.

Die Erklärung von improbus ſehr gut; es bezeichnet nach zu VI, 7 den, „der rückſichtslos und ſchonungslos jeglichem Gelüſte freien Lauf läßt" (qui non probandus Ramshorn). Hieran hat der Schüler einen feſten Anhalt, und er wird nun je nach den beſonderen Beziehungen die paſſende Ueberſetzung finden. In Vergleich mit dieſer Erklärung tritt die Unbeſtimmtheit bei Siebelis recht ſtark hervor. Die zu latro gegebene geiſtreiche Bemerkung iſt ſchwerlich ohne Beihülfe des Lehrers dem Quartaner verſtändlich; ebenſo wie die Bemerkung in Betreff des Unterſchieds von jurgium und lis, indem auf XLI, 3 verwieſen wird. — Intulit, ſehr gut erklärt, aber auch mehr für den Lehrer, als für den Schüler. Ich glaube aber, die Heranziehung von bellum, arma inferre lag nahe genug und war gegeben durch den Begriff jurgium. Freilich iſt causam inferre geſagt, und nicht jurgium inferre, und ſo mag Hr. Raſchig Recht haben.

V. 6. Die Bemerkung zu laniger konnte viel einfacher gegeben werden, und die Frage „woher iſt die Benennung entnommen?" oder „wonach iſt das Schaaf bezeichnet?" vom Schüler ſelbſt beantwortet werden. Die Verweiſung auf latrans XXXII, 7 paſſend; wozu noch barbatus XXIV, 10, auch wohl auritulus und sonipes angezogen werden konnten, die auch Köne vergleicht.

Zu timens iſt auf XX, 7, wo lentus vom Eſel geſagt, paſſend verwieſen: auch der Unterſchied zwiſchen timens und timidus gut bezeichnet (Siebelis' Ueberſetzung „in oder voll Furcht" verwiſcht den Unterſchied), aber ſolche Wörter, wie „conventionell", „habituell", „momentan" müſſen durchaus als für den Quartaner unverſtändlich vermieden werden.

7. Zu quæso wäre „die Widerrede mildernd, den Einſpruch entſchuldigend" genügend geweſen. Das hinzugefügte quæso ſteht im ſchönſten Einklang mit der vorherigen Bezeichnung timens.

V. 8. So ſchön die Bemerkung für den Lehrer iſt, ſo wenig paßt ſie für den Schüler, der unmöglich das hier Geſagte in ſeiner Bedeutung überſehen und würdigen kann.

Die Bemerkung zu ad meos haustus macht vollends klar, wie falſch die von Siebelis zu dieſer Stelle gegebene Bemerkung iſt.

9. Zu repulsus: Was verſteht wohl ein Quartaner von einer „aggreſſiven Tendenz"? Schon aus dieſem Ausdruck kann man abnehmen, für wen die Bemerkung geſchrieben iſt.

Die Bemerkung zu viribus für den Schüler überflüſſig. Die nun folgenden Bemerkungen ſind ſämmtlich verſtändlich.

Zu v. 13. correptum lacerat verweist er auf V, 4 extractum comesse wie rupti periere nach lateiniſchem Sprachgebrauch, nach deutſchem Sprachgebrauch im verbum finitum anreihend nacheinander geſetzt: aber darum iſt correptum lacerat immer noch etwas ganz Anderes als corripit et lacerat. Dieſe zu V, 4 gemachte Bemerkung iſt ſehr gut, aber für den Quartaner ohne Nutzen, da er ſie nicht verſteht. — Zu propter illos halte ich eben ſo wenig wie zu tibi I, 3 eine Bemerkung für nöthig. Es ließen ſich noch manche Bemerkungen über die in der Vorrede von Hrn. Raſchig ausgeſprochenen Grundſätze machen, wie z. B. in Betreff ſeiner Anſicht über die ſachliche Erklärung und Kritik bei dem Phädrus: zunächſt kam es mir nur auf die ſprachliche, namentlich grammatiſche Erklärung an. Von jener ein ander Mal; nur den Wunſch möchte ich noch ausſprechen, daß Hr. Raſchig in einer zweiten Auflage ſeiner Schulausgabe ſich etwas mehr zu den Schülern herablaſſen möge.

Mühlhauſen. Meinshauſen.

III.

Hiſtoriſche Lehr- und Leſebücher. 1854.

Indem ich mich anſchicke, mehrere hiſtoriſche Lehr- und Leſebücher zu beſprechen, welche in jüngſter Zeit erſchienen ſind, ſinne ich vor allem darauf, wie ich gewiſſer Anſichten über Zweck, Ziel und Methode des geſchichtlichen Unterrichts vergeſſen möge, welche ich im Lauf eines langen ſchulmänniſchen Lebens in mir erzeugt und mehr und mehr zu einem Ganzen ausgebildet, und an verſchiedenen Orten zu wiederholten Malen vorgetragen habe. Ich möchte mich gern beſtreben, mich bei der Beurtheilung der Arbeiten Anderer auf denjenigen Standpunct zu verſetzen, von welchem aus ſie ihre Arbeiten unternommen haben, und meine eigenen

Ueberzeugungen möglichſt wenig auf mein Urtheil influiren zu laſſen. Ich ſehe jedoch ein, wie ſchwer dieß iſt, wie tiefe Ueberzeugungen ſich ſo ſchwer zurückdrängen laſſen, wie das, was man ſelbſt für das Wahre und Rechte hält, immer wieder ſein Recht fordert, und ſo bleibt mir nichts übrig, als der Sache ihren Lauf zu laſſen, und nur das Auge offen und klar zu halten für das Gute und Brauchbare, was jeder auf ſeinem Platze geleiſtet hat.

Das erſte Werk nun, welches uns bei einer Umſchau auf dieſem Gebiete vor das Auge tritt, iſt der Grundriß der allgemeinen Geſchichte für die oberen Gymnaſialclaſſen von Rudolf Dietſch, welcher ſo eben bei Teubner in Leipzig in drei Theilen (116, 134, 158 Seiten ſtark) vollſtändig erſchienen iſt. Der Verfaſſer iſt dieſen Grundriß zu bearbeiten durch die Stimmen einſichtsvoller und freundlicher Beurtheiler beſtimmt worden, welche entweder in dem größeren Lehrbuche desſelben Verfaſſers Wichtigeres und weniger Wichtiges durch den Druck geſchieden oder einen Auszug aus dem größeren Werke wünſchten. Ich habe, offen geſtanden, dieſen Wunſch nicht gehegt; nun ich aber den Grundriß fertig vor mir ſehe, freue ich mich ſeines Erſcheinens, und glaube gern, daß er in dieſer Form bei dieſem Preiſe weiteſte Verbreitung in denjenigen Schulen finden werde, für welche er beſtimmt iſt.

Grundriß und Lehrbuch nun ſind nach demſelben Plane und in demſelben Geiſte gearbeitet; der Gang iſt mit ganz geringen Ausnahmen in beiden Büchern der gleiche, ſo daß beide nunmehr werden mit und neben einander, das eine in der Hand des Lehrers, das andere in der des Schülers, gebraucht werden können. Der Verfaſſer hat übrigens, was kaum nöthig geweſen wäre, am Schluſſe jedes Theiles die entſprechenden Paragraphen des Grundriſſes und des Lehrbuches zuſammengeſtellt. Dieſe vollkommene Harmonie wird, wenn ich nicht ſehr irre, eine Empfehlung mehr für dieſe ganz vortrefflichen und höchſt brauchbaren Schulbücher werden.

Natürlich hat das ſpätere Buch mehrere Veränderungen erfahren und Zuſätze erhalten, wie ſie aus fortdauernden Studien von ſelbſt hervorgehen; aber dieſer Veränderungen ſind ſo wenige und ſo unbedeutende, daß dadurch die Benutzung beider Bücher nicht gehindert wird. Der Verfaſſer hat durchaus Recht, wenn er ſich bedenkt, die Reſultate neueſter Unterſuchungen und Forſchungen in ein für die Schule beſtimmtes Buch aufzunehmen, ſelbſt für den Fall, daß er ſie für wahr hielte. Der Schulunterricht muß allerdings der Wiſſenſchaft nachfolgen, doch nur in einer gewiſſen Ferne, ſo daß er von dem Wellenſchlage derſelben nicht mehr berührt wird. Er muß allerdings die Reſultate der Wiſſenſchaft ſich an-

eignen, doch nicht eher, als bis dieſelben feſt geworden ſind, und die Disceptation darüber aufgehört hat.

Das Lehrbuch des Herrn Verfaſſers hat weite Verbreitung erhalten und iſt mehrfach vielſeitig und eingehend beſprochen worden. Bei der Beſprechung dieſes Grundriſſes nun müßte eigentlich Oftgeſagtes wiedergeſagt werden. So überflüſſig das ſcheinen kann, darf ich doch nicht darauf Verzicht leiſten. In dieſen Kreiſen der Litteratur drängt Welle auf Welle, und es iſt leicht möglich, daß auch Vortreffliches von der ſtrömenden Fluth ergriffen und aus unſerm Auge hinweggeriſſen werde. In Zeiten, wie die unſrigen es ſind, wo der Augenblick dominirt, iſt es faſt mehr nöthig, auf das gute Alte hinzuweiſen, als auf das werthvolle Neue, welches uns die gegenwärtige Stunde bringt. Von hier aus nun mögen meine Worte betrachtet werden und Entſchuldigung finden.

Was die hiſtoriſchen Lehrbücher von Dietſch auszeichnet, iſt theils der tiefe ſittliche und religiöſe Sinn, welcher ſie beſeelt und ihnen ein ſehr ſcharfes Gepräge verleiht, theils die treffliche Auswahl des hiſtoriſchen Materiales und die kunſtvolle Gruppirung desſelben, theils, was nicht hoch genug anzuſchlagen iſt, der ſcharfe, präciſe und ſichere Ausdruck, zu welchem der Verfaſſer durch die Natur eines Grundriſſes noch immer mehr hingedrängt iſt. Man kann ſagen, der Ausdruck ſei auf der Goldwage abgewogen worden. Es fehlt alſo, wie wir ſehen, dieſen Büchern keine der weſentlichen Eigenſchaften, welche ein für den Zweck der Schule beſtimmtes Buch beſitzen muß; es beſitzt ſie aber in einem ſo hohen Grade, wie ſie, zumal in dieſer Vereinigung, ſelten angetroffen werden.

Die Abſicht des Verfaſſers iſt, wie mich bedünkt, mit gleicher Schärfe auf dieſe drei Dinge gerichtet: erſtens den Schüler zur Erwerbung eines wirklich reichen poſitiven und in ſich zuſammenhängenden Wiſſens zu veranlaſſen, zweitens ihn zu einer denkenden Betrachtung der Geſchichte anzureizen; der religiöſe Ton des Buches, welcher in einzelnen Stellen hervorklingt, weist auf die dritte Tendenz des Verfaſſers hin.

Was nun die erſte dieſer drei Beziehungen betrifft, ſo hat der Verf., wie es mir ſcheint, bei der Auswahl des Stoffes durchaus das richtige Maß getroffen. Das Quantum, welches er mittheilt, iſt ſo groß, daß es bei einiger Anſtrengung, und, was noch wichtiger iſt, bei einer gleichmäßigen und conſequenten Anſtrengung von dem Schüler überwältigt werden kann. Es iſt auch, nach meinen Erfahrungen, durchaus nicht zu viel gefordert, wenn den Schülern zugemuthet wird, daß ſie die in der chronologiſchen Ueberſicht gegebenen Zahlen mit völliger Sicherheit memoriren. Ich würde dieſen Punct nicht erwähnt haben, wenn nicht der Verfaſſer ſelber im Nachworte ſich gegen eine ſolche Zumuthung verwahrt

hätte. Die Jugend kann, wenn die Sache nur mit einigem Ernſte betrieben wird, und wenn ihr namentlich nicht immer und ewig ins Ohr geflüſtert wird, ſie brauche dieß und das nicht zu lernen, in chronologiſchen Dingen Außerordentliches leiſten, zumal in Lebensjahren, in denen naturgemäß das Mechaniſche über das eigene Denken noch das Uebergewicht hat: wie denn z. B. ein Tertianer beſſer Zahlen memorirt als ein Primaner. Ich habe mich ſelbſt überzeugt, daß es möglich iſt, nicht bloß einzelne Schüler, ſondern eine ganze zahlreiche Claſſe, unter fünfzig Schülern etwa fünf ausgenommen, ohne Anſpannung zu einer großen Virtuoſität zu führen. Ich halte durchaus auf eine große Fülle von Kenntniſſen in dieſer Beziehung, erſtens weil überhaupt durch angeſtrengte Thätigkeit Luſt zur Sache erweckt wird, zweitens weil ohne reiches und feſtes chronologiſches Wiſſen bald alles hiſtoriſche Wiſſen in nebelhafte Vorſtellungen zerfließt, drittens weil überhaupt das größere Quantum leichter und ſicherer ſich dem Gedächtniß einprägt, als das geringere.

Dieſe letzte Behauptung mag ſonderbar erſcheinen, aber ſie iſt doch wahr und durch die Erfahrung beſtätigt. Wir haben uns bemüht, die Maſſe der zu memorirenden Zahlen zu vermindern, und ſie z. B. in unſerer Quarta etwa auf das Maß zu reduciren, welches in den kleinen Tabellen von Peter gegeben iſt. Wir ſind aber bald davon zurückgekommen; denn die Schüler lernten dieß Weniger viel unſicherer, als das Mehr; und ſo ſind wir wieder dahin zurückgekehrt, eine gewiſſe Continuität in die Zahlen zu bringen, und neben dem Bedeutenden, zu deſſen Halt und Stütze, auch weniger Bedeutendes lernen zu laſſen. Geſetzt, wir haben zwanzig Regierungszeiten vor uns: wird der Schüler leichter, lieber und ſicherer dieſe zwanzig, oder aber iſolirt die fünf wichtigſten lernen? Durch die Continuität eben kommt Fluß in den harten und ſpröden Stoff. Dazu kommt noch Eins. Das Gedächtniß verlangt eben ſo gut wie das Ohr eine gewiſſe Harmonie zwiſchen Wichtigem und Unwichtigem, zwiſchen Ernſt und Spiel; ja es hält ſcheinbar unbedeutende Dinge viel zäher feſt, als die großen und wichtigen Thatſachen. Man geſtatte dem Gedächtniß nur, hie und da ſeinen Neigungen zu folgen, und es wird ſich dafür anderweitig dankbar beweiſen. Das Gedächtniß iſt nicht ganz ſo mechaniſch, als man leicht glauben möchte. Es hat Geiſt und Willen, und kann durch Geiſt und Willen beherrſcht werden.

Was nun den hier ausgewählten Stoff anbetrifft, ſo halte ich noch immer meine alten Ueberzeugungen feſt. Ich würde die Geſchichte der Juden nicht hineinziehen, ſondern dieſelbe in die Stunden verlegen, wo ſie hingehört, nämlich in den Religionsunterricht. In der Mitte der profanen Geſchichte wird ſie entweder mit profanirt, indem ſie unter pro-

ſane Geſichtspuncte gebracht wird und eine Menge fremdartiger Begriffe an ſie gelegt werden; oder aber ſie ſteht fremdartig in ihrem Kreiſe; oder endlich es entſteht ein widerliches Zerrbild, indem heilige und weltliche Betrachtung mit einander vermiſcht werden. Auch der Herr Verfaſſer iſt den Gefahren nicht entgangen, welche der Verbindung weltlicher und heiliger Geſchichte folgen müſſen. Sodann halte ich die Aufnahme der Tagesgeſchichte, bis auf Bomarſund herab, für einen pädagogiſchen Mißgriff, obwohl ich ſehe, daß verehrte Männer ſich nicht überzeugen laſſen, wie ſehr ſie dabei die Aufgabe der Schule und die Natur der Jugend verkennen. Ich ſuche meine Zöglinge von dieſen Dingen wegzuweiſen und in eine ideale Welt feſtzubannen, um ihre Seele unentweiht von dem, was die Welt bewegt, in ſich geſammelt, gekräftigt und beruhigt zu erhalten. Ich will nicht davon ſprechen, daß ein Verſtehen der gegenwärtigen Geſchichte aus vielen Gründen nicht möglich iſt, wie ich bereits früher einmal in dieſen ſelbigen Blättern glaube erwieſen zu haben. Ich erinnere nur daran, daß man hierdurch die Jugend in Leidenſchaften hineinreißt, von denen man ſie befreien ſollte. Und ich erinnere daran, daß der beſtgemeinte Unterricht über dieſe Dinge keinen Damm geben wird gegen die Fluth, welche etwa andrängt, ſondern die Schutzmittel, welche die Geſchichte bieten kann, in der tiefen Einſicht der Vergangenheit, vorzüglich des Alterthums, nicht aber in der Kenntniß der gegenwärtigen Politik zu ſuchen ſein dürfte. Doch dieß ſind principielle Fragen, über die ich ungern herüber und hinüber rede.

Ich erwähnte oben, der Herr Verfaſſer ſuche den Schüler zu einer denkenden Betrachtung der Geſchichte anzureizen. Daß dieſe Betrachtung nothwendig ſei, iſt unbezweifelt; die Frage iſt nur, wie zu verhüten ſei, daß dieſelbe nicht in ein grund- und zielloſes Räſonniren und ſchöngeiſtiges Schwatzen umſchlage. Ein ſicheres Mittel hiergegen haben wir bereits erwähnt: es iſt die Forderung eines großen Quantums poſitiver Kenntniſſe. Ein zweites Mittel, welches der Verfaſſer auf äußerſt geſchickte Weiſe handhabt, iſt die Vorführung objectiver Gedanken, an denen der Schüler genug nachzudenken hat. Dieſe Gedanken ſind überaus ſcharf gefaßt und abgemarkt; ſie ſind, was ganz vortrefflich iſt, mit Zahlen bezeichnet. Die Zahl iſt hier, wie ſonſt überall, die Feindin alles Nebelhaften und Verſchwimmenden; ſie gibt dem Schüler von vorn herein das Gefühl, daß er nicht eine Reihe von zufälligen Einfällen, die kommen und gehen, vor ſich habe, ſondern die Reſultate ernſten und verſtändigen Nachdenkens. Sie bilden faſt das Gerippe einer hiſtoriſchen Abhandlung. Dieſe Seite der Lehrbücher von unſerem Verfaſſer halte ich für die glänzendſte unter allen.

Es iſt noch ein Punct, der, wenn ich nicht irre, früher in Betreff des Lehrbuches beſonders hervorgehoben iſt, der der religiöſen Betrachtung. Ich für meine Perſon finde deren in dieſen Lehrbüchern theils zu viel, theils zu wenig. Ich kann mir ſehr wohl eine Geſchichte denken, welche ganz und gar von dieſem Geſichtspuncte aus gefaßt wäre, und wollte Gott, wir hätten deren nur wirklich, ſtatt daß die betreffenden Hiſtoriker ſich daran genügen laſſen, hie und da mit einer religiöſen Beziehung hervorzutreten und die Geſchichte vielmehr in einen religiöſen Rahmen einfaſſen, ſtatt ſie von religiöſem Geiſte erfüllt werden zu laſſen. Ich habe früher begrifflich feſtzuſtellen geſucht, wie ſich dieſe religiöſe Geſchichte von der üblichen unterſcheide, wenn ſie wirklich ernſtlich gemeint ſei. Jene ſtellt Gott als das primum agens hin, ſie betrachtet die Geſchichte als eine That Gottes, als eine ſtetige Offenbarung ſeines Willens und ſeiner Kraft; die anderweitige Hiſtorie dagegen gelangt zu Gott in dem tiefſten Grunde, wo menſchliche Kraft und menſchliches Wiſſen nicht mehr genügt, die Geſchichte zu erklären und zu faſſen. Doch auch inmitten der Geſchichte hätte von dem Verfaſſer mehr, als geſchehen iſt, die religiöſe Idee und die religiöſe Bewegung als Factor, als wirkende Kraft hingeſtellt werden können, ſo wie man andererſeits ſich entſchließen muß, den Abfall und die Feindſchaft gegen Gott als dämoniſch treibende Gewalt einer Zeit ſcharf und klar hinzuſtellen. Ich vermiſſe das Erſtere in der Geſchichte der Reformation gleichwie in der der engliſchen Revolution; ich vermiſſe das Letztere in denjenigen Zeitaltern, welche ſich völlig von Gott abgekehrt oder die göttliche Wahrheit durch menſchliche Unwahrheit getrübt hatten. Das Princip der proteſtantiſchen Kirche ſehe ich nirgends mit ſchneidender Schärfe ausgeſprochen. In dieſer Hinſicht hat mir der Verfaſſer durchaus nicht genug gethan; dagegen hätte immerhin das maskirte Hervortreten eines religiöſen Bekenntniſſes hinwegfallen, und die alte Geſchichte nach wie vor mit dem Untergange des abendländiſchen Imperium geſchloſſen werden können. Denn die römiſche Kaiſerzeit iſt der Schluß der römiſchen Geſchichte, die ohne ſie ein Fragment iſt. Die neue Zeit beginnt mit Recht da, wo das Chriſtliche und das Germaniſche als hiſtoriſche Gewalten auftreten, nicht da, wo ſie embryoniſch noch von dem Alten umſchloſſen gehalten werden.

Wir wenden uns zu dem Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeſchichte für Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen von Julius Werner Grashof (Eſſen, Bädeker 1854), welcher ſo eben in fünfter Auflage erſchienen iſt. Ein Buch, welches die fünfte Auflage erlebt, iſt eigentlich kein Object der kritiſchen

Beſprechung mehr. Wenn ich alſo der an mich ergangenen Aufforderung nachkomme, dieſe neue Auflage den Leſern dieſer Blätter vorzuführen, ſo kann ich meine Aufgabe nur ſo verſtehen, daß ich prüfen ſolle, ob es auch jetzt noch zeitgemäß und ferner im Gebrauche zu erhalten ſei. Denn es iſt ſicher kein Zweifel, daß auch Bücher ihre Zeit haben und ſich ableben müſſen, und daß man, wenn dieſe Zeit gekommen iſt, ſie lieber ſterben laſſen ſollte, als durch gewaltſame Mittel und Umarbeitungen ſie kümmerlich forterhalten.

Ich halte das uns vorliegende Buch für eines der lebensfähigen, wenn ich auch an der Anordnung desſelben manches auszuſetzen hätte, namentlich aber dieß, daß die Continuität der Geſchichte hier auf eine höchſt nachtheilige Weiſe auseinandergeriſſen iſt, weil der Verfaſſer ſich durch ſein ſynchroniſtiſches Princip durchaus hat beherrſchen laſſen. So iſt der Schüler, der etwa die engliſche Geſchichte ſeit der Reformation überblicken wollte, genöthigt, ſie an mehreren Stellen zuſammenzuſuchen, nämlich Seite 145, 155, 168, 179, um es nicht noch weiter zu verfolgen. Um einer äußerlichen, oft wenigſtens äußerlichen Gleichzeitigkeit Genüge zu leiſten, wird dasjenige zerriſſen, was doch in der That nur in ſeinem Zuſammenhang und im Fluſſe der Ereigniſſe erkannt werden kann. Doch wie geſagt, das will ich nicht urgiren, auch nicht, daß der Verfaſſer die neueſte Geſchichte zwar nicht in der Schule vorgetragen, aber doch den Schülern zum eigenen Leſen in die Hände gegeben wiſſen will. Ich würde das Umgekehrte räthlicher finden, weil, was an ſich verderblich iſt, doch durch die Seele des vortragenden Lehrers geläutert ſeine Giftigkeit verlieren kann. Aber was ich als große Uebelſtände und Mängel des Buches abgeſtellt haben möchte, ſind beſonders zwei Stücke.

Erſtens iſt des hiſtoriſchen Stoffes für mittlere Gymnaſialclaſſen, denen doch dieſes Buch gewidmet iſt, viel zu viel, zuweilen mehr als Dietſch den obern Gymnaſialclaſſen zugemuthet hat. Ich greife in die Geſchichte des Mittelalters hinein. Ich finde Lantachar und Buzelin erwähnt (S. 90), mit denen ſich die letzten Reſte der Oſtgothen verbinden, in der longobardiſchen Geſchichte die ganz unwichtigen Regierungszeiten einer Reihe von Königen, desgleichen bei den Weſtgothen in Spanien. Hierzu treten dann byzantiniſche Kaiſer, weit über die Reihe der unmittelbaren Nachfolger des Propheten hinaus. In gleicher Weiſe ſetzt ſich dieſe Geſchichte von Seite 106 ab fort. Wenn man nun einmal den Begriff einer allgemeinen Geſchichte nicht aufgeben mag, ſo ſollte man wenigſtens doch dieſelbe nicht in dieſer allen Geiſt ertödtenden Weiſe vornehmen, und wo eine reich beſetzte

Tafel vor uns ſteht, nach dieſen trockenen Brodrinden weiſen. Das Zweite iſt dieß, daß ein ſolches Buch nicht hinter ſeiner Zeit zurückbleibe, ſondern durch ſeinen Gehalt Zeugniß ablege, daß es auf immer erneuten Studien ruhe. Ich habe die zweite Auflage dieſes Leitfadens, welche 1835 erſchienen iſt, mit der jetzigen fünften verglichen, um zu ſehen, wie der Verfaſſer Schritt für Schritt die großen und ſichern Erwerbungen der wiſſenſchaftlichen Forſchung für ſich und für ſein Buch benutzt habe, und habe deſſen nicht ſo viel gefunden, wie die Achtung vor dem hohen Zweck der Jugendbildung mir zu gebieten ſcheint. Man darf nur irgend welche Partie des Buches, welche beſonders hiervon Zeugniß abzulegen hätte, aufſchlagen, etwa die Anfänge der griechiſchen oder die der römiſchen Geſchichte, um ſich zu überzeugen, wie wenig der Verfaſſer ſeine Aufgabe erkannt habe. Dort figuriren als hiſtoriſche Perſonen Inachus um 1800, Achäus, Phthius und Pelasgus, Cecrops, Danaus, Cadmus, Pelops; hier mit geringen Ausnahmen die vorniebuhriſche Geſchichte. Dazwiſchen Unrichtigkeiten jeder Art, z. B. S. 57, daß Appius Claudius Cauder es ſei, welcher den Hiero zum Frieden zwinge, daß der Seeſieg der Römer bei Ekonomus der zweite im Kriege ſei, daß Regulus von den griechiſchen Miethtruppen unter Xanthippus geſchlagen ſei, daß Hannibal als 76jähriger Greis geſtorben ſei; Scipio's Ermordung iſt wenigſtens ſehr zweifelhaft; daß C. Gracchus zwei Jahre hinter einander Tribun geblieben, ſoll gegen alles frühere Herkommen ſein. Dieſe Belege könnte ich bis ins Unendliche vermehren. In dieſer Beziehung iſt der Leitfaden von Grashof mit dem Grundriſſe von Dietſch nicht im entfernteſten zu vergleichen. Ich denke, der Verfaſſer werde groß genug von dem Zwecke eines Schulbuches denken, um ſein Buch, behufs einer neuen Auflage, die nicht ausbleiben wird, einer gründlichen Reviſion zu unterwerfen, — ſonſt aber das Buch nicht zu erneuern, damit andere an ſeine Stelle treten können.

Die Lehrer der Realſchule zu Annaberg haben ſich, wie ich ſehe, verbunden, eine Reihe von Schulbüchern mit einander zu bearbeiten; wenn alle dieſe Arbeiten der Weltgeſchichte in Biographieen für höhere Schulen, herausgegeben von Dr. Moritz Spieß (Buchholz und Leipzig, bei Georg Adler 1855, 254 Seiten) ähnlich ſind, ſo kann man ihrem Vorhaben nur den allerbeſten Erfolg wünſchen. Es liegt uns von dieſer Weltgeſchichte zunächſt nur der erſte Curſus vor: ihm werden zwei andere, in concentriſch ſich erweiternden Kreiſen, jeder für ein Jahr berechnet, nachfolgen, ſo daß in jedem Curſus eine Anzahl Biographieen, und zwar aus der ganzen Ge-

ſchichte, dem Knabenalter vorgeführt wird, jeder höhere Curſus aber den der früheren Claſſen mit umfaßt und umſchließt. So bietet uns nun dieſer erſte Curſus 47 Biographieen, von Hercules an bis auf Napoleon herab, 9 aus der griechiſchen, eben ſo viel aus der römiſchen, 19 aus der mittleren, den Reſt aus der neueren Geſchichte. Das Buch ſoll den Schülern in die Hand gegeben, von ihnen zu Haus gründlich durchgearbeitet, und die Lehrſtunde dazu benutzt werden, die Schüler das Geleſene wieder erzählen zu laſſen. Drei Viertel der Lehrſtunde ſind auf dieß Erzählen, das letzte Viertel zur Vorbereitung auf das neue Penſum beſtimmt. Die Geſchichte kann ſo wirklich zu einem Centralpuncte der ganzen geiſtigen Arbeit der Claſſe werden.

Ich freue mich gewiß ſo herzlich als irgend Jemand, hier einem friſchen Gedanken und Streben zu begegnen; ich würde mich noch mehr freuen, wenn die braven Verfaſſer dieſer Bücher wirklich im Stande ſein ſollten, dieſen Gedanken vollkommen durchzuführen. Ich glaube jedoch, es ſind mehr ſchöne Ideale, die ihnen vorleuchten, und die auch gewiſſen anderen Perſonen vorgeleuchtet haben, und ſie ſind ſich der Schranken noch nicht bewußt geworden, welche ſie von der Verwirklichung dieſer Ideale ſcheiden. Ich will die Erfahrungen nicht verſchweigen, welche ich ſelber gemacht habe.

Erſtens iſt in meinen Augen für dieſes Lebensalter, etwa unſere Serta, und kaum Serta, das Verhältniß des gedruckten Buches zum Lehrer gerade das umgekehrte, als es bei der Benutzung dieſes Buches gedacht iſt. Das heißt kurz, der Lehrer iſt dem Schüler alles, und das Buch nur eine Ergänzung des Lehrers; hier aber iſt umgekehrt das Buch Nummer Eins, und der Lehrer ſteht eigentlich nur da, um Buch und Schüler zu vermitteln. Das Wort, welches voll und friſch aus ſeiner lebensvollen Seele zu den Schülern dringen ſoll, kommt hier zu ihnen aus dem Buche. Dieß iſt das Eine. Zweitens wird dem Schüler eine Arbeit zugemuthet, die ſeiner Natur widerſtreitet. Er wird das Buch vielleicht gern leſen und ſich der hübſchen Geſchichten freuen; er wird es vielleicht, wenn er dieſer Natur iſt, raſch verſchlingen; aber er wird, wenn es ihm als Penſum gegeben wird, worauf er ſich vorzubereiten, und von dem er Rechenſchaft zu geben hat, keine Freude mehr an dem Buche haben; es wird ihm ſicher dasſelbe verleiden. Es wird dabei nicht anders gehen, als wo man eine ſolche bibliſche Geſchichte für die Religionsſtunde verwendet. Das ſchönſte und wärmſte Leben entflieht vor dem Buchſtaben, und die fähigſten Knaben verdummen leicht, wenn ſie derartige Partieen durcharbeiten und ſich einprägen ſollen. Dieß iſt das Zweite, weßhalb ich dieſem Verfahren

mich entgegen ſtellen würde. Drittens aber koſtet dieſe Methode viel Zeit, und es iſt, meines Erachtens, ganz und gar unmöglich, daß man bei mäßiger Stundenzahl dieſe 47 Biographieen im Laufe eines Jahres abſolviren könnte. Der erzählende Lehrer möchte es erreichen; der erzählen laſſende kann es nicht. Viertens endlich iſt es bei dieſem Verfahren vielleicht möglich, einen oder wenige Knaben dauernd zu beſchäftigen; für eine zahlreiche Claſſe, welche noch dazu verſchieden Begabte enthält, iſt es kaum möglich; denn es nöthigt überwiegend ſich an Einzelne zu halten, und läßt die Mehrzahl in Paſſivität, in tödtlicher Ermüdung. Dieß iſt die Beobachtung, welche ich in meinem Kreiſe gemacht habe, und welche mich nach der entgegengeſetzten Seite hin gerichtet hat: nämlich der friſchen, freien, ſich den Schülern und dem Augenblicke anſchmiegenden Erzählung aus dem Munde des Lehrers vor Allem andern den Vorzug zu geben, und beſonders darauf zu ſinnen, wie es zu bewirken ſei, daß die ganze Claſſe mit Sicherheit zur thätigen und lebendigen Theilnahme herangezogen werde.

Daher bin ich des Buches zwar wirklich froh, nur nicht zu dem genannten Zwecke. Es wird dem Schüler ein ſchönes und bildendes Leſebuch ſein. Mancher Lehrer, dem die Zeit zur Vorbereitung aus den Quellen zu kurz iſt, wird dieſes Buch gleichfalls mit Dank benutzen, und hiezu empfehle ich dasſelbe auf das angelegentlichſte.

Einem anderen Zwecke ſind die Geſchichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnaſien und Realſchulen von Dr. Eduard Cauer (Breslau, Trewendt und Granier, 1854, 64 Seiten) beſtimmt, von welchem mir bereits der zweite Abdruck zugegangen iſt. Sie enthalten das chronologiſche Material, deſſen Einprägung, wie der Verfaſſer mit Fug und Recht ſagt, dem Schüler zugemuthet werden muß, wenn die anderweitigen Ziele des geſchichtlichen Unterrichts erreicht werden ſollen. Es iſt allerdings ſehr in Vergeſſenheit gekommen, daß dieſe chronologiſche Sicherheit innerhalb gewiſſer Grenzen das eine Auge der Geſchichte ſei. Der Herr Verfaſſer hat uns nun ſehr brauchbare Tabellen geliefert, für die ihm Lehrer und Schüler Dank wiſſen werden. Was dieſe Tabellen vor ähnlichen Arbeiten auszeichnet, iſt dieß, daß, ſo weit es zu erreichen war, ein gewiſſer Zuſammenhang und eine Art von Gruppirung unter die zu memorirenden Zahlen gebracht iſt. Am meiſten iſt dieß in der alten Geſchichte geſchehen; vielleicht hätte es ſich aber auch für das Mittelalter und namentlich für die neuere Geſchichte noch entſchiedener durchführen laſſen. Die Leſer werden ſich geneigteſt an meine obigen Bemerkungen in dieſer Beziehung erinnern. Gruppirte

Zahlen machen die halbe Arbeit, wie ſporadiſch durch einander geworfene.

Eine ſehr bedeutende Erſcheinung in unſerem Kreiſe iſt das Lehrbuch der Geſchichte des Mittelalters vom Standpuncte der Cultur von Dr. Guſtav Zeiß (Weimar, Böhlau 1854, 571 Seiten), der zweite Theil des Lehrbuches der allgemeinen Geſchichte. Der Anfang dieſes Lehrbuches iſt 1850 erſchienen. Ich habe mich, bei Gelegenheit des erſten Theiles, bereits hinreichend über den Begriff einer allgemeinen Geſchichte vom Standpuncte der Cultur ausgeſprochen, leider, wie ich mich jetzt überzeugt halte, ohne damit viel Zuſtimmung erhalten zu haben. Ich bin jedoch heut wie damals der Anſicht, daß der Standpunct der Cultur ein der Hiſtorie fremder ſei, daß die Cultur keineswegs dem Gange der geſchichtlichen Ereigniſſe folge, und daß, wer jenen Standpunct einnehme, Gefahr laufe das Auge für das eigentlich Geſchichtliche zu verlieren. Ich will dieſe der begrifflichen Sphäre angehörende, ſehr in die Tiefe hinabführende Erörterung hier nicht wiederholen, ſondern ſtatt deſſen ſofort an die Betrachtung des uns vorliegenden Buches gehen.

Es beginnt dasſelbe mit einer Einleitung, welche in fünf Capiteln, 1. die Verbreitung der römiſchen Bildung über die Provinzen des Reiches, 2. die Celten in Gallien und Britannien, 3. die Germanen, 4. die Slawen und 5. die Anfänge des Chriſtenthums bis zum Beginne des Mittelalters behandelt. Für die völkerſchaftlichen Verhältniſſe hat dem Verfaſſer mit Recht das noch unübertroffene Buch von Zeuß als Führer gedient. Die Geſchichte der Germanen wird hier bis Odoacer geführt, das Hauptgewicht aber fällt auf die Culturverhältniſſe, welche in höchſter Ausführlichkeit dargelegt werden. Hiergegen tritt das Geſchichtliche ſehr zurück: auf die Kriege des Druſus z. B. fallen kaum ſo viel Zeilen als Kriegsjahre; die wichtigen hiſtoriſchen Fragen nach dem Urſprunge der neuen Völkerbünde, z. B. der Franken, werden ganz übergangen; Partieen, die namentlich bei Leo mit großem Intereſſe behandelt ſind, wie das Eindringen germaniſcher Heerhaufen in Spanien und das Verhältniß derſelben zu Radagaiſus Banden treten hier ganz in den Hintergrund; in welchem Verhältniß Sachſen, Jüten und Angeln zu einander geſtanden und dergleichen bleibt ganz unberührt. Wem es um ein Eindringen in die eigentliche Geſchichte dieſer dunkeln Zeiten zu thun iſt, bleibt völlig unbefriedigt, eben weil in den Augen des Verfaſſers die Cultur das Wichtige und Bedeutungsvolle iſt.

Der erſte Zeitraum des Mittelalters reicht nun von 476 bis 814.

Das erſte Capitel desſelben zeigt uns die Oſtgothen, die Vandalen, die Longobarden, die Burgunder und die Weſtgothen in ihren neuen Verhältniſſen. Dazwiſchen iſt auch das Vordringen der Slawen gegen Weſten und Süden eingeſchoben. Eine ſehr ausführliche Behandlung wird den Weſtgothen zu Theil. Im zweiten Capitel folgt das Reich der Franken unter den Merowingern, woran ſich Pipin und Karl der Große im dritten Capitel anreihen; das vierte Capitel fügt hierzu die Germanen des Nordens, Scandinavier und Angelſachſen. Das fünfte und ſechste Capitel ſind den Culturverhältniſſen dieſer neuen chriſtlich-germaniſchen Welt gewidmet. Den Schluß machen im ſiebenten Capitel Byzantiner und Araber. Es iſt ein Zeitraum, der dem Verfaſſer einen reichen und dankbaren Stoff geſpendet hat: eine ſich bildende und geſtaltende neue Welt, Völker in friſcheſter Thatkraft, Männer des Glaubens, welcher das Märtyrerthum ſucht, überall Leben, welches noch nicht Form oder Schranke gefunden hat, und keine Art von Hemmung erduldet. Der Verfaſſer richtet gleichwohl auch hier ſeine Blicke von dem Thatlichen ab auf das Zuſtändliche und die Verhältniſſe, und führt ſeine Leſer in das Detail derſelben ein, ſo weit es der Umfang ſeines Buches geſtattet. Hätte er nur auch, wie Löbell dazu den Weg gezeigt, Zuſtändliches in einzelnen markirten Thaten vorführen wollen. Seine Darſtellung erhält hierdurch eine gewiſſe Breite. Wie weiß dagegen Leo, den ich mit hohem Intereſſe unſerm Buche zur Seite gehalten habe, in wenig Worten das Bedeutende auszuſprechen! wie uns überall, in der Geſchichte der Völker, der Geſchlechter, der Verhältniſſe zu den Anfängen und Urſprüngen zu weiſen, und auch hier die geſchichtliche Bewegung in die Starrheit des Zuſtändlichen zu bringen! Ich will daraus unſerm Buche keinen Tadel herleiten; ich glaube nur, hieraus ergibt ſich, wie bedenklich es iſt, fremde Geſichtspuncte in eine Disciplin zu bringen.

Der zweite Zeitraum reicht von Karls des Großen Tode bis zum Beginn der Kreuzzüge, in ſieben Capiteln: 1. die Zeit der Karolinger, 2. Konrad und die Ludolfinger, 3. die Salier, 4. Italien und Frankreich, 5. Scandinavien und England, 6. die Araber und 7. das öſtliche Europa. Es gilt auch von dieſem, was von dem Frühern bemerkt iſt. Dankenswerth iſt die Ausführlichkeit, welche den italiſchen Verhältniſſen, beſonders der Bildung ſtädtiſch freier Gemeinden gewidmet iſt, wogegen manches Hiſtoriſche, z. B. die Geſchichte der erſten Capetinger bis Ludwig VII. ganz über das Knie gebrochen iſt.

Der dritte Zeitraum geht von 1096 bis 1273, der vierte von da bis zur Entdeckung Amerikas. Dort werden uns zuerſt die Kreuzzüge,

dann Deutſchland bis auf den Regierungsantritt Rudolphs von Habsburg, dann die übrigen europäiſchen Staaten, ingleichen die Mongolen, endlich die Verhältniſſe der Kirche, der bürgerlichen Welt, der Litteratur und des Handels; hier, gleichfalls in vier Capiteln, erſt Deutſchland, dann Frankreich, England, Italien und Spanien, dann die Staaten des Nordens und Oſtens, endlich Litteratur und Kunſt dieſes Zeitraums vorgeführt. So bietet das Buch in allen ſeinen Theilen des eigentlich hiſtoriſchen Stoffes nicht mehr dar, als andere Lehrbücher, oft weniger, dagegen überall, in beſonderen Abſchnitten und mit dem Hiſtoriſchen untermiſcht, eine reiche Fülle von Culturgeſchichtlichem, wie man ſie ſelten ſo beiſammen finden dürfte. Es ſcheint, Schloſſer habe dem Verfaſſer als Vorbild gedient, wie ich denn auch wirklich im erſten Theile ſtellenweiſe große Uebereinſtimmung zwiſchen dieſem und dem Schloſſer-Krieg'ſchen Buche wahrgenommen habe (ich erinnere an den Abſchnitt über Agathokles). Aus dieſer Uebereinſtimmung und aus der Benutzung trefflicher früherer Arbeiten für ein Schulbuch bin ich weit entfernt, einen Vorwurf herzuleiten; aber für den Geſchichtslehrer liegt der Wunſch nahe, auf die Quellen verwieſen zu werden. Die Darſtellung des Buches iſt klar und ebenmäßig; nur wünſchte ich, daß die Sprache weniger breit, friſcher und ergreifender wäre. Ich vermuthe, Lehrer werden ſich gern daraus unterrichten; für Schüler dürfte es ſich weniger eignen.

Wenn ich nun aber frage, wozu dieſe Belaſtung der Geſchichte mit dieſen Stoffen, ſo weiß ich in der That keine rechte Antwort zu finden. Die Litteratur wird zu viel beſſerem Verſtändniß in den deutſchen Stunden gebracht werden, das Kirchliche hat bereits in den Religionsſtunden ſeinen Ort. In die Geſchichte gehören Kirche und Litteratur nur eben, inſofern ſie als Gewalten in derſelben aufgetreten ſind: alles Weitere ſollte aus ihr verbannt werden. Staatliche und nationale Bildungen dagegen gehören in ſie, nur daß man nicht all und jedes, was in die Archäologie gehören würde, hier mitnehmen zu müſſen glaube. Unſere Vorfahren, unter denen ich Spittler als einen der Vollendetſten nenne, haben nicht gemeint, in die Geſchichte all und jeden Stoff mit hineinziehen zu müſſen, ſondern haben ſich beſchränkt, und in dieſer Beſchränkung Unſterbliches geleiſtet; niemand wird Pütter, Spittler, Heeren aus der Hand legen ohne Befriedigung, während unſere Zeit, mit ihrem ſelbſtgemachten Begriff von Geſchichte, uns durch wüſte Maſſenhaftigkeit erdrückt. Wir bedürfen Sonderung, Scheidung, Schärfung. Möchte doch Jemand ſich entſchließen, zu den Büchern, die ſich drängen, eins zu fügen, welches ſich zum Ziel ſetzte,

die Geſchichte im ſtrengſten Sinne zu erfaſſen, und die Jugend zu den friſchen Quellen unſeres geſchichtlichen Wiſſens zu weiſen! Bei all dem geſtehe ich dem vorliegenden Buch ſeine Verdienſtlichkeit und Brauchbarkeit zu.

Hiernächſt begrüßen wir als einen alten lieben und werthen Bekannten den Leitfaden beim erſten Unterricht in der Geſchichte in vorzugsweiſe biographiſcher Behandlung und mit beſonderer Berückſichtigung der deutſchen Geſchichte von Dr. Joſeph Beck, welcher ſo eben in achter Auflage, Karlsruhe bei G. Braun, erſchienen iſt. Es iſt geblieben, wie es war, und ſo kann ich mich deſſen enthalten, hier zu wiederholen, was ich früher daran ausgeſetzt habe. Wohl aber kann ich Jedem, der ſich an ſeinem pädagogiſchen Tacte, wie er ſich in der ganzen Einrichtung des Buches kund thut, ingleichen an der edelſten Popularität der Sprache, und reiner und ſchöner Humanität und Milde einmal recht erquicken will, nur rathen, dieſes Buch in die Hand zu nehmen — und es dann, wenn es in den Lehrplan ſeiner Schule paßt, den Schülern in die Hand zu geben. Ich glaube, daß es für eine Quinta wohl geeignet ſein dürfte.

Nach dieſen für die Schule ſpeciell beſtimmten Büchern nenne ich ein Buch, welches Kenntniß des deutſchen Lebens und vaterländiſchen Sinn bei Jung und Alt zu fördern eben ſo beſtimmt wie geeignet iſt, nämlich die Norddeutſchen Freiheits- und Heldenkämpfe von Dr. J. C. Kröger. Erſter Theil. Leipzig, Brandſtetter 1854. Preis $1^1/_4$ Rthlr. (396 S.)

Ich bin allerdings auch der Anſicht, daß auch einzelne Theile unſeres ſchönen Vaterlandes reichen Stoff genug darbieten, aus dem alle kommenden Geſchlechter Liebe zum heimatlichen Boden ſaugen und ſich zu edler vaterländiſcher Geſinnung bilden können; aber ich wünſchte dann, daß dann der Kreis wirklich eng begrenzt wäre, aus welchem dieſe Stoffe genommen würden; daß die Einheit keine ideale oder willkührlich fingirte wäre, wie es hier doch offenbar Norddeutſchland iſt, ſondern eine reale, von ſcharfer Grenze umzogene. Miquél hat in dieſer Beziehung vor mehreren Jahren ſehr ſchöne und ſehr beherzigenswerthe Worte geſprochen, in ſeiner Schrift: „Wie wird die Volksſchule national?“ und ſich dabei auf den ſächſiſchen Stamm beſchränkt, in deſſen Mitte er ſelber ſteht. Norddeutſchland iſt zu weit, zu wenig feſt umgrenzt, zu wenig von einer innerlichen Stammeseinheit erfüllt, zu wenig durch ein ſpecielleres Intereſſe verbunden, zu wenig von näheren Sympathieen erfüllt, als daß eine Abſonderung norddeutſcher Freiheits- und Heldenkämpfe eigentlich gerechtfertigt wäre. Man erhält alſo

bei dieſen Bildern nie das Gefühl, daß dieſelben innerlich zuſammengehören und ein Ganzes bilden, ſondern muß immer daran denken, daß ſie willkührlich an einander gereiht ſind, wie denn z B. gar kein Grund vorhanden war, Schleſien ſo wenig dabei vertreten ſein zu laſſen, während Cimbern und Gothen hier einen Platz gefunden haben. Doch es iſt auch das ſchon ein gutes Zeichen, daß ein Verfaſſer, der für das Volk zu ſchreiben unternimmt, mit Beſchränkung beginnt; wäre dieſe Beſchränkung nur eine noch engere und feſtere geweſen. Ein kleiner Umkreis hat Schätze genug, wenn man nur in die Tiefe graben will. Und wenn man dem Volke zu Herzen ſprechen will, und beim Volke Intereſſe für Geſchichte erwecken will, darf man den Boden nicht verlaſſen, in den es mit ſeinen Erinnerungen, ſeinen Verhältniſſen gewurzelt iſt. Ein ſolches Buch für das Volk zu ſchreiben iſt eine der allerſchwerſten Aufgaben, die es zu löſen gibt, und das erſte gelungene Werk wäre eines königlichen Preiſes werth. Ich habe es verſucht, und für mich zu ſchwer gefunden; zu ſchwer, wo ich doch auf engem Raume, mehr als je vielleicht ein anderer nach mir, des Stoffes mächtig war. Unſere Väter haben uns hierin weit überragt. Doch vielleicht wirkt dieß Wort, beſſere Kräfte zu erwecken.

Die Wahl des Stoffes iſt eine ſehr zweckmäßige: es ſind wirkliche Freiheits- und Heldenkämpfe, welche hier vor unſer Auge treten: am ergreifendſten ſind ſie da, wo ſie aus beſchränkten Kreiſen entnommen ſind, wo ſie der großen Weltgeſchichte zu fern liegen. Ich rechne dahin beſonders die Kämpfe der Frieſen und Dithmarſchen, die Hanſe und den Herzog Bugslaff von Pommern, ſo manche einzelne Heldenthat und Treue bis zum Tode, die hier ihren Ehrenkranz erhalten hat. Was der Geſchichte des deutſchen Vaterlandes als großen Ganzen angehört, mag man doch lieber dieſer überlaſſen. Dagegen vermiſſe ich ungern die Aufnahme mancher Sage über die Vorzeit, z. B. wie ſie die Sachſenchronik über die erſten Kämpfe zwiſchen Sachſen und Thüringer liefert. Auch hätte mehr als hier geſchehen iſt, die Eigenthümlichkeit norddeutſchen Lebens in Feld und Haus, in Stadt und Land, in Zünften und Gewerken, im Leben und im Sterben geſchildert werden können. Es ſind dieß Dinge, welche ſich ſchwer aus Büchern ſammeln laſſen; ein Theil davon erhält ſich in uralten Einrichtungen und Gebräuchen, ein Theil lebt in matter Erinnerung fort, ein Theil iſt aus vielen vereinzelten Nachrichten, etwa in Chroniken, zuſammenzuſtellen; aber ſo ſchwer es erſcheinen mag, dieſe Stoffe zu ergreifen, ſo iſt es doch möglich, die Grundanſchauung zu gewinnen, wenn man an einer Stelle nur völlig einheimiſch zu werden ſich bemüht. Hat man erſt die Einheit erlangt, ſo

macht die Sammlung der Differenzen geringere Mühe. Von dieſem Centrum läßt ſich forſchend nach allen Seiten hin vordringen. Dem Verfaſſer hat, wie ich glaube, dieſer Mittelpunct gefehlt.

Die Darſtellung iſt friſch, lebendig und anregend; ſie iſt jedoch nicht, wie ich es mir denke, die wahrhaft volksthümliche, welche zu allen Zeiten, in der Bibel, im Herodot, in den deutſchen Sagen, in den nicht auf Nachahmung ruhenden guten Chroniken, immer dieſelbe geweſen iſt, glaubensvoll, tiefſinnig, ohne gelehrten Prunk, ohne kunſtvollen Bau der Rede, die Natur nachahmend oder ihr bewußtlos folgend, ganz der Sache hingegeben. So ſchreibt der Verfaſſer zu tendenziös; wie oft fallen ſeitwärts Hiebe auf Napoleon! Hierdurch zerſtört er ſelbſt die Unbefangenheit des Leſers und ſchadet ſeiner eigenen Abſicht. Denn die Erfahrung lehrt, man wirkt nie weniger patriotiſch, als wenn man recht patriotiſch zu wirken ſich das Anſehen gibt. Das ſicherſte Mittel, die Gläubigkeit zu zerſtören, iſt, die Tendenz auf die Gläubigkeit ſehen zu laſſen.

Dieß iſt es hauptſächlich, was ich den Verfaſſer behufs des zweiten Theils zu beachten bitte: 1. ſich auf einen engeren Raum zu beſchränken, 2. nicht in den Kreis der deutſchen Geſchichte überhaupt hineinzugreifen, ſondern der zu laſſen, was ſie hat, 3. die Sprache und Darſtellung des Volkes zu erkennen und zu verwenden. Geſchieht das, ſo kann ſein ohnehin ſchon erfreuliches Buch der Anfang einer neuen, uns noch faſt ganz mangelnden hiſtoriſchen Litteratur werden.

Endlich will ich noch kurz der Deutſchen Geſchichtsbibliothek für Leſer aller Stände gedenken, welche Dr. O. Klopp in Hannover bei Rümpler erſcheinen läßt. Der erſte Band iſt 1853, der zweite 1854 erſchienen, jeder 384 Seiten ſtark. Der Preis jedes Bandes iſt 1 Thaler. Es liegt im Plan dieſer Bibliothek, durch eine Reihe von Heften eine fortlaufende größere hiſtoriſche Darſtellung geben zu laſſen, wie denn z. B. eine Geſchichte des erſten Kreuzzuges ſich durch beide Bände hinzieht. Ich kann den Nutzen dieſes Verfahrens, es wäre denn für den Verleger, nicht einſehen. Wer zwei Jahre an dieſer Geſchichte eines Kreuzzuges leſen ſoll, muß endlich die Geduld verlieren, wenn er anders welche zu verlieren hat. Warum nicht lieber dieſe Geſchichte als ein Ganzes für ſich geben? Neben dieſer Erzählung gehen denn nun eine Reihe kleinerer her, welche, offen geſtanden, auch der Geſchichtsbibliothek ihren Werth geben müſſen. Denn die Darſtellung des Kreuzzuges iſt wirklich eine Arbeit, wie ſie nur Jemand ſchreiben konnte, der Sybel's Geſchichte nie in Händen gehabt, und keine Ahnung davon hat, wie in der traditionellen Geſchichte desſelben Geſchehenes,

Sage und Erdichtung zu einem Ganzen verwoben ſind. Man wird hier auf alle jene Geſchichten, z. B. von dem däniſchen Prinzen Swen und der Florine ſtoßen. Für wen iſt dieſe Arbeit nun? Das wagt man dem deutſchen Publicum zu bieten? Ich habe nichts dagegen, daß man die hiſtoriſche Sage werth halte, nur darf ſie nicht eben als Sage vor uns treten wollen. Dagegen iſt unter den kleineren Sachen manches Hübſche. Ich rechne dahin aus dem erſten Bande die Artikel: der Donnerſtag, die Victualienbrüder, Wallenſteins Tod; aus dem zweiten: die Veränderung des Rathes in Speyer, beſonders Meindert van Thienen, ein Artikel, den Miquél beigeſteuert hat, die Darſtellungen aus den Kämpfen der italieniſchen Städte im dreizehnten Jahrhundert, und ſo noch andere. Es gilt auch von dieſen Artikeln, was ich oben bei Gelegenheit des Kröger'ſchen Buches geſagt habe: je weniger der Leſer ſie bereits in ſeinen Büchern über allgemeine Geſchichte findet, ferner je mehr ſie an und für ſich ein Verſtändniß und einen Werth haben, deſto beſſer. Im Ganzen iſt die Wahl gut getroffen; Einzelnes, wie der Tod des Major André, fehlte beſſer; die Memoiren der Markgräfin von Bayreuth würde ich nicht werth halten, etwas aus ihnen zu entnehmen, denn ſie haben keine Art von hiſtoriſcher Glaubhaftigkeit.

So wie die Geſchichtsbibliothek jetzt ſteht, wünſche ich ihr Fortgang, wenn nicht ſo horrible Mißgriffe, wie bei der Geſchichte des erſten Kreuzzuges, gemacht werden. *

Greiffenberg, Januar 1855. Dr. Campe.

---

* Die vorliegenden zwei Hefte des Jahrgangs 1855 enthalten an kleineren Stücken: G. W. von Leibnitz; die Thronbeſteigung Katharinas II. 1762; die ehemaligen Kriegsflotten des deutſchen Reichs; James Watt. Der Aufſatz: die Reunionen Ludwigs XIV. und der Raub von Straßburg geht durch beide Hefte. L.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 8. August. 1855.

I. Abhandlungen.

Ueber den Elementarunterricht in den alten Sprachen, zunächſt im Lateiniſchen.

Von Profeſſor H. Schweizer in Zürich.

Der Unterricht in den alten Sprachen, d. h. nach hergebrachtem Sprachgebrauche im Lateiniſchen und Griechiſchen, voraus, ſehen wir auf die allgemeinere Sitte, der Unterricht im Lateiniſchen, iſt ein ſo wichtiges und umfaſſendes Gebiet in unſern höhern Lehranſtalten, Gymnaſien und Realſchulen, daß es ſich jederzeit und beſonders, wenn anderweitige und andersartige Lehrobjecte mit unabweisbarer oder wenigſtens unabweisbar ſcheinender Gewalt ſich herandrängen, recht ſehr der Mühe lohnt und gar heilſam iſt ihm die Aufmerkſamkeit in vollem Maße zuzuwenden und ſeine Fruchtbarkeit und Fruchtbarmachung ernſt ins Auge zu faſſen. Nicht ſo unweſentlich, als es manchem ſcheinen möchte, iſt der Umſtand, daß dieſer Unterricht in der Schule alt eingebürgert und ſeine Einbürgerung ohne Gewalt in der einfachſten und natürlichſten Weiſe erfolgt iſt; lehnte ſich doch einſtmals auch die germaniſche Bildung und die Gelehrſamkeit unmittelbar an die kirchliche an, und waren es doch weſentlich dieſe ſogenannten claſſiſchen Studien, welche im ſpätern Mittelalter zumal ein neues Licht über die Welt heraufbrachten. Darum verkennt auch heute noch nicht, wer tiefer nachdenkt und wen das Getriebe der Gegenwart nicht völlig übertönt, den hohen innern Werth, welchen die Kunde der beiden antiken Sprachen unter verſchiedenen Geſichtspuncten hat. Wir ſcheuen uns nicht, wenn wir auch ſpäterhin nur vom Elementarunterrichte in dieſen Sprachen und zunächſt im Lateiniſchen ſprechen wollen, doch einzelne dieſer Geſichtspuncte hervorzuheben oder ihre Anſchauung aufzufriſchen. Gehen wir erſtens auf die unmittelbar ſich darbietende Praxis ein, wie ſoll der

Theologe und Juriſt ohne die fragliche Kunde zum ſichern Ziele gelangen? Das läugnet doch ſelbſt in unſerer ab- und nachſchreibeſeligen Zeit keiner, daß erſt das Forſchen in den Quellen und das Vermögen und die Kunſt zu ſichten und zu prüfen über das banauſiſche Treiben hinausführt. Was ſollen wir von dem Theologen halten, der der antiken Religion und Philoſophie unkundig iſt und ſo keine irgendwie zulängliche Kenntniß der Vorſtufen ſeiner Wiſſenſchaft in ſich trägt? Es gibt freilich der Oberflächlichen und vielleicht wirklich patriotiſch Geſinnten genug, welche da meinen, das römiſche Recht ſei ein veralteter Plunder und ſein Studium ſei für die Höhe unſerer Zeit unnütz; die aber ihr Urtheil tiefer und weiſer faſſen, finden, wohl habe das Recht, ähnlich wie Sprache und Religion, eine reiche Entfaltung durchzumachen, aber es gebe Völker und Zeiten, in denen Geſchicke und Anlagen eine gewiſſe geiſtige Richtung in beſonders hohem Maße gefördert, und ſo ſei denn das römiſche Recht eine ſo klare, conſequent durchgeſtaltete und abgeſchloſſene Schöpfung, daß ſie, geſetzt auch, ihr geſchichtlicher Einfluß auf die neue Welt wäre geringer, den Werth eines großen Beiſpieles nie verlieren könne. Selbſt der Naturforſcher und Mathematiker kennen wir genug, die es noch nie gereut hat, ſich durch tüchtige Gymnaſialbildung in den Stand geſetzt zu haben, geſchichtlichen Aufſchluß mit eigenen Mitteln zu holen. Welche Macht namentlich römiſche Staats- und Lebensanſichten heute noch bei einem germaniſchen Bruderſtamme, deſſen wir uns wahrhaftig nicht zu ſchämen brauchen, ausüben, wollen wir hier nicht weiter ausführen. — Ein allgemeiner Geſichtspunct iſt der, daß dieſe alten Sprachen Schlüſſel und Weg ſind zum Eintritte in eine ewig friſche Litteratur, von welcher nicht nur die modernen Litteraturen ſammt und ſonders reich durchſchwängert ſind, ſo daß deren hervorleuchtendſte Schöpfungen ohne jene nicht vollſtändig begriffen werden, ſondern welche auch an ſich ein wunderbarer Spiegel der Gedanken und des Fühlens der in der Weltgeſchichte bedeutendſten, intelligenteſten und thatenreichſten Völker, ſicher wenigſtens der alten Welt, iſt. Welche Kraft hier ſonderlich im griechiſchen Geiſte treibt, dürfen wir nicht wiederholen. Aber können denn hier nicht Einzelne einer großen Menge die Mühe erſparen, mit welcher wir uns zu dem Heiligthume hindurch arbeiten müſſen? Sind denn nicht der gut genannten Ueberſetzungen ſchon viele da und mehren ſich tagtäglich? Gründlich haben dieſe nicht abgeholfen und gründlich werden ſie nimmer abhelfen, exiſtiert doch die Litteratur nicht ohne Sprache und Rhythmus. Die Sprachen haben ja eben das große Eigenthümliche, daß ſie das Allgemeine nicht nur nach Stämmen und Völkern,

ſondern ſelbſt nach Familien und Individuen ſpecialiſieren, und auch derjenige, welcher in der andern Sprache der Weſenheit nicht auf den Grund ſieht, empfindet, lieſt er, nachdem er die Ueberſetzung bei Seite gelegt, eine ahnungsreiche Freude, die ihm ſeine Mühe wohl vergilt, um ſo mehr, wenn dieſe andere Sprache nicht zwar eine dummer Weiſe ſogenannte todte, aber eine der Entwickelung der Neuzeit vorausgegangene, zweifelsohne jugendlichere und ſinnlich friſchere iſt. Je näher Sprachen und Litteraturen an unſere Zeit heranrücken und jene ihr altes Gewand abſtreifen, je mehr ſich die Völker miſchen und mengen, je mehr die Nationalität durch den Einfluß des Chriſtenthums und Handel und Wandel dem Kosmopolitismus entgegen kommt, um ſo mehr wird das Verſtändniß ein allgemeineres und leichteres. Wollen wir aber fürderhin es Vielen vergönnen, in die volle Geſchichte und das reiche Leben der Hellenen und Römer auf's neue hineinzuſchauen, es ihnen vergönnen, ſo viel möglich die Entfaltung und den Kreislauf des Menſchengeiſtes zu belauſchen, was denn doch, meinen wir, ein nicht geringeres Intereſſe hat, als die außermenſchliche Natur mit ihren wunderbaren Kräften und Geſetzen zu erforſchen, wollen wir ihnen ein heilſames Mitgift gegen den Hochmuth, als ſei die Gegenwart alles, ins Leben hinaus darreichen, dann darf der Unterricht in den alten Sprachen nicht aus ſeinem Rechte geſchoben werden. — Weit ausführen könnte ich nun den dritten Geſichtspunct, daß ohne vorausgegangene ſorgfältige Pflege der claſſiſchen Studien nimmer eine vergleichende Sprachwiſſenſchaft und, was Großes damit alles verbunden iſt, möglich geworden wäre; ſie hätte nicht geſchaffen und hätte nicht verſtanden werden können. Jakob Grimm baute auf dieſem Fundamente; wie viel mehr hängt der Genuß von Diez's Forſcherfrüchten von der Kunde der alten Sprachen ab. Er hat es meiſterlich gewieſen, daß, wer einigermaßen des Charakters der romaniſchen Sprachen ſich bewußt werden will, vor allem die römiſche oder lieber lateiniſche lernen ſoll. Aber nicht minder ſicher iſt es, daß die Einſicht ſelbſt in's Deutſche, welches nicht ſo unmittelbar mit dem Griechiſchen und Lateiniſchen zuſammenhängt, erſt durch ihr Studium gewonnen wird. Erſt die ſcharfe Vergleichung mit dem entferntern Gleichartigen läßt uns aus der Unmittelbarkeit heraustreten und führt uns zum klaren Bewußtſein. Iſt einmal die vergleichende Sprachwiſſenſchaft über den Formenorganismus hinausgetreten und hat allſeitig die Satzbildung und Satzfügung durchdrungen, dann wird ſie neue Triumphe feiern. Aber ſteigen wir von der Höhe der Wiſſenſchaft, welche übrigens ohne die Schule keine Geltung erhielte, herab zur praktiſchen Nützlichkeit, wer läugnete es,

daß, wer auch nur Latein gelernt, ungleich raſcher ſich des Stoffes und der Formen der modernen Sprachen bemächtigt; daß derjenige, deſſen Sinn und Tact durch die ſcharfe römiſche Lehrerin gewetzt iſt, die grammatiſchen Erſcheinungen jener nicht nur viel ſchneller erfaßt, ſondern auch beharrlicher feſthält. Alſo auch aus dieſem ſo zeitgemäßen Grunde darf das Latein wenigſtens ſelbſt aus Realſchulen nicht verſchwinden.

Gleichgiltig iſt es aber keineswegs, wie unſere Schüler zu dieſen Kenntniſſen hingeführt werden. Nicht nur iſt es darum nicht gleichgiltig, weil eine ungeſchickte Leitung des Elementarunterrichtes ſelbſt den Beſten und Strebſamſten oder gerade den Beſten und Strebſamſten die Sache für immer oder doch auf eine Zeit lang verleiden kann; es kann auch der Lehrling ſelbſt, abgeſehen von dem ſachlichen Stoffe, der ihm da geboten wird und der ihn über ſeine Mühen leidlich hinaushebt, in ſeinem Geiſtesleben und der ſprachlichen Anſchauung mehr und minder gefördert; es kann hier ein mehr oder minder feſter Grund gelegt werden für zukünftige überraſchende Aufſchlüſſe, oder es kann die mechaniſche Einübung der Formen, welche ein munterer Lehrer immer noch lebendig und ſogar unterhaltend zu machen weiß, nicht nur als eine der Hauptſachen, ſondern als die Hauptſache erſcheinen. Wo ſoll das am Ende hinaus? Die vergleichende Grammatik hat in den letzten Jahrzehnten ſo reiche Früchte zu Tage gefördert, ſo ſehr ganze Biegungsſyſteme und einzelne Bildungen ins Licht geſtellt und unter Schwankendem ſo manche ſichere Wahrheit aufgedeckt, daß es uns faſt als Sünde vorkommt, ſie von der Schule völlig fern zu halten. Dazu hat die jüngſte Zeit auch auf dem ſpeciellen Sprachgebiete der alten Sprachen, namentlich auch des Lateiniſchen, ſo vieles zu Tage gefördert, wodurch eine falſche Ueberlieferung, die oft gar nicht einmal ſo ehrwürdig grau iſt, den verdienten Untergang findet, daß davon ſelbſt im erſten Unterrichte Nutzen zu ziehen als Pflicht erſcheint. — Es iſt kein junger Brauſekopf, der ſo ſchreibt, welcher eben erſt von der Univerſität heimgekehrt ſein Bißchen Wiſſen an den Mann bringen möchte, wie er kann, und die Schule zum Tummelplatze ſeines unreifen Erwerbes macht; es iſt einer, der dem vierzigſten Jahre nahe ſteht und eine mehr als zehnjährige Erfahrung gemacht, der wähleriſch iſt in dem, was er ſeinen Jungen bietet, aber mit dem Wenigen, was er ihnen aus jenem lebendigen Borne zuſchöpft, nicht nur ihnen Wahrheit ſtatt des Irrthums zu bieten und das innere und äußere Auge für Beobachtung und Nachdenken auf dieſem reichen und ſinnigen Gebiete zu ſchärfen ſtrebt, ſondern auch die vollſte Ueberzeugung gewonnen hat, daß er

damit das Fortſchreiten der Schüler in der Erwerbung des Sprachſtoffes ſehr bedeutend fördert. Es können an dieſem Orte natürlich nicht alle Einzelnheiten ausgeführt werden, die hier zur Anwendung kommen; wir ſind es zufrieden durch ſchlichte Andeutung ein etwelches Bild unſeres Elementarunterrichtes zu geben. — Voraus die Bemerkung, daß in unſerm Gymnaſium der Unterricht im Lateiniſchen erſt mit dem Antritte des zwölften Lebensjahres beginnt und auf dieſe Altersbeſtimmung mit einer ſonſt kaum irgendwo vorkommenden Strenge gehalten wird. Zweitens iſt zu ſagen, daß das erſte Lehrbuch, welches wir hier anwenden, noch immer Grotefends Elementarbuch iſt. Wir haben viele Elementarbücher geprüft und ſind immer wieder auf dieſes zurückgekommen, wenn wir auch ſeine Mängel keineswegs verkennen; es iſt das Buch, das unter einem verſtändigen Lehrer gerade Knaben von dem oben bezeichneten Alter am ſchnellſten zu einem erſprießlichen Ziele führt. Der Uebungsſtoff iſt nicht unüberſehbar, daß der Knabe davor erſchrecken müßte; der Inhalt desſelben iſt nirgends flach oder gar kindiſch, wie ihn uns manche andere Lehrbücher bieten; grammatiſch iſt er ſo geordnet, daß außer den Haupterſcheinungen der Formenlehre auch die der Satzlehre ſo weit zur Anſchauung kommen, daß nach deſſen Durcharbeitung ganz bequem ein leichterer Schriftſteller vorgenommen werden kann. Je nach der größern oder geringern Schwierigkeit des Einzelnen und nach der größern oder geringern Befähigung der Claſſe hat der Lehrer mündliche Uebungen hinzuzufügen, wie er es denn überhaupt mit Geſchicklichkeit dahin bringen ſoll, daß das Buch nicht ſo durchaus als Hauptſache erſcheint. So iſt's denn uns gerade nicht unerwünſcht, was von andern und auch dem trefflichen Mager getadelt worden, daß die Formenlehre und die betreffenden Theile der Satzlehre nicht unmittelbar in die Leſeſtücke eingeflochten ſind: die Darſtellung an der Tafel zuerſt durch den Lehrer, dann durch den Schüler ſelbſt iſt viel lebendiger, und wo anders, als der Verfaſſer will, gelehrt wird, da iſt es höchſt ungereimt, zuerſt das Falſche zur Anſchauung zu bringen.

Im Vorigen iſt nun ſchon enthalten, daß wir, wie hoffentlich heutzutage alle andern, die Elemente des Lateiniſchen am Satze zur Anſchauung bringen und daran nach beſtem Wiſſen und Können, möglichſt übereinſtimmend mit dem daneben gehenden deutſchen Unterrichte, die einzelnen Satztheile als ſolche klar zu machen ſuchen. — Zur Einleitung bringen wir nicht etwa gelehrte Notizen über Sprachenverwandtſchaft u. ſ. w. vor, ſondern behalten derartige Winke auf geeignetere Zeiten, die oft erſt ans Ende des zweiten Jahres fallen, wo ſchon reicher Stoff

geſammelt und geordnet iſt, und die Schüler etwa mit dem Geſetze der Lautverſchiebung in beſtimmten Beiſpielen überraſcht werden. Da haben ſolche hingeworfenen Bemerkungen einen eigenthümlichen Reiz, und oft habe ich in dergleichen Momenten heitere Freude auf dem Geſichte voraus der beſſern Schüler leuchten geſehen. Auch Laut- und Accentlehre hält uns anfänglich nicht lange auf; doch muß des Leſens wegen bald auf weſentliche Abweichungen namentlich vom Neuhochdeutſchen aufmerkſam gemacht werden, und das kann ſchon ohne Gefährde auf mehr rationelle Weiſe geſchehen. Wie das erſte Mal der Name Cajus erſcheint, laſſen wir entſchieden Gajus leſen und fügen die Bemerkung bei, daß in gar alter Zeit — dieſe iſt namentlich durch Mommſen feſt beſtimmt worden — das c bei den Römern wie ein g gelautet und daneben ein k exiſtiert hätte, es habe ſich aber der Laut g allmählich verhärtet und ſo ſei k meiſt unnöthig geworden; als mit der Zeit der weiche Laut g wieder zur Geltung gelangt, da habe man dem c zu deſſen Bezeichnung ein kleines Schwänzchen angeſetzt und ihm eine Stelle im Alphabete angewieſen. Gelangen die Schüler ſpäter — bei uns ſchon in der zweiten Claſſe — zum griechiſchen Alphabete, ſo iſt es leicht, ihnen mit einem Worte ein neues Licht aufgehen zu laſſen, noch ein helleres, gelangen ſie einſt zum hebräiſchen. Was braucht's dann noch in den oberſten Claſſen eines langen Beweiſes, daß die vier erſten Laute im Alphabete die Grundlage des ganzen Lautſyſtems bilden, und welch' eine andere Bedeutung gewinnt z B. da das Lautverſchiebungsgeſetz, mit welchem, da es auch geſchichtlich und, ich möchte ſagen, ethiſch ſo bedeutſam iſt, wenigſtens kein deutſcher Studierender unbekannt ſein ſollte? Ebenſo laſſen wir nicht ii, iis, dii leſen, ſondern corrigieren dafür ei, eis, dei mit der einfachen Bemerkung, daß die Römer nicht gerne zwei i oder zwei u auf einander folgen laſſen. Bei dieſem Falle können wir leicht ſo verfahren, da in allen Grammatiken auch die e-Formen mit verzeichnet ſind; für u läßt ſich dasſelbe zu etwelcher Anſchauung bringen, ſobald im Leſebuche einmal cum für quum erſcheint. Schon von Anfang an muß auf die Ausſprache von c vor ae, oe ꝛc. und von ti mit folgendem Vocale aufmerkſam gemacht und da das reine oder mit andern Lauten zu Miſchvocalen verſetzte i in ſeiner Wirkung klar hervorgehoben werden. Was uns dabei vorſchwebt, das beſondere Zeichen für c vor den ſpitzen Lauten im Umbriſchen, das σι gleich ti im Griechiſchen, die Vorgänge in den romaniſchen Sprachen, das alles führen wir natürlich in der Schule nicht an. Ebenſowenig laſſen wir uns tiefer ein über die eigenthümlichen Aſpirationen qu und su. Im Laufe des Unterrichtes müſſen ſchon während der erſten Jahre manche andere Eigenthümlichkeiten von

lateiniſchen Lauten und Lautverbindungen faſt unwillkürlich auffallen, und es iſt ſehr förderlich, daß auf Erkenntniß und Anwendung derſelben gehalten werde. Sehr frühe lernen die Knaben s als Nominativzeichen kennen und ebenſobald ſehen die Fähigern unter ihnen, daß dieſes Nominativzeichen nie in einem Neutrum erſcheint außer in den Wörtern der dritten Declination auf us, ĕris und us, ŏris. Daß das aber eben nur ſcheinbar iſt, zeigt ihnen der Lehrer durch die Form dieſer Stämme in den obliquen Caſus, wobei er darauf hindeutet, daß ein s im Lateiniſchen beſonders zwiſchen zwei Vocalen ſehr häufig in r übergehe, nie umgekehrt; und zugleich knüpft ſich die Bemerkung daran, daß derſelbe Laut ſtatt eines ŭ und ĭ ein ŏ und ĕ vor ſich liebe. Will einer zeigen, daß ein ſolcher Uebergang von s in r auch in unſerer Mutterſprache ſich oft genug finde, ſo braucht er gar nicht auf's Altdeutſche hinzuweiſen, ſondern er macht das an Froſt und frieren, Verluſt und verlieren u. a. deutlich. Mit dieſen wenigen Beobachtungen iſt aber wirklich viel gewonnen, zunächſt ſchon im Lateiniſchen ſelbſt: ſo wird die Conjugation von sum, eram, ero klar, ſo der Grund, warum es nicht capisis und nicht capĭris, ſondern caperis heiße, warum der Infinitiv von condo ꝛc. nicht condĭre laute, wie die Infinitivendung im Imperfectum und im Perfectum Activi die gleiche ſei u. dergl. m. Hoffentlich wird uns niemand läugnen, daß das unmittelbarer Gewinn ſei, und daß ein ſolcher zu rechter Zeit und nicht in ſyſtematiſcher Folge eröffneter Lichtblick den Kleinen das mechaniſche Lernen gar ſehr verſüßt. Lernt der Schüler ſpäter griechiſch, ſo macht er da bald wegen des Nominativzeichens dieſelbe Beobachtung und kommt nun vielleicht ſelbſt auf den Einfall oder läßt ſich ſchnell darüber belehren, daß dieſes Nominativzeichen in μένος, τεῖχος ebenſo nur ein ſcheinbares ſei als in corpus u. ſ. f., und durchaus zum Stamme gehöre; nur muß man ihm dann ſagen, daß die griechiſche Sprache die ſauſenden, jehenden und wehenden Laute (s, j und v) im Anlaute und im Inlaute zwiſchen zwei Vocalen vermeide und nun zwar s nicht wie das Lateiniſche in r verwandele, aber s und v in einen Hauch übergehen laſſe, der dann im Inlaute ſelbſt wieder verſchwinde, ſo ſtehe μένεος f μένεϝος, μένεσος. Und wie unendlich viel beruht nun im Griechiſchen auf dieſem überdies für das plaſtiſche helleniſche Weſen ſchönes Zeugniß ablegenden Vorgange! Wir gehen hier nicht auf die Declinations- und Conjugationsendungen ein, ſondern mahnen nur an die Fälle, wo im Augmente ει ſtatt η eintritt. Ein einzig Wort, daß die betreffenden Verba urſprünglich nicht mit einem Vocale, ſondern mit wehendem, jehendem oder ſauſendem Laute angefangen und etwa eine hingeworfene Vergleichung von serpo und ἕρπω, von ἔργαζομαι mit dem mundart-

lichen werchen und mit würken zerſtreut die ganze Unregelmäßigkeit; denn jetzt iſt begreiflich, daß ἔσερπον, ἕηερπον zu εἶρπον und ἐϝεργα ζόμην zu εἰργαζόμην wurden. In den oberſten Claſſen der meiſten höhern Schulen wird auch etwas mittelhochdeutſch getrieben, und da taucht bei den Veränderungen in vliesen und vloran u. ä. die Erinnerung an den erſten lateiniſchen Elementarunterricht wieder lebendig auf, wenn die Schule nur nicht allzu ſehr getrennt iſt. Doch nun genug Beiſpiele davon, wiefern die Lautlehre ſchon im erſten Elementarunterricht fruchtbar verwendet werden könne. — Ueber den lateiniſchen Accent ſchon jetzt tiefere Aufſchlüſſe zu geben, wäre wohl ſehr unpaſſend, und die praktiſche Regel, daß er nicht über die dritte Silbe zurückgehe, nie auf der Endſilbe ruhe, dagegen die zweitletzte auch in mehrſilbigen Wörtern treffe, wenn dieſelbe lang ſei, muß genügen. Das glauben wir aber nicht, daß auch in höhern Claſſen nichts Weiteres darüber geſagt werden dürfe, d. h. dann, wenn der Schüler ſchon über einen hübſchen Stoff aus dem Lateiniſchen, Griechiſchen, Deutſchen und etwa einer modernen Sprache, vielleicht gar auch aus dem Hebräiſchen gebietet. Da genügt eine kleine halbe Stunde, um eine etwelche Einſicht in dieſes ätheriſche Sprachgebiet zu gewähren. Namentlich iſt für die italiſchen indogermaniſchen und zweifelhaften Dialecte, alſo auch für das Lateiniſche, der Satz ſehr wichtig, daß ſie ſämmtlich baryton ſind und darum wie die germaniſchen ſo große Einbuße an urſprünglichen Endvokalen erlitten haben. Strenge halten wir gleich von Anfang an auf ein rückſichtlich der Quantität richtiges Leſen, nicht nur, weil die rechte Angewöhnung dem Schüler ſpäter beim Scandieren der Verſe gute Dienſte leiſtet, ſondern weil die beſtimmte Quantität eben ein Theil der Sprache iſt und auf ihr Verhalten recht bald bei dem einen und andern grammatiſchen Vorgange zurückgekommen werden muß. In dieſer Beziehung wird wirklich noch viel gefehlt, und wir hören oft recht bedeutende Gelehrte bōnus, bēne, hōmines, vēnio u. a. ſprechen. Einzelne Beiſpiele können den Jungen die Wichtigkeit eines richtigen Leſens anſchaulich machen, ſo mălus, mā̆la, mālum neben mălus, măla, mălum und vĕnio, mŏveo u. a. neben vēni, mōvi; wie ſehr ſteigert ſich nun die Bedeutung einer diesfälligen Kunde oder auch nur Empirie in der Wortbildungslehre. Wir führen da bloß die Veränderungen des ă in Zuſammenſetzungen von Verben mit Präpoſitionen an, den Uebergang von dăre in dere, die Eigenthümlichkeit der Adverbien bene, male, der Imperative puta cave ꝛc. Von den letzten hat Ritſchl nachgewieſen, daß die Verkürzung der Auslaute dadurch hervorgerufen ſei, daß dieſe Wortformen urſprünglich jambiſche Wortformen ſeien.

Die Ordnung, in der wir den Schülern die Wort- und Biegungsformen

zur Anſchauung bringen, iſt weſentlich diejenige, welche unſere Uebungsſtücke erheiſchen; ſobald dieſelben ſämmtlich oder faſt ſämmtlich im Gebrauche vorgekommen ſind, werden ſie zum Syſteme zuſammengeſetzt und von nun auch nach dieſem fleißig eingeübt. Von Anfang aber ſind wir darauf ausgegangen, die Conjugation und Declination als eine einzige zur Anſchauung zu bringen, eben ſo die Steigerungsformen u. ä., ohne natürlich viele Worte darüber zu machen. Liegen einmal Nominative von allen fünf Declinationen vor, ſo hat ſich deutlich ein s als Nominativzeichen für das männliche und weibliche (alſo für das perſönliche) Geſchlecht herausgeſtellt; wo es alſo nicht da iſt, iſt es abgefallen, und daß das auch in der erſten Feminindeclination ſich ſo verhalte, beweiſt uns gerade die fünfte, in welcher ē größtentheils nur durch ein vorausgehendes oder einſtmals vorausgegangenes und nun verſchwundenes i ſich erklären läßt. Der Nominativus darf alſo ſchon dem Anfänger nicht als Stamm erſcheinen, und ſpäter einmal erfährt er vielleicht, daß dieſes s nichts anderes ſei als der nachgeſetzte älteſte Artikel oder das älteſte und einfachſte Demonſtrativum. Findet der Lehrer es für gut, ſo kann das dem Schüler ſchon bei Anlaß des griechiſchen Artikels ὁ und ἡ, der ja, wie es der spiritus asper weist, für so, (sâ) sē ſteht, geſagt, oder es kann dieſe Mittheilung verſpart werden, bis etwa zufällig einmal von den lateiniſchen Formen sum = eum, sas = eas, sam = eam, sapsa ꝛc. die Rede ſein könnte oder gar vom gothiſchen Artikel sa und sô. Als Genetivendung geben wir is an, wie ſie in der dritten und vierten Declination noch recht klar hervortritt, während s in der erſten, zweiten und fünften geſchwunden iſt. Für die fünfte iſt die volle Form noch weit hinunter nachweisbar; aber ſind wir denn auch berechtigt, ſie für die erſte und zweite vorauszuſetzen? Wir wenigſtens ſind durch die oſciſchen und umbriſchen Genetivformen von ſolcher Berechtigung überzeugt. Die Dativendung iſt i, urſprünglich ei oder ē, d. h. — was wir ſelbſtverſtändlich unſern Jungen nicht ſagen — die ſanskritiſche Endung ē. Daß ein weſentliches Element der Accuſativendung m ſei, leuchtet jedem ein. Zur Deutung des Ablativus, weil er ſonſt ſonderbarer Weiſe endungslos ſcheint, darf man vielleicht ſagen, es habe einſtmals hinter dieſen Vocalen noch ein d geſtanden, das ſei aber abgefallen. Sicherlich, geſetzt auch, die Römer ſelbſt hätten ſpäter die Ablativform mit der des Datives vermiſcht, ſoll den Knaben zum Bewußtſein gebracht werden, daß das Lateiniſche einen Caſus mehr habe als das Deutſche u. ſ. f., da dieſer Ablativus ſowohl für die Adverbialbildung als für die Satzlehre ſo ungemein wichtig iſt. Es iſt eine große Verkehrtheit, und wollen wir offen reden, Unwiſſenheit unſerer Grammatiker ſelbſt bis auf neuere und neueſte

Zeiten den lateiniſchen oder allgemein italiſchen Ablativus nur deswegen auf die Seite ſchieben zu wollen, weil er im Griechiſchen nicht mehr obenauf liegt. Wir ſagen, nicht mehr obenauf liegt; denn wie anders erklären ſie uns die wunderbaren Adverbien auf ως; oder läugnen ſie, daß ὡς dem ſanskritiſchen yât, ὥς für σως, τως dem ſanskrit. tât entſpreche? Das ſind aber klare, ſonnenklare Ablative, wie römiſch praidad, conditionid, senatud u. ſ. f. — Wir geſtehen indes offen, bei der verwitterten Declination laſſen wir uns mit Anfängern nie tiefer ein und ſind es ſchon zufrieden, wenn ſie fühlen und ſehen, daß die Verſchiedenheit der Declination weſentlich durch die verſchiedenen Auslaute der Stämme bedingt iſt, auf welche wir nachdrücklich aufmerkſam machen und deren Kunde wir durch Abtrennung oft einüben, während wir vielleicht bloß an einem oder zwei Caſus auf die Gleichheit der Endung hinweiſen. Sollte auch durch die vergleichende Sprachforſchung, ſchärfer als es bisanhin geſchah, erwieſen werden, daß z B. der lateiniſche Genetivus — ähnlich oder anders als im Griechiſchen und Sanscrit — nicht in allen Declinationen ganz gleich gebildet ſei, ſo hebt das die Wahrheit im Großen, daß es nur eine Declination gebe, nicht auf. Eine möglichſt ſichere Erkenntniß der Stämme aber iſt nicht nur für die Wortbildung und für die Lehre von der Zuſammenſetzung von großer Wichtigkeit, ſondern ſie hilft ſchon für die Erlernung der Steigerungsformen und für eine wirkliche Einſicht in deren Bildung ſehr bedeutend nach. Ebenſo reicht es bei der Einübung der Abweichungen von gewöhnlicher Declination ſchon hin, auf Einzelnes aufmerkſam zu machen und an Einzelnem zu zeigen, wie die Sprache doch nicht ſo willkürlich verfahre. So iſt unter den beſondern Bemerkungen unſers Elementarbuches aufgeführt, daß die Neutra auf e, al, ar im Ablativus i, im Nom. und Accuſ. Pluralis ia und im Genet. Pluralis ium haben. Warum ſoll da nicht geſagt werden, daß die betreffenden Wörter auf e eigentlich auf i auslauten und die auf -al und -ar, als urſprüngliche Neutra von Adjectiven auf ali-s und ari-s, mit jenen zuſammengehören? Und wenn dann wieder far, baccar, hepar, jubar, nectar als Ausnahmen da ſtehen, ſo läßt ſich wenigſtens an far leicht zeigen, daß das Wort eben nur ſeines Nominatives wegen ſcheinbar dahin gehöre, hepar und ſeine Genoſſen aber gar nicht lateiniſche, ſondern griechiſche Wörter ſeien. Fällt es dem Schüler auf, daß miles im Genetivus militum, Quiris aber Quiritium bilde, ſo wird ihm der Grund ſofort deutlich, wenn ihm mitgetheilt wird, Quiris ſei aus Quiritis und Arpinas aus Arpinatis verkürzt, wie dieſes durch die verwandten italiſchen Dialecte erwieſen wird. Zur Erklärung der gebliebenen Dativ-Ablative auf -ubus ſtatt ibus

läßt ſich wohl anführen, daß die einen Wörter ſie behalten, weil überhaupt c und b den Lippenvocal u nach ſich hegen, die andern aber, weil ſie dadurch von ganz gleichlautenden aber ganz verſchiedenen der dritten Declination unterſchieden werden Einläßlicher läßt ſich auf die Bildung des Ablativs der Einzahl, des Nominativ-Accuſatives und Genetives der Mehrzahl in der dritten Declination kaum eintreten, da dieſes nach unſerer Anſicht wenigſtens nur mit einer gründlichen Anſchauung der diesfälligen hiſtoriſchen Entwickelung ſtattfinden kann.

An ſolchen vereinzelten Andeutungen laſſen wir uns auch in der Pronominaldeclination genügen. Von ſelbſt ſchon fällt hier die Gleichartigkeit der Beugung der Pronomina perſonalia unter ſich und die Abweichung von derjenigen der übrigen Nomina und Pronomina auf, und am auffallendſten iſt der Dativus Singularis mihi, tibi, sibi. Zunächſt wird mihi als für mibi oder mibhi ſtehend erklärt, und man hat es nun bloß mit bi zu thun. Das ſteht gar nicht allein, ubi oder ibi iſt uns vielleicht ſchon vorgekommen und zeigt uns, daß dieſes bi eigentlich den Ort bezeichne, wo etwas oder bei dem etwas ſei. Von ſelbſt leuchtet ein, daß die Dativendungen -bus und -bis desſelben Stoffes ſeien, und, erſcheint einmal das griechiſche φι, ſo iſt das auch ſchon ein alter Bekannter. In den übrigen Pronominalclaſſen vom Demonſtrativum an iſt eigentlich außer dem eigenthümlichen Nominativus, in welchem namentlich das Neutrum auf d zu merken iſt, nur der Genetivus Singularis auf ius ausweichend, abgeſehen davon, daß ſich z. B. in quis, qui Miſchung zweier Declinationen einſtellt. Hat man noch nichts von der Dativendung geſagt, ſo iſt hier Gelegenheit mit einem Worte auf ihre urſprüngliche Form aufmerkſam zu machen, z. B. in cui, quoi neben populo. Unwillkürlich führt uns der Wechſel der Formen hic, hunc u. ſ. f. mit huius, hi, horum darauf, daß wir das c in dieſen Pronomen als einen beſondern Theil abtrennen, der ſich eben ſo leicht an andere Pronomina und Pronominaladverbien, wie tunc, nunc, um die demonſtrative Bedeutung zu erhöhen, anfüge; es läßt ſich wohl auch beifügen, daß des Zuſatzes volle Form eigentlich ce ſei. Der Schüler wird ſo in ſpäterer Zeit theils die Formen hicine und nicht hiccine u. a. theils die Adverbia hic, hinc, istinc, illinc leichter zu verſtehen und zu faſſen vermögen. Vor allem aber wenden wir bei den Pronomina eine nicht geringe Mühe und Zeit auf, um ſie genau in Claſſen ſondern und feſt einprägen zu laſſen, da ſie, wohl hauptſächlich um ihres ſubtilen und kleinen Inhaltes willen und zugleich wegen der ſcheinbar oder wirklich ausweichenden Form ſehr leicht durcheinander geworfen und vergeſſen werden. Schon jetzt muß auf den Unterſchied zwiſchen den Pronomina

der beiden erſten Perſonen und dem der dritten Perſon aufmerkſam gemacht und das Pronomen reflexivum ſtrenge ausgeſchieden werden. Wie im Deutſchen ſind im Lateiniſchen in dem nicht rückzielenden Fürworte die Geſchlechter unterſchieden und der Stoff dafür verwendet, der ſonſt dem einfachen Determinativum dient, nur daß der Nominativus ſelbſtverſtändlich hier fehlt, da er, ſoll kein neues Moment dazu kommen, durch die Endungen des Verbums ausgedrückt wird, während dieſe im Deutſchen allmählich ermattet ſind. So muß es auch jetzt ſchon gelernt werden, daß das Pronomen poſſ. ꝛc. der dritten Perſon, ſofern es nicht rückzielend iſt, durch den Genetivus des Determinativums ausgedrückt wird. Ganz aufs Haar gleich wie im Lateiniſchen verhält ſich's mit dem Pronomen der dritten Perſon im Gothiſchen und ſehr ähnlich im Griechiſchen: der Schüler lernt alſo nicht bloß eine lateiniſche Spracheigenthümlichkeit kennen. Ja noch das neuere Mittelhochdeutſche kannte ja kein ir, iriu, ir u. ſ. f., ſondern brauchte überall den Genetivus ir. So laſſen wir auch mit den Formen hic, iste, ille eine Bemerkung über den verſchiedenen Standpunct, der dieſen Bezeichnungen zu Grunde liegt, einüben. Die Formen iste und ille bilden einen hübſchen Gegenſatz gegen das auf die erſte Perſon bezogene hic, und ſtehen unter ſich durch den erſten Theil in der nächſten Verbindung. In den Determinativen iſt das Ausgehen von ipse und idem aus is ſelbſt dem Knaben ganz klar, weil ihn die Declination darauf ſtößt. In den übrigen Claſſen ſind wir zufrieden mit einer knappen und feſten Einreihung, da unmöglich darauf eingetreten werden kann, wie die fragenden, relativen und indefiniten Pronomina urſprünglichſt zuſammenhangen.

Doch laſſen wir es genug ſein an Beiſpielen aus der Lehre über die Pronomina und zu den Steigerungsformen übergehen. Vor allem muß da die falſche und die Sache wahrhaftig nicht erleichternde, ſondern bei jedem denkenden Knaben nur verwirrende Regel entfernt werden, daß der Comparativus gebildet werde, indem man or an den Genetivus ſetze. Unſere Jungen müſſen nur in der Trennung von Stamm und Endung etwas geübt ſein, um mit der wirklichen Bildung ior recht ſchnell operieren zu können. Es gilt nämlich überall, wo der Comparativus ſo gebildet wird, im Sanscrit, Griechiſchen und vor allem im Deutſchen das Geſetz, daß wenigſtens ein auslautender Stammvocal davor fallen muß. Daß das Comparativaffix aber ior, ius ſei, das lehrt uns auf's deutlichſte das Sanscrit, wo die vollere Form iyans, iyas ſich zeigt, es lehrt uns das das ων und ον im Griechiſchen, und ſehen wir recht zu, ſo fällt namentlich der deutſche Comparativ geradezu vollſtändig mit dem lateiniſchen zuſammen, was

alles der Reihe nach auch unſere Schüler erfahren dürfen. Die deutſchen Comparativformen wurden nämlich einſt auf ôza oder iza, oro, iro gebildet, d. h. entweder zog ſich ia der Urform in i zuſammen oder nach Wegfall des i finden wir den Vertreter des a in ô (vergl. lat. mag*is* und min*us*), und zugleich wurde die Form durch die ſchwache Declination beſtimmter. Daß nun aber s von isa, ôsa zwiſchen zwei Vocalen im Gothiſchen in z, im Althochdeutſchen zu r erreicht wurde, iſt nach der Lautentwickelung dieſer Sprachen ganz in der Ordnung. Daß auch im Lateiniſchen die echte Geſtalt für ior -ios ſei, dafür braucht man nicht erſt ein veraltetes meliosem hervorzuholen, das Neutrum ius beweist es hinreichend. Wo man im Comparativus das e vor r in Formen wie pulcer u. ſ. f. ausſtoße oder behalte, das kann im Einzelnen nicht gelehrt, nur geſagt werden, daß wo im Poſitiv dieſes e vor ra, rum oder ri, re weiche, es auch vor dem vocaliſch anlautenden ior fehlen müſſe. Gelegentlich, verſpart man's nicht lieber auf die Zeit, wo das Griechiſche begonnen, läßt ſich auf die zweite Comparativbildung auf -ter in alter, uter, neuter, dexter, sinister u. a. in voller Geſtalt in exterus, posterus, in um t gekürzter in superus hinweiſen und damit das deutſche ander, weder (gothiſch anthar, huathar) vergleichen. Vereinigt zeigen ſich tero uud ior in citer-ior, poster-ior u. ſ. f. Das Oertliche, das überall in dieſen Bildungen durchſchimmert, wird dann auch auf die Zeit übertragen und kann wohl, wie wir ſpäter ſehen werden, auch zur Bezeichnung von Art und Weiſe dienen. Als Affix für den Superlativus ſtellen wir -timus voran, wie es ſich noch in op-timus, citimus u. ſ. f. zeige. Wenn dieſes timus an Stämme rühre, welche vor dem auslautenden Vocale ein r aufweiſen oder welche ſelbſt auf r ausgehen, ſo aſſimiliere ſich t dem r, ebenſo einigemal einem l. In allen übrigen regelmäßigen Fällen aber werde -timus an den auf is verkürzten Comparativus angeſetzt, und es aſſimiliere ſich das t dem s. Daß das echte Superlativaffix timus, älter tumus ſei, darüber läßt uns das Sanscrit mit ſeinem tama, im Grunde auch das Griechiſche mit ſeinem τατος nicht im Zweifel. Und dieſelbe Form zeigt ſich ja auch in den ältern germaniſchen Dialecten und hat ſich in der Schweiz noch in mehreren Ortsnamen erhalten, ſo in Mettmenſtätten (in den mittelſten Stätten), in Mettmenhasle neben Niederhasle und Oberhasle. Wer ſich aber darüber wundert, daß wir issimus als eine Zuſammenfügung des Superlativus mit dem Comparativus darſtellen und auffaſſen laſſen, der mag ſich daran erinnern, daß im Grunde der griechiſche und deutſche dritte Grad ebenſo ausgedrückt iſt, die doppelten Comparativformen erwägen

und endlich beſtimmte, erſt in neuerer Zeit recht erklärte lateiniſche Bildungen betrachten, die ſchlechterdings nicht anders aufgeklärt werden können. Die Comparativgeſtalt auf is, die hier vorausgeſetzt wird, iſt leicht zu erſchließen; ſie erſcheint aber auch ganz deutlich in dem gothiſchen iz-a, is (in ma-is), im lateiniſchen magis-magius und im griechiſchen ισ-τος. Auf Bildungen, wie infimus, postremus, extremus u. ſ. f. laſſen wir uns natürlich in der Schule nicht ein, höchſtens daß wir bei summus und imus ſagen, es fehle hier das *ti*. Denn das iſt wohl anzuerkennen, daß in manchem Falle auch -ra oder ma allein ſchon Comparativ- und Superlativſuffixe ſind, wie uns das Sanscrit und das Deutſche hinreichend beweiſen.

Das Verbum aber iſt der Theil, in welchem ſchon im Elementarunterrichte dem Schüler am leichteſten und ſicherſten ein ſprachlicher Organismus gewieſen werden kann, nur darf mit ſeiner Enthüllung nicht unbeſonnen früh angefangen werden. Beim Durcharbeiten der Uebungsſtücke halten wir nur darauf, daß die Endungen möglichſt klar und richtig abgeſchält werden, daß der Schüler bemerke, daß auch die vier Conjugationen im Ganzen und Großen zuſammenfallen in eine einzige, daß ihm endlich der Unterſchied zwiſchen den Tempora imperfecta und den Tempora perfecta formell recht deutlich vor Auge und Geiſt trete. Wir finden nun für das Präſens des Ind. die Endungen o, i-s, i-t, i-mus, i-tis, u-nt und machen dabei höchſtens darauf aufmerkſam, daß hier o, i, u eigentlich Bindevocale ſeien. Da aber der Bindevocal im Lateiniſchen überhaupt ſo feſt geworden, daß er faſt als ein integrierendes Element der Endungen nicht nur angeſehen werden kann, ſondern angeſehen werden muß, ſo laſſen wir nun dieſe vollen Geſtalten an die verſchiedenen Kennlaute der einzelnen ſogen. Conjugationen antreten und ſich mit ihnen ſo oder ſo verſchmelzen. Der Bindevocal der erſten Perſon bleibt darum überall ſtehen, weil ſonſt die erſte Perſon überhaupt kein Kennzeichen hätte. Als Endung des Imperf. präteriti gilt uns bam, bās, băt u. ſ. f., welche auf eine beſonders ſtarke und feſte Weiſe — doch nicht durch den ſtärkſten Vocal, da ā gewichtiger iſt, als ē — an die Stämme der ſogen. dritten und vierten Conjugation angeknüpft iſt. Warum auch an die vocaliſch ſchließenden Stämme der vierten, in welcher freilich vor Alters auch Formen auf ibam vorgekommen, läßt ſich ſchon begreifen, wenn man bedenkt, daß u und i flüſſiger ſind als a. Im Futurum des Imperf. ſcheiden ſich die Stämme, indem die ā und ē Stämme bo, bĭs, bĭt u. ſ. f. annehmen, die übrigen ſich — ſo müſſen wir's für einmal aufſtellen — am, ēs, ĕt u. ſ. f. anſchließen. Alle dieſe Formen gehen

nun vom Präſens oder beſſer Imperfectum aus, während vom Perfectum an ſie genau an dieſes ſich anreihen. Für den Anfang reicht es hin, als allgemeine Endungen des Perfectum präſens ī, isti, it ꝛc. anzugeben und darauf aufmerkſam zu machen, daß, wo dieſe Endungen nicht durch ein v, u oder s mit dem Stamme verbunden worden, die Zeit ſich meiſt dadurch auszeichne, daß an oder in der Wurzel eine Aenderung oder Verſtärkung vorgehe, indem ſie ſich bald vorn verdoppele, bald mit langem Vocale erſcheine. Jedenfalls iſt aber immer genau auf richtige Ausſprache rückſichtlich der Quantität der W. auch in den Formen auf si zu achten. Da kommt das nicht von ſelbſt, ſondern der Lehrer ſoll die Geſetze, wie ſie zuletzt von dem unvergleichlichen Lachmann in ſeinen lange nicht genug gewürdigten und angewandten Anmerkungen zu Lucretius als geſchichtlich — ſicher auch organiſch — begründet aufgeſchloſſen worden ſind, inne haben. Das Perfectum präteritum entſteht nun dadurch, daß die Eudungen ram für sam u. ſ. f. an das Perfectum antreten, das i des Perfectum aber, nachdem es ſich verkürzt, ſich vor r nothwendig in e verwandelt. Auf dieſelbe Weiſe treten ro, ris u. ſ. f. an das Perfectum an, um das Perfectum futurum zu erzeugen. Der Lehrer der Elemente darf aber, zieht er das vor, eben ſo wohl ſagen, es treten im erſten Tempus eram, im letzteren ero an den Perfectſtamm Ein ſicherer Entſcheid iſt bis jetzt hier unſers Bedünkens noch nicht möglich: er hängt, wie es uns ſcheint, weſentlich davon ab, ob man mit Bopp im lateiniſchen Perfectum einen alten Aoriſtus oder mit Curtius u. a. eine dem ſanscritiſchen, griechiſchen und deutſchen Perfectum entſprechende Bildung ſieht. Im erſten Falle iſt das i in lēgi, amavi u. ſ. f. in weit höherem Grade ein integrierendes Element des Perfectſtammes, als im zweiten. Im Imperativus hat die zweite Perſon lege, amā u. ſ. f. gar keine Endung, im übrigen ſind die Endungen i-to, i-to, i-te, i-tote, u-nto. Wie erklärt ſich der Conjunctivus auf -em, ēs, et? Es treten an den Stamm, der mit ā ſchließt, i-m, i-s, i-t u. ſ. f., mit deren i der Stammvocal in e zuſammenrinnt. In der zweiten, dritten und vierten Conjugation finden wir ſtatt des -im — a-m ā-s, a-t. Das Imperfectum präteritum C. iſt entſtanden durch Compoſition des Stammes mit -rem aus -sem, sēs, set, in der dritten Conjugation dient vor r ein ĕ als Bindelaut. Das Perfectum präſens C. iſt hervorgegangen aus der Zuſammenſetzung des Perfectſtammes mit -rim, ris, rit für sim ꝛc. Diejenigen, welche im Indicativus eram und ero ſtatt -ram -ro annehmen, müſſen auch hier ſtatt des rim ein vollſtändigeres erim ſich anſchließen laſſen. Endlich im Perf. prät. Conjunct. tritt an den Perfect-

ſtamm nach unſerer Anſicht — sem, sēs, set, deſſen s verdoppelt wird, nach anderer Anſicht vielleicht essem, esses, esset — mit Verdünnung des e in i. Die Bildung des Infinitivus Imperfecti mußte längſt gelehrt ſein; ſie geſchieht mit Anſchließung eines -re für -se an den Stamm, welcher in V. V. der dritten Conjugation durch einen ſchwachen Bindevocal mit demſelben verbunden wird. Iſt nun das Activum mit Ausſchluß einiger mehr nominellen Theile in der Weiſe durchgemacht und recht feſt eingeübt, ſo können nach und nach Lichtblicke in das innere Weſen der lateiniſchen Conjugation geöffnet werden; wir ſagen, nach und nach, damit nicht einer meine, was wir nunmehr im Zuſammenhange darzuſtellen gedenken, in einem Zuſammenhange, wie er allerdings am Ende des erſten Unterrichtsjahres ſich auch in den Köpfen der beſſern Schüler finden ſoll, das werde von uns auf einmal unbeſonnen ausgeſchüttet und ſo mehr geſchadet als genützt. Daß die Perſonenbezeichnungen nichts anderes ſeien als hinten angefügte Pronomina, das iſt ja ausgemacht, und das darf wenigſtens an einem Beiſpiele auch den Jungen gewieſen werden. Vergleichen wir lego mit dem inzwiſchen gelernten sum, mit dem conjunctiviſchen -em, am, mit bam u. ſ. f., ſo leuchtet ein, in jenem lego iſt im Auslaute ein m abgefallen, ein m, das uns deutlich genug in mei, mihi u. ſ. f. entgegentritt. Ganz dieſelbe Geſtalt der erſten Perſon, wie im Lateiniſchen, finden wir im gothiſchen im = ismi, εἰμὶ, im althochd. tuom, gâm u. ſ f. und in den althochd. ſchwachen V. V., ja noch im neuhochdeutſchen bin für bim. Etwa mit Erklärung der erſten Perſon, ohne daß jetzt noch Fremdes hineingezogen wird, iſt genug geſchehen, um zu beweiſen, es liege in jedem Perſonalzeichen ein Pronomen perſonale verborgen, und dieſes brauche demnach, wo kein beſonderer Nachdruck darauf ruhe, nicht noch beſonders ausgeſetzt zu werden. Gelangt der Schüler einmal zum Griechiſchen, ſo ſieht er, wie der Conſonant in der zweiten P. S. mit dem Pronomen übereinſtimmt und begreift dann leicht auch das t der dritten. Vielleicht kann er in ſpätern Zeiten auch mit einem Worte über die Pluralendungen aufgeklärt werden, in deren erſter und zweiter einfache Zuſammenſetzung: ich + du = wir und du + du = ihr ſtattfindet, während die dritte nur durch Einſetzung eines n von der dritten des Sing. unterſchieden wird. Im Perfectum ſind die Endungen zum Theile ſehr ausweichend; ſie zu erklären gehört um ſo weniger in die Schule, als die Wiſſenſchaft ſelbſt damit noch nicht im Reinen iſt; höchſtens darf man darauf aufmerkſam machen, daß die dritte Perſon offenbar mit sunt zuſammengeſetzt ſei. Wunderbar iſt es im Imperativus. Die vergleichende Grammatik lehrt uns aufs beſtimmteſte, daß in lege ꝛc. eine

Endung abgefallen ſei, aber allerdings ſchon ſehr früh ſchwinden konnte; daß to in der zweiten und dritten Perſon in tod ergänzt werden müſſe, ähnlich wie im Nomen der Ablativus, lehrt uns nicht nur das Sanscrit, ſondern ſelbſt das Altlateiniſche und das ihm nahe verwandte Oſciſche, und auch das Griechiſche weist darauf hin. Dieſes -tod oder -tot iſt aber nichts anderes als die Wiederholung des Perſonalſuffixes; es liegt alſo darin allerdings eine Verſtärkung, aber nicht ein Futurum! Im Pluralis haben wir eine ähnliche Verſtärkung, und in der dritten Perſon iſt wieder, wie in den übrigen Formen, das n zur Unterſcheidung vom Singularis da. Zur Bildung des Imperfectum prät. J. — wurden die Knaben gelehrt — dienen die Zuſätze -bam, bās u. ſ. f.; ſpäter wird ihnen geſagt, dieſes bam ſei ſelbſt ein altes Imperfectum von fuo und ſtehe für fuam, fuas u. ſ. f., indem ſich das u verloren und f in der Zuſammenſetzung zwiſchen zwei Vocalen in b' übergegangen ſei. Daß dieſer Vorgang richtig gewieſen werde, beweiſen uns viele Compoſita mit fero, wie luguber, saluber, celeber u. ſ. f. Alſo amabam bedeutet eigentlich: ich war im Lieben. Das Futurum iſt verſchieden gebildet; aber ſo viel iſt ausgemacht, keine der indogermaniſchen Sprachen und am allerwenigſten die italiſchen Sprachen beſitzen ein urſprünglich einfaches Futurum. In den Suffixen bo, bis u. ſ. f. erkennen die Fähigern bald das Präſens zu -bam und merken ſich, daß, da fuo auch das ſich entwickelnde Sein bezeichnet, wie im Griechiſchen *πέλεσθαι* und *ὑπάρχειν*, im Grunde das lateiniſche Futurum auf bo ziemlich genau unſerm heutigen deutſchen mit „werden" gebildeten entſpricht. Im Sanscrit, im Griechiſchen und in italiſchen Dialecten wird nun aber das Futurum auch durch den Conjunctivus ausgedrückt, der ebenſo im Lateiniſchen verwendet ſein könnte, und ſicher finden wir dieſe Verwendung in den V. V. der dritten und vierten Conjugation. In am, ēs, et u. ſ. f. ſteckt, erklären wir nun ſo oder ſo, das modale -im, is, it; und die Jungen begreifen recht leicht, daß das Futurum wie der Conjunctivus das Reich der bloßen Möglichkeit bezeichne, ſie werden einſtens auch finden, daß ſelbſt ſyntactiſch Futurum und Conjunctivus in Wechſelwirkung ſtehen. Um eine rechte Anſchauung der Perfectbildung zu begründen, nehmen wir das Deutſche zu Hilfe, deſſen ſchwache und ſtarke Perfectbildung unſere Schüler wenigſtens empiriſch kennen. Stark iſt die Perfectbildung, wenn ſie weſentlich in der Wurzel ſelbſt vorgeht, ſei es nun durch noch ſichtbare Reduplication, ſei es durch an deren Stelle getretene andere Veränderungen der Wurzel; ſchwach iſt ſie, wenn die Wurzel dabei unthätig iſt und einer mehr äußerlichen

Stütze bedarf, wie im Deutſchen das -te. Ohne uns auf Erörterungen einzulaſſen, ſagen wir, dieſes -te heiße: „ich that“, und dieſe Umſchreibung des Präteritums begreifen unſere Jungen um ſo leichter, da mundartlich i tuene rite für „ich reite“ u. dergl. recht häufig bei uns iſt. Ebenſo werden im Lateiniſchen vi, ui und si nichts anderes ſein als Perfecta, die mit den betreffenden Verbalſtämmen zuſammengeſetzt ſind. Daß -ui und -vi für fui ſtehen, lehrt uns auf's deutlichſte potui. Aber wie fui einſt auch in den Tempora imperfecta vorkam, ſo iſt kein Grund, der W. esse das Perfectum abzuſprechen, und ein ſolches Perfectum zeigt ſich durchaus klar in dem si an scripsi u. ſ. f. Die Zuſätze eram für esam im Perf. Präteritum und -ero für eso im Perfectum Futurum ſind nichts anderes als eram „ich war“ und ero „ich werde ſein,“ alſo das Imperfectum und Futurum des Perfectſtammes. Es iſt wohl der Wahrnehmung werth, daß ſchon der lateiniſche Indicativus eben ſo wenig als der deutſche irgend einfache Formen hat außer den zwei Haupttempora Präſens und Perfectum, ja im Deutſchen iſt das Präteritum der ſtarken Verba eine viel ſicherer einfache Zeit als das lateiniſche Perfectum. Lernen die Schüler ſpäter griechiſch, ſo lohnt es ſich der Mühe darauf aufmerkſam zu machen, wie namentlich das augmentierte Imperfectum und der zweite Aoriſt es ſeien, durch welche ſich jene Sprache vortheilhaft vor den andern uns bekanntern auszeichne und welche ſie intellectuell trefflich zu verwenden vermöge. Denn das werden wir nicht läugnen, es iſt ein großer Vorzug des Helleniſchen, daß es ihm gelungen die verſchiedenen Momente und Beziehungen der Vergangenheit ſo fein zu ſöndern, ohne daß es genöthigt war dafür zu den künſtlichen Mitteln zu greifen, die die romaniſchen Sprachen anwenden mußten. Es iſt nicht dieſes Ortes näher auseinander zu ſetzen, wie das Material entſtanden und zuſammengewachſen, aus welchem das wunderſchöne Syſtem der griechiſchen Conjugation aufgeſtiegen; wie ſehr aber der echt helleniſche Sinn auch in dieſem die ihm eigenthümliche Macht geübt, ſieht der vollkommen ein, welcher es erkannt hat, wie weit oder wie wenig weit der indiſche Geiſt darin vorgeſchritten, dem derſelbe Formenreichthum zu Gebote ſtand. Das gilt für die Ausprägung der Genera, Modi und Tempora im gleichen Maße. Warum ſoll nicht — ich ſage nicht früher oder ſpäter — ſo bald als es thunlich und möglich, in der Schule auf den gewaltigen Unterſchied der verſchiedenen Völker in dieſer Richtung aufmerkſam gemacht werden. Außer einem wahrhaft geſchichtlichen Intereſſe können dergleichen Bemerkungen auch

nicht unfruchtbar bleiben für eine tiefere Einſicht in die Syntax einer beſtimmten Sprache und der Sprachen. —

Einen Unterſchied zwiſchen Conjunctiv und Optativ kennt das Lateiniſche ſo wenig als das Deutſche und mit kärglichen Ausnahmen das ſpätere claſſiſche Sanscrit. Das Zeichen des lateiniſchen Conjunctivus im Präſens iſt i- (m) oder a (urſprünglich ā?) -m. Jenes erkennt man noch leicht in den gewöhnlichen Formen sim, velim. Aber daß i nicht das unverſehrte Moduselement ſei, das beweiſen uns aufs ſchlagendſte die Formen siem, sies, siet, wie ſie mit simus, sitis vorkommen und uns ganz das griechiſche -*ίη-ν*, ſanscritiſch yâ-m vergegenwärtigen: i in sim, velim, ama-i-m iſt alſo aus iâ zuſammengezogen, wie das *ι* in *τύπτο-ι-μι*, in *διδοῖμεν*, im gothiſchen giba-i-s, deſſen ai ſpäter wie im Lateiniſchen, dem diphthongenſcheuen Lateiniſchen, in e übergegangen iſt. Aber ſteckt denn nun nicht in -am u. ſ. f. noch ein vollſtändiger Conjunctiv, wie es Curtius u. a. angenommen? Daß das nicht ſei, lehren uns die umbriſchen Conjunctivformen, in denen a neben ia erſcheint, und es dünkt uns, velim verhalte ſich zu dic-a-m wie magis (für magius) zu minus (für minius). Dieſes jam iſt nun erwieſen nichts anderes als eine Verbalform von einer Wurzel, die im Sanscrit yâ erſcheint und mit ι, i-re nahe verwandt iſt. Unſern Schülern ſagen wir nur ſo viel, daß die Conjunctivendung des Präſens eigentlich und vollſtändig jam oder iam laute, aus welchem einerſeits durch Zuſammenziehung i-m, anderſeits durch Ausſtoßung des i wie in minor u. ſ. f. am entſtanden ſei. In eine Deutung des Sinnes laſſen wir uns nicht ein. Sehr einfach iſt die Erklärung der übrigen Zeiten des Conjunctivus, welche mit demſelben Modus des Verbums esse zuſammengeſetzt ſind, während hier die Conjunctive von fuo keine Functionen zu übernehmen haben. Es iſt immerhin merkwürdig zu beobachten, daß hier nur das am meiſten abſtract gewordene Verbum für den Begriff des Seins verwendet wird. Daß das Futurum im Conjunctivus fehlt, iſt wohl gegründet iſt es doch ſelbſt weſentlich modal. Die ſubtilen Unterſuchungen, wie, eigentlich rem, d. i. sem zu sim ſtehe und ob im Plusquamperfectum das volle essem oder nur dieſes ſelbe sem angeſetzt ſei, gehören nicht in die Schule; hier über das erſtere ſo viel, daß uns sem in einem ganz ähnlichen Verhältniſſe zu -sam (eram) zu ſtehen ſcheint, wie griechiſches -*σαιμι* im Aoriſtus zu -*σα*, d h. daß uns vorkommt, es ſei -sem ein wirklicher Conjunctivus des Imperfectums. — Als Infinitivendung des Imperfectums und Perfectums haben wir, das bezeugt uns das von Feſtus angeführte dasi ſtatt dari, se anzuſehen und können nur für das Perfectum wieder zweifeln, ob hier das volle esse

angetreten oder bloß das s von se verdoppelt worden. Dieſes se kann in der Schule noch nicht erläutert werden. Unſere feſte Ueberzeugung iſt die, daß in se ein Caſus eines Verbalnomens vorliege, da der Infinitiv in keiner uns bekannten Sprache als etwas anderes erſcheint. Wie ſteht es nun mit den übrigen nominellen Theilen, die außerdem im Activum noch vorkommen? Das Supinum erklärt ſchon unſer Lehrbuch ganz richtig als Accuſativus und Ablativus von Subſtantiven auf tus. Vom Participium Imperfecti wird in der Schule nur geſagt, daß es auf -nt gebildet ſei, welches in den Verbis der dritten und vierten Conjugation mit e an den Stamm angeſchloſſen werde; ein Fehler iſt es auch nicht, wenn man überhaupt ent als die Bildungsſilbe aufſtellt. Wäre die urſprüngliche Form der dritten P. Pl. präſ. I. erhalten, und hätte ſeinerſeits das Participium ſeinen Vocal nicht geſchwächt, ſo würden dieſe beiden Formen unter ſich im merkwürdigſten Einklange ſtehen, in einem Einklange, der uns darüber faſt gewiß macht, daß die eine aus der andern — und welche die primitive ſei, iſt leicht zu entſcheiden — hervorgegangen ſei. Wir würden demnach am richtigſten auch in der Schule ſagen: das Participium iſt aus der dritten Perſon Plur. des Präſ. I. gebildet, nur daß in der dritten und vierten Conjugation u in e geſchwächt iſt. Leid thut es uns nicht ſchon unſern Jungen das Partic. Futur. A. richtig erklären zu dürfen, nämlich ihnen ſagen zu können, daß dieſes -turus und -surus nichts anderes ſeien als Weiterbildungen von Subſtantiven auf -tor und -sor, wie das durch das Sanscrit zur vollen Gewißheit erhoben wird. Dieſes tor ſelbſt aber iſt ein Wurzelſubſtantivum und bezeichnet den „Durchführer". Aber doch falſch wollen wir auch nicht erklären und lieber einfach ſagen, mit tūrus, sūrus werde das Particip. Futur. A. gebildet, als daß wir es dummer und ungeſchickter Weiſe aus dem Supinum deducieren, mit dem vielleicht nicht einmal das Participium auf -tus was zu ſchaffen hat. Auch das Gerundium kann in der Schule nicht tiefer erſchloſſen werden. Dasſelbe iſt gebildet durch Anſetzung von -ndi, -ndo oder -endi, endo u. ſ. f. an den betreffenden Stamm — das muß hinreichen. Nachdem wir alles reiflich erwogen, halten wir nun das Gerundium für eine Zuſammenſetzung eines Verbalabſtractums mit -dum u. ſ. f., wie wir das beim Part. Fut. P. auseinander ſetzen werden.

Das Paſſivum iſt leicht gewieſen uud erlernt, beſteht es doch im Lateiniſchen in den Tempora imperfecta zunächſt mit einer einzigen Ausnahme nur im Zuſatze eines oft zu r gewordenen s an das Activum. In der erſten Perſon tritt dieſes r ohne weiteres an, in der zweiten

Perſon s mit dem Bindevocal i, in der dritten r mit dem Bindevocal u. In der zweiten Perſon Singularis geht nicht das s des Paſſivums, ſondern das s der Activendung in r über, was dann in der dritten Conjugation die ſchon als nothwendig erkannte Verwandlung von i (in is) in ĕ nach ſich zieht. Wo vor das r des Paſſivums ein Conſonant der Activendung zu ſtehen kommt, da muß dieſer fallen, ſo in amamus-r, in amabam-r u. ſ. f. Von dieſer Bildung weicht nur die zweite Perſon Pluralis aus, in welcher an den jedesmaligen Tempus- und Modusſtamm — mini antritt Die zuſammengeſetzten Tempora imperfecta bedürfen keiner Erläuterung. So weit müſſen die Schüler klar ſehen, daß das Paſſivum im Grunde kein ſelbſtändiges Weſen hat. Das Paſſivum iſt ja überhaupt kein durchaus nothwendiges Requiſit einer Sprache und wird darum eben ſelbſt in den unter ſich innigſt verwandten Idiomen verſchieden und eigenthümlich ausgedrückt. Weiter können wir in der erſten Lateinſchule kaum gehen, während bei einigermaßen gründlicher Bekanntſchaft z. B. mit dem Griechiſchen vielleicht ſchon ein fernerer Schritt erlaubt iſt. Das iſt ausgemacht, daß das lateiniſche Paſſivum in ſeinen Tempora imperf. nichts anderes iſt als ein Medium oder Reflexivum. Daß das Medium oder Reflexivum zum Ausdrucke des Paſſivums dienen *könne*, das beweist uns theilweiſe das Sanscrit, dann das Griechiſche und vollends klar — ſelbſt in Rückſicht der Formenbildung übereinſtimmend — unter den germaniſchen Dialecten das Nordiſche und außerdem das Kirchenſlawiſche. Vergl. Grimm's Gr. IV, 39 ff., Schleicher's Grammat. des Kirchenſlaw. S. 329. Aber wie ſoll nun s d. h. se für alle Perſonen dienen? Man dürfte annehmen, daß das Reflexivum der dritten Perſon auch in die beiden übrigen Perſonen eingedrungen ſei, und dieſe Annahme wäre nicht ohne beſtimmte Analogieen. Doch ſelbſt dieſes iſt unnöthig; offenbar geht die Bildung des lateiniſchen Paſſivums in eine Zeit zurück, wo se noch für alle Perſonen galt; ſanscrit. sva bezeichnet überhaupt „eigen", das davon abgeleitete gothiſche svês „Eigenthum", und auch im lateiniſchen suus liegt oft ein weiterer Sinn; das ſanscrit. sva-y-am heißt „ſelbſt" auf alle Perſonen bezogen. So laſſen ſich nun auch die lat. Deponentia — ein unglücklicher Name! — am einfachſten und natürlichſten erklären. Zwar iſt gegen eine ſolche Deutung des Paſſivums von *Mommſen* eingewendet worden, daß auch im Oſciſchen, welches ſonſt dem Rhotacismus abgeneigt ſei, zu deſſen Bildung ein r verwendet werde, während, wäre unſere Auseinanderſetzung richtig, dort s ungefährdet bleiben müßte. Dieſe Einwendung hält nicht Stich, da im Lateiniſchen in der zweiten Perſon wirklich ein s vorhanden iſt; und iſt es dann geradezu unmöglich, das das lateiniſche Paſſivum ins Oſciſche

erſt eingedrungen iſt? Auch der Infinitivus Imperfecti ſcheint durch dieſes se ſeine Paſſivbedeutung erhalten zu haben, d. h. die hier erſcheinende ältere Form ier ſcheint für ese zu ſtehen; denn war einmal s in r verändert, ſo hat die Umſtellung keine Schwierigkeit. Aber wie läßt ſich nun mini der zweiten P. Plur. erklären? Sehr anſprechend iſt die Vermuthung Bapp's, es ſei dieſes -mini ein Ueberreſt des Nominativus Pluralis von einem Partic. Medio-Paſſivi, welches, wie uns die Formen alumnus u. ſ. f. beweiſen, einſt da war. Es hätte nichts Unwahrſcheinliches, daß das Maſculinum — mini das Femininum mit vertreten hätte — nur noch das Femininum, da geſchlechtloſe Gegenſtände in der Anrede doch perſönlich aufzufaſſen ſind. Eben dahin würde dann auch das ſeltene -mino im Imperativus — von minor ſchweige ich abſichtlich — zu rechnen ſein und böte uns etwa den bloßen Stamm des Participiums. Unſere Anſicht über dieſe Formen iſt noch nicht abgeſchloſſen, da uns die umbriſchen entſprechenden noch nicht klar geworden ſind. Ueber die Bildung des Part. Perf. Paſſ. ſind nicht viele Worte zu machen. Die Endungen -tus und ſelten -nus (magnus) liegen uns klar genug vor und ihre pronominale Natur iſt unverkennbar. Es bleibt uns alſo nur noch das Partic. Fut. Paſſ. kurz zu beſprechen übrig. Was wir von deſſen Formation unſern Schülern ſagen, iſt oben ſchon angedeutet; ſein urſprünglicher Sinn kann ihnen auf fruchtbare Weiſe wenigſtens kaum im erſten Jahre entwickelt werden. Es ſcheint uns, wie geſagt, eine Zuſammenſetzung aus einem vielleicht dem umbriſchen und oſciſchen ähnlichen Infinitivus oder jedenfalls einem Verbalabſtractum mit -dus, -da, -dum, welches ſchon Weißenborn in ſeiner ſchönen Abhandlung de gerundio et gerundivo auf da-re im Sinne von τίθημι „ſetzen, machen, verurſachen" zurückführte. In dieſer Weiſe läßt ſich das active Gerundium neben dem erſt paſſiv gewordenen Gerundivum oder Participium Fut. Paſſ. recht leidlich begreifen. Das Einzelne, was dort W. zur Begründung ſeiner Meinung angeführt, ſetzen wir hier nicht weiter auseinander. So viel über das Ganze der Conjugation. Was nun einzelne Geſtaltungen betrifft, wie die vollern Formen der Tempora imperfecta vinco, cresco, cupio u. ſ. f., ſo laſſen ſich darüber im erſten Unterrichte nur einzelne Andeutungen geben; eine ſchärfere Auffaſſung wird erſt dann möglich, wenn die Schüler mit dem Griechiſchen Bekanntſchaft gemacht haben, in deſſen Aoriſtus im Gegenſatze gegen das Imperfectum dieſe Erſcheinung ſo ſcharf hervortritt, während ſie im Lateiniſchen nur dem geübten Auge ſichtbar iſt. So wird im Lateiniſchen der Präſensſtamm jung geradezu als allgemeine Wurzel behandelt und die V. V., deren Imperfectum nur durch i verſtärkt ſein ſollte, wandern zuweilen förm-

lich in die vierte Conjugation über, wie salire u. ä. Da geben wir nur die praktiſche Regel: In der dritten Conjugation finden wir zuweilen noch ein ĭ vor der Endung ſonderlich der Tempp. imperf., welches jedoch nur ſtehen bleibt vor den ſtarken Vocalen a, o, u und ē. — Es iſt dieſes Schwinden des i eine ganz ähnliche Erſcheinung mit derjenigen, die ſich in den gleichgebildeten althochdeutſchen Präſentib. findet, z. B. in heſſu ſ. heſju, haſju, hevis, hevit ꝛc. — Bei Behandlung der V. V. anomala machen wir zunächſt darauf aufmerkſam, daß die Conjugation oft aus verſchiedenen Stämmen zuſammengefügt ſei, die urſprünglich wohl eine etwas verſchiedene Bedeutung gehabt hätten; es walte hier alſo dasſelbe Geſetz oder dieſelbe Neigung, welche in den unregelmäßigen Adjectiven bemerkt worden. So verhalte ſich's in sum, so in fero, tuli. — Ferner, wird gelehrt, werde oft nur eine ſcheinbare Unregelmäßigkeit dadurch begründet, daß die dünnſten Geſtaltungen des Bindevocales ĕ und ĭ wegfallen, wenn nicht ein m folge; damit ſei die ganze Abweichung in der Abwandlung von fero und edo aufgehellt. Bei eo, queo u. ſ. f. wird etwa geſagt, daß in deren Tempora imperfecta die Endungen unmittelbar angefügt werden und das i vor den Vocalen a, o und u in e übergehe, was, wie die Schüler ſpäter ſehen werden, gar nicht vereinzelt erſcheine. Denn hier gerade läßt ſich der Grund der Anomalie unmöglich in der Schule enthüllen. Unter den V. V. defectiva ſind beſonders die V. V. odi und memini ſehr anziehend, deren Weſen wir aber meiſt erſt in einer folgenden Claſſe, wo die deutſchen praeterito-praesentia ſchon bekannt ſind, das griechiſche οἶδα vorliegt, endlich von dem eigentlichen lateiniſchen perfectum praesens gehandelt wird, aufdecken: nun ſollen die Schüler erfahren, daß memini eigentlich bedeutet: „ich habe in Gedanken gewonnen", ōdi „ich bin in die Leidenſchaft des Haſſes gerathen".

Auch für die lateiniſche Syntax wird, ſoweit ſie in dem erſten Unterrichtsjahre zur Beſprechung kommt, eine möglichſt rationelle Grundlage gegeben, ohne daß dabei die Einprägung des Reſultates und die gehörige praktiſche Uebung vernachläßigt wird. Davon nur einige Beiſpiele. Schon dem Knaben muß doch, damit er das lateiniſche Prädicativ faſſe, durch inſtructive Beiſpiele nahe gelegt werden, daß es eine Anzahl Verben und unter dieſen beſonders das V. „ſein" und die verſchiedenen Ausdrücke für „werden" gibt, die nicht Inhalt genug haben, um für ſich ein Prädicat zu bilden. Daß dieſes den Schülern möglichſt klar werde, iſt um ſo wichtiger, weil das Deutſche ſie hier gar zu leicht verführt, indem es in ſeiner geſchichtlichen Entwickelung von dem urſprünglichen Principe, welches es mit dem Lateiniſchen natürlich theilte, ſehr bedeutend abgewichen iſt. — Von einer Abweichung des Numerus zwiſchen dem Lateiniſchen

und Deutſchen fällt beſonders multa für „Vieles“ u. ſ. f. auf. Die Schüler lernen: Statt des ſubſtantiv. gebrauchten Neutrums eines Adjectivums oder Pronomens brauchen die alten Sprachen gemeiniglich das Neutrum Pl., indem ſie das als vereinzelt auffaſſen (ſinnlich), was die neuen Sprachen (abſtract) als ein Ganzes zuſammenfaſſen. Die Caſus, davon ſind wir innig überzeugt, enthalten urſprünglich Raumbeſtimmungen, und als ſolche treten ſie namentlich noch in den Städtenamen hervor. So lehren wir dann unſere Jungen, daß der Ablativus auf die Fragen: woher? wodurch? warum? wann? und wie? ſtehe, ohne weiter etwas hinzuzufügen. Bei einer ſpätern Behandlung der Syntax und der Bildung der Adverbia iſt es uns aber gar nicht unwichtig, daß die Schüler die Fragen in oben bezeichneter Ordnung in ihren Köpfen haben. Da wir ferner wiſſen, daß ſich in den Städtenamen noch ein beſonderer Locativus erhalten hat, ſo theilen wir dieſes zwar unſern Schülern nicht in extenso mit, laſſen ſie aber doch in der betreffenden Regel vor die Wörter „im Genetivus“ und „im Ablativus“ ein ſcheinbar hineinſetzen. Die verwandten Sprachen lehren uns deutlich genug, daß die ablativi absoluti nichts anderes ſind als Adverbialbeſtimmungen zum Prädicate, die eben darum in zeitbeſtimmende Nebenſätze u. ſ. f. aufgelöst werden können. Wir geben darnach die Weiſung: Ablativi absoluti heißt eigentlich deutſch „abgelöste Ablative“, ſie enthalten aber nichts von den andern zu Adverbialen verwendeten Ablativen Abweichendes und ſtehen auf die Fragen warum? wann? u. ſ. f. Sie beſtehen aus einem Subſtantivum oder ſubſtantiviſch gebrauchten Nomen und einem dasſelbe als Attribut beſtimmenden Adjectivum, Participium, adjectiviſchen Pronomen, ſeltener Subſtantivum. Dieſe Ablative werden nun auch anfänglich immer ſo überſetzt, z. B. capta Carthagine „nach genommenem Carthago“, und die Kommata, zwiſchen die ſie in unſerm Leſebuche eingeſchloſſen ſind, geſtrichen. Zu ſchwer wäre es hier ſchon den acc. c. infinitivo innerlich zu begründen; aber das läßt ſich wohl ſchon anſchaulich machen, wie er als Object und Subject gelte, und es darf vielleicht angeführt werden, die Conjunction „daß“ habe einſt daz gelautet und ſei mit dem Artikel zuſammengefallen; „ich ſehe, daß der Baum blüht“, ſei „ich ſehe das: der Baum blüht“ u. a. Fremdartig iſt dem Schüler der lateiniſche nominativus c. inf. in dicor u. ſ. f. Da ſagen wir im Anſchluſſe an den acc. c. inf., wie er bei den unperſönlich ſcheinenden Redensarten vorkommt: Solche unperſönliche Redensarten ſind nun auch die, welche durch die dritte Perſon Sing. P. von V. V. sentiendi und declarandi gebildet werden. Aber da machen die Römer, ſofern dieſe Impersonalia in Tempp. imperff. ſtehen, das, was dem Deutſchen als Subject des

abhängigen Satzes erſcheint, zum Subject des regierenden, ſo daß das Verbum nun ganz perſönlich wird. — Von den Conjunctionen werden wo möglich die urſprünglichen Bedeutungen mit memoriert, und kommen ſie in verſchiedenen Bedeutungen vor, ſo wird, nachdem dieſe im Leſebuche ſich gezeigt, die der primitiven am nächſten ſtehende immer voraus genannt. Wir lehren alſo, quominus heiße eigentlich „daß deſto weniger", quin „wie nicht" u. ſ. f. In quum ſtellen wir immer die Bedeutung „wann" voran, indem ſie auf die Zeit bezogen jedenfalls der cauſalen vorausgeht. Es braucht da überall nicht weitläufigen Raiſonnements; wird der Unterricht in der Syntax einmal ausführlicher ertheilt, ſo erſcheinen ſolche Grundlagen in ihrer Wichtigkeit von ſelbſt. Das darf man den Jungen ſchon ſagen, daß, wo ne — alſo namentlich nach V. V. des Fürchtens — mit daß überſetzt werde, dies eben nur eine ungefähre Ueberſetzung ſei, indem timeo, ne hoc accidat urſprünglich wäre: Möge dieſes nicht begegnen, (aber) ich fürchte u. ſ. f.

So viel über unſern erſten Unterricht im Lateiniſchen. Wir wiſſen, daß er ſchief beurtheilt werden kann und ſchief beurtheilt werden wird, namentlich aber — hoffentlich allein — von ſolchen Lehrern, die ſelbſt keine Verſuche damit angeſtellt haben oder ſehen, daß etwa jüngere Leute, welche mit den Reſultaten der vergleichenden Grammatik nur halbwegs bekannt, nicht aber vertraut ſind, ihre Pfuſcherſtudien in die Schule verpflanzen. In einer folgenden kürzern Abhandlung werden wir einiges über unſern lateiniſchen Unterricht im zweiten Jahre mittheilen.

Zürich im März 1855.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Elementarbuch der hebräischen Sprache. Eine Grammatik für Anfänger mit eingeschalteten systematisch geordneten Uebersetzungs- und andern Uebungsstücken, einem Anhange von zusammenhängenden Lesestücken und einem vollständigen Wortregister. Zunächst zum Gebrauch auf Gymnasien. Von Dr. G. H. Saffer, Oberschulinspector in Harewies. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Brandstetter. 1854. 8⁰. geh.

Diese neue, nunmehr mit großen und deutlichen lateinischen und hebräischen Lettern gedruckte Auflage kündigt sich als eine verbesserte und vermehrte Auflage an.

Indem Referent sich auf seine frühere (kurze) Besprechung der ersten Ausgabe (in Jahns Journal für Philologie und Pädagogik ꝛc. Märzheft 1852) und auf die umständlichere des Herrn v. Metzger in Schönthal in demselben Journal bezieht (67. 2. — 68. 6.), kann er auch diese Arbeit als eine im Wesentlichen sehr gelungene bezeichnen. Dem Plane des Herrn Verfassers gemäß haben die sämmtlichen Aenderungen die erste Anordnung des Buches ganz unberührt gelassen. Aber mehrfache Berichtigungen u. s. w., wie § 63 b, verdienen Beachtung; eben so ist auch die Uebersicht der Verbalstammbildungen und Flexionen nicht unwillkommen. (Sie gleicht den in den frühern Ausgaben der kleinern Grammatik von Gesenius, so wie den in seinem Lehrgebäude gelieferten Tabellen *.) Betrachten wir zunächst im ersten Theile die Elementarlehre, so bemerken wir, daß bei der Eintheilung der Consonanten nach den Organen, bei a. gutturales, für אהחע und ר vielmehr אָח רֵעֶה gesetzt werden kann. Das ר als Halbguttural und als stärkster Halbvocal nähert sich den Gutturalen mehr als den Zungenbuchstaben oder den Zischlauten. Der Verfasser reihet ihn letztern ebenfalls an. Freilich steht er oft für einen Zischlaut; jedoch liegt es in dem Grunde, daß sämmtliche linguales als Klafbuchstaben mit den Zischlauten in gewisser Verwandtschaft stehen. — Für die vox memorialis הֶאֱוִי wäre die Form יֵהוּא zu wählen. Die Regel, daß „in allen Vocallauten א quiesciren kann", ist durch den Zusatz genauer zu bestimmen, daß auch ein Schwa als Halbvocal voran-

* Vom Referenten erscheinen in Bälde ähnliche Tabellen, deren Druck zur Zeit bei Brockhaus in Leipzig besorgt wird. Mühlberg.

gehen kann, in welchem Falle auch das א als otiirend nur orthographiſch geſetzt iſt, z. B. וַיַּרְא (Er ſah) בִּקְעָה (das Thal). Eben ſo muß es, um Irrungen vorzubeugen, S. 7 c heißen: (iſt als Schwa mobile auszuſprechen) „unter einem Doppelconſonant", der nicht am Ende des Wortes ſteht (wie z. B. bei אֶתְכֶם). § 6 iſt für Chateph Kamez zu ſetzen Chateph Komez. — § 7 c muß es genauer heißen „Dagesch = ebenfalls ein Punct in der Mitte eines Conſonanten", der nicht mit dem Schurek einem Puncte in ו und dem Mappik des ה mobile zu verwechſeln iſt. — Eben ſo kann „Uebungsſtück 4 die Conjunction und iſt alſo beim Aufſuchen ſolcher Wörter im Wortregiſter erſt davon zu trennen", beigefügt werden: zumal nur ſehr wenige Wörter mit ו beginnen. Statt „ו vor den labiales (Bumaf)" müßte es heißen: (b'maf) da ו vor einem anderm ו in einem ſolchen Falle nicht vorkömmt. Nicht unerwähnt bleibe eine § 10 b beigefügte Anmerkung. Es heißt hier, daß ausnahmsweiſe vor dagesch forte ein langer Vocal vorkomme. Referent möchte aber die angeführten penacuten Wörter nach einer ältern Erklärung dahin erklären, daß dieſe langen Vocale durch den Accent ſo gedehnt werden, daß ſie einen kurzen Vocal nach ſich ziehen; alſo ſei zu leſen אֵלֶּה E-ĕlleh. (Vergl. *μᾶλλον* = *μαᾶλλον*.) Die nähere Beſtimmung eines ausgelaſſenen dagesch forte führt Referent (§ 14 a 2) auch hier ſchon (wie es nämlich bei Gutturalen der Fall iſt) auf ein dagesch occultum zurück. Mit Uebergehung des noch Uebrigen der Formenlehre machen wir den Uebergang zur Vocalbildung und bemerken, daß hier zu den Verbeſſerungen beſonders § 25 gehört. Die Paradigmen קָטַל und כָּתַב ſind hier, weil dem Anfänger des dagesch lene letzterer Form Schwierigkeiten machen kann, (nur) in der dritten P. s. m. perfecti aufgeführt; während die Tabelle S. 50, כָּתַב allein nennt, was minder zweckmäßig iſt. Für das Imperfectum wäre die Benennung Infectum angemeſſener, welches beim Imperfectum relativ und beim Futurum abſolut erſcheint. Ungern vermiſſen wir die voces memoriales für die afformativa und præformativa, z. B. תְּהִימוּן für perfectum; אֵיתָן und יוֹנָה für futurum u. ſ. w. Der (zweckmäßig) hinzugekommenen Anmerkung zu § 28 fügen wir unſererſeits noch bei zu 5, Niphal אָ: am häufigſten geſchieht dieſes bei den verbis פֹּי = פֹּו. Die Uebungsſtücke ſind hier beſonders ganz zuſammenhängend und rein claſſiſch. — Bei § 29, Cohor-

tativus iſt das ה nicht bloß ein paragogicum zu nennen. Es entſpricht dem ה loci und weist der Handlung einen Platz gleichſam oder eine Richtung an: man kann es füglich ה determinativum nennen. Für die Paradigmen des ſtarken Verbi erſcheint כָּתַב (das dagesch des כ fehlt zu Anfang!), wofür, wie bereits bemerkt קָטַל (oder auch מָשַׁל) zweckmäßiger geweſen wäre. Uebergehend auf die ſchwachen Verbalwurzeln von § 38 an, bemerkt Referent, daß § 39 nunmehr („vocalige Wurzel") durch die beigefügten Beiſpiele zweckmäßiger bearbeitet iſt, was in der erſten Ausgabe nicht geſchehen iſt.

Vervollſtändigt ſind auch durch neue Anmerkungen die abweichenden Formen von פִּי = פּוֹ. Eben ſo ſind die Verba פָּא (Anmerk. 1 zu § 43) genauer beſtimmt worden. — § 45 (V. עִי) iſt hinzuzuſetzen 2. קָם: für קָוַם als urſprünglich aus dem perfectum gebildet, wie die Formen (des IV. paradigma bei Geſenius) חָכַם, דָּבַר zeugen. — § 49 fehlt die genauere Beſtimmung für die Verba ל"ה (ohne Mappik) als ganz verſchieden von ל"ה (mit Mappik). Vergl. Geſen. hebr. Gramm. von Rödiger § 74. Die frühere Vollſtändigkeit der Tabellen iſt verblieben. Ueberall vermißt Referent immer noch die Flexion der participia, denen wenigſtens das femininum beigefügt werden kann. — Während aber bei andern Grammatikern (beſonders bei Geſenius und Rödiger) die Verba gutturalia von den Verbis perfectis zu den unregelmäßigen den Uebergang machen, hat der Herr Verfaſſer erſtere jetzt erſt folgen laſſen und ſie den noch übrigen unregelmäßigen Verbis vorangeſchickt. Zu § 24 ſind nöthige Anmerkungen hinzugekommen. Auch hier wäre, beſonders bei tert. gutturalis, die beigefügte weibliche Endung der participia vonnöthen geweſen; z. B. שֹׁלֵחַ, שֹׁלַחַת (שֹׁלַחַת). Bei den v. פֶּן (wobei die Tabelle für Kal löblich iſt) hätte noch eine Anmerkung für die analoge Bildung der פִּי = פֶּן nebſt Beiſpielen beigegeben werden ſollen. Zu Anmerkung 1, § 59, iſt hinzuzuſetzen: Doch heißt Niphal beſtändig נִלְקַח. In der Tabelle iſt bei תֶּת einzuſchließen: (mit Suff. תִּתִּי.) In den Paradigmen der Verba עִי fehlen die Accente für mehrere penacute Wörter, wie beim Imperativ z. B. Eine bereits erwähnte Zugabe iſt § 63 b. — Doppelt anomale Verbal-Wurzeln. Sie iſt für den Anfänger ausreichend: Die ausführliche Ueberſicht befindet

ſich am Ende hinter dem Wortregiſter. — Wir kommen auf den zweiten Abſchnitt, auf die Nominal-Bildung. Zu § 67, S. 106. „Danach finden ſich drei Grundformen dieſer B—A, nach den drei kurzen Vocalen ă, ĭ, ŏ = כַּתְּבְ, כִּתְּבְ, כֻּתְּבְ“ iſt hinzuzuſetzen: Die urſprüngliche einſylbige Geſtalt zeigt גַּיְא Thal. — Uebrigens iſt die Claſſification der Nomina nach Ewald zwar ſcharfſinnig; dennoch aber iſt ſie wohl für Anfänger minder einleuchtend als es die von Geſenius oder Schröder entworfenen paradigmata ſind, obgleich (wie nachgewieſen worden) bei Geſenius und bei Rödiger ſich hier einzelne Verirrungen vorfinden laſſen. — Zu verbeſſern iſt in unſerm Lehrbuche S. 150 אֹיְבֶכֶם und אֹיְבֵךְ, wofür zu ſetzen: אוֹיְבְכֶם und אוֹיְבֵךְ; dagegen hat חֹתֵן mit Suffix חֹתְנֵךְ und von זָקֵן leſen wir זִקְנֵכֶם, nicht זְקַנְכֶם (S. 149 u.). [Vergl. Hebr. Gramm. von Rabbinowiz, Grünberg 1851. S. 124, 125.] Der Anhang zur Nominalbildung enthält ziemlich vollſtändig, nach ihrer beſonderen Eintheilung.

Dritter Abſchnitt. Die Partikel. §§ 95—100. Bei § 98. 2, könnte noch das neuerdings wieder nach der alten Erklärung gedruckte בְּשַׁגַּם (zuſammengez. aus בַּאֲשֶׁר גַּם) Genes. 6, 3. [nach Geſenius שָׁגַג] erwähnt werden. (Da auch er — der Menſch — Fleiſch iſt.)

Dritter Theil. Syntax. Capitel I, zwar nichts weſentlich hervorzuhebendes enthaltend, zeigt aber die beſte Anordnung. Dasſelbe gilt für das zweite Capitel „Syntax der Wortarten“. Einiges hervorhebend aus der Syntax des Verbum bemerkt Referent zu S. 194, daß der Infinitivus absolutus nach einem verbum finitum eben ſo zu betrachten iſt, als ein Substantivum in Verbindung mit einem verbo cognato (חָלָה חָלִי); oder daß hier eine Intenſion in der Art und Weiſe ſtattfinde, wie bei der Steigerung der Eigenſchaftswörter durch den Superlativ. Steht es aber vor dem Verbum, dann iſt es das Verhältniß des Allgemeinen zum Beſondern. So läßt ſich das angeführte: רְאֹה רָאִיתִי erklären: Was das Sehen betrifft, ſo habe ich es (wirklich) geſehen. — § 123 läßt noch eine (hier mangelnde) nähere Beſtimmung für den Gebrauch des Artikels wünſchen, abweichend vom deutſchen Sprachgebrauch. Dagegen ſind die verſchiedenen Grade der „Abhängigkeit der Nomina in der Satzfügung“ umſichtig und logiſch erklärt. — Vorzüglich iſt dieſes § 127 geſchehen. „Unterordnung. Status constructus.“

Auch § 128, Accuſativ, iſt klar und deutlich und im Zuſammenhange; während andere Grammatiker das Hierhergehörige getrennt abgehandelt haben. — Die Syntax der Partikeln, § 131—139, hält die ſchickliche Mitte zwiſchen Grammatiſchem und Lexikographiſchem. Zu bemerken wäre bei § 136 am Ende, wo es heißt: „ו ſteht auch als erklärendes Anführungszeichen, nämlich" „z. B. בְּרָמָה וְעִירוֹ in Ramah, nämlich ſeiner Stadt, I. Sam. 28. 3". Daß hier nach dieſer Erklärung es unnöthig ſei, eine Hendiadys anzunehmen. Ebenſo bei: „und in manchen andern Beziehungen," die Bemerkung: ו vertritt auch Relativſätze, z. B. ein Armer, der keinen Beiſtand hat, עָנִי וְלֹא עֹזֵר לוֹ für — אֲשֶׁר — (Vergl. im Lateiniſchen: Dives et sordidus, i. e. dives qui (tamen) sordidus est). In Hinſicht der angegebenen Stellung der Wörter im Satze, iſt die (§ 141 u. 142 erwähnte) Inverſion zu beachten. Jedoch iſt zuletzt das Verhältniß der Comperative nicht genau genug angegeben. — Die zuſammenhängenden Leſeſtücke enthalten eine ſehr gute Auswahl nebſt praktiſcher Erläuterung, mit ſteter Hinweiſung auf die Grammatik des Herrn Verfaſſers. — Das Wortregiſter enthält mit Recht nur die Vocabeln, keine Phraſeologie. Die erwähnte Ueberſicht ſämmtlicher Stammbildungen und Flexionen der ſtarken und ſchwachen Verba kann den Schülern zum Entwurf ähnlicher Tabellen und zu ihrer Erweiterung beſtens dienen. Endlich iſt auch dieſer neuen Ausgabe ein Regiſter zur Grammatik beigegeben worden. Gewiß wird ſich auch dieſe neue Auflage, vorzüglich der claſſiſchen, meiſtens ganz zuſammenhängenden Beiſpiele wegen, mit Recht ihren Platz in der Reihe zweckmäßiger Lehrbücher der hebräiſchen Sprache ſichern.

Mühlhauſen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

Kurze Anleitung zum Erlernen der hebräiſchen Sprache für Gymnaſien und für das Privatſtudium von Dr. C. H. Boſen, Religionslehrer am katholiſchen Gymnaſium zu Cöln. Zweite, verbeſſerte Auflage. Freiburg im Breisgau, Herder. 1854. 8°. (110 S.)

Titel und Vorbemerkung, beide kündigen nur ein hebräiſches Elementarwerk für Anfänger in dieſer Sprache an. Auch Referent ſtimmt darin überein und weiß es als öffentlicher Lehrer der hebräiſchen Sprache aus Erfahrung, daß allerdings die meiſten der üblichen hebräiſchen Sprachlehren (ſelbſt die von Geſenius und Rödiger nicht ausgenommen) für den Anfänger zu viel Material enthalten. Indeſſen kann ein geſchickter Lehrer einen ſolchen Uebelſtand leicht ausgleichen. Was aber das vorliegende Werkchen anbelangt, ſo gibt es wirklich nur das Aller-

nöthigſte an. Referent kann aber nicht umhin, auf Manches aufmerkſam zu machen, was für dasſelbe noch zu wünſchen ſei, ohne dem Ganzen ſeinen Werth abzuſprechen. — Das hebräiſche Alphabet kann dem Anfänger am beſten durch Beiſetzung des Griechiſchen und wo die Buchſtaben fehlen (z. B. *F*) durch lateiniſche Lettern anſchaulich gemacht werden. Irrig heißt es (S. 6), daß das י von Einigen wie Jod ausgeſprochen werde. Paläſtinenſiſche und portugieſiſche Juden ſprechen es ang aus. Im übrigen ſind die Regeln von §§ 1—20, die Anleitung zum Leſen und die Elemente der Formenbildung enthaltend, ausreichend für den erſten Schulgebrauch. — Für die Formenlehre (S. 17) bemerkt Referent, daß das Nipbal, ſtreng genommen, nicht „passivum zu Kal", ſondern einfaches Reflexivum, ſo wie das Piel mehrentheils einfaches causativum ſei; während das intenſivſte Verhältniß für beide Formen durch Hithpael und Hiphil ausgedrückt wird. — Auch würde es erſprießlich ſein, für die afformativa und præformativa der tempora und modi gebräuchliche voces memoriales für den Anfänger anzugeben. Das über das regelmäßige Verbum Geſagte reicht aus, höchſtens wäre nur noch hinzuzufügen, daß ת und נ als litteræ finales radicales vor ת und נ afformativis, nach den Regeln der Aſſimilation öfter wegfallen, ohne daß dadurch das Verbum unregelmäßig (oder defectiv) zu nennen ſei. — § 32 muß außer der metathesis des שׁ doch noch die Verwandlung des ת in ט (z. B. הִצְטַדֵּק) erwähnt werden.

II. Die unregelmäßigen Verba. Verba gutturalia. — § 33 muß es beſtimmter heißen: Tertiæ gutturalia ה mit Mappik iſt ein verbum gutturale, mit ה ohne Mappik (ה quiescens im Gegenſatz zum ה mobile) iſt ein verbum quiescens לה. S. 26 iſt bei: „In לָקַח nemen, wird das ל behandelt wie das נ der Verba Phenun", zu ergänzen: Jedoch lautet Nipbal immer נִלְקַח. Nichts Weſentliches iſt zu erinnern bei den folgenden Paragraphen bis § 44, was die übrigen unregelmäßigen Verba betrifft. Gut ſind die Andeutungen (§ 45) für das richtige Unterſcheiden einſylbiger Stämme; eben ſo auch die Behandlung der pronomina der Suffixa, der Formen des Verbi, und des Artikels (— § 51).

Bei der Angabe der Declinationen der Nomina ſind die Participialformen in beſondere Paradigmen gebracht worden. Die übrigen Redetheile — § 76 ſind kurz und bündig behandelt. — Auch die Syntax (§ 77—99) enthält das den Anfängern Unentbehrliche. Eben ſo iſt auch über die Casus das eben Erforderliche mitgetheilt. Die Syntax der adjectiva iſt löblich, der Gebrauch der Tempora empfiehlt ſich durch die Darſtellung. — Sonderbar enthält § 99, als Schluß, „Keri und

Chethib", was eigentlich der Formenlehre angehört. — Der Anhang enthält 1. Paradigmen der Verba (meistens nach Gesenius) und nach einem eigenen Plane die Nomina, wobei die participia besonders specificirt sind. Dieses Bestreben, Alles zu vereinfachen, ist löblich, wiewohl es dem Anfänger nicht immer den Gegenstand faßlicher macht. Mit Ausnahme der ersten Uebungsstücke sind die übrigen classische. Im ersten Stücke sind zu rügen: die falsche Setzung des Artikels beim status constructus, הַיִּשְׁבֵי הָעִיר — הַדֶּרֶךְ רְשָׁעִים. Für קָטַל, das selten vorkömmt, ist Z. 2 a. a. O. besser הָרַג zu setzen. Auch V findet sich der Artikel falsch gebraucht bei: הַכּוֹכְבֵי. Ein kleines Wörterbuch wäre nöthig gewesen. Schließlich erlaubt sich Referent folgende Druckfehler anzugeben: S. 8 (§ 4 Ende) lies: קָטַלְתְּ. S. 11 zweite Anmerkung lies Ziwwa. S. 15 b lies für בִּרֵךְ — בֵּרֵךְ. S. 39 (§ 53 Ende) lies הַדָּבָר. S. 51 § 96 יָלַךְ für יָלָךְ, daselbst für יָבָה lies יָהַב. S. 53 a lies הַיְבוּסִי. S. 59 Z. 7 v. u. lies עַוֹנִי מִנְּשֹׂא. S. 60 Z. 4 v. o. lies קִבְרוֹתֵיכֶם. Unverständlich ist S. 75 Z. 3 v. u. das Citat. S. 98 lies Z. 3 v. o. אִשָּׁה. S. 99 Z. 2 v. u. lies für תֵּבֵל-טֵבֵל.

Das dagesch lene zu Anfang der literæ בְּגַד כְּכַת fehlt öfter, eben so das Schwa bei ךְ. — Im Ganzen wird aber unter Anleitung eines geeigneten Lehrers das Werkchen nicht ohne Nutzen gebraucht werden können.

Mühlhausen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

A. F. Kleinschmidt. Der Unterricht im Griechischen kann bei wöchentlich acht Stunden im Untertertia mit Anabasis und Odyssee begonnen werden. Torgau, 22 S. 4.

Dieses der Titel einer Einladungsschrift zur Feier (1. April 1855) des Schröder'schen Gestiftsactus im Gymnasium zu Torgau. Die Schrift kann als das Referat eines denkenden, pflichteifrigen, geschickten Schulmanns über die von ihm beim ersten griechischen Sprachunterricht befolgte Methode und so auch die dadurch erzielten Erfolge gelten, und hat als solches ein unzweifelhaftes Recht auf Beachtung von Seiten Aller, denen an einer compendiarischen Fassung und Behandlung desselben Gegenstandes für eigne Zwecke gelegen ist. Damit soll jedoch nicht gesagt werden, daß just das hier dargelegte Verfahren als die einzig beste aller Straßen nach Hellas zu empfehlen ist. Dahin

führen ja, wie gen Rom und Jeruſalem, verſchiedene. Wenigſtens nicht als die ebenſte, ſcheint es. Der Verf. verbreitet ſich umſtändlich über Inhalt und quo usque jeder ſeiner ſechszehn erſten Unterrichtsſtunden, und es läßt ſich hiernach ſeinem Lehrgange die Eigenſchaft ungemeiner Sorgfalt, Umſicht, Gründlichkeit keineswegs abſprechen. Der Weg aber, welchen er befolgt und vorzeichnet, iſt, geſtehen wir's offen, nicht wenig complicirt, mit Details überſtreut und durch eine Menge Nebenhers, welche das raſche Fortſchreiten an ein nahes Ziel aufhalten und erſchweren, coupirt. Es hält daher einerſeits ſchwer in gedrängtem Auszug, wie ſolchen die Referentenpflicht heiſcht, einen anſchaulichen Begriff von des Verf. Art und Weiſe zu geben, andererſeits dürfte es auch denen, ſo ſich verſucht fühlen, den gleichen Weg verſuchsweiſe zu betreten, kein Leichtes ſein, ſich darauf zurecht zu finden und alſo zu gleichen Reſultaten zu gelangen. Denn etwas Anderes iſt es, in mehrjähriger Uebung und vielfältigen Verſuchen ſich in eine, ſeiner Individualität bequeme und entſprechende Form allmählig hineinzuarbeiten und einzuleben, etwas Anderes, mit Verläugnung ſeiner ſelbſt eben nur derjenigen Spurweite nachzugehen, worauf uns die Laterne eines Nicht-Ichs zur Leuchte dient. Oder es gilt auch hier das: Prüfet Alles und das Beſte behaltet, ohne daß ihr euch darüber ſelbſt aufgebt und knechtiſch bloß in verba magistri ſchwört. Immer aber iſt, wie geſagt, das Bemühen des Hrn. Kl., das pädagogiſche Publicum zum Zeugen und Richter ſeiner ſoliden und verdienſtlichen Beſtrebungen aufzurufen, mit Beifall aufzunehmen und an ihrem Succeſſe nicht im Mindeſten zu zweifeln.

Der Unterzeichnete hat ſich in Betreff des griechiſchen Unterrichts auf ähnliche Weiſe verſucht und verſucht ſich bei vorkommender Gelegenheit noch immer. Im Jahr 1845 brachte die Päd. Revue (Bd. X. S. 41 bis 49, 133 bis 145) ſeine „Proben einer griechiſchen Hausgrammatik". Ob irgend Jemand mehr als flüchtige Notiz davon genommen, iſt ihm nicht kund worden. Seine Aufgabe war, darzulegen, wie er in 32 bis höchſtens 40 Stunden (37 war das Maximum, deſſen er einmal benöthigt war) ſeine Schüler zum Leſen und Verſtehen der Anabaſis zu führen, nach einigen Wochen Friſt aber zum abwechſelnden Leſen der Odyſſee mit ihnen zu ſchreiten pflege. Auch ſeine Verfahrungsweiſe zeigte ſich in allen mit Individuen verſchiedener Nationalität angeſtellten Verſuchen als gedeihlich. Möglich nun, daß diejenigen, welche die Methode des Herrn Kl. mit der ſeinigen vergleichen wollen, jene ungleich gründlicher befinden. Allein hier möchte der Schein trügen. Der Unterzeichnete iſt nicht weniger, als Hr. Kl., von der

Unerläßlichkeit eines tüchtigen grammatiſchen Fundaments überzeugt und durchdrungen; aber wenn er auf ſeinem 32 Stundenwege nicht jegliches Steinchen aufhebt, vielmehr das Speciellere der Accentlehre, die Atome und manch Anderes dergleichen einſtweilen bei Seite ſchiebt, ſo folgt daraus nicht, daß er dieſe Dinge als pedantiſche Quisquilien betrachtet. In grammaticis iſt auch das Geringſte von Bedeutung und muß, wenn für den Augenblick beſeitigt, ſo bald die Hauptſache gethan iſt, nachgeholt werden. Als Hauptſache aber gilt ihm, den Schüler ohne langen Aufenthalt unterwegs auf ein Erntefeld zu führen, wenn auch Senſe oder Sichel noch nicht ſcharf geſchliffen ſind, oder er noch nicht recht mit dem Arbeitszeuge umzuſpringen weiß; er lernt es bald, denn er hat Freude an ſeinem Werk und Vertrauen zu ſich ſelbſt gewonnen. Dieſer Tropus braucht nicht verdolmetſcht zu werden. Hrn. Kl.'s Methode hat übrigens vor der des Ref., wie ihm einzuräumen, das voraus, daß ſie ſich einem zahlreichen Schülercötus gegenüber erprobt hat, während die ſeinige nur in Unterweiſung von ſechs oder ſieben Simultanzöglingen. Sei es verſtattet, zuletzt uoch eines neueſten Verſuchs mit einem begabten Privatiſten vorgerücktern Alters zu gedenken, welcher, für das theologiſche Studium beſtimmt, am erſten Cap. des Evangelium Lucä V. 5 bis 80 und V. 1 bis 4, womit ſeine erſte griechiſche Unterrichtsſtunde begann, als der Schüler noch kaum erträglich leſen konnte, innerhalb gerade 30 Stunden Griechiſch konnte, d. h. die Formenlehre in allen ihren Hauptzügen und bis zu einer gewiſſen Virtuoſität einübte, dabei auch keineswegs verabſäumte, was oben als „Nebenher" bezeichnet wurde, nach der dreißigſten Stunde aber zu Lucian, Xenophon und Odyſſee überging, und nach Jahr und Tag, außer Odyſſee, zwei Bände der Memorabilien, Plutarchs Timoleon und Euripides Hekabe geleſen hatte. Der Leſer dürfte ſich bei genauer Anſicht jenes Capitel des Lukas leicht überzeugen, wie reichen grammatiſchen Stoff dasſelbe in ſich ſchließt. Es wurde ſomit das nämliche Verfahren beobachtet, wie beim engliſchen Unterricht, welchen Ref. alsbald mit dem Vicar of W. beginnt, wenn auch der Schüler noch nicht den mindeſten Begriff von grammar und pronunciation beſitzt. Er iſt indeß weit von der Illuſion entfernt, als ſage er mit Berufung auf den bemerkten Fall den Lehrern, ſei es des Engliſchen oder Griechiſchen, etwas ſo ganz Neues. Nachdem man ſo lange Zeit die edle Zeit mit reinem Formaliſiren vergeudet hatte, ſind endlich Hunderte zu dem Gedanken und Entſchluß gekommen, die Sache praktiſch und compendiariſch, alſo auch zeitſparender anzugreifen, und ſiehe! es gelang. Dieſes aber läßt ſich wahrlich auch bei Ertheilung des alt-

claſſiſchen Unterrichts, verſteht ſich cum grano salis, ins Werk richten, wie ſeinerſeits auch Hr. Kl. beweist.

Leipzig. G. E. Köhler.

---

1. Ollendorff, Neue Methode (,) eine Sprache in ſechs Monaten leſen, ſchreiben und ſprechen zu lernen. Für das Franzöſiſche zum Gebrauch der Deutſchen bearbeitet. Berlin und Leipzig, M. Simion, 1854. Paris, beim Verfaſſer.

Wer ſich tant soit peu um Grammatik-Litteratur bekümmert, kennt Ollendorff und ſeine Methode (wenn gleich derſelbe behauptet, letztere fuße auf eine Philoſophie, die derjenige, welcher ſich des Buches bedient, nicht ſogleich durchſchaut). Wozu alſo hier weitere Beſprechung? Die Revue verſteht überdieß unter Grammatik etwas Anderes, als Ollendorff, will mit dem Sprachunterricht etwas ganz Anderes, als Ollendorff, und gönnt dem Schüler lieber ſechs Jahre, als ſechs Monate, um eine Sprache leſen, ſchreiben und ſprechen zu lernen. Contra principium negantem non est disputandum. Amerikaniſche Buchhändler haben ſich an den Verf. mit dem Anerbieten von 150 Pfund (1050 Thlr.) gewandt, wenn er ihre Nachdrucke ſanktionirte. Nun, für Bruder Jonathan iſt's eine Grammatik.

2. *Stieffelius*, La meilleure école de conversation française ou un dialogue par semaine, avec une comédie par Ficard et deux proverbes de *R. Leclercq*, avec l'allemand en regard. Nouvelle édition. Leipzig, Hermann Schultze, 1854.

Sprechen iſt denken. Franzöſiſch-Sprechen iſt Franzöſiſch-Denken, wenn es auch neutrale Gebiete gibt, wo beide Nationen gleich denken, und die Form, worin der Inhalt gekleidet wird, indifferent iſt. Um das, was man ſo recht eigentlich franzöſiſche Converſation nennt, ſich anzueignen, muß der Deutſche viel von ſeiner Denk- und Anſchauungsweiſe ablegen. Wem dieß bei der Erziehung wünſchenswerth erſcheint, der kann die von Stieffelius zuſammengeſtellten dramatiſchen Scenen als Vorſchule gebrauchen. Von franzöſiſchem Geiſte enthalten ſie mehr, als die bekannten Geſpräche mit Schneider und Gaſtwirth, gegen die der Verf. mit Recht Oppoſition macht.

3. Brecht, El arte de conspirar, comedia etc. por Figaro. Mit franzöſiſchen Ueberſetzungsnoten und einer Einleitung, zum Behuf der ſprachvergleichenden Methode herausgegeben. Bremen, Geisler 1854.

Der durch ſeine ſpaniſche Grammatik rühmlichſt bekannte Verfaſſer gibt hier einen ſehr geeigneten Stoff zum Ueberſetzen aus dem Spaniſchen ins Franzöſiſche. Die Einleitung iſt leſens- und beherzigenswerth.

4. Albrecht, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache nach der calculirenden Methode. 2. Aufl. Mainz, 1853, V. v. Zabern.
5. Derſelbe, Franzöſiſche Grammatik nach der calculirenden Methode. Ebendaſelbſt.
6. Albrecht und Simon, Franzöſiſches Leſebuch für die mittlern Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen. Mainz 1854, V. v. Zabern.
7. Villatte, Praktiſches Lehr- und Leſebuch für die unterſten Stufen des Unterrichts. in der franzöſiſchen Sprache. Neu-Strelitz, Barnewitz 1854.
8. H. v. Petit, Praktiſcher Lehrgang zur ſchnellen, leichten und doch gründlichen Erlernung der italieniſchen Sprache, nach der vervollkommneten Ahn'ſchen Methode für den Schul-, Privat- und Selbſtunterricht. 2te Aufl. Breslau, 1854, Trewendt u. Granier.
9. J. Riedel, Vorſchule zur franzöſiſchen Grammatik oder erſter Unterricht im Franzöſiſchen. Heidelberg, 1854, J. Groos.

Vorſtehende Bücher haben alle eine Beziehung zu Ahn, zum Theil durch Oppoſition. Die Methode desſelben (richtiger ſollte ſie die Seidenſtückerſche heißen, Ahn hat bloß etwas beſſeres Franzöſiſch angewandt; und andere Nachfolger haben den Inhalt etwas reicher und erquicklicher gemacht) heißt jetzt bei Einigen (Hauſchild, Albrecht u. ſ. w.), die dem Mangel der Conſequenz abgeholfen zu haben glauben, die calculirende. Albrecht hat nach ihr nicht bloß einen Elementarcurſus, ſondern auch eine Grammatik geſchaffen, wenn man ein Lehrbuch ſo nennen darf, das die Sprache nur in Beiſpielen lehrt, die Wiſſenſchaftlichkeit mehr als billig verläugnet, und bei der Spracherlernung als Hauptaufgabe ſich ſtellt, möglichſt „leicht, bequem und ſchnell" zu verfahren, damit Lernende und Lehrende ja keine Noth haben. Das Leſebuch von Albrecht und Simon iſt in der Weiſe von Lüdecking zuſammengeſtellt. Villatte will „mit den praktiſchen Vorzügen des Ahn'ſchen Lehrgangs einen engeren Anſchluß an die Grammatik, vollſtändigere Paradigmen und eine größere Auswahl von zuſammenhängenden Leſeſtücken verbinden." Der Verf. des italieniſchen Lehrgangs iſt in der zweiten Auflage darauf bedacht geweſen, „den eigentlichen Vortheil der Ahn'ſchen Methode zu verdoppeln, indem er, was ſonſt nur mit Wörtern und Wortformen geſchah, auch auf die eigentlichen Regeln anwandte, ſo daß dieſe wie jene unwahr, ohne beſonders auswendig gelernt zu werden, einzig durch fortwährendes Wiederholen und Hinweiſen auf dieſelbe, dem Lernenden geläufig werden". Riedel „ſtellt die Regeln den betreffenden Uebungen an die Stirne, gibt gleich den Formen die grammatiſchen Benennungen, und will durch zu ängſtliche Ausſcheidung des Leichten vom Schweren ſachlich Zuſammengehöriges auseinanderreißen".

Stettin. Dr. Kobolsky.

II.

1. *Seinecke*, **Premières lectures françaises. Hannover, Ehlermann 1854.**
2. Lutz, Franzöſiſches Leſebuch für Realſchulen und untere Gymnaſialclaſſen. Erſter Curſus 1. partie. 2te Aufl. St.Gallen, Scheitlin u. Zollikofer 1854.
3. Bauerheim, Franzöſiſches Leſebuch für obere Claſſen in höheren Töchterſchulen. 3te Aufl. Stuttgart, Rieger, 1854.

Die Premières lectures bilden eine Sammlung von Leſeſtücken, die ihrem Inhalte nach ſich für den Ideenkreis acht- bis eilfjähriger Kinder eignen. Sie ſind ſehr mannigfaltig; die Geſchichte hat ihre Vertretung in kleinen, edle und große Menſchen charakteriſirenden Erzählungen gefunden; damit wechſeln Dialoge, Gedichte, Briefe, Sentenzen, Märchen, Erzählungen, Darſtellungen aus der Naturgeſchichte u. ſ. w. Das Durcheinanderlaufen dieſer Gebiete iſt auffallend; mit der Rückſicht auf den Fortgang vom Leichtern zum Schwerern hätte ſich eine Anordnung nach dem Stoff gewiß vereinigen laſſen. Die einzelnen Leſeſtücke an ſich ſind gut gewählt. Der Verf. hat einen längeren Aufenthalt in Paris dazu benutzt, diejenigen Bücher näher kennen zu lernen, die in Frankreich ſowohl in katholiſchen als proteſtantiſchen Schulen gebraucht werden, auch manche Kinderſchrift durchgeleſen; und es iſt ihm gelungen, aus der großen Menge flacher, inhaltsleerer Kinderſchriften, woran Frankreich leidet, mehrere anziehende Erzählungen herauszufinden. Der Umſtand macht das Buch originell; man iſt ſonſt gewohnt, in den fortwährend neu auftauchenden Leſebüchern immer dasſelbe zu finden.

Ganz anderer Art iſt das Buch von Lutz, das vom Verf. dazu beſtimmt iſt, „à être remis entre les mains des enfants, qui auront parcouru le premier cours du Dr. Ahn jusqu' à la fin des verbes irréguliers, ou la première partie d'une grammaire, dans laquelle l'Etymologie se trouve séparée de la Syntaxe. Während jene premières lectures darauf berechnet ſind, nicht bloß zu belehren, ſondern auch die Phantaſie zu beſchäftigen und das Herz zu erwärmen, werden hier dem Kinde dürre Darſtellungen der uns umgebenden Welt, Aufzählungen der Theile eines Hauſes, der Kleidungsſtücke, Definitionen von peigne und décrottoir, etwas magere Geographie und Naturlehre geboten. Das Ganze nimmt ſich, in der erſteren Hälfte, wie ein vocabulaire aus; von S. 59 an folgen lettres und contes, die wenigſtens etwas mehr Leben und Friſche bringen. Wenn das Leſebuch für die Realſchule beſtimmt iſt, ſo iſt dieſe im verwegendſten Sinne des Wortes gefaßt, indem ihr in der That nur das kahle Reale zugemuthet wird.

Der erſte Theil des Leſebuchs von Bauerheim enthält Briefe, Gedichte von Lamartine, gemiſchte Leſeſtücke; der zweite wieder Briefe, ge-

miſchte proſaiſche Stücke, dramatiſche Leſeſtücke und gemiſchte Dichtungen. Das Princip der Anordnung iſt nicht klar, am wenigſten das Verhältniß des zweiten Theils zum erſten; ein Fortſchritt vom Leichten zum Schwereren iſt nicht erſichtlich. Eine deutſche Ueberſetzung einzelner Stücke beizufügen, iſt unbegreiflich. Was ſollen einzelne Scenen aus Dramen? Man laſſe doch lieber dieſe ganz leſen; ſie ſind ja zu $2^1/_2$ Groſchen zu haben. Und nun gar noch das Skelett einer Litteraturgeſchichte für höhere Töchter! Die meiſten Leſeſtücke ſind gut gewählt für ihren Zweck. Aus Lamartine's Voyage en Orient, einem verfehlten Werke, das nicht in die Schule gehört, iſt ein erträgliches Stück ausgeſucht. Es iſt zu bedauern, daß Paul et Virginie, woraus ebenfalls ein Abſchnitt genommen, wegen einzelner Ausdrücke und Stellen in Töchterſchulen nicht ganz geleſen werden kann; die Lectüre eines ſolchen ganzen Werkes, die nähere Bekanntſchaft mit einem einzelnen Dichter hat einen ganz andern Werth, als die bunte Chreſtomathie; und das genannte wäre für Töchterſchulen ganz paſſend; für Realſchulen iſt es nicht. Wie die franzöſiſche Litteratur einmal beſchaffen iſt, möchte ſie wohl ſchwerlich dem nach ganzen Werken ſuchenden Lehrer einer Töchterſchule Ausbeute gewähren, ſondern nur in kleinen Fragmenten ſich für das weibliche Geſchlecht brauchbar finden laſſen, ſo daß dieſem nichts übrig bleibt, als ſich mit Blumenlehre zu behelfen, oder mit Auszügen, einzelnen Dramen u. ſ. w. Von Bouilly, dem für höhere Töchter unvermeidlichen, bringt der Verf. glücklicher Weiſe nur wenig. Trotz der Abgeſchmacktheiten ſeiner contes iſt er ein Lieblingsſchriftſteller in Deutſchland. Es exiſtiren davon ein Dutzend verſchiedener Ausgaben (von Schiebler ꝛc.). In Frankreich ſelbſt denkt man ſchon vernünftiger darüber. Ein Franzoſe nennt (im Athenæum français) die contes ein recueil sans valeur que les spéculations des éditeurs et l'insouciance des parents laissent reparaître à peu près chaque année en tête de la bibliothèque juvenile.

4. *Graeser*, Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger. Anthologie dédiée à la jeunesse. II. édit. Marienwerder, Levyſohn, 1854.

Die Vorzüge dieſer Sammlung ſind, daß hier nicht allerlei Gedichte von den verſchiedenſten Dichtern durcheinander geworfen, oder bloß nach Gattung, Schwierigkeit des Verſtändniſſes geordnet, ſondern wenige ausgeſuchte Dichter nacheinander in ihren Schöpfungen ſo weit repräſentirt ſind, daß der Schüler jeden einzelnen kennen und würdigen lernt; daß ferner im Allgemeinen nur Gediegenes geboten wird, und damit eine wirkliche geiſtige Nahrung. Sollen einmal die Romantiker in unſere Schulen dringen, ſo bleibe man wenigſtens bei ihren lyriſchen Ergüſſen. Ihre Revolution im Gebiete des Drama's iſt für Litteratur, Bühne,

u. ſ. w. wichtig; vom pädagogiſchen Standpuncte aus kann man die Dramen eines V. Hugo nicht gutheißen, und muß immer wieder zu den Tragödien des keuſchen Racine zurückkehren. Anders iſt es mit der Lyrik der Romantiker, ſobald man eine Auswahl für die Schule trifft. Wollte man auch auf dieſem Gebiete zu der ſonſt für unſere didaktiſchen Zwecke äußerſt wichtigen, fruchtbaren „claſſiſchen" Poeſie der Franzoſen greifen, ſo mußte man die elende Lyrik eines J. B. Rouſſeau wieder hervorſuchen, als des Repräſentanten des Claſſicismus nach dieſer Seite hin. Der Formſinn, der bei den Dramatikern des siècle d'or und ihren Nachfolgern zum Vorzug wurde, der Phantaſie durch feſte, unverrückbare Beſtimmungen genaue Grenzen anwies, den Uebermuth des Genie's unter die Regel warf, wurde bei den lyriſchen Anhängern der claſſiſchen Schule ein Hemmniß jeder wahren Poeſie. Der Ruhm, den J. B. Rouſſeau noch immer genießt, iſt ein wirklich uſurpirter. Er beſitzt nichts von dem, was den wahren Lyriker ausmacht, keine Phantaſie, keine Wärme; vergeblich brandſchatzt er die Bibel, Horaz, Pindar, er bleibt ſteril. Kein großer, edler Gedanke, nichts Erhabenes bei ihm! Sein Stil gemacht, geſchraubt. Welcher Kontraſt zwiſchen ihm und — Lamartine, V. Hugo, Delavigne, Beranger. Als Lamartine 1820 ſeine erſten méditations veröffentlichte, bewillkommnete ihn F. Schlegel als den Dichter, der die Scheidewand zwiſchen Deutſchland und Frankreich niederriße, der die Schranken der franzöſiſchen Sprach- und Gefühlsweiſe völlig durchbräche. Er iſt ſeitdem freilich von der Höhe ſeiner erſten Begeiſterung herabgeſunken, aber des Schönen von ihm gibt es genug für den Ausſucher. Hugo's Orientalen haben das Höchſte erreicht, was Reichthum und Gewandtheit der Formen betrifft. Die wunderbarſten Verſchlingungen der Strophen, die ſeltſamſten Reime, und doch überall Correctheit und Grazie. Gleichwohl muß gleich bei ihm bemerkt werden, die wahre lyriſche Poeſie iſt weder bei Hugo, noch überhaupt bei den Franzoſen zu ſuchen. Die echte Lyrik ſchlägt nur ſolche Töne an, die in jedem Herzen wiederklingen, ſie drückt nur Empfindungen aus, die allgemein menſchlicher Natur und daher jedem geſunden Sinne verſtändlich ſind. Deutſchland und England ermangeln einer ſolchen nicht, und unſere Schüler werden inſtinctiv, wenn man für franzöſiſche Lyrik ſie begeiſtern will, immer lieber nach den Deutſchen und Engländern ſich umſehen, hier mehr Befriedigung, mehr Genuß finden. Die franzöſiſche Litteratur nöthigt dem Parallelen ziehenden Schüler, der zugleich mit andern Sprachen ſich beſchäftigt, nur auf dem Gebiete der Proſa Achtung und Bewunderung ab. Man kehre im Unterrichte nur diejenigen Seiten jeder Litteratur heraus, wo die Stärke liegt, das Uebergewicht, der Vorzug. Delavigne, mehr Claſſiker als Romantiker,

hat durch die liebevollen und patriotiſchen Pointen ſeiner Messéniennes die Bourgeoiſie einſt entzückt: ſeine Gedichte ſtehen weit über denen eines B. Rouſſeau; auch iſt die Lectüre derſelben um vieles eher pädagogiſch zu rechtfertigen, als wenn man der leidigen Converſation wegen Komödien des blaſirten Scribe lieſt, oder Sachen des faden Florian, die verunglückte Fleuriade von Voltaire u. dgl.: aber will man dem Schüler echte Lyrik vorführen, ihn begeiſtern, erwärmen, ſo ſuche man ſie anderswo, bei andern Nationen. Beranger ſteht dagegen wirklich einzig da. Läßt man ſeine lüderlichen, politiſchen, einſeitig-nationalen chansons bei Seite, ſo bleiben noch ſo viele rein menſchliche, echt lyriſche Gedichte, daß eine Auswahl für die Schule möglich iſt. Freilich darf man nicht überall die zu Grunde liegende Weltbetrachtung, die in der Tiefe ruhenden Ideen aus der Hülle herausſchälen.

5. H. Schottky, Kurzer Leitfaden der engliſchen Litteratur, nebſt einem Anhange, Urſprung und Entwicklung der engliſchen Sprache, nach Spalding, Breslau, Trewendt u. Granier, 1854.

Die 1853 in Edinburgh von W. Spalding, Profeſſor an der Univerſität St.Andrews, herausgegebene Geſchichte der engliſchen Litteratur hat bei allen Mängeln das Verdienſt, die erſte und einzige zu ſein, die exiſtirt. Anderswo finden wir nur Bruchſtücke der Litteratur behandelt, oder bloße biographiſche und bibliographiſche Notizen. Ein Werk wie das unſers Gervinus für Deutſchland fehlt aber immer England noch. Vielleicht iſt es einem Deutſchen vorbehalten, dieſe fühlbare Lücke auszufüllen. Einſtweilen wollen wir uns mit Spalding behelfen, wonach auch jener Leitfaden gearbeitet iſt. In der Schule ſollte das ganze Studium der Litteraturgeſchichte nur darin beſtehen, daß der Schüler hervorragende Schriftſteller aus ihren Schöpfungen kennen lernt. Mehr iſt nicht nöthig, nicht erreichbar. Die litteraturhiſtoriſchen Skelette haben für die Bildung gar keinen Werth. Wer aber als Lehrer eine kurze Zuſammenſtellung der leichten Ueberſicht und des ſchnellen Orientirens wegen ſucht, und Spalding nicht ſelbſt beſitzt, wird jenen Leitfaden brauchbar finden.

6. Behnſch, Geſchichte der engliſchen Sprache und Litteratur von den älteſten Zeiten bis zur Einführung der Buchdruckerkunſt. Breslau, Kern, 1853.

Wenn der Herr Verf. auf gleicher Bahn fortfährt und ſein Werk noch weiter führt, mit gleichem Geſchick und Fleiße: ſo iſt die Litteraturgeſchichte da, die bei Beſprechung des vorigen Buches als wünſchenswerth bezeichnet wurde. Zunächſt wollen wir für dieſen Anfang dem Verf. dankbar ſein. Das Buch ſei allen Lehrern hiermit empfohlen.

Stettin. Dr. Robolsky.

III.

Der Fund von Lengerich im Königreiche Hannover. Goldſchmuck und römiſche Münzen. Beſchrieben von Fr. Hahn. Mit 2 Tafeln in Steindruck. Hannover, Hahn'ſche Hofbuchhandlung 1854. 58 S.

Der ebenſo intereſſante wie lehrreiche Fund, welcher in dem uns vorliegenden Buche beſchrieben wird, iſt im Jahre 1847 zu Süderweh im Kirchſpiele Lengerich, Amts Freren, gemacht worden. Auf einer Anhöhe, welche den Namen der Wall-Lage führt, und welche nach alter Ueberlieferung Schätze von Gold und Silber bergen ſollte, wurde beim Wegſchaffen großer Steine zuerſt eine Quantität römiſcher Silbermünzen gefunden. Als hierdurch die Aufmerkſamkeit angeregt war, ſuchte man weiter, und entdeckte unter ähnlichen Steinlagen zuerſt eine Anzahl Goldmünzen und Goldſchmuck, dann an einer dritten Stelle eine Anzahl Silbermünzen, ſämmtlich römiſchen Urſprungs. Ein großer Theil des Fundes ging ſogleich durch Verkauf verloren, den Reſt rettete der Paſtor Lodtmann in Freren, in deſſen Beſitz dieſer Schatz ſich noch jetzt befindet.

Was den Fund von Lengerich vor allen ähnlichen auszeichnet, iſt einerſeits die große Anzahl von Münzen, unter denen ſich, ſo viel ich beurtheilen kann, intereſſante und ſeltene Exemplare vorfinden; andererſeits aber die hiſtoriſche Bedeutung, welche er beſitzt, und durch welche er einen wenn auch nur vereinzelten Lichtſtrahl über eine dunkle Zeit hinwirft, und zu wichtigen Fragen anregt. Es beſtätigt ſich auch hier wieder, daß, wo ein geſchriebenes Wort aus dem Schooß der Erde zu uns kommt, ſofort die Wiſſenſchaft ein Intereſſe daran nimmt, und es für ſich verwerthet, während Alterthümer ohne die Begleitung dieſes Wortes durchſchnittlich nur für die Curioſität eine Bedeutung haben.

Einzelne römiſche Münzen finden ſich durch das ganze nördliche Deutſchland verſtreut; es iſt kaum eine Stelle, über welche der Pflug geht, die nicht von Zeit zu Zeit dergleichen ans Licht lieferte. Dieſe vereinzelten Funde haben kein hiſtoriſches Gewicht; ſie lehren uns nur, wie weit das römiſche Geld als courante Münze verbreitet geweſen ſei. Der Fund von Lengerich hat das Ausgezeichnete, daß große Maſſen Geldes und zwar aus verſchiedenen Perioden, beiſammen liegen, und hierdurch ein Schluß auf die Zeit gemacht werden kann, in welcher dieſe Maſſen in den Schooß der Erde verborgen ſind.

Es ſind weſentlich zwei Hauptmaſſen, welche hier zu Tage gekommen ſind. Die erſte, urſprünglich gegen 1000 Exemplare ſtark, jetzt etwas über 500 zählend, enthält Silbermünzen des zweiten Jahrhun-

derts nach der Geburt Chriſti, von dem fünften Conſulate des Trajan an, worüber Eckhel im ſechsten Bande zu vergleichen iſt, bis in den Anfang der Regierung des Septimus Severus. Es laſſen ſich verſchiedene Vermuthungen aufſtellen, wie dieſe Geldſumme in den Beſitz eines Deutſchen gekommen ſei, ob durch Raub oder durch Handelsverkehr. Das wichtige Factum bleibt doch, daß eben eine ſolche Quantität römiſcher und nur römiſcher Münzen ſich hier zuſammenfand. Es iſt höchſt wahrſcheinlich, daß dieſelbe etwa gegen das Jahr 200 vergraben worden ſei.

Zwiſchen der erſten und zweiten Hauptmaſſe liegen über 150 Jahre. Unter dem zweiten Steine lag erſtens Goldſchmuck und zweitens circa 10 Goldmünzen. Von dem erſteren war leider ein großer reicher Halsſchmuck ſofort verkauft und eingeſchmolzen; von dem Geretteten verdient eine über $4^1/_2$ Loth ſchwere ſchöne Fibula, mit einpunctirter römiſcher Schrift, allerdings die erſte Stelle. Die Goldmünzen ſind von Conſtantin dem Großen und ſeinen Söhnen, vortrefflich conſervirt, und vergraben, ehe ſie durch Curſiren gelitten haben. Unter dem dritten Steine lagen etliche 70 Denare des Kaiſers Magnentius, nebſt einem Silbermedaillon des Conſtantius. Die Münzen des Magnentius ſind fein, als kämen ſie aus der Münze. Sie zeigen auf der einen Seite das Bild des Kaiſers mit der Umſchrift: Imp. Cæ. Magnentius Aug., auf der andern mit einigen Variationen das Bild der Virtus, mit der Umſchrift: Virtus Exerciti.

Die hiſtoriſche Combination nun, welche der Verfaſſer der intereſſanten kleinen Schrift hieran knüpft, empfiehlt durch ihre Einfachheit; für mich hat ſie wenig Zweifel übrig gelaſſen. Nach Zoſimus dienten in dem Heere des Magnentius unter den barbariſchen Hülfstruppen Sachſen. Ein ſächſiſcher Edler brachte aller Wahrſcheinlichkeit nach aus dieſem Dienſte jene Gold- und Silberſchätze mit in ſeine Heimath zurück, und verbarg dieſelben bei irgend welcher drohenden Gefahr, an derſelben Stelle, wo 150 Jahre früher ein ähnlicher Schatz verborgen war, vermuthlich ein heiliger. Hieraus würde noch weiter auf die Anſäſſigkeit der Sachſen am Fundorte, ſchon in jener Zeit, ein Schluß zu ziehen ſein.

Doch ich will nicht die Leſung der beſprochenen Schrift überflüſſig machen, ſondern vielmehr zu derſelben einladen, und enthalte mich daher weiterer Relationen. So viel kann ich verſichern, daß ſie ſchwerlich Jemand ohne Befriedigung und ohne Dank aus der Hand legen wird.

Greiffenberg in Pommern. Dr. Campe.

F. W. Ebeling, Sieben Bücher franzöſiſcher Geſchichte. Erſter Band. Tübingen 1855. 208 S. Preis 1 Rthlr.

Das uns hier vorliegende ausgezeichnete Geſchichtswerk hat ſeine Entſtehung einem ſehr glücklichen Zufalle zu verdanken. Der Verfaſſer desſelben kam, wie er ſelbſt in der Vorrede erzählt, in den Beſitz einer ebenſo umfangreichen als werthvollen Sammlung theils von ältern gedruckten Werken, theils von Handſchriften und Briefen, welche für die Geſchichte Frankreichs während des ſechszehnten Jahrhunderts nicht unerhebliche Aufklärungen zu geben verſprachen. Die Briefe namentlich rühren zum großen Theil von Perſonen her, welche auch ſonſt in der Geſchichte wohlbekannt, und ſelbſt in die religiöſen und politiſchen Bewegungen ihrer Zeit tief verflochten geweſen ſind. Wir begegnen unter ihnen Namen, wie dem eines Calvin, eines Beza, Brentz, Bullinger, Hotomann und Anderen von gleich gutem Klange. Jedermann wird es dem Verfaſſer Dank wiſſen, daß er ſich dieſen Schatz zu heben und an's Licht zu fördern entſchloſſen hat; ganz beſonders Dank aber gebührt ihm für die Art und Weiſe, wie, und für den Sinn und Geiſt, in welchem er dieſen ſeinen Entſchluß ausgeführt hat. Er hat die ihm dargebotenen Materialien zu einer Geſchichte der religiös-politiſchen Unruhen in Frankreich verarbeitet, von welcher der erſte Band, die Regierungen von Franz I., Heinrich II. und Franz II. umfaſſend, ſo eben erſchienen iſt.

Es iſt Jedermann bekannt, daß die Geſchichte Frankreichs durch die Art und Weiſe, wie die religiöſe und die politiſche Bewegung jener Zeit ſich mit einander verbunden haben, ihre ganz beſondere Richtung und ihr eigenthümliches Gepräge erhalten hat. Auf einen Zeitraum von länger als 60 Jahren iſt ſie hierdurch beherrſcht worden. Der damals empfangenen Richtung aber iſt ſie bis auf dieſen Tag gefolgt. Man ſollte meinen, das Hauptaugenmerk der Hiſtoriker hätte ſich darauf wenden müſſen, dieſe gedoppelte Bewegung in gleicher Weiſe zu erkennen, und die religiöſe und reformatoriſche Tendenz gleich der politiſchen zu würdigen. Indeß es ſcheint mit der Geſchichtſchreibung wie mit der Geſchichte ſelber ergangen zu ſein: das Religiöſe iſt hier wie dort von dem Politiſchen abſorbirt worden. Es iſt daher ein eben ſo billiger wie willkommener Erſatz, wenn einmal die bisher vernachläſſigte Seite in ein helleres Licht geſetzt wird; wenn der unerſetzliche Verluſt, den das franzöſiſche Volk durch Vernichtung des neuen religiöſen Lebens erlitten hat, ſeinem wahren Inhalte nach gewürdigt wird, und einmal in ernſter und ſtrenger Weiſe die großen Verbrechen, durch welche das Evangelium in Frankreich bekämpft iſt, aufgedeckt,

und die großen Verbrecher ſelber in ihrer wahren Geſtalt uns vor Augen geſtellt werden. Es fehlt uns, wie der Verfaſſer mit gutem Rechte bemerkt hat, bis jetzt an einer ſtrengen und gerechten Würdigung dieſer Zeiten mehr als an hiſtoriſchem Material. Die Befangenheit der franzöſiſchen Hiſtoriker, zumal der katholiſchen, iſt nicht zu verwundern. Aber auch den deutſchen fällt es, wie es ſcheint, noch immer ſehr ſchwer, ſich von ihren franzöſiſchen Auctoritäten loszuſagen, die Geſchichte jener Zeit von dem höhern Standpuncte aus zu betrachten, und vor allen Dingen, worüber ſelbſt der freidenkende katholiſche Hiſtoriker nicht im Zweifel ſein kann, dieſe Unterdrückung der religiöſen Erneuerung des Volkes als die Quelle zu erkennen, aus welcher alles ſpätere Verderben Frankreichs, die Deſpotie der Ludwige und hierauf die Revolution, gefloſſen iſt. Ich geſtehe offen, es ſcheint mir ſehr an der Zeit zu ſein, daß die deutſche Geſchichtſchreibung anfange ſich ein höheres Ziel zu ſetzen, als mit den geſchichtlichen Dingen ein geiſtvolles Spiel zu treiben; daß ſie die göttliche Gerechtigkeit in der Geſchichte erkenne und bekenne; und hierzu hat das uns vorliegende Buch einen ſchönen und erfreulichen Anfang gemacht. Ja dieß iſt der Grund, warum ich es für angemeſſen halte, die Aufmerkſamkeit der Leſer dieſer Zeitſchrift darauf hinzulenken. Denn der Geſichtspunct, um den es ſich hier handelt, iſt für die Wiſſenſchaft und für den Unterricht und die ſittliche Bildung der Jugend von gleicher Wichtigkeit.

Das erſte Buch beſchäftigt ſich mit der Regierung Franz I., den der Verfaſſer hoch ſtellt, wie er es allerdings verdient, wenn man ſeine elenden und ſündhaften Nachfolger mit ihm vergleicht. An ſich betrachtet, wird er uns doch in weniger günſtigem Lichte erſcheinen können. Es iſt wahr, er hat ein tiefes Gefühl für National- und perſönliche Ehre, für die Unabhängigkeit ſeines Staates und für das Wohl ſeines Volkes gehabt; er hat eine natürliche Gutmüthigkeit und einen Sinn für Gerechtigkeit beſeſſen; er hat den Glanz der Kunſt und Wiſſenſchaft über Frankreich verbreitet; aber er hat, wie ſein eigenes Streben ſtets ein auf äußerliche Dinge gerichtetes geweſen iſt, dieſen Geiſt auch in ſein Volk gebracht; er hat die ſtarke Richtung ſeines Volkes auf religiöſe Wiedergeburt nicht gefördert, ſondern durch ſein anfängliches Schwanken, dann aber durch ſeine immer entſchiedenere Abneigung den Gegnern des Evangeliums und des neuen Lebens Muth gemacht und Kraft verliehen. Man kann nicht ſagen, daß unter ihm die reformatoriſchen Ideen ſich bereits durch politiſche Tendenzen verunreinigt hätten. Sie waren eben ſo rein wie in Deutſchland, ja ſie hatten noch mehr eine aſcetiſche und myſtiſche Tendenz. Es war nicht die Schuld des neuen

Glaubens, wenn ſeine boshaften Verläumder und Feinde hinter demſelben alte aufrühreriſche Bewegungen zu entdecken vorgaben. Auch unſer Verfaſſer entſchuldigt hier Franz I. mehr als recht iſt. Es iſt unter ihm doch das Blutbad gegen die Waldenſer möglich geweſen, ohne daß er den Muth gehabt hätte, als das Entſetzlichſte geſchehen war, die vornehmen Verbrecher der Gerechtigkeit zu übergeben. Dieſe Greuel wird man hier treu und wahr geſchildert finden, ſo wie in manchen Einzelheiten durch das ganze Buch erwünſchte Berichtigungen des Traditionellen.

Das zweite Buch hat die Regierung Heinrichs II., die Schreckenszeit der franzöſiſchen Proteſtanten, wie der Verfaſſer ſie bezeichnet, zum Inhalt.

Das Urtheil des Verfaſſers über die Perſon des jungen Königs iſt weſentlich mit dem Ranke's übereinſtimmend. Doch die Geiſt- und Charakterloſigkeit des Monarchen, der als König geradezu eine Null war, und Weibern und Günſtlingen das Regiment des Staates überließ, wird hier ganz unverhüllt ausgeſprochen Eben ſo ſehen wir hier den Connetable von Montmorency einmal in ſeiner wahren Geſtalt: herrſch- und habgierig, ohne eine ſittliche Ader in ſeinem Innern, ohne ein menſchliches Gefühl in ſeinem Herzen, roh und unwiſſend. Es iſt ſehr wohl gethan, daß der Verfaſſer ſeinen Leſern, einen Zug aus vielen, die Heldenthaten vorführt, die der Connetable in Bordeaux vollbracht hat. Es iſt hier nicht von der unverwüſtlichen Jugendkraft die Rede, die dem Connetable auch in höhern Jahren eigen geweſen, und von der unbedingten Auctorität, von denen Ranke ſo ſchön ſpricht; auch die Maitreſſe des Königs erblicken wir, wie ſie war, ohne verſchönernde Worte, die des Geſchichtſchreibers unwürdig ſind, ſowohl in ihrer ganzen widerlichen Perſönlichkeit, als auch mit dem Connetable verbunden, den materiellen Wohlſtand des Landes zu vernichten, und die religiöſen Tendenzen zu bekämpfen. Es waren wirklich, wie der Verfaſſer ſagt, alle Mächte der Hölle gegen die Reformirten losgelaſſen. Der Verfaſſer ſchildert nun, wie von oben her durch immer neue Geſetze, welche jeden Rechtszuſtand vernichteten, zu den ſchändlichſten Denunciationen einluden, ſelbſt die letzte Zuflucht, die zu den Stufen des Thrones, abſchnitten, endlich ſelbſt durch Einführung der ſpaniſchen Inquiſition, von unten her durch Verfolgungen jeder Art, namentlich durch Aufhetzungen der Volkshefe, der Glaube bedrängt wurde, und wie dennoch mitten in dieſen Verfolgungen die Zahl der Gläubigen wuchs, ihr Muth und ihre Glaubensfreudigkeit ſich ſteigerte, proteſtantiſche Gemeinden mit wohl organiſirter Verfaſſung ſich bildeten,

Glaubensartikel und Kirchendisciplin hergeſtellt wurden, während noch zuletzt, kurz vor des Königs Tode, zu Chateau-Cambresis die Kronen Spanien und Frankreich ſich zur Ausrottung des Evangeliums verſchworen. Hiervon wird man bei Ebeling ein getreues Bild erhalten. Die Hand Gottes traf den verbrecheriſchen König 1559; die Proteſtanten Frankreichs erkannten ſie wenigſtens in deſſen plötzlichem Tode. Unter dieſen Schrecken war die Zahl der proteſtantiſchen Gemeinden im Lande auf 2200 mit mehr denn einer Million Seelen geſtiegen. Man ſieht, welches Leben im Lande hervorſproßte, welche Keime ſich der Pflege eines chriſtlichen Königes würden dargeboten haben, um ſein Volk zu verjüngen. Fügen wir hinzu, daß der Reformation die intelligenteſten und ſittlichſten Beſtandtheile der Nation zugehörten, nicht die Hefe des Volks, und wir werden zugeſtehen müſſen, daß diejenigen, welche dieſe Richtung durch Gewalt oder durch Liſt gehemmt haben, hierdurch das beſte Leben des Volks vernichtet haben. Wir ſind in anderen Gebieten ſo ſtreng gegen diejenigen, welche wider den neuen Geiſt angekämpft haben, und geben ſie dem Geſpötte Preis: warum will man ſich doch in der Sphäre des religiöſen Lebens bedenken, die Kurzſichtigkeit des Staatsmannes, welcher die Macht des Evangeliums nicht erkennt und nicht erkennen will, mit ihrem wahren Namen zu bezeichnen? Mag man doch von Karl V. und Franz I. Gutes ſagen, ſo viel man will; an der Stelle, wo ihre Weisheit und Tugend ſich hätte bewähren ſollen, ſind ſie nur beſchränkte Alltagsmenſchen geweſen.

Das dritte Buch handelt nun von Franz II., dem Vorläufer des religiöſen Bürgerkrieges. Es nimmt über die Hälfte des uns vorliegenden erſten Bandes ein.

Kapitel 1 führt uns zuerſt die Königin Mutter vor, deren Schilderung man mit der bei Raumer und Ranke gern vergleichen wird. Katharina iſt, wie jenes ganze Geſchlecht, welches dem proteſtantiſchen Glauben entgegenſteht, ohne Glauben, ohne alle ſittlichen Grundſätze, bereit zu jedem Verbrechen, wie ſie denn auch nicht verhehlte, ihrem Gemahl durch Gift den Zugang zum Throne eröffnet zu haben; dem Aberglauben hingegeben, voll Herrſchbegier, und bereit, pourvu que je règne, ſich und ihre Söhne dem Teufel zu verſchreiben. Dann folgen die Bourbons, die der Verfaſſer vielleicht noch zu günſtig aufgefaßt hat, hierauf die Guiſen, die würdigen Nachkommen jenes Claudius, und Erben ſeines verſchmitzten, treuloſen und verbrecheriſchen Geiſtes, durch welchen er, noch ehe er ein Inquiline Frankreichs wurde, ſeinem eigenen Vater verdächtig und ſeinem Bruder gefährlich wurde. Von dem Cardinal von Lothringen hat Ranke mit gewohnter Meiſterhand ein

höchſt intereſſantes Bild entworfen. Man wird zu demſelben hier einige unentbehrliche Ergänzungen erhalten, die uns über ihn und ſeinen Bruder recht belehren werden. Beide ſind, abgeſehen von Herrſch- und Geldgier, kaltherzige Fanatiker ohne Glauben und ohne Erbarmen, der Kardinal aus Muth und Feigheit ſeltſam gemiſcht, beide jedes Verbrechens fähig, das ihren Zwecken dienen konnte. Es gibt, ſagt der Verf., verbrecheriſche Seelen, welche die Welle emporträgt an das Ruder der Staaten, während andere in die Tiefe hinabgezogen werden. Zu dieſen Seelen haben, wie man nicht laut genug wiederholen kann, auch dieſe Guiſen gehört. Davon nicht zu reden, daß ſie als große und erleuchtete Staatsmänner hätten *über* ihrer Zeit ſtehen, und die Bedeutung jenes lebendigen Glaubens, der in ſo viel Herzen quoll, hätten erkennen ſollen. Dieſe Menſchen nun traten an das Staatsruder, nahmen den unreifen König für ſich, und beſeitigten die Bourbons wie den Montmorency ohne Umſtände. Gegen die Gläubigen ſetzten ſie, wie die Regierung Heinrichs dazu den Anfang gemacht hatte, jede Art von Schandthat und Schreckniß in Bewegung, wie hier an einzelnen Beiſpielen belegt iſt. Doch nicht bloß nach dieſer, nach allen Seiten hin war das Regiment des Kardinals ein Regiment der roheſten Despotie und freventlichſten Gewalt, welches ohne Scheu mit Leben und Gut der Vornehmſten und der Geringſten ſpielte, und die Einen plünderte, ohne den Anderen die mindeſte Erleichterung von den unerträglichſten Laſten zu bieten. Es iſt natürlich, daß dieß den Wunſch hervorrief und Plane erweckte, die gehaßte Gewaltherrſchaft dieſer Fremdlinge zu brechen.

Ein ſolcher Plan wird uns nun im zweiten Kapitel, in der *Verſchwörung von Amboiſe* vorgeführt. Ueber dieß kühne Unternehmen, welches durch den Verrath eines Mitwiſſenden mißlang, iſt allerdings noch manches Dunkel ausgebreitet; doch ſcheint mir die Darſtellung, welche hier aus guten Quellen gegeben wird, in ſich ſo zuſammenhängend und voll natürlicher hiſtoriſcher Wahrheit, daß man ihr vertrauen kann. Ich halte mich davon überzeugt, daß Condé wirklich an der Spitze des Unternehmens ſtand, aber erſt, wenn der rechte Augenblick erſchienen wäre, hervortreten ſollte. La Renaudie war eine dem Plane durchaus gewachſene Natur, und es war weder ſeine Schuld noch das Verdienſt der Guiſen, daß das Ganze ſo übel ablief. Coligny hielt ſich von demſelben fern, theils ſeiner ganzen Perſönlichkeit nach, theils weil er ſich bei dem Sturz der Zwingherren nur auf die Geſammtheit der Proteſtanten ſtützen wollte. Die Guiſen zeigten ſich, wie immer, zweizüngig, durch geheime Befehle ihren offenen Zuſagen entgegenwirkend, im Drang der Gefahr, wo ſie den Boden unter ihren Füßen wankend fühlten,

verzagt, dann, als Alles vorüber war, voll blutiger Rachſucht gegen Schuldige wie gegen Unſchuldige. Die Darſtellung dieſes kühnen Wagniſſes nun iſt die Perle dieſes ſchönen Buches. Calvin hat bekanntlich über dasſelbe ein ſehr ungünſtiges Urtheil gefällt, und dasſelbe als abenteuerlich bezeichnet. Es kann auch von einem großen Mann ein ſehr thörichtes Wort kommen. Der Plan war wohl angelegt; der Zweck von namhaften Theologen gebilligt; wäre er gelungen, ſo würde Calvin ſich nicht gerühmt haben, daß er ihn von vorn herein gemißbilligt. La Renaudie's Heldengeſtalt iſt hoffentlich durch Ebeling für alle Zeiten feſtgeſtellt gegen jedes zweideutige Wort, und auch Leo, denke ich, wird zu ſeiner Bezeichnung wohl ein beſſeres Wort finden, als den Namen eines geringeren Edelmanns. Der größte Uebelſtand war, daß von dieſer Zeit ab, wozu ſich ohnehin die reformirte Kirche mehr neigt als die proteſtantiſche, das Evangelium und die vornehme verderbte und ſelbſtſüchtige Hofpolitik in ein Verhältniß zu einander treten, durch welches jenes allerdings erhalten, aber auch in ſeinem Innerſten afficirt wurde. Der Verfaſſer findet dieſe Verbindung natürlich und nothwendig. Er hat Recht, wenn er den Augenblick berückſichtigt; wenn man aber die Folgen berückſichtigt, bis auf Heinrichs IV. Abfall vom reinen Glauben, ſo wird man ſich nicht verbergen können, daß damals hierzu der Same geſtreut ſei.

Das dritte Kapitel endlich iſt betitelt: Fontainebleau und Orleans. Es iſt die Zeit bis zum Tode des Königs. Es iſt die Zeit, in der ſich die Ohnmacht dieſer ſündhaften Macht, welche die Guiſen in ihre Hand gelegt, bereits zu offenbaren anfängt. Der Kanzler Olivier war verzweifelnd geſtorben, den Kardinal verfluchend, der ſein Gewiſſen mit unſchuldigem Blute belaſtet; das erſte Einlenken der Regierung war nun, daß Michael l'Hopital ſtatt ſeiner Kanzler wurde. Das zweite, daß die Biſchöfe anſcheinend von den äußerſten Gewaltmaßregeln zurücktraten. Das dritte, daß Katharina ſich allmählig den Proteſtanten näherte. In Fontainebleau vernahmen die Guiſen bereits andere Worte, als woran ſie gewöhnt waren. Sie verſuchten, als dieſe unbequeme Verſammlung entlaſſen war, noch einmal Gewalt; ihre Reiter durchzogen das Land; die Wahlen zum bevorſtehenden Reichstage ſuchten ſie zu beherrſchen; von der Art und Weiſe, wie dieß geſchah, gibt uns der Verfaſſer aus St. Amand ein höchſt ergötzliches Bild; ſie ließen die beiden Bourbons gefangen nehmen und den Condé zum Tode verurtheilen, während ſie den Anton von Navarra dem Meuchelmorde weihten. Da ſtarb der König, und die Gewalt entfiel den verruchten Händen. Der Verf. reiht hier Bild an Bild. Man wird ihm gerne folgen,

und ſich an der geiſtigen Friſche und Unbefangenheit erfreuen, mit der Alles hier vorgeführt wird. Hat uns Ranke den Kardinal von Lothringen als Staatsmann geſchildert, ſo wird man hier in ihm den großen Verbrecher erkennen, deſſen Sünden der Kardinalsmantel nicht verhüllt.

So hat der Verf. ſeine Aufgabe ſchön und würdig gelöst. Seine Arbeit ſchließt ſich an die von Sybel und Häuſſer würdig an, und bezeichnet auf erfreuliche Weiſe die ernſte ſittliche Richtung, welche in unſerer Geſchichtſchreibung zurückkehren zu wollen ſcheint.

C.

---

1. Julius Franz Lauer, Syſtem der griechiſchen Mythologie. Prolegomena und die griechiſchen Himmelsgötter. Berlin 1853.
2. Eduard Gerhard, griechiſche Mythologie. Erſter Theil. Die griechiſchen Gottheiten. Berlin 1854.
3. Ludwig Preller, griechiſche Mythologie. Erſter Band. Theogonie und Götter. Leipzig 1854.
4. Emil Braun, griechiſche Götterlehre. Hamburg und Gotha 1854.
5. Emil Braun, Vorſchule der Kunſtmythologie. Gotha 1854.
6. Wilhelm Friedrich Rink, die Religion der Hellenen. I. II, a. Zürich 1853. f.

Bei einem jeden mythologiſchen Werke, welches nicht die Abſicht hat, weder eine ſpecielle Unterſuchung zu führen noch ein völlig neues Syſtem uns vor Augen zu ſtellen, ſondern vielmehr für Leſer, bei denen eben nur ein gewiſſes Quantum einzelner mythologiſcher Kenntniſſe vorausgeſetzt werden kann, ein wohlgeordnetes, in ſich zuſammenhängendes und ſeiner ſelbſt bewußtes Wiſſen geben ſoll, ſind meines Bedünkens, abgeſehen von dem poſitiven und ſtofflichen Inhalt, folgende drei Forderungen zu machen:

1. daß es gewiſſe Begriffe, welche hierher gehören, mit möglichſter Sicherheit feſtzuſtellen, mit möglichſter Schärfe und Präciſion zu faſſen ſtrebe;
2. daß es möglichſt ſich auf dem hiſtoriſchen Standpuncte der Betrachtung halte, d. h. die mythologiſchen Stoffe nicht ſowohl in ihrer Fixirtheit, als vielmehr in ihrem Fluſſe, in ihrem Werden, ihrer Entwickelung und ihrer Auflöſung aufzeige;
3. daß es den Leſer in die Lage verſetze, ſich über dieſe Dinge eigene Urtheile zu bilden.

Specialunterſuchungen ſetzen durchſchnittlich Leſer voraus, bei denen das wiſſenſchaftliche Bewußtſein bereits durchgebildet iſt, und richten ſich überwiegend der ſtofflichen Seite zu; ein neues Syſtem darf es, ohne daß es wegen ſeines Entſtehens zur Rechenſchaft gezogen wird, wagen ſich fertig und vollendet, wie ein dichteriſches Kunſtwerk, vor

unſer Auge zu ſtellen. Für Leſer dagegen, wie ich ſie oben bezeichnet habe, kann von keiner dieſer Forderungen abgeſtanden werden; ja man würde ſelbſt, wenn nur ſie im höchſten Grade erfüllt werden, in Bezug auf Vollſtändigkeit des Materiales weniger hohe Anſprüche machen, und, jenem dringenderen Bedürfniſſe zu liebe, auf manche ſchöne und glückliche Idee, manche ſcharfſinnige Combination Verzicht leiſten. Von den neuern Werken, welche der Mythologie der Griechen gewidmet ſind, haben verhältnißmäßig die von Braun und Rinck dieſe Bedürfniſſe am wenigſten berückſichtigt; Lauer hat dieſen Fragen ſehr ausführliche Prolegomena gewidmet, Gerhard in inhaltreichen Paragraphen tiefe Gedanken gegeben, Preller ſich auf ſkizzenhafte Andeutungen beſchränkt.

Was den erſten der erwähnten Puncte betrifft, ſo gehören dahin eine Anzahl Erörterungen, welche ſonſt einen Theil von Prolegomenen zur Mythologie bilden. Die Mythologie hat wichtige Sätze aus der Religionsphiloſophie zu entlehnen über Urſprung und wahrhaftes Weſen der Religion überhaupt, ſo wie über die verſchiedenen Formen und Stufen derſelben; in dem Kreiſe der Religionen wird die griechiſche ihren beſondern Platz zugewieſen erhalten müſſen. Dann wird es ſich darum handeln, das Verhältniß der Mythologie zur Religion genau feſtzuſtellen. Nicht jede Religion enthält die Elemente zu einer Mythologie in ſich; andererſeits ſind griechiſche Mythologie und griechiſche Religion keineswegs identiſch; es gibt eine Sphäre des religiöſen Empfindens, Glaubens und Lebens, welche außerhalb der Mythologie verbleibt, und dieſe Sphäre eben muß ſcharf erkannt werden. Es iſt überaus nachtheilig, wenn, wie bei Lauer öfters geſchehen iſt, beide mit einander identiſch gehalten werden. Hier drängt ſich ſofort die geſchichtliche Betrachtung an die begriffliche Erörterung heran; wir werden noch öfter ſehen, wie dieſe beiden in einander zuſammenfließen. Die Religion ſelber iſt der Zeit und dem Begriffe nach ein prius gegen die Mythologie; das Religiöſe iſt der gemeinſame mütterliche Boden, auf und aus welchem die Perſonification des Göttlichen, das Symbol, der Mythus, die Allegorie, das mythologiſche Syſtem erwachſen. — Dieſes Zuſammenfließen des Begrifflichen mit dem Hiſtoriſchen werden wir auch ſonſt finden. Es iſt eine Uebereinſtimmung zwiſchen den Religionen verſchiedener Völker da. Ich bin allerdings ſehr davon überzeugt, es werde ſich auf dieſem Gebiete nicht minder, als auf dem ſprachlichen, mehr und mehr eine tiefe innerliche Einheit aller indogermaniſchen Völker herausſtellen, wie Leo dieſelbe ſchon jetzt ſeiner deutſchen Geſchichte mit zum Grunde gelegt hat, es werde eine vergleichende

Mythologie, wie jetzt ſchon eine vergleichende Sprachforſchung, aus dieſen Studien hervorgehen. Aber bis dahin wird uns noch die Frage geſtattet ſein, ob dieſe Harmonie, welche Creuzer als eine hiſtoriſche faßt, nicht auch als eine aprioriſtiſche zu denken ſei. Hier muß das Entſtehen des Polytheismus klar werden. Es gibt keinen Polytheismus, der nicht die Keime und das Streben zum Monotheismus in ſich trüge. Die Natur, indem ſie als der ſichtbare Leib einer höheren unſichtbaren Macht erſcheint, enthält eben ſo wohl die Aufforderung in ſich, die göttliche Macht als eine einfache wie als eine vielfache zu faſſen; eben ſo wohl aber ſind auch die Anlagen zum Dualismus in ihr gegeben. Wie kommt es nun, daß gewiſſe Völker des Orientes in älteſter wie in ſpäterer Zeit in die Richtung des Dualismus ſich geworfen haben? Aber auch das Griechiſche iſt nicht ohne wichtige dualiſtiſche Elemente. Wir könnten dieſe begrifflichen Objekte, welche durchaus müſſen erörtert werden, bis ins Unendliche vermehren, und werden ſpäter noch auf Einzelnes zurückkommen. Dieſe Erörterung iſt aber darum ſo nöthig, weil erſtens die Geſtaltung der ganzen Mythologie hierdurch bedingt und hiervon abhängig iſt; daher auch alle Mythologen, welche Dauerndes und Geſichertes ſchaffen wollten, in dieſen begrifflichen Dingen ſtarke Subſtractionen zu legen ſich bemüht haben. Zweitens aber, weil zwiſchen den namhafteſten Mythologen in dieſen Begriffen die allergrößten Differenzen ſtattfinden, ſo daß man nicht eine Uebereinkunft hierüber vorausſetzen darf. Drittens endlich, weil die Leſer nicht gerade für dieſe Sphäre am wenigſten gebildete Vorſtellungen mitbringen. Denn es hält ſehr ſchwer, ſich auf den Standpunct natürlicher Völker zu verſetzen, und ihre Anſchauungen wie ihre Ausdrücke zu verſtehen; um Kleines mit Großem zu vergleichen, gerade ſo ſchwer, wie es für den Erwachſenen hält, ſich die Natur des kleinen Mädchens, das ernſthaft mit ſeiner Puppe ſpielt, recht klar zu machen

Von dieſer Einſicht geleitet, hat Otfried Müller ſeine unſterblichen Prolegomena geſchrieben, eine Art von Subſtraction für die Mythologie, welche er ſpäter ſchreiben wollte. Auch Lauer läßt ſeinem Werke ſolche Prolegomenen vorausgehen, deren erſter Theil etwa ſich auf die begriffliche Sphäre bezieht, welche wir oben angedeutet haben. Das erſte Capitel handelt nun vom Urſprung der Mythologie oder den Elementen der heidniſchen Religion, das zweite von den verſchiedenen Formen der Mythologie oder der formellen Erſcheinung der heidniſchen Religion, das dritte endlich von den Mythen oder der materiellen Erſcheinung der heidniſchen Religion. Das ſubjective Element der Religion nun iſt nach Lauer nicht ein primitives Gottesbewußtſein,

nicht das Gefühl der Furcht oder Abhängigkeit, ſondern das der Ohnmacht und der Ungenügſamkeit des vereinzelten Daſeins. Dieſer Ohnmacht ſteht nun gegenüber als objectives Element ein als Macht empfundenes, und zwar entweder die Macht der Natur oder die des Menſchen. Dagegen iſt das Göttliche, der abſolute Geiſt nicht als empfundene Macht, nicht als eines der objectiven Elemente der heidniſchen Religion anzunehmen. Der Verfaſſer iſt ſich hierbei des Gegenſatzes gegen diejenigen Mythologen bewußt, welche davon ausgehen, daß Gott ſich in ſeiner ewigen Wahrheit und ſeinem Weſen den erſten Menſchen geoffenbaret habe, und jede heidniſche Religion nur eine mehr oder minder große Trübung der reinen urſprünglichen Offenbarung ſei; er iſt eher weiter auch der Anſicht, die ganze Frage, ob der abſolute Gott Object der erſten Religion geweſen, habe für die Wiſſenſchaft des Heidenthums keine weitere Wichtigkeit. Die letztere Behauptung widerlegt ſich hinreichend, wenn man die Conſequenzen vergleicht, welche aus ſo entgegengeſetzten Principien gezogen ſind. Man könnte eher ſagen, die ganze Frage ſei ohne Bedeutung, wenn nicht dieſe Conſequenzen ſo groß wären. Man vergleiche nur, was die Mythologie für Schelling, was ſie für Hermann war. Was die erſtere Behauptung betrifft, ſo geht die Religion der Hellenen von Rinck eben davon aus, daß Gott ſich der Urzeit in ſeiner Weſenheit geoffenbaret habe, und daß es die Aufgabe des Mythologen ſei, in dem heidniſchen Aberglauben und ſeinen Verirrungen die ihnen zum Grunde liegende Wahrheit, deren ſich die beſſern Geiſter mehr oder weniger bewußt geweſen, wieder aufzuſuchen, und den uralten ehrwürdigen Baum innerlicher Offenbarungen Gottes gereinigt und verklärt den Blicken zu zeigen. Das religiöſe Leben der Alten, ſagt Rinck, liegt erſtarrt in räthſelhaften Geſtalten, die erſt müſſen beſchworen werden, ehe ſie uns lebendig anſprechen. Es iſt nicht genug, viele Bilder zuſammenzuleſen, wenn man nicht den Sinn derſelben erforſcht. Ein bloßer Sammler iſt wie ein Blinder im prächtigen Tempel der Natur, wie ein Ungläubiger, der die Lehren der Bibel zuſammenſtellt. Wir haben hier zwei Extreme vor uns. Lauer iſt weſentlich auf gleichem Standpuncte mit Feuerbach. Ein Lehrbuch der Mythologie, das den Bedürfniſſen des Leſers Genüge leiſten will, wird hier ſeine Aufgabe zu löſen beginnen müſſen: es wird zeigen, wie ein urſprüngliches Gottesbewußtſein und eine Richtung des Gemüths auf eine höhere Macht da ſei, aber im Keime, unentwickelt, doch der Entwickelung fähig, fähig ſich in den verſchiedenen Formen zu bilden, die Lauer nun im zweiten Capitel aufzählt. Es folgen Polytheismus, Parſismus, Schamanen-

thum, Gäolatrie, Uranolatrie bis zum Fetiſchismus herunter. Dieſe Aufeinanderfolge iſt höchſt ſonderbar. Lauer geht davon aus, daß die Religion durch den Contact des ſubjectiven und des objectiven Elements der Religion entſtehe; nun ſeien beide Elemente entweder gleich entwickelt, oder aber das eine ſtehe dem andern in ſeiner Entwickelung nach. Dieß gibt ihm nun jene Stufenfolge. Wie äußerlich dieß ſei, iſt kaum zu erörtern. Ich für meine Perſon glaube, in dieſen Dingen ſei von Hegel in ſeinen Vorleſungen über Religionsphiloſophie der Weg gebahnt, den man nicht ohne Nachtheil verlaſſen kann, und der an Bedeutung noch gewinnt, ſobald man ſich dazu entſchließt, denſelben Stufen, welche wir neben einander über die Erde verbreitet ſehen, auch in einer Aufeinanderfolge, in die Tiefen eines Volkes, etwa des griechiſchen, hinabfahrend, nachzuforſchen. Man kann gewiß ſein, jede dieſer Stufen, bis zum Schamanenthum und Fetiſchismus hinunter, bei dem Volke anzutreffen, welches endlich ſeine olympiſchen Göttergeſtalten gebildet hat. Inſofern halte ich auch dieſe Erörterungen nicht ungehörig für eine griechiſche Mythologie. Bei Rinck fehlen dieſelben, wie natürlich. Wer in dem Heidenthum nur Abfall von der urſprünglichen wahren Offenbarung ſieht, für den können die verſchiedenen Formen des Abfalls gleichgültig ſein; dem dagegen ſind ſie es nicht, der in ihnen eine Entfaltung und Geſtaltung des urſprünglichen Gottesbewußtſeins, ein Emporſtreben des menſchlichen Geiſtes zum Ewigen zu erkennen ſtrebt.

Das dritte Capitel Lauer's handelt nun von den Mythen, von ihrem Begriff, ihrem Urſprung, ihrer Form, ihrem Inhalt und der Methode ihrer Deutung. Ich wünſchte, Lauer wäre hier weiter zurückgegangen, tiefer eingedrungen, hätte die Begriffe von Sage, Mythus, Symbol weniger vorausgeſetzt, als ſelber conſtruirt und hergeleitet. Der Mythus nun iſt nach Lauer das Dogma der heidniſchen Religion; nur daß, was im chriſtlichen Dogma als Glaubensſatz, im heidniſchen Mythus in concreto dargeſtellt erſcheint. Seiner Form nach iſt er weſentlich Erzählung; das Weſentliche ſeines Inhaltes iſt, daß er das geglaubte Weſen und den Charakter der Gottheit darſtelle. Der Mythus iſt alſo die materielle ſubſtantielle Erſcheinung der heidniſchen Religion. Aus unſern obigen Bemerkungen ergibt ſich, daß von Lauer der Begriff des Mythus viel zu weit gefaßt iſt: die Religion geht nicht in Mythologie auf, es gibt religiöſe Objecte, welche ſich nicht für den Mythus eignen, welche ſich der Phantaſie entziehen, die im Mythus hauptſächlich als die wirkende Kraft erſcheint. Hieran nun ſchließt ſich das Symbol: es iſt dazu beſtimmt, ſagt Lauer S. 104, ein Inner-

liches festzuhalten und der Erinnerung wieder zuzuführen; wie der Mythus für das Ohr, so ist das Symbol für das Auge bestimmt, dagegen die Allegorie eine Production des Verstandes ist. Bei Gerhard ist die Sache um ein Bedeutendes weiter geführt. Auch ihm ist Symbol das dem Wesen des erfaßten Gegenstandes innerlich entsprechende Bild; im Mythus, fährt er fort, finden wir das Symbol mit Personalbezug und Handlung umkleidet wieder. Hierin liegen wichtige Andeutungen, welche, meines Bedünkens, auf das rechte Ziel hinweisen: vor allem diese, daß das Symbol gegen den Mythus ein begrifflich und zeitlich früheres sei. Im Symbol erblicken wir das erste Hervorbrechen der Gedankens, das noch traumartige Weben des gebundenen, aber bereits in der Tiefe arbeitenden Geistes, der das innerlich Empfundene zunächst nur an einem äußern Objecte wiederzusehen verlangt, aber doch nicht den adäquaten Ausdruck dafür gefunden hat. Im Mythus entwindet sich der Geist diesen seinen Banden, indem er die menschliche Gestalt mit menschlichem Denken und Handeln als die durchaus entsprechende Bezeichnung seiner Anschauungen findet. Es wird, glaube ich, für die Fortbildung unserer Wissenschaft förderlich sein, daß sie über dieß historische Verhältniß zwischen Symbol und Mythus ein durchaus klares Bewußtsein erstrebe; das Symbolische wird sich dann als eine Vorstufe des Mythischen ergeben. Wie sehr wichtig es sei, auf scharfe Begriffe zu dringen, lehrt uns abermals Rinck. Die Lehrweise der griechischen Religion, sagt er, ist die allegorische (I. S. 6). Diese hat vier Formen: 1. das Symbol, 2. den Typus, 3. den Mythus, 4. die Parabel. Der allegorische Sinn des Symbols nun liegt in einem sinnlichen Gegenstande, der des Typus in einer wahren Geschichte; der Mythus ist eine erdichtete Erzählung ohne bestimmte Beziehung auf deren Bedeutung, die Parabel gleichfalls eine erdichtete, aber etwas Bestimmtes bedeutende Erzählung. Typus und Parabel sind offenbar aus der christlichen Religion hinübergenommen, wie denn die alttestamentliche Geschichte für die neutestamentliche typisch ist; in die griechische Religion werden sie nur willkürlich hineingetragen; ferner ist der Begriff des Mythus eben so willkürlich beschränkt, um zur Parabel einen Gegensatz zu erhalten. Wir unsererseits gehen davon aus, daß der Mythus wesentlich etwas bedeute und einen Inhalt habe, und daß die Sprache des Mythus dem ihm einwohnenden Gedanken eine nothwendige Form sei. Vielleicht ist es nicht unangemessen, daran zu erinnern, wie weit Schelling in seinen frühern Schriften den Begriff des Symbols über die Grenzen des Religiösen hin ausgedehnt habe.

Der Symbolik nun ist von Gerhard in der Einleitung ein sehr

ſchöner und ſehr inhaltreicher Abſchnitt gewidmet, nach dem wir bei Lauer wie bei Preller umſonſt ſuchen. So ſonderbar es auch klingen mag, ſo habe ich doch bei dieſem Abſchnitt eben gegen die Reichhaltigkeit einiges zu erinnern. Gerhard hat nämlich, wie mir ſcheint, nicht genau unterſchieden zwiſchen naiver und allegoriſcher Symbolik, und daher eine Menge Symbole aufgenommen, welche Produkte der Reflexion, nicht aber der bewußtloſen religiöſen Anſchauung ſind. Ein Zeitalter, welches zwar tiefe und gewaltige, aber doch nur wenig zahlreiche religiöſe Bewegungen in ſich empfand, konnte ſich mit einer geringen Zahl z. B. ſymboliſcher Thiergeſtalten begnügen. Es ſind hauptſächlich Wolf, Stier, Pferd, Schlange und einige wenige andere. Hiernach wird § 41 eine Anzahl Namen, wo es ſich um die urſprüngliche Symbolik handelt, wegfallen können. Was dann aber die § 42 erwähnte menſchliche Geſtalt anbetrifft, ſo entſprach zunächſt die reine nicht dem religiöſen Bedürfniſſe, ſondern man entſtellte ſie in irgend welcher Weiſe, wie das auch bei andern Völkern im Uebermaße geſchehen iſt. Hierher gehören z. B. die mit Brüſten überdeckte Artemis von Epheſus, der dreiäugige Zeus, die einäugigen Cyklopen, in ſpäterer Zeit auch die Vereinigung beider Geſchlechter in einem einzigen Körper. Im Ganzen haben die Griechen hierin wie in der Vereinigung des menſchlichen und thieriſchen Leibes ſehr Maaß gehalten. Eben ſo iſt auch die Zahl der ſymboliſchen Handlungen im Religiöſen gering. Dagegen hat die Aehnlichkeit des Wortklanges für einfache Zeiten eine große Bedeutung, und hat daher in der griechiſchen Religion ſowohl auf die Symbolik als auf die Mythenbildung Einfluß geübt. In ſolchen Zeiten erſcheint Aehnlichkeit des Worts nicht als Zufall und Spiel, ſondern als bedeutungsvoll. Ueber alle dieſe Puncte kann eine Mythologie, die nicht bloß Reſultate geben, ſondern mythologiſchen Sinn und Verſtändniß bilden will, nicht eingehend genug handeln.

Im zweiten beſondern Theile ſeiner Prolegomena wollte Lauer zuerſt vom Urſprunge der griechiſchen Mythologie handeln, und zwar von Land und Volk der Griechen. Lauer hat dieſen Abſchnitt nicht durchgeführt; dagegen bietet uns Gerhard in ſeiner hiſtoriſchen Einleitung zwei Abſchnitte, § 50 bis 65 Ethnographiſches, und § 66 bis 81 Geographie des Götterweſens, welche alle Wünſche befriedigen. Der zweite Abſchnitt handelt von der verſchiedenen Form der griechiſchen Mythologie. Lauer unterſcheidet die vorgriechiſche, die pelasgiſche, die helleniſche und die helleniſtiſche Form. Ueber die erſte derſelben iſt eigentlich nichts zu ſagen, wenn man nicht den Standpunct der vergleichenden Mythologie einnimmt Was dieſelbe uns werden und geben

wird, läßt ſich ſchon jetzt dunkel ahnen: eine neue Epoche des mythologiſchen Studiums wird hiermit anheben. Was die letzte der erwähnten Formen, die helleniſtiſche, anlangt, ſo verſteht Lauer darunter die Form theologiſcher Speculation, welche ſich namentlich an die Myſterien anſchloß, als der Glaube an die alten Götter getrübt und geſchwächt war, und das Gemüth nun auf anderen Wegen Befriedigung ſuchte. Der Ausdruck helleniſtiſch iſt von dem Verfaſſer wahrſcheinlich in dem Sinn gebraucht, daß das Griechiſche ſich mit fremden Elementen durchdrungen habe; gleichwohl iſt dieſer Ausdruck ſchief und verleitet zu falſchen Vorſtellungen, namentlich zu der, daß dieſe Form erſt ſpät nach der Vollendung des Helleniſchen hervorgetreten ſei, während ſie gerade der höchſten Entfaltung des griechiſchen Geiſtes im Kampf nach außen, im Staat, in Kunſt und Litteratur voraufgeht, und beſonders durch dieſe große Erhebung des Griechenthums beſiegt und auf lange Zeit zurückgedrängt iſt. Dieß ſind große Mißgriffe, die durch keine Vergleichung mit gewiſſen religiöſen Erſcheinungen des achtzehnten Jahrhunderts wieder gut gemacht werden. Doch wir ſtehen bereits auf dem Boden der Geſchichte, und dürfen ihn nicht verlaſſen, ohne uns über unſere zweite obige Forderung, daß die Betrachtung weſentlich geſchichtlich ſein müſſe, noch näher erklärt zu haben.

Lauer macht irgendwo Otfried Müller den Vorwurf, daß er mehr Hiſtoriker als Mythologe geweſen ſei; wir unſererſeits möchten den Vorwurf zurückgeben, unſere Mythologen ſeien zu wenig Hiſtoriker; ſie hätten es namentlich an Einem fehlen laſſen, an der Darſtellung, wie ſich das religiöſe Bewußtſein der Griechen durch ſeine verſchiedenen Phaſen hindurch entwickelt habe; was ſie in dieſer Beziehung darbieten, z. B. Lauer in dem uns hier vorliegenden Abſchnitte, Gerhard in dem Abſchnitte Kulturgeſchichtliches § 82 bis 91, Preller in der Einleitung, leiſtet nicht, was wir fordern. Bernhardy hat für die Geſchichte der griechiſchen Litteratur das gegeben, was wir für die Mythologie fordern. Um eines zu erwähnen, ſo ſcheiden ſowohl Lauer, als Gerhard und Preller bei den einzelnen Gottheiten ſehr genau ihre phyſiſche und ihre ethiſche Bedeutung. Da dieß nun nicht bloß bei dieſem oder jenem einzelnen Gotte, ſondern ganz regelrecht geſchieht, ſo folgt daraus, daß wir einen Prozeß vor uns haben, welcher im religiöſen Bewußtſein geſchehen iſt, und in dieſem auch verfolgt und aufgezeigt werden muß. Die Darſtellung der einzelnen Gottheiten wird, wenn in einer allgemeinen begrifflich hiſtoriſchen Darſtellung die große Umwandelung der griechiſchen Götter aus natürlichen in ethiſche Weſen vorgeführt iſt, eine ganz andere werden; in dem Zufälligen wird man

das Nothwendige, in dem Vielen und Einzelnen die große, lebendige, innerlich wirkende Einheit erkennen. Zugleich wird auch ſo einer der größten Thaten, welche je der menſchliche Geiſt verrichtet hat, ihre gebührende Würdigung und Anerkennung zu Theil werden. Denn für eine ſolche wird man, meine ich, jene Umbildung doch halten müſſen. Zugleich werden auch die einzelnen Momente dieſes Proceſſes, wie ſich hier durch Verbindung von Verſchiedenem, dort durch die Theilung des Einheitlichen und ſonſt die griechiſche Götterwelt gebildet hat, welche Umſtände dieſen Proceß gefördert und beſchleunigt, welche ihn gehemmt haben, wie der Kampf nach außen, wie die inneren Kämpfe, wie die Poeſie, wie die Colonieen auf ihn eingewirkt haben, in helleres Licht ſetzen laſſen. Bei Lauer iſt hiervon keine Ahnung; dagegen finden wir auch hier bei ihm Unſicherheit und Vermiſchung von Unvermiſchbarem. Er wirft Religion und Mythologie durch einander, er ſcheidet die Mythenbildung der alten Zeit nicht von der Behandlung mythiſcher Stoffe durch die mit Plan und Abſicht arbeitende Kunſt und von der Entwickelung gewiſſer religiöſer Vorſtellungen und ſittlicher Ideen. Wenn er z. B. S. 129 davon ſpricht, die helleniſche Form der griechiſchen Religion ſei durch die dramatiſche Kunſt eines Aeſchylus oder Sophokles zu ihrer höchſten Vollendung gebracht, ſo iſt das gerade ſo, als ob wir von einem Dichter, der ein vortreffliches hiſtoriſches Schauſpiel ſchriebe, oder von einem großen Hiſtorienmaler ſagen wollten, die Wiſſenſchaft der Geſchichte ſei durch ſie gefördert und vollendet worden. Das ſind Dinge, die ſich in der Regel ſehr ſchwer rächen.

Daß die Umwandelung geſchehen iſt, darüber ſehen wir nun Lauer, Gerhard und Preller in einer ſchönen Uebereinſtimmung: vielleicht iſt es nicht gerathen, dieſe beiden Formen als pelasgiſche und helleniſche zu ſcheiden, obwohl es uns auf den Namen nicht ankommen ſoll. Eine ſcharfe Zeitgrenze zwiſchen beiden wird ſich nicht ziehen laſſen; die Scheidung iſt mehr eine fließende, wie wenn ſich ein Strom ins Meer ergießt. Solche Revolutionen werden lange vorbereitet, und gelangen ſpät oder nie zum Abſchluſſe; im Natürlichen wächst bereits das Ethiſche heran, und in den ethiſchen Geſtalten bleibt ein tiefer Ton der Natur und ein Zug zur Natur zurück; ja die Richtung, welche ſich an die Myſterien anſchloß, iſt ſelbſt ein Beweis für die Reaktion, welche das alte noch zu üben vermochte. Der Unterſchied iſt alſo im Qualitativen ein quantitativer; manche Gottheiten ſind, wie bereits erwähnt, dem Ethiſchen ganz fremd geblieben. Es iſt alſo nun die Aufgabe des Mythologen, zu zeigen, wie aus und auf dem Boden des Natürlichen die ethiſchen Gottheiten geworden und

gewachſen ſind, und dem Leſer nicht bloß die fertigen Bilder, ſondern auch die Arbeit des Bildens zu zeigen, und ihn in die geheime Werkſtatt des ſich regenden, zum hellen Bewußtſein erwachenden und ſich ſelbſt erfaſſenden und darſtellenden Geiſtes zu geleiten. Wird dieſe Aufgabe gelöst, ſo iſt zwar nicht das gethan, was Rinck ſich zu thun vermißt, aber doch für den Leſer ein neues und belebendes Bewußtſein über ſeine eigenſte Natur und über ſein tiefſtes religiöſes Leben gewonnen. Doch der Gegenſtand iſt mir zu wichtig, als daß ich nicht wünſchen ſollte, noch einmal näher an ihn heranzutreten.

Gehen wir davon aus, daß dem Gefühle des urſprünglichen Menſchen das Walten und Weben einer höheren Macht ſich in dunkelen Abwegen kund thue, ſo wird ihm die ganze Natur gleichſam zum ſichtbaren Leibe dieſer unſichtbaren Macht, jeder einzelne Theil derſelben eine Offenbarung derſelben, jede außerordentliche und ergreifende Naturerſcheinung eine Sprache derſelben zu dem Menſchen. Sonne, Mond, der Sternenhimmel, Erde, Meer, Fluß u. ſ. w. ſind ihm die Bilder eines unſichtbaren Göttlichen, zu denen er betet, wie man zu Bildern von Heiligen betet, nicht weil ſie ſelbſt göttliches Weſen und Macht beſitzen, ſondern weil man hier an beſtimmter Stelle dem Göttlichen ſicherer zu begegnen hofft. Es iſt nicht zu verwundern, daß ein einfaches Herz das Bild mit demjenigen, was es abbildet, verwechſelt, daß Sonne, Mond und Erde ſelbſt als göttliche Weſen angebetet werden. Dieß wäre etwa eine erſte Stufe. Eine zweite Stufe iſt die, auf welcher die Phantaſie des Menſchen bereits mit jenen Naturobjecten eine Perſönlichkeit verbindet und ſie in menſchlicher Geſtalt anſchaut, wo Helios, Selene, Gäa, Okeanos, Uranos u. ſ. w. ſich bereits leiblich ſichtbar und geiſtig beſtimmt dem Auge darſtellen. Aber wenn auch hier bereits ein Schritt weiter gethan iſt, und nicht mehr der Naturkörper, ſondern ein geiſtiges Weſen in ihm geſchaut wird, ſo iſt dieſes geiſtige Weſen doch noch völlig in die Natur gebunden, geht mit ſeinem ganzen Sein in dem Natürlichen auf. Die dritte Stufe nun iſt die, wo dasſelbe ſich aus den Banden der Natur löst und über dieſelbe gebietend, die Welt regierend, ſittliche Weltordnung begründend erſcheint. Noch iſt allerdings der Gedanke eines die Welt ſelbſt ſchaffenden und über und außer aller Weltlichkeit ſtehenden Gottes nicht erſchienen, aber es iſt doch der letzte Schritt hiezu gethan. Wenn man nun dieſe Stufen auseinander hält, ſo wird man dadurch in den Stand geſetzt, zwiſchen natürlichen und ethiſchen Gottheiten eine ſtrengere Scheidung vorzunehmen und z. B. Helios und Apoll, Selene und Artemis, Gäa und Demeter zu ſondern, ſodann aber auch

eine große Maſſe Perſonificationen von Naturerſcheinungen, die nie einer Verehrung genoſſen, nie einen Cultus gehabt haben, von dem Kreis der wirklichen und wirkſamen, nicht bloß in der Phantaſie, ſondern auch im Glauben lebenden göttlichen Weſen auszuſchließen, und hierdurch eine ſowohl begrifflich begründete wie hiſtoriſch berechtigte Ordnung der Götter zu bilden. Eine Mythologie, die es auf mythologiſche Geiſtesbildung abgeſehen hat, kann unmöglich hierüber leicht hingehen.

Das letzte Capitel der Lauer'ſchen Prolegomena weist uns nun auf die dritte unſerer obigen Forderungen hin, indem es uns eine Charakteriſtik der verſchiedenen Methoden der Mythendeutung, d. h. der Verſuche den Inhalt der Mythen zu finden, gibt. Ich halte es für unerläßlich, daß den Leſern, wie ſie uns oben vor der Seele ſtanden, ein Bewußtſein hierüber gegeben werde, ſowohl im Einzelnen, bei jedem einzelnen mythiſchen Objecte, wie im Allgemeinen, hinſichts der Mythendeutung überhaupt. Wir ſehen täglich, wie verſchiedene Wege die Mythologen einſchlagen; wir müſſen gewärtigen, daß die Leſer leicht auf Irrwege verlockt, oder unſicher von einem Wege zum andern hin und her gezogen werden. Hiergegen wird ſie am meiſten ſicher ſtellen, wenn man ihnen unverholen die Wege zeigt, welche unſere Wiſſenſchaft bis jetzt gegangen iſt. Sie werden, wenn man ſie einige Schritte zurückthun läßt, ein deſto beſſeres Bewußtſein über den Punct haben, auf dem ſie jetzt ſtehen, und über den Weg, den ſie weiter zu gehen haben; ſie werden befähigt werden, den wilden Phantaſtereien, welche ſich an ſie herandrängen, und ſich unter allerlei täuſchenden Masken für das wahre Wiſſen ausgeben, Widerſtand zu leiſten. In keiner Disciplin iſt, glaube ich, dieſes Bedürfniß ſo groß, wie hier, wenn auch, wie ich mit Freuden bekenne, die Erſtlingsverſuche Lauer's und die Meiſterwerke Gerhard's und Preller's keinen Zweifel darüber laſſen können, daß es auch hier ſichere Wege und durchgearbeitete Methoden gibt. Aber für ein methodiſches Bewußtſein iſt noch nicht genug von ihnen gethan, und wir ſind noch immer auf Otfried Müller's Prolegomenen und Stuhr's tief eindringende Abhandlung in der Zeitſchrift von Bruno Bauer angewieſen. Rinck polemiſirt faſt nur gegen G. Hermann, der in ſeinen Augen der eigentliche Repräſentant der ungläubigen Mythologie iſt.

Von da wendet ſich Lauer nun zu den einzelnen Gottheiten, die er nach den drei großen Einheiten in der Natur, Himmel, Meer und Erde, abtheilt. Von den drei Theilen ſeines Werkes liegt uns nun der erſte, der der Himmelsgötter, bearbeitet vor. Er zerlegt ſie in die

Abtheilungen der Götter des Aethers, der Sonne, des Mondes, der Sterne, des Tages und der Nacht, der Wolken, des Regenbogens und des Windes. Eben ſo die Hauptheile bei Preller. Gerhard gliedert ſeine Gottheiten: 1. in olympiſche, 2 chthoniſche, 3. vermiſchte. Aber Preller wie Gerhard ſchicken den einzelnen Gottheiten einen allgemeinen Theil vorauf, in welchem theils eine Menge einzelner Gottheiten, die unter die obigen Gliederungen nicht paſſen, beſprochen werden, theils aber die mythologiſchen Syſteme der Griechen ſelbſt, namentlich aber das der heſiodeiſchen Theogonie, ihre Behandlung finden. Preller ſpricht hier von den Weltanfängen, von den Titanen, von den nachtitaniſchen Weltkämpfen, endlich von der Menſchheit. Gerhard führt in ſeinen Götterſyſtemen uns 1. das Speculative der Theogonie, 2. vorhelleniſche und 3. den helleniſchen Götterſtaat vor. Was jene Ordnung der einzelnen Götter betrifft, ſo ziehe ich wenigſtens die Gerhard's vor: obwohl ich auch von ihr glaube, daß durch ſie Zuſammengehöriges getrennt und Ungleichartiges mit einander verbunden wird, Perſonificationen bloßer Naturerſcheinungen an die Seite von gewaltigen göttlichen Weſen treten, verſchiedene Zeitalter durcheinander gemiſcht werden: ich weiß wirklich nicht, ob es nicht einmal verſucht werden ſollte, einen geſchichtlichen Gang zu nehmen, in welchem die Götter, wie ſie ſich gebildet haben, und geſchichtlich zu einander in nahen Beziehungen geſtanden haben, vor uns treten. In dem Lehrbuch der Religion von Eckermann iſt ein Weg eingeſchlagen, welcher, ſo viel ich weiß, der ſein wird, welchen Otfried Müller gegangen iſt. Wenigſtens kann kein Kundiger leugnen, daß Müllers Odem darin wehe. In anderer Weiſe lehrte ſonſt, aber doch der Geſchichte des religiöſen Bewußtſeins ſich anſchmiegend, Welcker die Mythologie. Sollten wir nicht noch von ihm ein Werk erwarten dürfen, in welchem auf dieſem geſchichtlichen Fundamente und von geſchichtlichem Geiſte erfüllt, von Kunſtanſchauung, Naturgefühl und Glaubenstiefe gleich beſeelt, eine neue Bahn eröffnet würde?

Doch was die Mythologen verſchmähen zu thun, hat bereits ein Hiſtoriker von großem Namen, George Grote, in den Anfängen ſeiner history of Greece unternommen. Das erſte Capitel handelt von den Götterſagen. Er ſtellt die heſiodeiſche Theogonie voran (S. 1 bis 17), und vergleicht dann dieſelbe auf Homer. Homer kennt den Uranos nicht als Vorgänger des Kronos; die Cyklopen Homers haben mit dem Donner nichts zu thun, ſind nicht Söhne des Uranos, haben mit den Heſiodeiſchen nur das eine runde Auge gemein. Von den drei Centimanen, welche Heſiod nennt, kennt Homer nur den einen Briareos,

und auch dieſen nicht als Sohn des Uranos, ſondern als den des Poſeidon; er hilft dem Zeus nicht wider die Titanen, ſondern gegen eine Verſchwörung von Here, Poſeidon und Athene. Von dem Sturz des Kronos in den Tartarus iſt freilich die Rede, aber daß Kronos ſeine Kinder verſchlungen habe, und was ſonſt noch bei Heſiod dieſen Sturz begleitet, iſt ihm unbekannt. Wie nun von Homer zu Heſiod ein Schritt gethan iſt, ſo weiter von Heſiod zur orphiſchen Theogonie; wie von Kronos zu Uranos, ſo iſt über Uranos hinaus zurückgegangen. Die orphiſche Theogonie iſt nur eine Conſequenz der heſiodeiſchen. Eben ſo aber geht ſie dießſeits über die homeriſch-heſiodeiſche Götterwelt hinab — bis auf Zagreus-Dionyſos, welcher einſt beſtimmt war, den Zeus eben ſo zu ſtürzen, wie dieſer den Kronos geſtürzt hatte. Grote zeigt weiter, daß dieſe orphiſche Fortbildung theogoniſcher Ideen nicht iſolirt ſtehe, daß eine große innere Bewegung des religiöſen Lebens der Griechen dieſelbe getragen habe; unter dem Einfluß fremden Weſens, hauptſächlich phrygiſch-ägyptiſch-thraciſchen, ſich anſchließend an Demeter- und Dionyſosfeſte, verbunden mit Sühnungen, Weihungen, wie grundverſchieden von dem homeriſchen Geiſte, wie verſchieden ſelbſt noch von den alten einheimiſchen Myſterien, wie ſie etwa in dem homeriſchen Hymnus auf Demeter erſcheinen. Dieſem Geiſte trat erſt, auf längere Zeit hin, die neue Entfaltung des Helleniſchen, welche kurz vor den Perſerkriegen begann, und in ihnen ſelbſt höchſte Lebenskraft gewann, entgegen. Dieß iſt etwa der Gang, welchen Grote im erſten Capitel ſeines Werkes genommen hat.

Bei der heſiodeiſchen Theogonie liegen nun bekanntlich die größten mythologiſchen Räthſel vor, wie ſie eine der ſchwerſten litterar-hiſtoriſchen Aufgaben darbietet. So viel iſt gewiß, wir haben in ihr ein Syſtem vor uns, und zwar ein Syſtem, in welchem verſchiedene Generationen mitgearbeitet haben, in welches aus ſpätern Kreiſen, z. B. dem orphiſchen, Elemente mit hineingekommen ſind, wie der theogoniſche Eros ſein dürfte. Es ſind darin, hiervon abgeſehen, die alten homeriſchen Götter, aber mit manchen Modificationen, und mit eigenthümlichen Genealogien: es ſind darin noch ältere Geſtalten verwandt, welche uns in die Anfänge des griechiſchen Gottesbewußtſeins hinaufweiſen: es ſind daneben aber auch zahlreiche Namen ohne religiöſe Verehrung, Perſonificationen nicht bloß von natürlichen Erſcheinungen, ſondern auch von Reflexionen, die eben ſo wenig lebendige Mächte ſind, wie etwa die Engel in Klopſtocks Meſſias. Für den Mythologen ergibt ſich hier die doppelte Aufgabe, ſowohl der Conſtruction dieſes kunſtvollen Ganzen nachzugehen und die Bedeutung und den Sinn des Ganzen zu erfaſſen,

als auch das, was hier als Ganzes erſcheint, wieder in die Elemente zu ſcheiden, aus denen es gebildet iſt; jedenfalls aber den einzelnen Elementen jeglichem ſeinen Platz an der geſchichtlichen Stelle zuzuertheilen, und mit dem Syſteme als ſolchem die griechiſche Mythologie zu beſchließen. Denn die mit Reflexion gemachten Mythen ſtehen der wahrhaften Mythenbildung ſo fern, wie der hiſtoriſche Roman der Geſchichte ſteht. In Einzelnes dürfen wir hier leider nicht eingehen: ein Beiſpiel mag uns genügen. Bei Homer iſt Zeus, der König der Götter, und ſein Vater Kronos. Der menſchlich ethiſche Götterkönig bedarf eines Vaters, um eben ein ethiſches Weſen zu ſein. Seine Mutter iſt Rheia. Kronos iſt nichts als der perſonificirte χρόνος; wie die Zeit das erſte und letzte und der Herrſcher aller Dinge, ſo iſt Kronos der Vater des Zeus; jenſeits des Zeus liegt die zerfließende Zeit. Uebrigens iſt Kronos eben nur dieſe Perſonification ohne Cult, ohne Verehrung, ohne anerkannt heilige Sitze. Rheia dagegen iſt eine concrete Gottheit, aber dem griechiſchen Glauben fremd, und obwohl ſie des Zeus Mutter iſt, doch nicht in denſelben mit aufgenommen. Die mythenbildende Thätigkeit ſchafft aus dieſen beiden nun die ältere des Zeus, und zwar an einem beſtimmten einzelnen Puncte, in Kreta, und in einer unvordenklichen Zeit, da der homeriſche Zeus bereits ſeine ſpecielle Beziehung auf Kreta verloren hat. Hiermit verbinden ſich die Titanen, deren einer Kronos ſelber wird: räthſelhaft nach Namen und Weſen, nur daß ſie allgemeine Bezeichnung der Naturmächte ſind, welche vor Zeus den Glauben der Griechen erfüllten, und welche dem ethiſchen Gotte erlegen haben. Die Titanomachie iſt alſo einer der bedeutungsvollſten Mythen, gerade im Centralpunct des griechiſchen Gottesbewußtſeins ſtehend. Dieſe Elemente verbindet und erweitert nun die Theogonie. Wir werden ſie aus dieſer Verbindung löſen, und ſelbſt über Homer hinausgehen müſſen, denn auch das homeriſche Götterſyſtem iſt nicht das letzte, bei dem wir ſtehen bleiben dürften. Homer ſteht nicht ſowohl am Anfange, als vielmehr am Schluſſe einer neuen Weltanſchauung und Lebensrichtung. Die Umwandelung der natürlichen höheren Weſen in ethiſche iſt bei ihm nicht erſt geſchehen, ſondern wird von ihm als längſt geſchehen und vollendet vorausgeſetzt.

Nachdem wir uns ſo über gewiſſe principielle Fragen auseinander geſetzt haben, dürfen wir uns des Eingehens in die Behandlung der einzelnen Gottheiten überheben. Lauer, deſſen Natur mehr zu zarter Empfindung und feiner Beobachtung als zu philoſophiſchen oder hiſtoriſchen und zu kritiſchen Unterſuchungen geeignet war, iſt hier vortrefflich, mühſelig ſammelnd, voll glücklicher Anſchauungen in etymologiſchen

Dingen, zumal bei Ableitungen aus dem Sanscrit, zuweilen abirrend: überall die phyſiſche von der ethiſchen Bedeutung ſcharf ſöndernd, und in der Beſtimmung der einen wie der andern meiſt glücklich. In gleicher Weiſe und von gleichen Principien geleitet, haben Gerhard und Preller, je nach dem Zwecke ihrer Bücher, Ausgezeichnetes geliefert: allerdings, was keinen Sachverſtändigen Wunder nehmen kann, in der Deutung nicht immer einſtimmig, aber doch in der Methode der Forſchung mit einander in tiefer Harmonie. So iſt *Pallas Athene* in ihrer phyſiſchen Bedeutung Lauer a. Herrin der Wolken, b. Herrin der Gewäſſer, und c. da die Wolke das Erdreich befruchte und den Saaten Gedeihen gebe, Herrin der Fruchtbarkeit. Bei Gerhard ſtellt Athene ſowohl eine ſchöpferiſche als eine vernichtende Naturkraft dar. Doch wird ſie bald als eine licht- und lebenſchaffende, mütterlich webende Werkmeiſterin alles Erſchaffenen mit aller Fülle ätheriſchen Lichts und ſolariſcher Wärme gedacht, hier als tritoniſche Jungfrau, als die durch Blitz und Donnergewölk gebietende Siegerin, der der nächtliche Dunſtkreis des Mondes mit Wind und Gewäſſer, eben ſo aber auch der wolkenlos reine Aether gehorcht. Bei Preller iſt ſie ganz eine Gottheit des Himmels; als tieferer Grund des Bildes blickt immer die Anbetung des reinen klaren Himmels, des Aethers als der höchſten Naturmacht durch. Dieß Beiſpiel mag genügen, um zu zeigen, wie ſich bei unſeren drei Mythologen die Vorſtellungen nähern und wieder von einander zurückweichen.

Es iſt ſchwer, ja faſt unmöglich, wenn man ſich in dieſer Richtung der mythologiſchen Studien einheimiſch und ſicher zu machen geſucht hat, ja das eigene Bedürfniß der Kritik, des Auflöſens, Zerlegens und Scheidens des Ueberlieferten kaum noch befriedigt gefunden hat, mit Unbefangenheit auf Werke hinzuweiſen, welche völlig einer entgegengeſetzten Richtung angehören. Unſer Bemühen war darauf gerichtet, den bewußtlos aus der Tiefe wirkenden Geiſt zu belauſchen: es ſcheint uns eine andere Sphäre, wenn Jemand ein mit tiefem Gefühl, aber doch mit Bewußtſein und Reflexion gebildetes Syſtem, verbunden mit den Productionen großer Künſtler, vor unſer Auge zu ſtellen, und die Gedanken des Syſtems wie des Künſtlers uns nachzuweiſen unternimmt. Von dieſer Art iſt nun die Griechiſche Götterlehre von Emil Braun, welche uns in zwei Büchern vorliegt: das dritte, die Heldenſage zu enthalten beſtimmt, iſt nicht erſchienen. Das erſte Buch führt uns, ganz ſich der Theogonie anſchließend, die Göttergeſtalten vor, welche die elementare Welt abbilden. Das zweite, mit Kronos und Rhea anhebend, zeigt uns die Söhne und Töchter

dieſes Götterpaars, und als deren letzten Zeus, auf den dann die übrigen Gottheiten folgen, als Gemahlinnen und Kinder des Zeus in kunſtſinnigſter Weiſe geordnet. Es ſchließt mit dem letzten Zeuskinde dem Herakles.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß ein Werk wie die Götterlehre von Braun für viele Leſer höchſt erwünſcht iſt: zunächſt für ſolche, welche nicht gelehrte Unterſuchungen wünſchen, ſondern die letzte Frucht jener Unterſuchungen aus dem begeiſterten Munde mit der Zuverſicht eines Sehers empfangen wollen; demnächſt für ſolche, welche nicht Entwickelungen beobachten, ſondern ein Ganzes und Einheitliches zu ſehen verlangen; entlich für ſolche, welche durch reiche und bildende Kunſtanſchauungen zu den in ihnen dargeſtellten Objecten hinübergeführt werden. Dieſen empfehle ich das Buch von Braun, mache ſie aber darauf aufmerkſam, daß ſie uranfänglichen Glauben und einfache Anſchauungen eines in dieſem Glauben ſtehenden Geſchlechtes in ſteteſter Vermiſchung mit religiöſer Speculation und künſtleriſcher Phantaſie zu erwarten haben, ja daß, wo die Andeutungen im Stoffe ſelber fehlen, die Kunſt des Erklärers die künſtliche Reflexion nicht mindern, ſondern erhöhen werde. Ich für meine Perſon kann in dieſen Conſtructionen, wie ſchön und ſinnig ſie ſeien, doch keine Wahrheit erkennen, und keine Befriedigung finden, wie ich denn auch für die mythologiſche Bildung kein Heil in dieſen Büchern ſehe, welche, ſtatt auf ſcharfen Begriffen, kritiſcher Scheidung und hiſtoriſcher Betrachtung, auf kühnen Anſchauungen, künſtlichen Conſtructionen und begeiſterungsvollen Ausſprüchen ruhen.

Ich bin es jedoch mir ſelber ſchuldig, um nicht grundloſer Mißbilligung geziehen, und mit dem Schatten eines großen und edlen Todten, Schellings, bedroht zu werden, daß ich meine Leſer einige dieſer Töne tiefſinniger Weisheit vernehmen laſſe. Ich wähle dazu eben den Anfang der Theogonie.

Heſiod beginnt mit dem Chaos. Es iſt die Urkluft, welche ſeitdem nimmer ſich geſchloſſen hat. Der große Scheidungsproceß, nach welchem alles Daſein ſeinen Anfang nimmt, wird unter dieſem gewaltigen Begriff zuſammengefaßt. Weg mit unſerer armſeligen Vorſtellung, die das Chaos als die formloſe Maſſe, aus der das beſondere Sein ſich hervorarbeitet, faſſen wollte. Was das Chaos den Griechen, iſt den Römern der Janus, urſprünglich Hianus, der Gott unverſöhnlicher Spaltung, ewigen Haders; das doppelte Geſicht zeigt, daß dieſer Gott dem Bewußtſein keinen Einigungspunct bieten könne. § 23. Das erſte Auftreten der Erde gleich iſt leidenſchaftlich und allgewaltig.

Sie hegt nur einen einzigen Gedanken, der jedes andere Gefühl ihrer Bruſt zum Schweigen bringt und ſie widerſtandlos vorandrängt. § 33. Sie hat die tartariſche Finſterniß ſich gegenüber; beide haben wohl eine innige Beziehung, aber noch kein feſtes Verhältniß zu einander; dieß letztere erhalten ſie erſt durch das Hinzutreten eines dritten, des Eros. Der Gegenſatz, in welchen Gäa, das Erdenleben, mit ſich ſelbſt gerathen war, wird durch ihn in einer Weiſe ausgeglichen, die allen Grimm und alle Bitterkeit dieſes feindlichen Verhältniſſes gründlich tilgt. Der Eros hat eine ähnliche Bedeutung wie in der Geneſis das Licht. Dem Tartarus nun entſpricht eine ſpätere Ausgeburt des Chaos, die Urfinſterniß, der Erebos, dem die Nacht gegenübertritt wie die Erde dem Tartarus, ein Zwillingspaar, die Geburtswehen zu vergegenwärtigen geeignet, unter denen das mit den rieſenhafteſten Anſtrengungen zu Tage geförderte Licht ins Daſein tritt. Unmittelbar jedoch kann das Licht der Urfinſterniß nicht entgegentreten; erſt der Nacht iſt es geſtattet, den Tag zu gebären. Aber auch ſie vermag ihn nicht als eingebornes Weſen zu erzeugen; die Erſcheinung des frohen Kindes iſt an die Bedingungen einer Zwillingsgeburt geknüpft. Dieß iſt eine bedeutungsvolle, dem Leben tiefſinnig entnommene Daſeinsformel, welche auf alle geſchichtliche Erſcheinungen bis zu Chriſtus hin ſtrenge Anwendung geſtattet und erheiſcht. Bei dem Chaos macht ſich dieß Princip der Gegenſätzlichkeit als Spaltung geltend, bei den Ausgeburten desſelben als Doppelbegriff, und in dem Dreiklang ſeiner Erſtgeburt kündigt ſich bereits die Harmonie des Weltalls wie ein großartig entfaltetes Muſikſtück in der Ouvertüre an. § 42.

So etwa Braun, womit die freundlichen Leſer noch einmal den ihnen wohlbekannten Eingang der Theogonie vergleichen mögen, um zu ſehen, welche tiefſinnige Anſchauung hinter den Dichterworten verborgen ſei, von denen noch dazu blinde Kritiker einige als orphiſche Einſchiebſel haben hinwegnehmen wollen. Es iſt jedoch dieß allemal das Reſultat, wo die Kritik und die Geſchichte zum Schweigen verurtheilt werden, und glaubensvolle Phantaſie mit Kunſtgeſchwätz ſich verbinden, das große Wort zu führen, und ſich für höhere Wiſſenſchaft ausgeben, als der mühſeligſten Forſchung zu erreichen möglich iſt.

Wenn wir demnach eine ſolche Götterlehre nur mißbilligen, und in keiner Weiſe davon Gedeihen und Nutzen erwarten können, ſo will ich dagegen ein anderes Werk desſelben Verfaſſers, die Vorſchule der Kunſtmythologie, welche kürzlich bei Perthes in Gotha erſchienen iſt, der Aufmerkſamkeit der Leſer empfehlen. Der Verfaſſer gibt uns in derſelben hundert ſchöne Darſtellungen aus dem helleniſchen Götter-

kreiſe, und dazu in hundertneunundzwanzig Paragraphen eine deſcriptive Analyſe, welche allerdings wohl geeignet iſt, in das Verſtändniß dieſer bildlichen Darſtellungen einzuführen. Der Verfaſſer iſt, wie man ſieht, hier ganz in ſeiner Sphäre, und ein willkommener Führer durch die vollendetſten Meiſterwerke der alten Kunſt. Ein weiteres Urtheil darüber getraue ich mir nicht zu.

Endlich nun gehört in dieſen Kreis die Religion der Hellenen, aus den Mythen, den Lehren der Philoſophen und dem Cultus entwickelt und dargeſtellt von Wilhelm Friedrich Rinck, von welcher der erſte Theil 1853, vom zweiten die erſte Abtheilung 1854 erſchienen iſt. Die wohlgemeinte Abſicht des Verfaſſers iſt, den Götterhimmel der Griechen durch treue und gläubige Geſchichtsforſchung aufzuklären, und zu zeigen, wie, trotz den Zweifeln des Unglaubens, in den Religionen der Heiden, hier ſpeciell in der der Griechen, dieſelbe bald mehr, bald weniger begriffene Wahrheit wiederkehrt. Der Verfaſſer gibt alſo keine Mythologie; er gibt mehr und weniger als eine Mythologie. Er handelt von Dingen, welche in dieſer keinen Raum finden; er läßt andererſeits Mythen unbehandelt, welche der Beziehung zur Religion entbehren. Und er legt als leitenden Gedanken, ſeinem Zweck durchaus entſprechend, religiöſe Grundgedanken unter, indem er in den verſchiedenen Religionsperioden A. von der Gottheit an ſich, B. von dem Verhältniß der Welt zu Gott, C. von dem Verhältniß des Menſchen zu Gott bei ſeiner Betrachtung ausgeht. So viel für jetzt über dieſes Werk, deſſen Vollendung abzuwarten ſein dürfte, um die Grundlagen, die Methode und die Reſultate desſelben einer gründlichen Prüfung unterwerfen zu können.

Greiffenberg, Januar 1855. Dr. Campe.

---

1. Leitfaden zum Unterricht in der preußiſchen Geſchichte für die mittlern Gymnaſial- und Realclaſſen von Dr. Friedrich Merſchmann, Oberlehrer an der Realſchule zu Fraustadt. Berlin, Rauh, 1854.

Seitdem die preußiſche Geſchichte in den Kreis der Unterrichtsgegenſtände der Realſchulen, hie und da auch wohl der Gymnaſien aufgenommen iſt, hat ſich das Bedürfniß nach einem Leitfaden der brandenburgiſch-preußiſchen Geſchichte, der beim Unterricht den Schülern in die Hand gegeben werden könne, geltend gemacht. Der Verf. oben erwähnter Schrift hat dieſen Mangel eines Leitfadens beim Unterricht ſelbſt erfahren und iſt ſo zur Ausarbeitung ſeines Buches gekommen.

Ein ſolcher Leitfaden muß, wenigſtens iſt Referent der Anſicht,

in möglichſt gedrängter Darſtellung die Hauptmomente der innern und äußern Geſchichte des Vaterlandes umfaſſen; dabei muß auf den Ausdruck, da er für Schüler von 12 bis 15 Jahren verſtändlich, kurz und doch treffend ſein muß, viel Achtſamkeit verwandt, und namentlich müſſen alle politiſchen Stichwörter und Ausdrücke einer beſtimmten Schule ſorglichſt vermieden werden. Die vorliegende Schrift ſetzt aber ein Verſtändniß voraus, wie es Knaben in dem erwähnten Alter nicht haben können. Z. B. wenn es S. 16 heißt: „Churfürſt Friedrich I. und ſeine beiden Söhne Friedrich II. und Albrecht, genannt Achilles, gemahnen an die ſagenhaften Heroen des Alterthums, welche aus der Ferne kommend autochthoniſchen Stämmen Ordnung und Zucht bringen, und dadurch ihre Macht begründen"; ferner S. 24. Da dieſes die Beſorgniß der katholiſchen Reſtauration erregte, ſo wurde Johann Sigismund aus der lutheriſchen Weiſe in das entſchiedene Syſtem des Calvinismus gedrängt, oder S. 33. Außer dem Intereſſe des Landesfürſtenthums und des Proteſtantismus förderte ein gemeindeutſches die europäiſche Selbſtſtändigkeit Brandenburgs. S. 51 ſteht: Die Kirche war ſchon in Preußen ein Theil der Staatsmaſchine geworden; ihre Zucht und Gerichtsbarkeit war geſchwächt oder genommen. Friedrichs kirchenfeindliche Geſinnung äußerte ſich mehr auf das Chriſtenthum als poſitive Religion. Seine (Friedrichs II.) Einrichtungen tragen daher den geiſtig mechaniſchen und ſinnlich verſtändigen Charakter und ſind daher theilweiſe Anfänge der ſpätern revolutionären Entwicklung u. ſ. w. Man vergleiche damit Stellen, wie S. 57. Ueppiger und frivoler Sinn wurden Mode, und die ſittliche und innere Kraft des Volkes wurde untergraben. S. 73. Eine ideale Form verbarg den Kern der Volksgewalt und des Materialismus. S. 59, 71, 72, beſonders aber S. 63 liefern noch eine reiche Auswahl dieſer Art von Darſtellung.

Völlig nichtsſagend für Knaben ſind charakteriſirende Beiwörter, wie S. 7 fehdeluſtig und einſichtsvoll, oder S. 13 lebhaft und ritterlich, oder S. 15 einſichtsvoll und beſonnen u. a. m. — Der Ausdruck iſt viel zu unbeſtimmt und die Verbindung nicht immer logiſch richtig in Stellen, wie S. 16. Friedrich (II.) weniger glücklich im Felde als durch Unterhandlungen, wurde wegen ſeiner Feſtigkeit der Eiſerne genannt; er war jedoch ebenſo beſonnen. S. 55. Preußen und Oeſterreich ſchloſſen 1792 zu Berlin ein Bündniß in Beziehung auf Frankreich. S. 68. Die Bewegungen der böhmiſchen Armee und die Anſchließung Baierns an die Verbündeten zu Ried am 8. October bewogen u. ſ. w. — Unverſtändlich iſt es, wenn es S. 7 von Johann I. heißt: Er brachte bei ſeiner zweiten Heirath mit der Prin-

zeſſin Hedwig von Pommern die Uckermark an ſein Haus zurück, die von Pommern erobert worden war. — Ungenau ſteht S. 16: von Friedrichs beiden Söhnen u. ſ. w., denn in den folgenden Abſchnitten werden alle vier Söhne Friedrichs I. namentlich aufgeführt.

Unrichtig iſt die Regierung Otto's I. von 1170—1184 angegeben. Sein Vater hatte ihm ſchon zwei Jahre vor ſeinem Tode die Regierung der Mark Brandenburg übertragen. Die Verleihung der Mark an Ludwig den Aeltern geſchah nicht 1323, ſondern erſt 1324 auf dem Reichstage zu Nürnberg. Joachim I. hat nicht die Neumark an Brandenburg zurückgebracht, das hatte ſchon Friedrich II. gethan, ſondern Albrecht entſagte dem Wiedereinlöſungsrecht, das ſich der deutſche Orden 1454 noch vorbehalten hatte. Johann Georg war allerdings ein Feind aller unnöthigen und lächerlichen Pracht der Bürger, ſparſam aber war er nur in der erſten Zeit ſeiner Regierung. Der ſpaniſche Erbfolgekrieg hat bis 1713 (nicht 1712) und der nordiſche Krieg bis 1720 (nicht 1713) gedauert. Der Markgraf Johann Georg von Jägerndorf ſtammt nicht aus der fränkiſchen Linie der Hohenzollern, wie S. 50 ſteht, ſondern er iſt der Sohn des Kurfürſten Joachim Friedrich. Er erhielt das Herzogthum von ſeinem Vater, dem es durch den Geraer Vertrag zugefallen war. — S. 68 heißt es: Bei Hanau und Frankfurt wird Napoleon von Wrada geſchlagen. Mag ſein! Napoleon aber ſchlug ihn wieder und gewann. Die Verbündeten ſahen Paris nicht am 29. Mai, ſondern am 29. März. — In der Tabelle der Regenten und der Gebietsentwickelung des preußiſchen Staats fehlt der Name Heinrichs I. 1319—1320.

Jahreszahlen hat der Verf. nicht zu viele angeführt. Das Todesjahr der Königin Louiſe und das Jahr, in welchem der pommerſche Herzogsſtamm erliſcht (1637), haben wir auf S. 26 ſogar vermißt. In Bezug auf Namen wäre wohl eine noch größere Einſchränkung wünſchenswerth, namentlich ſolcher, welche der preußiſchen Geſchichte nicht angehören.

Sollte dem Verf. die Gelegenheit gegeben werden, ſein Buch beim Unterricht zu gebrauchen, ſo zweifeln wir nicht, daß ihn dasſelbe nach einigen Jahren ſelbſt nicht mehr befriedigen werde.

Stettin. G. Sievert.

---

2. Geſchichte des preußiſchen Vaterlandes. Für die reifere Jugend beiderlei Geſchlechts und für das größere gebildete Publikum von Dr. Ludwig Hahn. Mit Tabellen und einer Zeittafel. Berlin, Wilhelm Hertz, 1855.

Der Verf. lehnt es ab, eine Geſchichte des preußiſchen Staats, die auf Quellenſtudium oder gelehrter Forſchung beruhe, ſchreiben zu

wollen; ſein Werk, ſagt er, ſei geſchöpft aus den beſſern größern Bearbeitungen der preußiſchen Geſchichte mit Benutzung der einſchlagenden vorzüglichern Monographieen der Neuzeit. Der Zweck des Buches ſoll ſein, eine größere Bekanntſchaft mit der vaterländiſchen Geſchichte anzubahnen und vornämlich zu zeigen, wie Preußens Ruhm und Größe mit dem Wirken und Schaffen der hohenzolleriſchen Fürſten innig verwachſen ſei. Die Darſtellung iſt durchweg lebendig und ſchwungreich, mitunter wohl ein wenig zu declamatoriſch, wodurch es geſchieht, daß die Schilderung von Perſonen und Zuſtänden häufig zu allgemein und unbeſtimmt wird. Ein Geſchichtsbuch aber, das ein Leſebuch des größeren Publicums werden ſoll, muß möglichſt individuelle Züge enthalten. Allgemeine Schilderungen führen zu unbeſtimmten Auffaſſungen und gewöhnen zu einem Reden *über* eine Materie, ohne immer im Stande zu ſein, wirklich *aus* der Materie heraus zu reden. Dergleiche allgemeine Schilderungen finden ſich in der erſten Hälfte des Buches zahlreicher als in der zweiten. Wir rechnen dahin die Darſtellungen Waldemars des Großen, Albrecht's Achilles, des Bildungszuſtandes in der Mark zur Zeit der Gründung der Univerſität Frankfurt. Hier wäre ein Beiſpiel am rechten Ort geweſen. Die Charakteriſtik König Friedrich Wilhelms I. S. 279 ſetzt trotz ihrer Allgemeinheit doch eine Menge von Thatſachen voraus, welche nur wenigen Leſern bekannt ſein dürften, und auf welche der Verf. im Verlauf der Geſchichte dieſes Königs nicht zurückkömmt. Warum iſt die Geſchichte von dem Major, der einen langen Mönch aus Rom holt und ihn unter die Grenadiere ſteckt (ſiehe S. 282), bloß angedeutet? — Von Friedrich dem Großen heißt es: er habe das Schulweſen nicht bedeutend gefördert. Im weitern Verlauf der Darſtellung ſcheint dieſer Ausſpruch dem Verf. zu hart zu ſein, und er bringt nun Einzelheiten, welche zeigen, daß der König doch etwas zur Hebung des Schulweſens gethan habe. Warum aber die Wahrheit wieder bemänteln? Es wiſſen's alle Leute: wo viel Licht iſt, fehlt auch der Schatten nicht. S. 114 heißt es von Johann von Küſtrin: er ſei dem ſchmalkandiſchen Bunde nicht beigetreten, weil die Häupter desſelben ſich des eigenmächtigſten Verfahrens gegen ſeinen Schwiegervater, den Herzog von Braunſchweig erlaubt hätten. Die Eigenmächtigkeit beſteht aber vornämlich darin, daß ſie ihn aus ſeinem Lande gejagt hatten.

Der Verf. führt S. 3 die Namen der wendiſchen Völker auf, welche im Umfange der ſpätern Mark Brandenburg wohnten, er nennt dabei die Lauſitzer, vergißt aber ihren weit wichtigern Namen Wilzen. S. 8 aber ſpricht er mehrmals von den Wilken (Wilzen), ohne daß man ſo

erfährt, wo dieſe eigentlich ihre Wohnſitze gehabt. Markgraf Otto II. nimmt nicht die anhaltiniſchen, ſondern die Familiengüter in der Altmark vom Erzbisthum Magdeburg zu Lehen, wie dieß in der Geſchichte Friedrichs II. auch richtig erwähnt iſt. — Unrichtig iſt S. 122 erzählt: Chriſtian ſei Ciſterzienſer Mönch im Kloſter Oliva in Pommern geweſen. Er war vielmehr zuerſt Mönch im Kloſter Kolbatz, unweit Stargard in Pommern und kam von hier aus in das Kloſter Oliva bei Danzig. — Mindeſtens ſchief iſt der Ausdruck S. 124: Hermann von Salza nahm mit Freuden die Einladung Chriſtians von Oliva (wohl richtiger Konrads von Maſſovien), einen Theil des Ordens nach Preußen zu ſenden, an. Der Hochmeiſter war viel zu vorſichtig, um ſich auf Dinge einzulaſſen, die er nicht ihrem ganzen Umfange nach kannte. Er ſandte vielmehr erſt nach langem Bedenken zwei Ritter mit achtzehn Knechten ab, um durch eigene Anſchauung das Land kennen zu lernen, und mit Konrad von Maſſovien die Bedingungen der Abtretung genau feſtzuſtellen. Stenzel Bd. I. behandelt dieſe Angelegenheit ſehr ausführlich. — Die goldene Zeit des Ordens war nicht unter Winrich von Kniphauſen, ſondern unter Winrich von Kniprode. — S. 159 wäre wohl anzugeben geweſen, auf welche Weiſe und wann Jägerndorf an die fränkiſche Linie der Hohenzollern gekommen ſei. — Die Belagerung Stralſund's durch Wallenſtein iſt nicht erwähnt, und doch wird bei der Geſchichte des großen Kurfürſten darauf hingewieſen. Vom Landgrafen Friedrich von Heſſen-Homburg heißt es, daß er fortgeriſſen von jugendlich-ungeſtümer Leidenſchaft, die Schweden bei Fehrbellin angegriffen habe. Die Jugendlichkeit des Landgrafen zur Zeit jener Schlacht beruht aber nur auf poetiſcher Tradition, er war in Wirklichkeit damals ein Vierziger und hatte ſeit 1658 nur ein Bein. — Als König Friedrich Wilhelm I. den Dankelmann im Jahr 1713 begnadigte, war dieſer nicht, wie der Verf. ſagt, frühzeitig gealtert und abgeſtumpft, ſondern er war wirklich alt. Dankelmann zählte bereits 70 Jahre und mochte wohl fühlen, daß er nach einer ſechszehnjährigen Gefangenſchaft, unter einem neuen Fürſten, zumal unter ganz veränderten Verhältniſſen zur Uebernahme eines hohen Staatsamts nicht mehr geeignet ſei. — Die bei Pirna gefangenen ſächſiſchen Soldaten, heißt es S. 355, hätten Friedrich nur geringe Treue bewieſen. Treue war von den ſächſiſchen Bauernſöhnen, die gegen ihren eigenen Fürſten zu fechten gezwungen wurden, auch gar nicht zu verlangen. Die Art ihrer Verwendung war vielmehr eine Unvorſichtigkeit des Königs.

Druckfehler finden ſich in dem Buche verhältnißmäßig wenige: Strehlitz für Strelitz; Romilies für Ramilies, dagegen ſind die Zahlen

vielfach falſch angegeben. Albrecht des Bären Nachfolger regieren nicht von 1168—1324, ſondern bis 1320. Otto III. und Johann I. 1220 bis 1267 (nicht 1227). Otto IV. ſtirbt 1308 (nicht 1307). Waldemar ſtirbt im Jahr 1319 (nicht 1320). Die bairiſchen Markgrafen herrſchen von 1324—1373 (nicht 1334—1373). Die goldene Bulle iſt nicht 1355, ſondern 1356 erlaſſen, der erſte Theil im Januar zu Nürnberg, der zweite im December zu Metz. Die Niederlage der Huſſiten vor Bernau war nicht 1443, ſondern 1433. Kaiſer Sigismund ſtarb 1437 (nicht 1436). Der Reichstag zu Augsburg war 1530 (nicht 1531). Die Schlacht bei Lutter am Barenberge nicht 1624, ſondern 1626. Albrecht Friedrich von Preußen ſtirbt nicht 1617, ſondern 1618, und erſt ſeit dieſer Zeit iſt Preußen mit Brandenburg vereinigt.

Der erſte Theil des dreißigjährigen Krieges umfaßt die böhmiſch-pfälziſche Periode desſelben, es ſteht alſo wohl die Ueberſchrift „däniſche Periode" S. 162 einen Abſchnitt zu hoch. Sonſt können wir Inhalt, Plan und Anordnung des Buches nur loben; auch die eingeſtreuten Biographieen, beſonders die des alten Dörfflinger und die von Hermann Auguſt Franke ſind ſo recht für die Jugend geſchrieben. Daß den Frauen der brandenburgiſch-preußiſchen Fürſten eine Berückſichtigung geworden iſt, wie ſie ſich ſonſt nur in bändereichen Werken findet, gereicht dem Buche gleichfalls zu einem großen Vorzug.

Stettin. Sievert.

VII.

Die Gletſcher der Jetztzeit. Eine Zuſammenſtellung und Prüfung ihrer Erſcheinungen und Geſetze, von Albert Mouſſon. Zürich, Druck und Verlag von Fr. Schultheß. 1854. (216 S. 8°.)

Die pädagogiſche Revue nimmt zwar mit Recht in der Regel keine Rückſicht auf Schriften über ganz ſpecielle Zweige derjenigen Wiſſenſchaften, die in beſcheidenem Maße auch dem Unterrichte angehören; dennoch dürfte manchem ihrer Leſer ein Gefallen geſchehen, wenn er auf die Schrift des Herrn Mouſſon aufmerkſam gemacht wird. Dieß betrifft beſonders die Lehrer der Geographie und der Naturwiſſenſchaften, von denen jeder dieſelbe mit großem Intereſſe leſen wird.

Herr Mouſſon nämlich hat das in Bezug auf die Betrachtung der Gletſcher vorhandene Material ſehr ſorgfältig geſammelt, geſichtet und mit reifer Kritik verarbeitet, ſo daß ſein Gegenſtand eine ſehr gründliche und allſeitige Behandlung erfährt. Gerade dieſe Behandlung iſt es, die auch einem Andern, als dem Fachmanne, den Gegenſtand ſehr anziehend

macht. Außer der Einleitung, welche den Leſer auf das Folgende ſehr gut vorbereitet, beſpricht der Herr Verf. folgende Puncte: Die Gletſcher im Allgemeinen, ihre Maßbeſtimmungen, ihr Material, ihre Trümmer, ihre Zerklüftung und Auflöſung, die Bewegung und Structur, die Urſachen der Bewegung, die Schwankungen des Gletſchers, die Verbreitung der Gletſcher (in und außerhalb Europa). Schon dieſe kurze Ueberſicht zeigt, was der Leſer hier zu erwarten hat. Wir beſchränken uns daher auf dieſe Inhaltsangabe, ohne die vielen einzelnen Puncte anzuführen, welche unter obigen Ueberſchriften beſonders erörtert ſind.

Um nur an einem Beiſpiele zu zeigen, wie der Verf. ſeinen Stoff auch für Andere als Fachmänner anziehend und belehrend zu machen gewußt hat, heben wir die Frage der Alpenverwilderung hervor, zu deren Erörterung Herr Mouſſon auch Beiſpiele zunehmender Vergletſcherung anführt. Er ſagt darüber: „Geht man von der Jetztzeit in die Vorzeit zurück, ſo knüpft ſich an die Schwankungen der Gletſcher die intereſſante Frage einer allgemeinen Verwilderung des Hochgebirges. Daß die Gletſcher im Ganzen genommen durch die letzten Jahrhunderte bei ihren Schwankungen mehr zu- als abgenommen haben, iſt eine unter den Alpenbewohnern allgemein verbreitete Meinung. Läßt ſie ſich durch entſcheidende Thatſachen feſtſtellen, ſo folgt daraus, daß es neben den jährlichen periodiſchen und den größern unregelmäßigen Schwankungen noch langſam fortſchreitende Secularveränderungen gibt. Venetz (in einer Denkſchrift, 1833) und Andere haben manche Thatſache dieſer Art zuſammengeſtellt, aus deren Zahl die folgenden, auf den menſchlichen Verkehr bezüglich, vorzüglich ſchlagend erſcheinen: 1. Ehemals ſoll der Uebergang von Courmajeur nach Chamouny hinüber häufig gemacht worden ſein; ſeit 1781 iſt derſelbe ungemein ſchwierig geworden. 2. In alter Zeit verkehrte die Gemeinde Bagnes in Wallis über Cermontara und Col Fenêtre mit Piemont; jetzt bietet der Durandgletſcher den Maulthieren ein faſt unüberſteigliches Hinderniß dar. 3. Es finden ſich Akten eines Proceſſes zwiſchen den Gemeinden Bagnes und Liddes über einen Hochwald, an deſſen Stelle nun tiefes Eis alle Verbindung unterbricht. 4. Die Verbindung von Zermatt hinter der Dent-blanche durch ins Eringerthal war ehemals ſelbſt für ganze Proceſſionen gangbar; jetzt gehört ſie zu den ſchwierigſten Alpenübergängen. 5. Eine gepflaſterter Weg ging von Gruben und Meiden im Turtmannthal ins Nicolaithal hinüber, wo gegenwärtig nur Jäger durchkommen. 6. Vielbegangene, ebenfalls gepflaſterte Saumwege ſetzten vormals und noch 1515 Anzasca und Autrona, am Monte Moro durch, mit Saas in Verbindung, während ſchon Anfangs des vorigen Jahrhunderts deren Unter-

halt unmöglich wurde. 7. Von Lötſchthal in Wallis ging einſt ein Saumweg, von dem noch Spuren gefunden worden, nach Gaſter hinüber, während jetzt nur ein ſchwieriger Fußſteig. 8. Ebenſo ſtanden die Proteſtanten des Oberwallis noch 1550—1600 durch einen Saumweg in Verbindung mit ihren Glaubensgenoſſen in Grindelwald. Die beiden Petronellen-Kapellen, welche die Enden des Paſſes bezeichnet haben ſollen, und von denen die von Grindelwald 1570 noch ſtand, wurden beide, wie auch der Weg, von dem Gletſcher verſchlungen. 9. Am rechten Ufer des langen Aletſchgletſchers befindet ſich ein Weiler, der vor 200 Jahren weit vom Gletſcher lag, jetzt aber von deſſen Morainen verſchüttet wird. 10. Kappeler beſchreibt 1740 das Ende des Aargletſchers als oberhalb der bekannten Kryſtallhöhlen liegend; jetzt liegt es ungemein viel tiefer, ſo daß Agaſſiz ein Vorrücken von 800 Meter in 100 Jahren annimmt. 11. Nach dem Hochjochgletſcher hin ging ein Saumweg, der ſeit der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts der Gletſcher wegen ungangbar geworden iſt." Andere zahlreiche Beweiſe finden ſich in den Uebergriffen der Gletſcher, der Aufwühlung fruchtbarer Weiden, der Zerſtörung uralter Waldungen, der Verſchüttung von Hütten, der Abſchließung von Thälern. Schlaginweit berichtet, daß der Oetzthaler Gletſcher erſt vor 150 Jahren bleibend in das Thal vordrang und die dortige Roßalpe in See umwandelte. An dieſe Thatſachen reiht ſich endlich die Entſtehung kleinerer Gletſcher aus Lawinenſchnee, der nicht wieder verſchwand. Erſt 1732 entſtand auf dem Simplon der kleine Rothelchgletſcher; ſeit 1811 ein ſolcher unter dem Galenhorn im Saasthal. Entgegengeſetzte Fälle des Verſchwindens von Gletſchern ſcheinen weit ſeltener."

Muri, Aargau. J. W. Straub.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

III.

Leitfaden für den Unterricht im praktiſchen Rechnen an ſchweizeriſchen Volksſchulen von H. Zähringer, Rector und Schulinſpector in Baden. Frauenfeld (A. Reimann) 1854. 525 Oktavſeiten.

Von demſelben Verfaſſer haben wir bereits zehn Hefte mit Aufgaben für den Rechenunterricht, die nach der Grube'ſchen Methode abgefaßt und angeordnet waren, in dieſen Blättern beſprochen und dieſelben als im Ganzen wohl geeignet empfohlen. — Hier liegt nun ein größeres Werk, ein Leitfaden für Lehrer, namentlich für ſolche, die gedachte Hefte in ihren Schulen benützen, zur Beurtheilung vor. — Dieſer Leitfaden nun erweckt dadurch ein beſonderes Intereſſe,

daß darin der Stoff nicht in gewöhnlicher, herkömmlicher Weiſe, ſondern durchweg nach den Grundſätzen der Grube'ſchen Methode behandelt und zuſammengeſtellt iſt, und zwar mit großer Umſicht, Ausdauer und Conſequenz, ſo daß wir dem Verfaſſer unſre volle Anerkennung nicht verſagen können. Derſelbe legt auf allen Stufen und bei allen Aufgaben den größten Werth auf das innerliche Verſtändniß und auf die klare Auffaſſung der Verhältniſſe, ohne ſich um die äußerliche Verſchiedenheit der Aufgaben viel zu kümmern. Er gibt deßhalb auch nicht die gebräuchlichen Ueberſchriften und theilt den Stoff nicht auf die gewöhnliche Weiſe nach den Rechnungsarten ein. Im feſten Beſitz der vier Grundrechnungen in ganzen und gebrochenen Zahlen und mit einem zu richtigen Schlüſſen angeleiteten Verſtande kann und muß ein Schüler jede Art von Aufgaben löſen, ohne daß ihm geſagt wird, es iſt Geſellſchafts-, oder Zins-, oder eine andere Rechnung. — Das Werk hat demnach unſern ganzen Beifall und können wir es nicht allein allen ſchweizeriſchen Lehrern, und denen, die die vom Verf. herausgegebenen Hefte benutzen, ſondern überhaupt allen den Lehrern angelegentlichſt empfehlen, die ſich für die hier befolgte Methode intereſſiren und deren Anwendung und Verbreitung über das ganze Gebiet des elementaren Rechnens kennen lernen wollen.

Mit Befriedigung haben wir erſehen, daß der Verf. bemüht geweſen iſt, den in ſeinen Heften hin und wieder nicht ausreichenden Stoff hier in dem Leitfaden zu ergänzen und eine Vermehrung und theilweiſe Veränderung desſelben auch bei einer zweiten Auflage der Hefte in Ausſicht zu ſtellen.

Unſern Wünſchen hat nicht entſprochen die Behandlung der abgekürzten Decimalbrüche. In einem ſo ins Einzelne gehenden Werke, wie dieſer Leitfaden, hätte auch die abgekürzte Multiplication und Diviſion mehr begründet, und die Geſetze darüber entwickelt werden können, wo bei dem Operiren mit abgekürzten Größen unter ſich oder in Verbindung mit genauen Größen die ſichern Stellen im Reſultat aufhören, welche Stellen unſicher, und endlich, welche entſchieden falſch ſein müſſen. Dazu wären allerdings mehrere Seiten Raum erforderlich geweſen, indeß würde dann das Rechnen mit abgekürzten Größen auch nutz- und anwendbar geworden ſein, während das hier Gebotene kaum für mehr als bloße Andeutung zu nehmen iſt.

2. Aufgaben zum Kopfrechnen für ſchweizeriſche Volksſchulen von H. Zähringer. Frauenfeld, Verlag von A. Reimann 1855.

Mit dieſen vorliegenden Aufgaben ſind nach dem eigenen Ausſpruch des Verf. ſeine Lehrmittel für den Rechenunterricht vollſtändig

Kopfrechenbücher ſind eigentlich faule Knechte für den Lehrer, und fleißige, treue Lehrer werden wiſſen, daß ihr Unterricht ganz andere Frucht trug, wenn ſie nach einem beſtimmten Gange die Aufgaben ſelber bildeten und ihre größere oder geringere Schwierigkeit ſelber beim Durchrechnen mit empfanden, als wenn ſie die Aufgaben irgend welchem Buche entnahmen. Indeß der Verf. der vorliegenden Sammlung, der den ganzen Rechenſtoff in eine neue Form brachte, konnte ſich wohl veranlaßt fühlen, auch für die mündliche Uebung ſeinen Gang klar und ausführlich darzulegen und ſo den betreffenden Lehrern ein Mittel zur Vorbereitung auf ihren Unterricht in ſeinem Gange an die Hand zu geben. Als ein ſolches können wir vorliegende Sammlung gleichfalls empfehlen.

A. Wulkow.

IV.

Hilfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. Für Lehrende und Lernende in Bürger- und Volksſchulen bearbeitet von Eduard Thiel, Hauptlehrer in Breslau. I. Die nützbaren Stoffe. Mit 50 in den Text gedruckten Figuren. Zweite, verbeſſerte Auflage. 8. S. 50. II. Die unnützbaren Stoffe. Mit 30 in den Text gedruckten Figuren. Zweite verbeſſerte Auflage. 8. S. 48 und Inhaltsverzeichniß nebſt Sach- und Namenregiſter auf S. 49 bis 52. Breslau, Verlag von Joh. Urban Kern. 1854.

Ueber das vorliegende Hilfsbuch iſt bereits in der Pädag. Rev. Bd. XXXIV. S. 94 bis 96 referirt worden. Wir haben es dort ausgeſprochen, daß die beiden Hefte einen wohlgeordneten Auszug aus den beſſeren und beſten phyſikaliſchen Lehrbüchern enthalten, und auch die Bemerkung hinzugefügt, daß es denſelben nicht an Freunden fehlen werde. Das ſo zeitige Erſcheinen einer zweiten Auflage ſcheint das letztere zu rechtfertigen. Deſſen ungeachtet können wir die Anſicht nicht aufgeben, daß das Hilfsbuch den Forderungen an ein Buch für Bürger- und Volksſchulen objectiv nicht entſpreche, wie wir a. a. O. nachzuweiſen geſucht haben.

Die zweite Auflage hat mehrfache Verbeſſerungen erfahren, wie wir gerne anerkennen; trotzdem ſind aber noch viele Stellen vorhanden, welche einer ſolchen ebenfalls bedürfen, und wir wollen dießmal näher hierauf eingehen, indem wir wenigſtens einen Theil dieſer Stellen namhaft machen.

I. § 15 heißt es noch: „Die Gewichte gleicher Volumina verſchiedenartiger Körper nennt man ihre ſpecifiſchen Gewichte.“ Das ſpecifiſche Gewicht iſt aber nicht das Gewicht ſelbſt, ſondern nur die Verhältnißzahl dieſer Gewichte.

I. § 25 wird die Schraube immer noch auf den Keil zurückgeführt, über deſſen Wirkungsweiſe noch ſehr verſchiedene Anſichten im Gange ſind. Zweckmäßiger iſt es gewiß, auf die ſchiefe Ebene zurückzugehen, wo dann freilich der Fall betrachtet werden muß, wenn die den Körper im Gleichgewicht haltende Kraft der Baſis der Ebene parallel läuft, ein Fall, welcher in dem Hilfsbuche keine Beachtung gefunden hat.

Die Erklärung des Begriffs Geſchwindigkeit I. § 29 iſt auch in der neuen Auflage, obgleich abgerundet, nicht ausreichend.

I. § 31. „Bei einem ſenkrecht abwärts geworfenen Körper muß zu der Geſchwindigkeit, welche er beim Falle haben würde, noch die gezählt werden, welche er durch den Wurf erhält.“ Hier nehmen wir Anſtoß an dem ungenauen Ausdrucke zählen. — Ebenſo iſt es höchſt ungenau, wenn es heißt: „Ein wagerecht geworfener Körper beſchreibt die Diagonale des Parallelogramms der Kräfte, deſſen parallele Seiten der Kraft des Wurfs und der Schwere entſprechen.“ Wer nicht Beſcheid weiß, muß auf den Gedanken kommen, daß ein ſo geworfener Körper geradlinig fortgehe. Dieſe Abänderung der erſten Auflage iſt keine Verbeſſerung!

Daß die bereits in dem Referat über die erſte Auflage hervorgehobene Berechnung der Größe der Centripetalkraft des Mondes noch in gleicher Weiſe in der zweiten Auflage ſteht, wundert uns.

I. § 35 heißt es: „Intenſivität“; I. 39: „die Adhäſion, vermöge welcher die Theilchen der Körper ſich anziehen und an einander haften“, während § 11 die richtige Erklärung gibt.

I. § 40. „Queckſilber löst — ausgenommen Eiſen — alle Metalle auf.“ — Wie iſt es mit Platin?

Warum heißt es I. § 52: „Der Luftdruck iſt auf gewiſſe Flächen und Körper bedeutend?“

I. § 57 iſt die Zeichnung des Hebers (Fig. 40) nicht richtig, da t bis zur Krümmung h reichen muß; es iſt aber überhaupt über die Höhe der Heberkrümmung über der Flüſſigkeit im Gefäße nichts geſagt.

In II. § 7 werden bei der Anwendung gekrümmter Spiegel auch die Nebelbilder erwähnt; bekanntlich erzeugt man dieſe aber durch die laterna magica, von welcher jedoch im Hilfsbuche nichts zu finden iſt.

Daß II. § 13 bei der Erklärung des Regenbogens die in der erſten Auflage auseinander geſetzte, in den Regentropfen vorgehende Brechung weggeblieben iſt, können wir bei einem Buche, wie das vor-

liegende iſt, nur billigen; wir ſehen aber nicht ein, warum die darauf bezügliche Fig. 10 wieder Aufnahme gefunden hat.

In II. § 14 iſt das Thermometer erläutert, während erſt § 15 und § 16 von der Ausdehnung der feſten Körper und der Flüſſigkeiten handeln. Ebenſo iſt in § 17 bereits von der Wärmebindung die Rede, die erſt in § 18 ihre Erledigung findet.

II. § 19 heißt es: „Die Spannkraft der Dämpfe läßt ſich für die verſchiedenen Temperaturen berechnen.“ Allerdings kann man dieß und hat dazu dreiundvierzig verſchiedene Formeln (vergl. Phyſikaliſches Lexikon von Marbach, zweite Auflage von Cornelius, Art. Dampf. II. S. 135—140); wäre es aber nicht beſſer für das Hilfsbuch, wenn geſagt würde, man habe die Spannkraft durch Verſuche ermittelt?

II. § 20 leſen wir: „Gefrorner Regen heißt Hagel“, während es in § 39 richtig erläutert iſt.

II. § 30 heißt es: „Die magnetiſche Kraft hat im Aequator ihre Mittellinie.“ (?) Ebenſo iſt es ungenau, wenn von der Inclinationsnadel nur geſagt wird, daß ſie genau in ihrem Schwerpunct aufgehängt ſei, da doch bekanntlich vor dem Magnetiſiren der Nadel der Schwerpunct zu ermitteln iſt. In demſelben Paragraphen ſind an Fig. 24 in der neuen Auflage ebenſo wie in der erſten die Windrichtungen zwiſchen W. und NW., ferner zwiſchen W. und SW. mit NWN. und SWS. bezeichnet, ſtatt mit WNW. und WSW.

Der Hr. Verfaſſer wird dieſe Ausſtellungen gewiß als begründet anerkennen, und wird es uns freuen, wenn wir bei einer neuen Auflage uns hierin nicht getäuſcht haben.

H. Emsmann.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Die richtige Paſſattheorie iſt zuerſt aufgeſtellt von Hadley 1735 und nicht von Halley 1686.*

Bereits im Jahrgange 1851 der Pädag. Rev. Bd. XXVIII. S. 377 hat der Unterzeichnete bei einem Referate über „Anfangsgründe der Phyſik von Koppe" darauf aufmerkſam gemacht, daß die richtige Paſſattheorie nicht von Halley, ſondern von Hadley herrühre. Als Gewährsmann wurde Dove angeführt, gewiß die zuverläſſigſte Autorität auf dieſem Gebiete der Phyſik. Gleichwohl hat Hr. Koppe unſere Bemerkung nicht berückſichtigt, ſo daß wir bei Anzeige einer neuen Auflage der Anfangsgründe (Pädag. Rev. Bd. XXXIII. S. 375) dieſelbe nochmals in Erinnerung bringen mußten, da es uns bei der großen Verbreitung des Koppe'ſchen Werkes beſonders darum zu thun war, den weit verbreiteten Irrthum hier berichtigt zu ſehen. Es iſt uns nun in freundlicher und wohlgemeinter Abſicht mit Bezugnahme auf Halley's Originalabhandlnng die Mittheilung geworden, daß unſere Behauptung ein Irrthum ſei. Da wir uns nicht davon überzeugen können und annehmen müſſen, daß Dove's Kritik der Theorien von Halley und Hadley manchem Phyſiker nicht zugänglich ſein möchte, ſo benutzen wir das Anerbieten der Redaction zur Mittheilung der Stellen, in welchen Dove den Unterſchied zwiſchen den Theorien von Halley und Hadley nachweist, und wünſchen, daß durch Kenntnißnahme derſelben in den phyſicaliſchen Lehrbüchern endlich Hadley das Recht zu Theil werden möge, auf welches derſelbe Anſpruch hat.

Nachdem Dove (Meteorologiſche Unterſuchungen. Berlin 1837. S. 244 bis 248) von den Anſichten Bacon's, Galiläi's, Descartes' und d'Alembert's geſprochen und erwähnt hat, daß ſich dieſe keinen Eingang hätte verſchaffen können, fährt er fort:

„Mehr iſt dieß mit der von Halley (An historical account of the Trade-Winds and Monsoons observable in the seas between and near the Tropick, with an attempt to assign the physical cause of the said Winds. Phil. Trans. 1686. S. 152. — Nach der uns ge-

---

* Das Lehrbuch von Herrn Prof. Koppe, welches die nachſtehenden Bemerkungen zunächſt veranlaßt hatte, iſt ſeitdem in fünfter Auflage erſchienen, und in dieſer Auflage iſt die Sache, um die es ſich handelt, richtig vorgetragen. Um anderer Bücher willen glaubten wir indeß den kurzen Aufſatz nicht zurückziehen zu ſollen.

L.

wordenen Mittheilung ſteht dieſe Originalabhandlung auch in: Miscellanea curiosa: Containing a collection of some of the principal Phænomena in nature, 3 Vol. Lond. 1726. Vol. I. S. 61) vorgetragenen Erklärung der Fall geweſen, welche, da ſie auf falſchen Vorausſetzungen beruht, wohl nur deßwegen beſonders berückſichtigt worden iſt, weil Halley zugleich mit ſeiner Theorie eine Menge vortrefflicher Beobachtungen und Bemerkungen über die Paſſate mittheilte und die Aufgabe ſelbſt zuerſt allgemeiner auffaßte, indem er die Paſſate und Mouſſons auf eine gemeinſchaftliche Urſache zurückzuführen verſuchte. Durch einen bei dem gegenſeitigen Entlehnen der Lehrbücher von einander zuletzt ſehr verbreiteten Irrthum, wird aber außerdem die richtige Theorie von Hadley (The cause of the general Trade-Wind. Phil. Transact. 1735. S. 58) durch eine Namensverwechſelung faſt immer unter dem Namen der Halley'ſchen vorgetragen. Bei dieſer wenigſtens in Deutſchland ſehr großen Verwirrung mag es entſchuldigt werden, wenn ich, ehe ich zu der nähern Unterſuchung der Erſcheinung übergehe, zunächſt die Unterſchiede beider Theorien auseinanderſetze."

„Halley erklärt die Erſcheinung der Paſſate allein durch die wärmende Wirkung der Sonne; Hadley durch dieſelbe Urſache und die unter den verſchiedenen Parallelen ungleiche Rotationsgeſchwindigkeit der Oberfläche der Erde. Nach Halley würde, wenn von der nördlichen und ſüdlichen Erdhälfte das Zuſtrömen der Luft durch Wände verhindert würde, zwiſchen dieſen dem Aequator parallelen Wänden ein reiner Oſt entſtehen, weil bei der täglichen Bewegung der Sonne die Luft dieſer nachſtrömt, und, da bei jeder Umdrehung ſich die Wirkung wiederholt, endlich in ihrer ganzen Maſſe in continuirliche Bewegung geräth. Da aber in der Wirklichkeit ein Zuſtrömen Statt findet, indem die Luft von beiden Seiten des Aequators nach dem Aequator als dem überhaupt heißeſten Gürtel drängt, ſo wird aus dem Oſt und Nord auf der Nordhälfte der Erde ein Nordoſt, aus dem Süd und Oſt auf der Südhälfte der Erde ein Südoſt. Dieſe Anſicht erklärt alſo allerdings, warum der untere Paſſat NO. iſt, keineswegs aber warum der zurückfließende obere Strom SW. wird; ſie erklärt nicht die Gegend der Windſtillen zwiſchen beiden Paſſaten (die Windſtillen auf der ſogenannten Regen- oder Donnerſee bei Guinea erklärt Halley und gewiß richtig als entſtehend zwiſchen dem durch Afrika abgelenkten Paſſat und dem weiter von der Küſte unmodificirt fortwehenden Nordpaſſat) und noch weniger die Südwinde in derſelben. Sie iſt auch theoretiſch höchſt unwahrſcheinlich, denn es iſt unmöglich, daß die Wir-

kung der Erwärmung unter dem heißeſten Meridian, wenn wir ſie uns als anfangend denken, ſo lange fortdauern, daß ſie noch um 12 Uhr in der Nacht Statt finden ſollte. Iſt dieß aber nicht der Fall (wie wir aus der geringen Entfernung, bis zu welcher Land- und Seewinde vom Ufer ſich erſtrecken, ſchließen können), ſo wird die heißeſte Stelle in den Morgenſtunden öſtlich liegen, alſo ein Weſtwind entſtehen, ein Reſultat, zu welchem auch der Verfaſſer der recherches physiques et mathematiques sur la théorie des verts reglés, Bal. 1764 gekommen iſt. Es würden alſo nach Analogie aller Erſcheinungen, die von der täglichen Wirkung der Sonne abhängen, zwei entgegengeſetzte Wirkungen eintreten, hier ein Oſtwind in den Nachmittagsſtunden, und ein Weſtwind in den Morgenſtunden."

„Ganz anders iſt es mit der Hadley'ſchen Theorie, in welcher die Ablenkung des Nord in Nordoſt dadurch entſteht, daß die Luft von langſamer rotirenden Puncten nach ſchneller ſich drehenden kommt. Halley hat das Verdienſt, die weſtlichen Winde an den äußeren Grenzen der Paſſate als den oberen Strom anerkannt zu haben, für ſeine Conjectur gibt er aber nur einen empiriſchen Beweis (By a kind of circulation, the NE-Trade-Wind below will be attended witt a SW. above, and the SE. below with a NW. above; that this is more than a bare conjecture, the almost instantaneous change of the Wind to the opposite point, which is frequently foued in passing the limits of the Trade-Winds, seems to assure us); in Hadley's Theorie hingegen iſt ihre Richtung und das Zurückkehren derſelben zur Oberfläche eine mechaniſche Nothwendigkeit, gefordert durch die gleichbleibende Länge des Sterntages (The NE. and SE-Winds within the Tropicks must be compensated by as much NW. and SW. in other parts, and generally all Winds from any one Quarter must be compensated by a contrary Wind some where or other; otherwise some Change must be produced in the motion of the Earth roued its Axis). Da nämlich in den unteren Schichten fortwährend weniger bewegte Maſſen nach Puncten, die ſtärker bewegt werden, ſtrömen, ſo wird die Erde dieſer Luft immer einen Theil ihrer Bewegung durch Reibung mittheilen, und ſie würde zuletzt dadurch nothwendig an Rotationsgeſchwindigkeit verlieren müſſen, wenn nicht die zurückſtrömende Luft als SW. die Oberfläche berührend, dieſer denſelben Impuls im Sinne ihrer Rotation wiedergäbe, welchen ſie von der Erde erhalten hat. Dieſe Bemerkung Hadley's beweiſt, wie genau er ſich des Principes ſeiner Theorie bewußt war, und es iſt daher zu bedauern, daß er, durch unrichtige Nachrichten über die Richtung der Paſſate bei ihrem Begegnen

verleitet, hier nicht ſeine Theorie conſequent verfolgt hat, eine Lücke, welche neuerdings durch Baſil Hall (The Trade-Winds in Frageants of Voyages and Travels sciend Series vol. I. p. 163. Lond. 1832) ergänzt worden iſt."

„Um die Unterſchiede der verſchiedenen Theorieen ſchärfer hervortreten zu laſſen, wollen wir annehmen, die Erde ſei ein unter dem erwärmenden Einfluße der Sonne rotirender gerader Cylinder. Nach der Halley'ſchen Theorie würden die Paſſate nach NO. und SO. bleiben, nach der Hadley'ſchen hingegen, da keinen Unterſchied der Rotationsgeſchwindigkeit vorhanden wäre, N. und S. werden, nach der ältern Galiläi'ſchen hingegen ein Oſt entſtehen. Die Paſſate im Sinne der Halley'ſchen Theorie würden auf der feſtſtehenden Erde, um welche ſich die Sonne bewegt, ebenſo ſtattfinden, als auf der um die feſtſtehende Sonne bewegten Erde; im Sinne der Hadley'ſchen Theorie iſt ihre Richtung aber ein Beweis für die Drehung der Erde."

Auf denſelben Gegenſtand kommt Dove nochmals im: „Repertorium der Phyſik. Bd. IV. Berlin 1841. S. 179 u. ff."; er äußert ſich in folgender Weiſe;

„In Poggend. Ann. 36, S. 321 habe ich aus dem bei der Theorie der Paſſate von Hadley zuerſt geltend gemachten Principe des Einfluſſes der Drehung der Erde auf Ströme, die nicht in Parallelkreiſen laufen, eine allgemeine Windtheorie entwickelt, aus welcher das Drehungsgeſetz als allgemeiner Fall, und als ſpeciellere die Monſouns und Paſſate folgen. In dieſer Theorie ſind ſtatt eines Stromes mit unveränderlichem Anhaltspuncte, wie ihn Hadley annimmt, zwei einander verdrängende mit veränderlichem Anfangspuncte betrachtet. Von dieſer Theorie behauptet Dalton (Phil. Mag. ser. 3. vol. 11. p. 390), daß er ſie bereits im Jahre 1793 gegeben habe. Da aber in ſeinem Werke nicht einmal eine entfernte Andeutung des Drehungsgeſetzes ſich findet, ſondern nur eine unausgeführte Darſtellung der von Hadley bereits 1735 viel beſtimmter entwickelten Paſſettheorie, ſo iſt die Veranlaſſung zu Dalton's Bemerkung nicht einzuſehen, da bei der Windtheorie gar keinen Grund vorhanden iſt, Dalton's Name zu erwähnen. Ich finde aber, daß Kant in der 1802 erſchienenen phyſikaliſchen Geographie ſehr nahe an der richtigen Erklärung der Drehung war, nur leitet er die Verwandlung des N. in NO. und O. von dem unrichtigen Principe von Halley ab. Die gewöhnliche Art, die regelmäßige Drehung dadurch zu bezeichnen, daß man ſagt: der Wind geht mit der Sonne (*αἱ δε περιστασεις γίνονται κατὰ τὴν τοῦ ἡλίου μετάστασιν* wie Ariſtoteles ſich ausdrückt), verleitet ihn zu der falſchen Vermuthung, daß dieſes Geſetz vom Laufe der Sonne

herrühre. Kant's allgemeine Theorie verhält ſich dennoch zur Halley'ſchen Paſſattheorie, wie meine allgemeine Theorie zur Hadley'ſchen Paſſattheorie. Die Unabhängigkeit der Drehung des Windes von der täglichen Periode habe ich ſchon 1827 bewieſen. Daraus folgt indirect die Unrichtigkeit der Kant'ſchen Erklärung."

„Die Grundbeſtimmungen der Theorie ſind nachzuleſen in meinen meteorologiſchen Unterſuchungen S. 175—196."

Wir dürfen wohl hoffen, daß Dove hinlänglich überzeugend das Verhältniß der beiden Theorieen auseinander geſetzt hat.

Profeſſor Dr. H. Emsmann.

Bemerkung. Durch ein Verſehen in der Druckerei ſind im Mai-Juniheft d. J. die Anzeigen von Seite 384 und 385 auf eine falſche Stelle gebracht. Sie gehören unmittelbar hinter die Anzeige von Herrn tt. über Bormann, das Leben in Stadt und Land auf Seite 379, wie auch die Eingangsworte „von gleicher Signatur ꝛc." erkennen laſſen. Ich bittte mich für dieß Verſehen entſchuldigt ſehen zu wollen.

L.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 9. September. 1855.

I. Abhandlungen.

Das Geſetz über den mittlern Unterricht in Belgien.

Hiſtoriſch und kritiſch behandelt von Karl Arenz, Profeſſor am königl. Athenäum in Maſtricht.

Vierter Artikel. Fortſetzung. (Vgl. Päd. Rev. 1855. Juni.)

Die Bedingungen, welche der Clerus geltend macht, um ſeine Mitwirkung den öffentlichen Lehranſtalten zu leihen.

Von der Miniſterbank hörten wir, daß das Cabinet alle Mittel angewendet hatte, um die Mitwirkung zu erlangen, daß es aber in ſeinen Beſtrebungen und Verſuchen, ſich mit den Geiſtlichen, da wo Athenäen ſeien, zu verſtändigen, nicht glücklich geweſen wäre. Die Geiſtlichkeit wollte die Garantieen in das Geſetz geſchrieben oder durch andere gouvernementale Aktenſtücke verſichert wiſſen. Das letztere würde auch geſchehen ſein, wenn die Forderungen dem Gouvernement genehm geweſen wäre.

Die Forderungen des Clerus ſind die folgenden:

1. Die Religion bildet die Grundlage des ganzen Unterrichts; ſie iſt die Homogeneität des Unterrichts in allen Theilen, d. i. die Homogeneität der Lehrgegenſtände, die Homogeneität der Lehrer und der Lehrbücher.

2. Die Verſicherung für die Eltern, daß ihre Kinder in der Schule, welche aus dem Staatsbüdget unterhalten wird, eine Erziehung finden, welche den Principien ihres Cultus entſpricht.

3. Die Inſpection der Geiſtlichen über den Gang und die Richtung des Unterrichts, ſofern es die Religion und die Moral betrifft.

Dechamps trat zuerſt für die Geltendmachung dieſer Forderungen auf; er ging von der Anſicht aus, daß der Staat ſelbſt keine religiöſe

Erziehung begründen könne, sondern nur den wissenschaftlichen und litterarischen Unterricht; daher sei es nöthig, daß der Clerus den gesammten Unterricht unter seine Beaufsichtigung bekomme, damit das Fehlende ersetzt, und zugleich verhütet werde, daß der wissenschaftliche und litterarische Unterricht mit dem religiösen in Widerspruch gerathe. Es ist gegen die Beaufsichtigung beinahe von keinem Mitgliede * der Kammer Einspruch erhoben worden, da man wohl einsah, daß es dem Geistlichen nicht benommen werden könnte, nach seinem Gewissen zu handeln und über das religiös und sittlich Nachtheilige, wo er es bemerkte, an die zuständige Behörde zu berichten, damit es beseitigt werde.

Hiermit aber stand eine andere Forderung im Zusammenhang, welche jedoch nicht angenommen wurde, nämlich, daß der Clerus eine Stimme im *Bureau d'Administration* der Athenäen und im *Conseil de perfectionnement* haben solle. Diese Forderung stellte Dümortier von Roulers nicht im Namen des Clerus, sondern im Namen der Familienväter. Der Abgeordnete Osy von Antwerpen gab dieser Forderung eine noch größere Tragweite; er verlangte, daß zweien Geistlichen, vom Bischof erwählt, der Eintritt in den obersten Schulrath zugestanden werde.

Hiergegen aber erhob sich Delfosse von Lüttich, welcher die Zulassung der Delegirten der Bischöfe in das Bureau d'Administration darum nicht zugeben wollte, weil diese gegen die Verfassung streite, indem dadurch die katholische Religion Staatsreligion würde. De Theux, Minister von 1846, macht dagegen geltend, daß diese Concession den Staat keineswegs in seinen Handlungen behindere, daß sie ihm vielmehr sehr nützlich sei, weil sie ihn mit Fragen bekannt mache, die außerhalb seiner Sphäre lägen, und weil sie ein Mittel sei, um manche Schwierigkeiten auf dem Wege der Discussion sogleich aus dem Wege zu räumen. Ein anderes, liberales Mitglied, Devaux, gibt die Forderung zu, daß Geistlichen im Conseil de perfectionnement Sitz und Stimme eingeräumt werde, da dieses Conseil keinen administrativen Charakter hätte; verwirft aber ihre Zulassung in dem Conseil supérieur.

Rogier antwortet auf diese widerstreitenden Ansichten folgendermaßen:

„Das Gouvernement wird geschickte, fähige und angesehene Män-

---

* D'Elboungne ist der Einzige in der Kammer gewesen, welcher jeden Einfluß der Geistlichkeit vernichten wollte; er sprach sehr heftig, unüberlegt und mit großer Oberflächlichkeit.

ner in das Conseil de perfectionnement ſchicken. Der Clerus wird, wenn er ſeine Mitwirkung leiht, in das Conseil de perfectionnement berufen werden, um die Bedürfniſſe des Religionsunterrichts darzulegen, und um darzulegen, wie der Religionsunterricht in den Staatslehranſtalten gegeben wird. Er wird in dieſer Eigenſchaft für das Conseil de perfectionnement des mittlern Unterrichts ſehr willkommen ſein, ſo wie er im Conseil de perfectionnement der niedern Schulen ſich an ſeiner paſſenden Stelle bewieſen hat.

„Jedes Jahr ladet der Miniſter die Biſchöfe ein, um einen Abgeordneten ins Conseil de perfectionnement des Elementarunterrichts zu ſchicken. Was thut dieſer Abgeordnete des Biſchofs? Er theilt dem Gouvernement, dem Conseil central de perfectionnement mit, wie der R. U. in den Schulen ertheilt wird. Er deutet die Verbeſſerungen an, welche eingeführt werden müſſen u. ſ. w. Dasſelbe kann auch im Conseil de perfectionnement des mittlern Unterrichts ſtattfinden."

Wir glauben nicht nöthig zu haben, dieſen deutlichen Worten Rogiers Etwas beizufügen.

Eine andere Forderung war die, daß unter den Lehrern eine Homogencität beſtehe und daß die Lehrbücher der Genehmigung der Geiſtlichkeit unterworfen werden ſollten.

Um dieſe Homogeneität zu erlangen, wollte man angenommen wiſſen, daß die Ernennung und Beaufſichtigung der Profeſſoren und die Wahl der Bücher den Biſchöfen übertragen werde. De Wan d'Attenrode ſpricht dem Staate ohne Weiters die Fähigkeit ab, Lehrer zu ernennen, welche die Religion und die Moral der Jugend nicht gefährdeten. „Denn", ſagte er, „ohne die Freiheit der Gewiſſen zu verletzen, darf der Staat keinen ſeinem Cultus entziehen; wenn aber der Staat Proteſtanten und Juden, ja Atheiſten anſtellen kann, ſo iſt nur ein unreligiöſer Unterricht zu erwarten? Um dieſe Gefahr zu verhindern, müſſe nur den Biſchöfen die Befugniß ertheilt werden, die Ernennungen vorzunehmen, da dieſe ſchon im Stande ſein würden, die anzuſtellenden Perſonen zu beurtheilen.

Der Abgeordnete d'Anathon von Thielt ſprach im Senate ſehr heftig für die Nothwendigkeit der geiſtlichen Intervention hinſichtlich der Ernennung der Lehrer. Er will, daß die geiſtliche Aufſicht ſich nicht allein erſtrecke auf die Lehrer in der Schule, ſondern auch auf ihr Privatleben. Der Biſchof müßte das Recht haben, ſich wegen des religiöſen Wandels der Lehrer zu erkundigen. Wäre das nicht, dann gingen aus den Staatsanſtalten nur Menſchen hervor, welche die Geſellſchaft umzuſtürzen trachteten. Le Bailly de Tilleghen behauptete, daß

bis jetzt weder Garantieen geboten ſeien, hinſichtlich der Religiöſität und der Moralität der Profeſſoren, noch hinſichtlich des Unterrichts und der dabei zu gebrauchenden Lehrbücher.

Dümortier nimmt, wie auch Liedekerke, das Recht der Inſpection für den Clerus, wie beim Elementarunterricht in Anſpruch. Man berief ſich auf einen Ausſpruch Lamartine's:

„Quand l'Eglise vous demande, avant de vos prêter son ministère dans vos colléges, de lui laisser connaître les doctrines de vos professeurs, consciencieuse convaincue, elle a raison; car elle ne peut jouer une commédie sacrée.

Ebenſo verlangen auch Vilain XIV. und Coomans, der Kirche müſſe die Garantie geboten werden, daß die ganze Lehrweiſe mit der ihrigen conform ſei, denn der Religionsunterricht könne nur wirken, wenn der Clerus einen ſolchen Einfluß auf den öffentlichen Unterricht habe, daß ihm das Uebergewicht zugeſtanden ſei, wo der Unterricht als Erziehungsmittel gelten ſolle.

Der Miniſter für öffentliche Arbeiten, Rolin, ging auf dieſe Forderung, wie auch auf die der Wahl der Lehrbücher, nicht ein. „In den Sectionen", bemerkt er, „habe er nicht gehört, daß die Ernennung der Profeſſoren und die Wahl der Lehrbücher der Approbation der geiſtlichen Behörde unterworfen ſein ſollte. Es würde dieß eine Ungerechtigkeit ſein gegen die Principien, welche die Urheber der Conſtitution geleitet haben; es würde ein Angriff der Rechte der bürgerlichen und geiſtlichen Behörde ſein; das Princip der Trennung der beiden Mächte ſei das einzig Wahre, denn die eine ſei eine rein geiſtliche und die andere eine rein weltliche Macht. Der Staat bekenne ſich zu keiner Religion, er dürfe deßhalb keine begünſtigen, dürfe ſein Recht nicht der Controlle des Clerus unterwerfen.

Delfoſſe gibt dieſer Darlegung ihre Ergänzung. Er ſagt nämlich, daß, wenn man dem Clerus das Recht zuſtehe, bei der Wahl der Lehrer und der Lehrbücher zu interveniren, die Carriere für alle geſchloſſen ſei, welche nicht zur katholiſchen Religion gehörten.

An dieſer Stelle ſcheint es mir angemeſſen, die Anſicht des Präſidenten des Senates über vorbezeichnete Puncte folgen zu laſſen:

Keine eclatantere Anerkennung habe dem Religionsunterricht zu Theil werden können, als durch den Art. 8, welcher denſelben als einen integrirenden Beſtandtheil des Unterrichts bezeichnet habe, und wodurch der Clerus eingeladen worden ſei, ihn zu geben. Der Clerus würde alle Garantieen finden, um ſeinen Unterricht und ſeine Mitwirkung mit Erfolg gekrönt zu ſehen; denn es ſei ihm eine unbeſchränkte

Aufſicht eingeräumt worden: er könne die Bücher unterſuchen, ſo wie Alles, was in der Anſtalt vorgehe: die Aufführung der Schüler u. dergl. dadurch daß er Theil nehme an dem Conseil de perfectionnement, könne er ſeine Bemerkungen über die Mißbräuche und Fehler machen und ſeine Rathſchläge zur Abhülfe derſelben geben; dann auch ſei es ihm geſtattet, ſich mit Beſchwerden an das Gouvernement zu wenden, und er könne verſichert ſein, daß die Regierung einſchreiten werde, wenn ein Profeſſor antichriſtliche Grundſätze lehre."

Nachdem nun die große Frage wegen der Mitwirkung des Clerus beſprochen war, ging man zur Abſtimmung der beiden Amendements über, welche die Parteien aufrecht erhalten hatten. De Haerne wollte, daß das Amendement Liedekerke's zuerſt zur Abſtimmung gebracht werde, weil es ſich am weiteſten von dem Geſetze entferne. Die Majorität entſchied ſich aber für die Priorität des Lelievre'ſchen Amendements. Bei namentlicher Abſtimmung ergaben ſich 72 für und 6 gegen die Redaction des Art. 8 nach dem Amendement von Lelievre, während 15 Mitglieder ſich ihres Votums enthielten, weil ſie nicht gegen den Artikel ſtimmen wollten, da er den R. U. betraf und nicht dafür, weil er der Regierung die Befugniß laſſe, den R. U. durch Laien geben zu laſſen, wodurch der Wortlaut des Artikels nicht in Harmonie mit den Handlungen ſtehe. — Das Amendement Liedekerke fiel aus.* Hiernach

---

* Kurze Zeit bevor das Geſetz, das von der Kammer angenommen war, im Senate zur Verhandlung kommen ſollte, wurde durch die öffentlichen Blätter »ein Schreiben des päbſtlichen Nuntius in Paris an die Biſchöfe von Frankreich« veröffentlicht, welches auf den Gang der ſpätern Unterhandlungen einen ſehr großen Einfluß ausübte, weßhalb wir es hier folgen laſſen.

Ein anderes ſehr wichtiges Actenſtück iſt zwei Tage jünger, als jenes Schreiben des Nuntius, und enthält einen »Proteſt von ſämmtlichen Biſchöfen in Belgien«, wodurch ſie die Mitwirkung des Clerus im öffentlichen Unterrichte à titre d'autorité in Anſpruch nehmen. Dieſes Collectivſchreiben war an den Senat gerichtet und rief einen lebhaften Kampf unter den Senatoren hervor. Man machte von vielen Seiten dem Proteſte den Vorwurf, daß er abgefaßt ſei, um auf den Senat einzuwirken, wogegen aber der Präſident des Senates, Dümon-Dümortier, die Erklärung abgab, daß die Biſchöfe ſich nur dadurch einen Vorbehalt (reserve) hätten ſichern wollen für die Zeit, wo das Geſetz in Wirkſamkeit ſein würde.

1. Wortlaut des biſchöflichen Proteſtes.

»A Messieurs les président et membres du Sénat.

»Messieurs,

»C'est avec un profond sentiment de douleur que nous avons vu présenter à vos délibérations le projet de loi sur l'instruction moyenne, voté par la Chambre des Représentants, parce que, nonobstant les modifications qu'il a subies, ce projet attribue au gouvernement un pouvoir réel en matière spirituelle, et blesse grièvement les droits de l'Eglise.

konnte es nicht mehr zweifelhaft ſein, daß der Senat ſich für den Art. 8 entſchied, ſo wie er von der Majorität der Kammer adoptirt war,

---

»I. Le projet, d'après les declarations formelles du ministère, ne reconnait pas le droit des évêques d'entrer dans les écoles moyennes *à titre d'autorité.*

»Cependant, c'est aux apôtres seuls, et à leurs successeurs, les évêques, que Jésus-Christ a dit: *Allez, enseignez toutes les nations... apprenez-leur à observer tout ce que je vous ai commandé.* Ainsi, enseigner les vérités de la foi et les préceptes de la morale évangélique est un droit qui n'appartient qu'à l'autorité spirituelle; et dès lors, c'est à titre d'autorité que les évêques catholiques ou leurs délégués, doivent donner l'enseignement religieux et moral dans les établissements d'instruction moyenne. La loi sur l'instruction moyenne, pas plus que la loi sur l'instruction primaire, ne peut être équivoque sur ce principe fondamental.

»A Dieu ne plaise, Messieurs, que nous contestions à l'autorité civile son indépendance; mais elle est, et elle sera toujours vraie, cette parole célèbre du Pape Gélasse à l'Empereur Anastase: *Le monde est gouverné par deux autorités, l'autorité spirituelle et l'autorité civile. Elle sont l'une et l'autre souveraines, absolues et sans dépendance dans les choses de leur ressort.*

»S'il est des matières mixtes, il faut, pour les régler, entre les deux autorités, union, entente et mutuell accord; et la loi sur l'insruction primaire a prouvé que cette harmonie, si désirable, si utile, si nécessaire même au bonheur du pays, n'est pas difficile à obtenir de notre part.

II. En réservant au gouvernement la nomination de tout le personnel des établissements d'instruction moyenne, le projet de loi lui accorde, contrairement à l'art. 16 de la Constitution, le pouvoir de nommer des ministres du culte, chargés de l'enseignement religieux; car, dans les établissements d'instruction moyenne, l'enseignement de la religion et de la morale demande des développements qui ne peuvent être donnés que par des ecclésiastiques.

»La nomination de ces ecclésiastiques nous appartient; nous ne saurions renoncer à un droit inhérent à l'épiscopat, que la Constitution elle-même reconnait et garantit. Mais si la loi est telle que rien ne nous empêche de concourir à son exécution, nous ferons en sorte qu'en usant de ce droit, nos choix ne tombent que sur des hommes agréables à l'autorité civile; comme nous nous attendrons à ce que celle-ci ne nomme professeurs que des hommes sincèrement religieux, propres à former, avec les ministres du culte, un personnel homogène, afin qu'il y ait, pour l'éducation chrétienne de la jeunesse, unité de vues et d'action; c'est là une condition essentielle au succès des établissements, à la réussite de l'éducation et au bonheur des familles.

»III. En attribuant au gouvernement la direction absolue de l'enseignement moyen dans ses établissements, le projet de loi dénie implicitement aux chefs du culte le droit d'y régler et d'y inspecter l'enseignement religieux et moral; droit cependant qui appartient à l'Eglise, aussi essentiellement que celui de donner cet enseignement.

»IV. En accordant la faculté de créer un nombre indéfini d'établissements soutenus aux frais de l'Etat, le projet de loi lèse des droits acquis des catholiques, qui, en vertu de la liberté d'enseignement, ont fondé, à leurs frais,

zumal der Berichterſtatter Dindal ſich im Senate über die Handlungsweiſe der zweiten Kammer folgendermaßen ausſprach:

un grand nombre de maisons d'éducation dignes de la confiance des pères de famille.

»V. Enfin, en se bornant *à inviter* le clergé à donner l'instruction religieuse, et à ne concourir ainsi que dépendamment de la volonté du pouvoir qui invite, au succès d'établissements érigés, d'après l'aveu du ministre, contre l'influence des établissements mêmes du clergé, le projet de loi fait aux ministres du culte une position que votre haute sagesse, messieurs, saura apprécier, et que sans doute elle trouvera peu digne de leur caractère et de leur sainte mission.

»Ces motifs, Messieurs, et d'autres encore qu'il serait trop long d'énumérer, nous font un devoir de vous déclarer que si le projet ne subit pas dans ses principes, des modifications essentielles, la loi créera pour nous une situation critique, fâcheuse, compromettante. Nous espérons, Messieurs, que vous ne voudrez point nous y placer.

»Notre plus intime désir est de pouvoir concourir loyalement à l'exécution de cette loi importante, comme nous avons concouru à la loi sur l'instruction primaire de 1842; comme nous avons concouru, depuis 1830, à toutes les mesures pour lesquelles l'autorité civile a, dans quelque interêt social, réclamé notre coopération.

»Ce désir, en présence des orages qui menacent la société, est d'autant plus vif que rien, selon notre manière de voir, ne contribuera autant à consolider la paix publique, dont la Belgique a eu le bonheur de jouir jusqu'à présent, que l'accord parfait de l'autorité civile et de l'autorité ecclésiastique sur la première des questions sociales, celle de l'instruction et de l'éducation de la jeunesse.

»Agréez, Messieurs, les assurances de notre haute considération.

Bruges, le 17 mai 1850.

» *Engelbert*, card.-arch. de Malines.
» *Corneille*, évêque de Liège.
» *Gaspard-Joseph*, évêque de Tournai.
» *Nicolas-Joseph*, évêque de Namur.
» *Louis-Joseph*, évêque de Gand.
» *Jean-Baptiste*, évêque de Bruges.«

2. Inhalt des Schreibens des päpſtlichen Nuntius in Paris.

»Paris, 15 mai 1850.

»Monseigneur,

»L'important projet de loi sur l'enseignement, présenté à l'Assemblée nationale, ne pouvait pas ne pas attirer toute l'attention du très-Saint-Père, qui a constamment suivi, avec la plus vive sollicitude, toutes les phases de cette longue et laborieuse disscussion, dès son commencement jusqu'a l'adoption définitive de la loi. Il a vu, avec une bien vive satisfaction, les améliorations et les modifications qui ont été apportées dans cette loi, appréciant beaucoup les efforts et le zèle déployés par tous ceux qui s'intéressent au bien le l'Eglise et de la société. Le Saint-Père a pu remarquer en même temps la diversité des opinions et des appréciations qui, d'un côté, relevaient les avantages acquis,

„ . . . En principe, la majorité de la commission pense que la loi, telle qu'elle a été votée par la chambre, concilie les interêts respectifs de l'Etat, de la commune et de *l'Eglise.*«

---

surtout en présence du *status quo*, et de l'autre, les défauts existants et les dangers à craindre de quelques dispositions de la nouvelle loi.

»Il a été aussi constaté au Saint-Père, que, dans le véritable corps épiscopal, existait quelque divergence d'opinion; d'autant plus, que quelques prescriptions de la même loi s'éloignent de celles de l'Eglise, telles *que la surveillance des petits séminaires;* et d'autres semblent peu convenables a la dignité épiscopale, telles que *la participation des évéques au conseil supérieur*, auquel, suivant la loi, doivent intervenir, en même temps, *deux ministres protestants et un rabbin;* l'établissement, du moins provisoire, *des écoles mixtes inspirait aussi des inquiétudes aux consciences des familles catholiques.*

»Au milieu de ces perplexités, Sa Sainteté, pénétrée de la gravité des circonstances dans lesquelles se trouvent ses vénérables frères, et dans le désir de calmer ces anxiétés, a jugé opportun, dans sa haute sagesse, de leur tracer une direction. Elle le devait encore pour satisfaire aux demandes que Sa Sainteté avait reçues de la part de plusieurs respectables prélats qui par un sentiment de déférence envers la suprême chaire de vérité, et de respect pour la personne du Souverain-Pontife, s'étaient adressés au Saint Siége, pour avoir de son oracle une règle de conduite au sujet de l'application de la loi définitivement adoptée.

»Sa Sainteté, aprés un mur examen de cette importante affaire, de l'avis même d'une congrégation spéciale, composée de plusieurs membres du Sacré-Collége, et aprés la plus sérieuse délibération, vient de me communiquer des instructions, que, d'aprés ses ordres, je m'empresse de faire connaître à Votre Grandeur.

»Sans vouloir maintenant entrer dans l'examen du mérite de la nouvelle loi organique sur l'enseignement, Sa Sainteté ne peut oublier que si l'Eglise est loin de donner son approbation à ce qui s'oppose à ses principes, à ses droits, elle sait assez souvent, dans l'intérêt même de la société chrétienne, supporter quelque sacrifice, compatible avec son existence et ses devoirs, pour ne pas compromettre davantage les intérêts de la religion et lui faire une condition plus difficile. Vous n'ignorez pas, Monseigneur, que la France, dès le commencement de ce siècle, a donné au monde l'exemple de sacrifices assez durs, dans le but, dans l'espoir de conserver et de restaurer la religion catholique.

»Les circonstances dans lesquelles se trouve actuellement placée la société sont d'une nature si grave, qu'elles demandent que de toutes ses forces on cherche à la sauver. Pour atteindre ce but salutaire, le moyen le plus sûr et le plus efficace est d'abord l'union d'action dans le clergé, ainsi que le rappelait saint Jean Chrysostôme (**IN JOANN.** *Hom.* 82) au sujet des premiers temps de l'Eglise: »*Si dissensio fuisset in discipulis illis, omnia peritura erant.*« Sur cette considération, le Saint Père ne cesse pas de conjurer tous les bons, non seulement de faire preuve de patience, mais aussi de rester unis, afin que les vénérebles évêques, avec leur clergé, *unum sint,* que, serrés par les doux liens de la charité évangélique, *idem sentiant*, et, par les efforts de leur zèle, *quærant quo sunt Jesu-Christi.* C'est seulement en vertu de cette union que l'on pourrait obtenir les avantages qu'il est donné d'espérer de la nouvelle loi, et

Bei der Abſtimmung ergaben ſich 31 Stimmen für und 21 gegen den Art. 8, wie er von der Kammer adoptirt war. In Folge dieſer Abſtimmung war Art. 8, ſo wie er im Geſetz ſteht, angenommen.

écarter au moins en grande partie les obstacles pour de nouvelles améliorations. Sa Sainteté aime à penser que le bon vouloir et l'active coopération du gouvernement seront dirigés à cette même fin. Elle espère aussi que ceux du respectable corps épiscopal qui par le choix de leurs collègues siégeront dans le conseil supérieur de l'instruction publique, par leur zèle et leur autorité, comme par leur doctrine et leur prudence, sauront, dans toutes les circonstances, défendre avec courage la loi de Dieu et de l'Eglise, sauvegarder de toute l'énergie de leur âme les doctrines de notre sainte religion, et appuyer de toutes leurs forces un enseignement pur et saint.

»Les avantages que, par leurs soins, ils procureront à l'Eglise et à la société, sauront compenser l'absence temporaire de leurs diocèses. Si, malgré tous ces efforts, leur avis sur quelque point concernant la doctrine ou la morale catholique ne pouvait pas prévaloir, ces dignes évêques auront toute la facilité d'en informer, à l'occasion, les fidelcs confiés à leurs soins; et ils en prendront motif d'entretenir leur troupeau de ces mêmes matières, sur lesquelles se ferait sentir le besoin de l'instruire.

»Le Saint-Père, ne pouvant pas se dissimuler la haute importance de la première éducation religieuse des enfants, ces nouvelles plantes, desquelles on doit esperer un meilleur avenir pour la société, quoiqu'il aime à rendre hommage au zèle des respectables évêques de France, croit cependant, par la charge de son ministère apostolique, devoir vous recommander particulièrement, Monseigneur, dans le cas où dans votre diocèse, se trouveraient établies *des écoles mixtes*, de ne pas cesser de prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer aux enfants catholiques, qui heureusement sont presque partout en majorité, le bénéfice *d'une école séparée*. Car, le Saint-Père, déplorant amèrement les progrès qu'a faits en France comme dans les autres pays, l'indifférentisme religieux, qui a produit des maux affreux par la corruption de la foi des peuples, désire vivement que, sur ce point important, tous les pasteurs ne cessent pas, à l'occasion, d'élever leur voix et d'instruire soigneusement les fidèles confiés à leur zèle, *de la nécessité d'une seule foi et d'une seule religion, la vérité étant une;* de rappeler souvent aux souvenirs de leurs fidèles et de leur expliquer le dogme fondamental que, hors de l'Eglise catholique, point de salut.

»Voilà, Monseigneur, les considérations et les instructions que, d'après les ordres de notre très-Saint-Père, j'avais à communiquer à Votre Grandeur.

»Je ne doute aucunement que vous ne receviez avec reconnaissance cette communication de la sollicitude paternelle du vénéré chef de l'Eglise, et j'ai la confiance que votre zèle pour le salut des âmes et pour la conservation et l'amélioration de la société y puisera de nouvelles forces et de nouveaux encouragements pour la propagation des bons principes et des saines doctrines.

»J'ai l'honneur d'être, Monseigneur, avec un profond respect,

»De Votre Grandeur,

»Le très-humble et très-obeissant serviteur,

»† *R. Archevêque de Nicée.*

»Nonce apostolique.«

Unterhandlungen des Gouvernements mit dem Clerus, um deſſen Mitwirkung zur Ausführung des Art. 8 zu erlangen.

Schon während der Kammerverhandlungen ſprach die l'Independance belge am 16. April den Wunſch aus, daß die Miniſter mit den Biſchöfen direct unterhandeln ſollten, weil dadurch viele Schwierigkeiten wegfallen würden. Dieſe wurden auch fünf Monate nach der Publication des Geſetzes angeknüpft; leider aber hatten die Religionslehrer, welche an den Anſtalten, die in königliche Athenäen umgeſchaffen waren und nun unter Leitung des Gouvernements ſtanden, meiſtens ſchon ihrer Wirkſamkeit entſagt.

Der Miniſter, welcher keinen Tag und keine Stunde verlieren wollte, um die Anſtalten des öffentlichen Unterrichts den Bürgern zu übergeben, wartete nicht auf die Zeit, wo die Unterhandlungen mit dem Clerus zu Ende geführt ſein würden, ſondern ging mit dem Beginne des Schuljahrs 1851—1852 zur Ausführung des Geſetzes über und verlangte für die Bildung der Verwaltungsbüreaux den Vortrag von Candidaten.

Der Unterricht nahm ſeinen Anfang zugleich mit dem Rücktritte des Clerus von der Mitwirkung im öffentlichen Unterrichte.

Hier müſſen wir einen Rückblick auf die Unterhandlungen werfen, welche ein Decennium vorher zwiſchen dem Gouvernement und dem Epiſcopate gepflogen worden.

Schon im Jahre 1837 bot ſich die Gelegenheit dar, als der Biſchof von Lüttich erſucht wurde, um einen geiſtlichen Principal (Vorſteher eines Penſionnats) und Profeſſor für ein Gymnaſium der Diöceſe zu bezeichnen, daß die Biſchöfe ihre Meinung hinſichtlich deſſen, was ſie in ſtreitigen Fällen thun wollten, ausſprachen. Und im folgenden Jahre geſchah es, daß der Religionslehrer des Athenäums in Tournay ſtarb, und das Verwaltungsbüreau von der biſchöflichen Behörde die Ernennung eines anderen Geiſtlichen verlangte. Der Biſchof antwortete: „daß unter den Biſchöfen Belgiens eine Uebereinkunft in Betreff des öffentlichen Unterrichts beſtände, und daß er, ohne ſeine Verpflichtungen zu verletzen, die Mitwirkung, welche die Stadtverwaltung von ihm eingerufen, nicht leihen könnte, wenn man ihm nicht einen *parte active* bei der Ernennung des Lehrkörpers zugeſtände. Dieß ſei eine conditio, sine qua non er ſich entſchließen könnte, auf ihre Erſuchen einzugehen. Im Jahre 1845 wurde die Stelle des Principals durch den Rücktritt eines Geiſtlichen, welcher die Stelle bekleidete, an dem nämlichen Athenäum vacant, es wurde von neuem eine Anfrage an den Biſchof gerichtet; aber es erfolgte dieſelbe Weigerung.

Es war das Syſtem des Rücktrittes des Clerus vom öffentlichen

Unterrichte hierdurch ſyſtematiſch ausgeſprochen und galt als eine allgemeine Maßregel. Es konnte daher nicht befremden, daß im Jahre 1851, als man zur Ausführung des Art. 8 des Geſetzes übergehen wollte, der Clerus von den öffentlichen Lehranſtalten zurücktrat.

Um uns über den Standpunct, den der Clerus dem Gouvernement gegenüber einnahm, aufzuklären, bemerken wir, daß der Erzbiſchof von Mecheln dem Abbé Bülo, welcher Religionslehrer am Athenäum in Antwerpen war, die Weiſung ertheilt hatte, ſeiner Wirkſamkeit an der dortigen Lehranſtalt zu entſagen. In Folge dieſes Rücktrittes der Geiſtlichkeit von den öffentlichen Schulen richtet der Miniſter an den Biſchof von Mecheln am 29. September 1850 ein Schreiben, wodurch er den Briefwechſel zwiſchen dem Gouvernemente und dem Episcopate eröffnete. Er erſucht den Biſchof, an die Stelle des ausgetretenen Abbé Bülo einen neuen Religionslehrer oder ſelbſt den A. Bülo wieder zu ernennen; bis zur definitiven Ernennung möge Bülo den Unterricht zur Befriedigung der Gemeinde proviſoriſch fortführen, und es ſollte die Stellung desſelben eine in jeder Hinſicht paſſende und würdige ſein.

Der Biſchof antwortete am 10. October, daß der Austritt des Abbé Bülo in Folge der Umgeſtaltung des Athenäums in eine Staatslehranſtalt nach dem Geſetze vom 1. Juni geſchehen ſei, und daß der Austritt nicht widerrufen werden könne, weil die Verſtändigung der Biſchöfe mit dem Gouvernemente noch nicht zu Stande gebracht ſei. Der Miniſter ſagt darauf in einem Schreiben vom 30. October, daß das Athenäum in Antwerpen noch keine Staatsanſtalt, vielmehr eine Communalſchule ſei, und es ſei weder auf dem Lehrprogramm, noch in dem Lehrperſonal eine Veränderung vorgenommen worden. Er habe aber abſichtlich keine Veränderung vornehmen wollen, bevor er den Clerus über die Ausführung des Art. 8 gehört und mit demſelben die nöthigen Arrangements getroffen habe. Zum Schluſſe erſucht er den Biſchof, ihm den Weg zu bezeichnen, wie die Schwierigkeiten beſeitigt werden könnten.

Hierauf erfolgte am 5 November der Beſcheid des Biſchofs, worin er ſagt: A. Bülo ſei nicht auf eine directe Aufforderung aus Mecheln ausgetreten, ſondern er ſei zu ihm gekommen, um ſich mit ihm darüber zu berathen, was er in der ſchwierigen Lage, da das Athenäum durch einen Beſchluß vom 3. September Staatslehranſtalt geworden, thun ſolle. Hierauf habe er ihm ſeine volle Freiheit gelaſſen, und ſo habe er auch gehandelt. Durch den königlichen Beſchluß ſei er aber in eine ſo kritiſche Lage verſetzt worden, daß er ihn nicht habe bewegen können, wieder in ſein Amt einzutreten, bevor die Bedingungen feſtgeſtellt wären, unter denen der Religionsunterricht gegeben werden ſollte. Dann theilt

der Erzbiſchof noch mit, daß er in der erſtfolgenden Woche die Biſchöfe zuſammenrufen und mit ihnen über die Mittel ſich berathen wolle, welche im Stande wären, die Schwierigkeiten, welche Art. 8 biete, zu beſeitigen. Er wolle ihn alsdann ſofort mit dem Reſultat bekannt machen.

Mittlerweile hatte der Miniſter am 31. October ein Rundſchreiben an ſämmtliche Biſchöfe erlaſſen, welches wir hier ganz folgen laſſen wollen:

„Gemäß den Beſtimmungen des Art. 8 des Geſetzes vom 1. Juni 1850 müſſen die Geiſtlichen (les ministres des cultes) eingeladen werden, um den Religionsunterricht in den Lehranſtalten, welche unter das genannte Geſetz fallen, zu ertheilen oder zu überwachen.

„Dasſelbe Geſetz bringt eine beſtimmte Anzahl von Anſtalten, welche bisher mehr ausſchließlich von den Gemeinden verwaltet wurden, unter die Oberleitung des Gouvernements. Mehreren von dieſen Anſtalten, in denen der Religionsunterricht von einem Geiſtlichen ertheilt wurde, wird der Geiſtliche entzogen, und in Folge deſſen iſt der Religionsunterricht dort augenblicklich beſeitigt.

„Dieſer Rücktritt des Religionslehrers, Herr Biſchof, verurſachte dem Gouvernement eine unangenehme Ueberraſchung, die von den Ortsbehörden, wie auch von vielen Familienvätern getheilt wird.

„Das Gouvernement hat den Geiſt der in Art. 8 des Geſetzes vorgeſchriebenen Beſtimmungen nicht aus dem Auge verloren. Es will die unzweideutige und vollſtändige Ausführung desſelben. Aber bevor es offiziell die Mitwirkung des Clerus anruft, hat es für angemeſſen gehalten, damit zu warten, bis die Lehranſtalten definitiv unter die Leitung des Staates mit dem neuen Charakter, den ihnen das Geſetz verleiht, gekommen ſein werden, und bis ſie dem Clerus ſich in der Verfaſſung darbieten können, die ihm geſtattet, ſeine Mitwirkung mit vollkommener Ueberzeugung und Sachkenntniß zu leihen.

„Wie aus einem Briefe hervorgeht, den der Herr Erzbiſchof von Mecheln bei Gelegenheit des Rücktrittes des Herrn Abbé Bülo vom Athenäum zu Antwerpen an mich gerichtet hat, ſind die Anſichten des Gouvernements nicht richtig aufgefaßt worden; ich erſuche Sie daher, Herr Biſchof, um jedem Mißverſtändniß zuvorzukommen, in ihrem Beſchluße die Maßregeln zu bezeichnen, welche Sie für nothwendig halten, um den Religionsunterricht in den Lehranſtalten des mittleren Unterrichts in Ihrer Diöceſe, ſofern ſie unter die Leitung des Staates geſtellt ſind, zu ertheilen oder zu überwachen.

„Wollen Sie mir demnach, Herr Biſchof, die Geiſtlichen angeben, welche Sie für die geeignetſten halten, dieſe Sendung zu erfüllen. Den Religionslehrern wird jede mögliche Erleichterung geſichert werden, um

den Unterricht zu ertheilen und den Schülern, um ihm zu folgen. Erſteren wird eine auskömmliche Beſoldung zugeſichert.

„Beſtehen, nach Ihrer Anſicht, andere Mittel und Wege, wodurch die Ausführung des Art. 8 erleichtert werden kann, ſo bitte ich Sie, mir dieſelbe bezeichnen zu wollen. Ich werde mit Unparteilichkeit und Wohlwollen alle Bemerkungen prüfen, welche Sie mir mittheilen werden. Das Gouvernement wünſcht zur Ausführung des Geſetzes in allen ſeinen Theilen zu gelangen, und es ſchmeichelt ſich mit dem Gedanken, daß es in der Erfüllung dieſer Aufgabe von denen eifrig unterſtützt werde, welche das Geſetz einladet, um ihre Mitwirkung zu leihen.

„Empfangen Sie, Herr Biſchof, die Verſicherung meiner ausgezeichnetſten Hochachtung.

Der Miniſter des Innern,
Ch. Rogier."

Durch dieſes Rundſchreiben war der Briefwechſel eröffnet, welcher eine Verſtändigung zwiſchen dem Epiſcopate und dem Gouvernement herbeiführen ſollte. Die Frage war aber von ſo hoher Bedeutung und ſo verwickelt, daß ſie auf dem Wege der Correſpondenz allein nicht erledigt werden konnte.

Briefwechſel des Miniſters des Innern mit dem Erzbiſchof von Mecheln.

Am 14. November richtete der Biſchof von Mecheln ein Schreiben an den Miniſter, worin er ihm die einzelnen Gründe bezeichnete, welche die Mitwirkung des Clerus unmöglich machten. Es laſſen ſich die erhobenen Bedenken auf acht Puncte zurückführen.

1. Der Zuſammenhang des Art. 8 mit Art. 11 * des Geſetzes bietet das erſte Hinderniß dar, da dadurch die Leitung des Religionsunterrichts dem Gouvernement zuerkannt ſei. Dieſes habe ſich das Recht vorbehalten, den Religionsunterricht durch Laien geben zu laſſen, wenn die Geiſtlichkeit nicht mitwirke. Nach den Principien der katholiſchen Kirche gehört die Leitung des Religionsunterrichts den Biſchöfen, und die Freiheit der Culten verlangt, daß ſie ihnen anvertraut werde. Die katholiſche Kirche wird aufhören, wahrhaft frei zu ſein, wenn ſie nicht ihren Unterricht leiten kann.

2. Man hat der Kirche und dem Staate ſeinen beſtimmten Antheil an dem Unterrichte abgegrenzt, und dadurch der Kirche das Recht be-

---

* Art. 11. La Direction des athénées et des écoles moyennes appartient au gouvernement, qui en nomme tout le personnel.

Il y exerce la surveillance par l'intremédiaire des inspecteurs et d'un bureau local d'administration.

nommen, in öffentlichen Lehranſtalten zu interveniren. Zugegeben, daß der Geiſtliche für den Eintritt in die Schulen des Staates der Zuſtimmung und der Zulaſſung des Gouvernements bedarf, und daß er ſich über die Zeit, welche dem Religionsunterrichte gewidmet werden ſoll, verſtändigen muß, ſo muß doch immer anerkennt werden, daß er ihn geben könne auf Grund der autorité spirituelle.

3. Nach Art. 11 muß das Gouvernement das geſammte Perſonal der Mittelſchulen wählen. Daraus folgt, daß es ihm auch zuſtehe, den Religionslehrer zu wählen. Dieß iſt aber ein Verſtoß gegen Art. 16 der Conſtitution, welche es dem Staate verbietet, bei der Ernennung in geiſtlichen Aemtern zu interveniren.

4. Nach Art. 8 muß in Athenäen, wo auch Nichtkatholiken dem Unterrichte beiwohnen, ein Geiſtlicher für den Unterricht dieſer Religion ernannt werden. Hierdurch werden die Athenäen gemiſchte Schulen, welche aufhören, katholiſche Schulen zu ſein. Die katholiſche Geiſtlichkeit darf aber ihre Wirkſamkeit nur katholiſchen Schulen leihen. In ähnlicher Weiſe hat der h. Stuhl entſchieden, daß es der irländiſchen Geiſtlichkeit nicht zuſtehe, in gemiſchten, vom engliſchen Gouvernement errichteten Lehranſtalten, zu unterrichten.

5. Läßt man in einer Lehranſtalt den Unterricht der verſchiedenen Confeſſionen zu, ſo verpflichtet man ſich, auch verſchiedene Unterrichtsweiſen der Geſchichte und anderer Wiſſenſchaften zu geſtatten. Hierdurch kann es geſchehen, daß die Lehrer die Wirkung des katholiſchen Unterrichts zerſtören; ſowie auch die Gleichgeſinntheit (Homogeneität) unter ihnen illuſoriſch gemacht wird, welche für den Unterricht und die chriſtliche Erziehung unentbehrlich iſt. Die Geiſtlichkeit kann ihre Mitwirkung einer Lehranſtalt nicht leihen, wo die Wirkſamkeit ihrer Intervention entweder durch die Lehrer oder durch den Wandel der Profeſſoren oder durch Bücher, welche den Schülern in die Hände gegeben werden, erfolglos gemacht wird.

6. Die religiöſe und moraliſche Erziehung iſt ein weſentliches Erforderniß für das Gedeihen der Schule und für das Wohl der Geſellſchaft. Dieſe iſt von einem Mitgliede des Cabinets der Familie und der Gemeinde, nicht aber der Kirche überwieſen worden.

7. Das Geſetz enthält ſeine Beſtimmung hinſichtlich der geiſtlichen Aufſicht der Anſtalten, wodurch es dem Geſetz vom 23. September 1842 über den Elementarunterricht entgegentritt. Dieſe gehört den Biſchöfen, denen die Pflicht auferlegt iſt, den Religionsunterricht zu leiten und zu überwachen.

8. Die Mittelſchulen ſind der Inſpection der Geiſtlichkeit entzogen;

dieſe aber iſt nöthig, um das Vertrauen der Familie nicht zu erſchüttern. Hierbei bemerkt er noch, er wünſche, die Anſichten der Miniſter darüber zu vernehmen, und er hofft, daß dieſe Vermittelungsvorſchläge den Grundſätzen der katholiſchen Kirche und dem geiſtigen Wohle der ihr anvertrauten Jugend entſprächen, um eine Einigung abſchließen zu können. Bis jetzt könnten die Biſchöfe keine Einigung eingehen, wenn ſie nicht vor dem h. Stuhle und den Gläubigen compromittiren und ihre Pflicht nicht verletzen wollten.

Auf dieſes Schreiben antwortete der Miniſter am 13. Dezember, indem er die erhobenen Bedenken einzeln ins Auge faßt und zu beſeitigen ſucht.

Ad. 1. Den Principien einer geſunden Interpretation iſt es zuwider, daß Art. 11 den Art. 8 abſorbire, und die Kammern haben dieſe Anſicht nie getheilt.

Ad. 2 und 3 beſchränkt ſich der Miniſter auf die Stelle aus ſeiner Rede, die er am 29. Mai 1850 im Senate gehalten hatte, und worin er ſich folgendermaßen äußerte: Der Clerus nehme das Recht der Intervention im Unterrichte à titre d'autorité in Anſpruch, wogegen er keine Einwendung zu machen habe, wenn die Intervention à titre d'autorité *morale*, à titre d'autorité *spirituelle*, à titre d'autorité *évangelique, religieuse* beanſprucht werde, denn auf Grund dieſes titre habe das Geſetz die Regierung beauftragt, die Mitwirkung der Geiſtlichkeit zu erwirken. Aber wenn der Clerus interveniren wollte à *titre de puissance civile*, wenn er in den geſammten Unterricht eingreifen und das Recht, alle Profeſſoren zu ernennen, ſich zueignen wolle, dann müſſe die Regierung, wie jeder vernünftig denkende Menſch, ſich dagegen erheben.

Ad. 5. Die Pflicht des Gouvernements und deſſen Verantwortlichkeit den Kammern gegenüber geben in dieſem Puncte dem Clerus hinlänglich Sicherheit. Im Falle, daß derartige Inconvenienzen in einer Staatslehranſtalt auftauchen, ſo ſteht dem Clerus das Recht zu, ſich mit ſeinen Beſchwerden an das Verwaltungsbüreau oder an das Conseil de perfectionnement zu wenden, und ſeine Mitwirkung der Schule zu entziehen.

Ad. 6. Die Anſicht der Kammermitglieder iſt unrichtig aufgefaßt, da dieſe nur Anwendung finde auf das rechtmäßige Beſtehen der Penſionnate, welche von den öffentlichen Anſtalten getrennt ſind. Mit Beziehung auf die Freiheit der Gemeinden und der Familienväter ſei dieſen die Leitung der Penſionnate übertragen worden.

Ad. 7 u. 8. In Art. 8 iſt das Princip dieſer Inſpection enthalten

und es kann der Clerus darnach in Uebereinſtimmung mit dem Gouvernement ſeine Inſpectoren des Religionsunterrichts wählen.

Der Miniſter erſucht dann den Erzbiſchof, ihm Vorſchläge zu machen für eine geſetzmäßige Ausgleichung. Ferner fügt er hinzu: „Es gehe aus dem Vorhergehenden hervor, daß er keine Schwierigkeiten mache, anzuerkennen, daß die Leitung des Religionsunterrichts den Häupteru der Kirchengemeinſchaften zuſtehe; daß es ihnen ebenſo zuſtehe, die Religionslehrer zu ernennen; jedoch dürfe nicht aus dem Auge verloren werden, daß dieſe noch der Zuſtimmung und der Zulaſſung des Gouvernements bedürfen, um dann in die Schule einzutreten, und daß ſich der Geiſtliche mit ihm über die Zahl der Unterrichtsſtunden, welche dem Religionsunterrichte gewidmet werden ſoll, verſtändigen müſſe. Schließlich bemerkt er noch, daß das Gouvernement das Princip einer geiſtlichen Inſpection des Religionsunterrichts nicht beſtreite.“

Hierauf theilt der Erzbiſchof am 8. Januar 1851 mit, daß er mit den übrigen Biſchöfen des Landes eine Conferenz abgehalten, und dieſelben ſich mit ihm darüber innig gefreut hätten, daß der Miniſter durch ſeine Erklärungen einige Schwierigkeiten aus dem Wege geräumt habe, und daß er es hoffe, durch einige neue Bemerkungen eine dauernde und ſolide Einigung zwiſchen der Regierung und der Kirche herbeizuführen.

Er hebt hervor: Die erſte von ihm erhobene Schwierigkeit nämlich, daß das Gouvernement ſich das Recht vorbehalten habe, den Religionsunterricht auch durch Laien ertheilen zu laſſen, ſei vom Miniſter unberührt und unbeantwortet gelaſſen; es ſei aber dem Princip der katholiſchen Kirche zuwider, daß das chriſtliche Dogma und die chriſtliche Moral ohne Zuſtimmung der geiſtlichen Behörde gelehrt werde. Auf das zweite von ihm erhobene Bedenken bemerkt er, daß die Intervention des Clerus nicht bezwecke, in den öffentlichen Schulen ſich einen Befehl anzumaßen und ſich einen Theil der bürgerlichen Macht zuzueignen; vielmehr ohne die Rechte der bürgerlichen Macht zu verletzen, nur das Recht in Anſpruch nehme, vorzuſchreiben, daß die Jugend die göttlichen Vorſchriften erfülle, wie die Kirche dieſes auch den übrigen Gläubigen vorſchreibe. Mit Beziehung auf den vierten Punct ſagt der Erzbiſchof, daß das Athenäum der Hauptſtadt von 25 nichtkatholiſchen Schülern beſucht werde, welcher Fall ſich auch bei den anderen Mittelſchulen hervorthun könne. Die Schulen, welche immer als katholiſche Schulen betrachtet worden, ſeien durch das Geſetz gemiſchte Schulen geworden, welche Einrichtung das religiöſe Gefühl der Nation verletze, da die Schüler von Lehren umgeben würden, welche als irrige und darum als gefährliche betrachtet werden müßten. Er will nur katholiſche Schulen, da ſonſt

die Proteſtanten und Iſraeliten, wenn ſie keinen Religionsunterricht erhielten, das Recht hätten, mit Klagen aufzutreten.

Die fünfte Frage, bezüglich der Ernennung der Lehrer, führt ihn zu folgenden Bemerkungen: Der Nachtheil der Getrenntheit und Ungleichheit der religiöſen Ueberzeugung habe ſich an vielen Anſtalten, welche dadurch ſehr geſunken und ſelbſt in Verfall gerathen ſeien, deutlich genug bewieſen. Die Ernennung der Lehrer müſſe von dem Gouvernement in Gemeinſchaft mit der geiſtlichen Behörde vorgenommen werden, um den Staat in die Möglichkeit zu verſetzen, eine gediegene Bildung und ſolide Erziehung der Jugend zu erzielen; der Unabhängigkeit des Staates thue es keinen Abbruch, da es ein Einvernehmen des Clerus mit dem Staate ſei.

Hinſichtlich der ſechsten Schwierigkeit antwortet er, daß Erziehung und Unterricht nicht getrennt ſein dürften. „L'on ne gouverne bien cette jeunesse que par la conscience, ni la conscience que par la religion.“ Hiermit, ſagt er, müſſe dem Clerus die Homogeneität der Lehrer und der Gebrauch guter Bücher geſichert ſein.

In dem Schreiben vom 25. Februar 1851 antwortet der Miniſter: „Ich bemerke zu meinem Bedauern, daß die mir gemachten Eröffnungen nicht von der Art ſind, um ein Arrangement zu erzielen, wie ich es wünſchte.“ Er wiederholte dann, daß er die autorité spirituelle des Clerus anerkenne, welche dieſer zur Ertheilung des Religionsunterrichts und zur Ueberwachung desſelben habe, und wonach er die Religionslehrer ſelbſt ernennen könne, und daß, falls nichtkatholiſche Schüler eine öffentliche Lehranſtalt beſuchten, der Religionsunterricht für dieſe durch eine Ordre intérieur zu regeln ſei. Obgleich er geſehen, daß die Garantieen, welche das Gouvernement geboten, für nicht annehmbar erklärt worden, und eine fernere Correſpondenz unnütz ſei, ſo hofft er dennoch, daß den öffentlichen Lehranſtalten die Mitwirkung des Clerus nicht verſagt werde.

Am 15. März erhielt der Miniſter vom Erzbiſchof ein Schreiben, wodurch ihm die Mittheilung gemacht wurde, daß der Erzbiſchof eine Abſchrift ſeines letzten Briefes nebſt der Einladung zu einer Conferenz auf den 10. und 11. März an die Dioceſanbiſchöfe geſchickt habe. Das Ergebniß dieſer Zuſammenkunft ſei geweſen, die Mitwirkung des Clerus ſei nur dann zu erwarten, wenn die Schulen nicht gemiſchte, und die Homogeneität der Lehrer und der Gebrauch guter Bücher geſichert ſei; die katholiſche Jugend, welche die Mittelſchulen beſuche, müſſe ohne Religionsunterricht bleiben, wenn das Gouvernement ſich nicht zu dieſer Annäherung verſtehen wolle.

Der Miniſter antwortet hierauf am 27. März, er habe immer noch das Vertrauen, daß die Mitwirkung des Clerus zu Stande komme, welche im Intereſſe der Erziehung der Jugend ſo wünſchenswerth ſei. Die nichtkatholiſchen Schüler könnten aber eben ſo wenig von Athenäen ausgeſchloſſen als des Religionsunterrichts beraubt werden, und das Gouvernement dürfe ſelbſt im Falle der Weigerung des Clerus ſich ſeiner Freiheit in ſeinen Handlungen nicht begeben.

Auf dieſen Brief des Miniſters erfolgte am 15. Mai das Ultimatum des Erzbiſchofs. Dieſer hält eine fernere Correſpondenz für unnütz, da die letzten verſuchten Annäherungen nicht erreicht worden, und an deren Statt nur Vorwürfe erfolgt ſeien. Der Inhalt dieſes Schreibens iſt in kurzen Worten folgender: Der Erzbiſchof führt an, daß die unzweideutigen Aeußerungen, welche die Mitglieder der Kammer bei der Discuſſion des Geſetzes der Nothwendigkeit der Intervention des Clerus beim öffentlichen Unterrichte ausgeſprochen, ihn berechtigt hätten, anzunehmen, daß die Bedingungen erfüllt würden, wovon der Clerus ſeine Mitwirkung billiger Weiſe abhängig machen könne. Er citirt die Worte des Miniſters für öffentliche Arbeiten (Rede vom 15. April), des Miniſters der Finanzen (20. April), und des Miniſters des Innern, worin ausgeſprochen worden, daß die ſchwebenden Fragen ihre Löſung finden ſollten, und ſie dafür nur ein Jahr Zeit verlangten. Ebenſo führt er die Anſicht an, welche die Commiſſion zur Berichterſtattung über das Geſetz zu Gunſten der Rechte des Clerus geäußert habe, und endlich wiederholt er die Stelle aus der Rede des Präſidenten des Senates (28. Mai), derer wir ſchon Erwähnung gethan haben.

Trotz deſſen aber, fügt der Biſchof hinzu, habe der Miniſter in keiner der beregten Fragen Conceſſionen gemacht, ſondern nur die Verantwortlichkeit der Regierung, die Klugheit des Verwaltungsbüreau's und der Profeſſoren als Unterpfand gegeben. Ferner macht er geltend, daß der Congreß, als er die Freiheit der Culte ſanctionirte, nicht gewollt habe, daß der Unterricht in den öffentlichen Schulen aufhören ſollte, katholiſch zu ſein; das ſei aber jetzt wirklich eingetreten, da die Schulen gemiſchte und indifferente geworden ſeien. Die Kammer habe es ſelbſt als eine politiſche Nothwendigkeit für das belgiſche Volk erkannt, katholiſch und der ſehr kleinen Anzahl von Diſſidenten gegenüber gänzlich frei in der Ausübung ihres Glaubens zu bleiben. Dieſen Grundſatz werfe aber das Syſtem der gemiſchten Schulen über den Haufen, da dasſelbe den unſeligen Indifferentismus, der alle religiöſen Ueberzeugungen vernichte, und darum allen Confeſſionen feindlich ſei und die Conſtitution verletze, auf den Thron hebe. Herr de Theux habe am 2. Mai davor gewarnt,

verſchiedene Culte in einer und derſelben Lehranſtalt zu unterweiſen, weil dieß zu Verhältniſſen führe, welche man in Irland beklage. Hiergegen habe ſich kein Mitglied der Kammer und des Cabinets erhoben, und das ſei doch eine ſtillſchweigende Zuſtimmung. Zum Schluſſe berührt er noch einmal die Nothwendigkeit der Homogeneität der Lehrer, da durch den Hinzutritt von Lehrern anderer Confeſſionen die katholiſche Religion nicht mehr der Erziehung zur Baſis dienen könne, und bekämpft das Recht des Staates, den Unterricht durch Laien ertheilen zu laſſen und die Religionslehrer (Art. 16 der Conſtitution) anzuſtellen.

Mit dieſer Miſſive des Erzbiſchofs von Mecheln waren die ſchriftlichen Unterhandlungen zwiſchen dem Gouvernement und dem Episcopate beendigt, und die Regierung ging zur Einrichtung des Unterrichts in den Staatslehranſtalten über, welche im October 1851 auf Grund des Geſetzes vom 1. Juni 1850 geöffnet wurden. Zugleich mit der Eröffnung der Staatslehrveranſtaltungen treten wir in ein neues Stadium der Ent- und Verwicklung der Frage bezüglich der Mitwirkung der Geiſtlichkeit in den öffentlichen Schulen. Es iſt „der Rücktritt des Clerus von der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte und die damit zuſammenhängenden Streitigkeiten der Stadtverwaltungen mit dem Clerus.“

Es war in Belgien immer Brauch, den Schulcurſus nach Ablauf der Hauptferien wieder mit einer kirchlichen Handlung, der Meſſe des h. Geiſtes zu eröffnen.

Das Gouvernement hatte in ſeiner Verfügung über die Schulordnung (De la Discipline. l. 2.) dieſe Feierlichkeit beſtimmt vorgeſchrieben mit den Worten: „Il sera toujours demandé une Messe du St. Esprit pour solenniser l'ouverture des cours.“

Der Clerus wies dieſes Anſuchen des Adminiſtrationsbureau's mit einer offen ausgeſprochenen Weigerung zurück. Dieſer Act der Verläugnung der Schulen des öffentlichen Unterrichts von Seiten des Clerus erregte nicht weniger Aufſehen als Erbitterung unter den Liberalen, und rief die Fehde, welche wir oben angedeutet haben, hervor.

Am 14. October 1851 wurde der Unterricht des Athenäums in Lüttich durch die vorſchriftsmäßige Feierlichkeit und eine Rede des Bürgermeiſters der Stadt, Herrn Piercot, welcher jetzt Miniſter des Innern iſt, im Schulgebäude eröffnet. Wir gehen in die Rede ein, weil ſie uns die damalige Lage der Dinge ausmalt und hauptſächlich zu den ferneren Zwiſtigkeiten die Veranlaſſung geboten hatte.

„Jährlich“, ſagte Herr Piercot unter anderem, „begaben ſich die Männer, welchen die Pflege der Wiſſenſchaft anvertraut iſt, bevor ſie die

Pflichten ihres erhabenen Berufes begannen, mit ihren Schülern zu den Stufen des Altars und fleheten in der Pfarrkirche das göttliche Licht auf die Arbeiten des göttlichen Geiſtes herab. Das Haupt der Pfarrkirche vereinigte mit einem unermüdlichen Eifer ſeine heiligen Gebete mit der gottesfürchtigen Andacht der Anweſenden.

„Die Behörde, getreu dieſem h. Brauche und nicht ahnend, daß in der Vollziehung dieſer Handlung eine widerſtreitende Anſicht, die dem Unterrichte ganz und gar fremd iſt, ſich geltend machen könnte, hatte die gewohnte Mitwirkung des geiſtlichen Oberhauptes der Pfarrkirche erbeten. Aber, hätte man es jemals glauben können? eine entſchiedene Weigerung hat die Erwartung Eurer Behörde beantwortet.....

...„Die Religion kann an einer ſo unerhörten, ſo verabſcheuungswürdigen und jedem chriſtlichen Gefühle widerſtreitenden Handlung nicht mitſchuldig ſein; wahrſcheinlich iſt Nichts, als das Veto eines höheren Willens nöthig geweſen, um den religiöſen Eifer unſeres ehrwürdigen Dechantes der Pfarrkirche zu feſſeln und ſein Pflichtgefühl zu unterdrücken."

Im weitern Verlaufe ſeiner Rede ſagt er: „Das Geſetz, welches dem Lande ſeine Fürſorge weiht, wird dem leidenſchaftlichen Gebaren derer, welche die bürgerliche Macht verhöhnen, ſtets trotzen. Es wird in allen ſeinen Theilen ausgeführt werden, welche das Licht der Bildung und die freie Entwickelung des menſchlichen Geiſtes durch die Litteratur und die Wiſſenſchaften verbreiten.

„Voller Ehrfurcht vor der Religion, die immer und überall Mithelferin des Staates in ſeinem Berufe zur Handhabung der Ordnung und des Friedens ſein muß, wird die Staatsbehörde frei und unabhängig warten, bis die Diener der Religion ſelbſt frei und unabhängig zur Genugthuung ihrer Pflichten und zur Erfüllung des Volkswillens den Anſtalten des Staates ihre Mitwirkung durch Ertheilung des Religionsunterrichtes leihen." —

Nach einer ſolchen öffentlichen Erklärung des Hauptes der Verwaltung einer der bedeutendſten Städte Belgiens, welche eine Herausforderung des Clerus, eine Nöthigung der Biſchöfe war, ebenfalls öffentlich ihre Schritte zu vertheidigen, konnte es nicht befremden, daß ſchon am 21. October ein offener Brief: Antwort an Herrn Piercot, von dem Biſchofe von Lüttich erſchien, worin jener zuerſt getadelt wurde, daß er den Biſchof vor das Tribunal der öffentlichen Meinung gezogen, und ihn ſogleich, ohne ihn zu hören, wegen ſeinen genommenen Maßregeln verurtheilt und bei denen, welche ihm Achtung ſchuldig ſeien, in Mißachtung zu bringen geſucht habe.

Der Biſchof rechtfertigt ſeinen Schritt hinſichtlich der Verweigerung der Meſſe zum h. Geiſte auf folgende Weiſe:

„Wiſſen Sie, was eine Meſſe des h. Geiſtes unter den Umſtänden, worunter ſie verlangt wurde, geweſen wäre? Es würde keine gewöhnliche Meſſe geweſen ſein, welcher die Jugend des Athenäums, wie Jedermann, heute, morgen und alle Tage beiwohnen darf; ſondern eine beſondere Meſſe, welche eine feierliche, religiöſe Weihe einer Anſtalt ſein ſollte, die man nach einer neuen Anordnung eingerichtet hat; ſie würde den chriſtlichen Eltern eine Ankündigung und amtliche Verſicherung geweſen ſein, daß dieſe Lehreinrichtung unter dem Schutze der Religion ſtehe."

Dieſe heilige Weihe, ſagte er ferner, hätte unter den obwaltenden Umſtänden nicht zugeſtanden werden können, beſonders da die Biſchöfe mit dem Gouvernement ſich über die Ausführung des Art. 8 noch nicht geeinigt hätten und noch keine Religionslehrer an den Athenäen ernannt worden ſeien. Er glaubte ſeine Pflicht verletzt zu haben, wenn er eine Anſtalt, die außerhalb des Gebietes der Religion ſtände, eingeweiht hätte.

Hierauf geht er auf die Streitfragen über und bemerkt, daß das Miniſterium für die Mitwirkung des Clerus beim öffentlichen Unterrichte geſetzliche Garantieen verheißen, ſtatt deſſen aber die ſchriftliche Unterhandlung abgebrochen und die Athenäen geöffnet habe, ohne ſich um die Geiſtlichkeit und den Religionsunterricht weiter zu kümmern.

„Der gordiſche Knoten, ſagte er, liegt in den *gemiſchten Schulen* und in der *Homogeneität* der Lehrer." In den gemiſchten Schulen erkennt er das Syſtem des Miniſters, eine geſetzliche Gleichgültigkeit, einen religiöſen Indifferentismus in den Staatsſchulen geltend zu laſſen. Er aber will, daß der mittlere Unterricht, ſo gut als dieß beim niedern Unterricht durch das Geſetz vom 23. September 1842 anerkannt worden ſei, baſirt ſein müſſe auf die poſitive Religion, d. i. auf den katholiſchen Glauben, da es ſich in Belgien um katholiſche Kinder handelte. Proteſtanten und Juden hätten als *Bürger* Anſprüche auf Regelung von Schulen, aber nicht auf Theilnahme an dem Unterrichte in den katholiſchen Schulen. Jenes Syſtem ſtreite auch gegen die Verfaſſung, weil es eine Verletzung der Freiheit der Religion ſei, die Eltern zu zwingen, ihre Kinder Leuten anzuvertrauen, welche nicht katholiſch ſeien oder den Religionsunterricht neben einer Lehrkanzel zu empfangen, auf welcher das Gegentheil gepredigt, oder von Lehrern, deren Betragen im Widerſpruche mit den vorgetragenen Lehren ſtände. Es ſei darum beſſer, man überlaſſe den Religionsunterricht der Familie

oder der Kirche. Was die Lehrer betrifft, ſo iſt die Anſicht des Biſchofs folgendermaßen zuſammenzufaſſen. Es iſt für die religiöſe Ueberzeugung und das kirchliche Leben der Schüler ſehr gefährlich, wenn ſie die Lehrer nie ihre religiöſen Pflichten erfüllen ſehen. Denn dieß muß auf das Kind wirken und ihm das Dogma zweifelhaft machen. Nur da kann der Unterricht gedeihliche Früchte tragen, wo die Lehrer zuſammenwirken mit einer Ueberzeugung und einer Seele, und das iſt nur bei denen möglich, welche auf gleiche Weiſe von der Liebe zur Wiſſenſchaft, als von der Tugend und Gottesfurcht durchdrungen ſind. Die Frage, wie der Staat eine ſolche Homogeneität erzielen könne, beantwortet er ſo:

„In jeder Anſtalt, welche von einer größeren Anzahl katholiſcher Kinder beſucht wird, müſſen die Lehrer fähige und anerkannte katholiſche Männer ſein. Das iſt die Grundregel, an deren Handhabung die bürgerliche Geſellſchaft wie die Kirche ein gleiches Intereſſe hat. Dieſer Grundſatz wird dem Staate und der Kirche eine ſtrebſame und gottesfürchtige Jugend zuführen, welche den Principien der Ordnung, Rechtſchaffenheit und Moral getreu bleiben. Der Staat hat ein Intereſſe, daß der Lehrkörper Fähigkeit, und die Kirche, daß er Religion beſitze. Wie aber ſoll die öffentliche Macht ſich von der Tüchtigkeit des Lehrers, die ſie nicht kennen kann, überzeugen? — Sie zieht einen geſchickten Mittler, den das organiſche Geſetz ſelbſt aufgeſtellt hat, zu Rathe. Das iſt keine Schwächung der Unabhängigkeit der öffentlichen Macht, denn die Rechte der Regierung können dadurch nicht gebunden werden, da ſie frei bleibt in ihrer Beſchlußnahme, wofür ſie verantwortlich iſt. Die Garantie, daß die Lehrer den für ihr gedeihliches Wirken geeigneten religiöſen Geiſt beſäßen, ſei kein Eingriff in die bürgerliche Macht, ſondern nur ein Einverſtändniß, ein Zuſammenwirken der beiden Mächte, welches dem Gegenſtande gemeinſchaftlicher Sorge, d. i. der Wohlfahrt der Schule gölte.“ Den Weg, auf welchem dieſes Einverſtändniß zu erzielen ſei, bezeichnet der Biſchof mit folgenden Worten: „Die Anſichten des Abgeſandten der Kirche werden mit den Anſichten des Abgeſandten der Regierung ausgetauſcht, und nach gepflogener Berathung wird der Candidat entweder ernannt oder nicht. Das iſt ganz dem Willen der Regierung überlaſſen, da ſie ganz frei, aber verantwortlich iſt, falls ſie den Abgeſandten der Kirche nicht hören will. Dieſes Zuſammenwirken muß aber ein friedliches ſein und ſo lange dauern, als die öffentliche Macht fähige und religiöſe Männer haben will.“ Dieß ſucht er dann aus ſeiner Amtswirkſamkeit zu beweiſen, da er immer in Sachen, wo die Regierung ihre Unabhängigkeit hat bewahren wollen, eine friedliche Löſung erlebt habe.

Faſt gleichzeitig mit dieſer Erklärung erſchien (am 24. October) der Brief des Cardinal-Erzbiſchofs von Mecheln, gerichtet an das Journal de Bruxelles. Der Grund, weßhalb der Erzbiſchof ſein Schreiben an dieſes Organ des Clerus richtete und die Redaction dieſes Blattes erſuchte, es in ihre Spalten aufzunehmen, lag darin, daß die öffentlichen Blätter häufige und nicht ohne Leidenſchaft geſchriebene Artikel über die Verweigerung der Meſſe zum h. Geiſte aufgenommen und der Moniteur (Staatsanzeiger) die Rede des Bürgermeiſters Herrn Piercot aufgenommen hatte, wodurch ſie, als mit den Anſichten der Regierung übereinſtimmend und von der Regierung gebilligt, in die Oeffentlichkeit trat.

Der Brief des Cardinals iſt kurz und gibt folgende Erklärung:

Es ſei bisher Brauch geweſen, die Eröffnung der Schulen unter den Segnungen der Kirche ſtattfinden zu laſſen und dieſe ſei oft den Lehranſtalten geſpendet worden, denen jede chriſtliche Erziehung gemangelt hätte. Die Pfarrer ſeien oft in Ungewißheit geweſen, was ſie thun ſollten, und um jeden Zweifel für alle Zukunft zu heben, habe er eine Vorſchrift feſtſtellen zu müſſen geglaubt. Er habe zu dem Ende am 23. September 1851 durch ein Rundſchreiben angeordnet, daß die Meſſe nur den Schulen zugeſtanden werden ſollte, welche einen religiöſen Unterricht unter ſeiner eigenen Leitung oder der des Pfarrers genöſſen.

Die auf dieſe Verfügung bezügliche Stelle des Rundſchreibens heiße:

„Cum superioribus annis sæpe orta sint dubia circa celebrationem missarum quæ initio anni scholaris peti solent a rectoribus collegiorum seu scholarum ad impetrandam opem spiritus sancti, ideo statuendum duximus, ut eiusmodi missæ in posterum celebrentur pro solis collegiis seu scholis, in quibus, sub nostra seu parochi loci autoritate et directione, iuvenes doctrina et moribus christianis rite informantur.“

Der Cardinal-Erzbiſchof bezeichnet dieſe Maßregel als eine, die durch die Grundſätze der katholiſchen Kirche geboten und nach der Veröffentlichung des Briefwechſels durch den Miniſter* unumgänglich nöthig geweſen wäre.

Ebenſo, wie Biſchof van Bommel dem Miniſter vorwirft, daß er die ſchriftlichen Unterhandlungen abgebrochen habe, ſo thut es der

---

* Hinſichtlich der Veröffentlichung des Briefwechſels ſagt die Indépendance Belge am 11. Juli 1851, daß ſie durch das Rapport der Centralcommiſſion über das Budget der innern Verwaltung erfolgt ſei.

Cardinal, indem er ausſpricht, daß eine Einigung zu Stande gekommen wäre, wenn der Miniſter den Briefwechſel fortgeſetzt und deſſen Veröffentlichung nicht hätte ſtattfinden laſſen; denn dadurch ſei das Zeichen zum offenen Bruche gegeben worden.

Der Bürgermeiſter Piercot glaubte die Erklärungen der beiden Prälaten beantworten zu müſſen und er ſchrieb deßhalb am 8. November 1851 einen Brief an den Biſchof van Bommel, welcher eine Broſchüre von 47 Seiten füllte.

Sehr Vieles, z. B. was auf den Beruf des Biſchofs und auf frühere Verhältniſſe des Athenäums zu Lüttich Bezug hatte, kann für uns von keinem Intereſſe ſein, weßhalb wir darüber hinwegſchreiten und uns (S. 29) zur Hauptfrage wenden: es iſt die Frage bezüglich der Verweigerung der Meſſe du St.-Esprit.

Herr Piercot theilt den Verlauf dieſer Angelegenheit mit. Die Behörde, ſagte er, habe ſich an das Haupt der Pfarre gewandt, um ihn zu erſuchen, die Meſſe du St.-Esprit zur feierlichen Eröffnung der Lehrcurſe des Athenäums zu leſen, und Niemand habe daran gezweifelt, daß dieſe h. Handlung vorgenommen worden, zumal darüber allein der Pfarrer zu verfügen hatte, und die h. Meſſe eine Handlung ſei, welche mit dem Unterrichte Nichts gemein habe, da ſie auf neutralem Boden, d. i. in der Kirche, dem Orte, wo alle Discuſſionen ſchweigen, vollzogen werde. Der Biſchof aber habe eigenmächtig in den Bereich der Wirkſamkeit des Pfarrers eingegriffen und dieſem verboten, dem Erſuchen der Behörde Folge zu leiſten. Dieſe Handlungsweiſe bezeichnet er als eine ſolche, die in unſerem Jahrhundert unerhört ſei und den chriſtlichen Gefühlen widerſtrebe, da ſie die Schulkinder von der Kirche, wo ihnen das h. Opfer dargebracht werden ſollte, abweiſe und ſo dem Gouvernemente eine Handlung verſage, welche jedem Katholiken zugeſtanden werde. Die Handlungsweiſe habe ihm, dem Vertreter der beleidigten Stadt und Bevölkerung, die Pflicht auferlegt, mit einer öffentlichen Rüge aufzutreten. Mit Beziehung auf die Aeußerung des Biſchofs, daß die Meſſe eine Anerkennung des Geſetzes vom 1. Juni und eine Einweihung des Athenäums im Namen der Religion ſei, erkennt er das Recht des Biſchofs an, dieſelbe zu verweigern. Es habe aber weder das Gouvernement noch die Stadtverwaltung die Meſſe ſo aufgefaßt. Es ſei dieß nur eine gezwungene Deutung, welche man der kirchlichen Feier beigelegt, da dieſelbe nur eine einfache Huldigung ſei, welche unter allen Gouvernementen, ſelbſt unter dem Joſephs II. und Wilhelms I. von den Niederlanden bewieſen und durch die Zeit geheiligt worden. Weiter aber habe er in der Vollziehung

dieſer Handlung eine Anbahnung der Verſöhnung geſehen, wodurch der Biſchof einer friedlichen Einigung den Weg gebahnt hätte, welche zwiſchen der bürgerlichen Macht und dem Episcopat von Dauer hätte werden können.

Hinſichtlich der Fragen wegen der gemiſchten Schulen und der Wahl der Lehrbücher und der Homogeneität der Lehrer macht er die Anſicht des Gouvernements geltend, daß die Freiheit der Religionen den Staat verpflichte, in ſeine Lehranſtalten Schüler jedes Glaubens aufzunehmen, und für ihre religiöſe Ausbildung zu ſorgen.

Der befürchtete Eintritt eines nichtkatholiſchen Religionslehrers ſei nicht in den Artikeln des Geſetzes eingeſchloſſen und würde auch wohl nie zu Stande kommen; ſollte dieß aber einmal nöthig werden, ſo würde das Gouvernement ſchon Maßregeln treffen, welche den Episcopat befriedigten, da der Miniſter des Innern am 13. December 1850 in ſeinem Briefe an den Erzbiſchof verheißen habe, ſolches durch eine Maßregel der innern Ordnung zur Zufriedenheit zu löſen.

Der Geſetzgeber habe aber an Nichts, als an den katholiſchen Religionsunterricht denken können, da wohl nie an einer Lehranſtalt ſo viele nichtkatholiſche Schüler ſein würden, daß dafür ein Religionslehrer ernannt werden müſſe. Im Falle jedoch, daß der R. U. an einer Anſtalt vermannichfaltigt werden müßte, hätte es vom belgiſchen Clerus erwartet werden müſſen, daß er das hochherzige Beiſpiel der Nächſtenliebe des Evangeliums gegeben, und den R. U. den katholiſchen Schülern fortan ertheilt hätte, wie das in den anderen Staaten der Fall ſei. In allen Fällen ſei ihm ja doch immer das Recht des Rücktrittes geblieben. Ein „Non possumus“ ſei hier nicht am rechten Orte, da weder der Kirche, noch ihren Dienern, noch den Principien, auf welchen ſie beruht, Gewalt geſchehen. Der Staat, dem der Clerus Forderungen geſtellt habe, wodurch er die conſtitutionellen Dogmen verläugnen müßte, könne und müſſe antworten: Non licet.

Schon im Jahre 1849 habe er dem Biſchofe eine Annäherung „sur le pied d'une liberté et d'une indépendance mutuelles“ angeboten, und der Biſchof ſei darauf eingegangen, weil er darin das wahre Terrain erkannt habe, auf welchem die Religion wirkſam ſein und reſpectirt bleiben könnte, und es habe ſich der Biſchof nur vorbehalten, die Uebereinkunft zu löſen, im Falle der Nothwendigkeit des Rücktrittes.

Am Schluſſe des Briefes entwirft Piercot ein lebhaftes Gemälde von der Stellung und Achtung, die das Gouvernement der Kirche überall einräume, und wie es dieſe fördere und unterſtütze durch materielle Mittel und durch die unbeſchränkte Freiheit, welche es dem

Clerus zuerkenne, ſo daß er eine unbegrenzte Anzahl von Collegien gegenüber dem öffentlichen Unterrichte errichten könne.

Mit dieſem Briefe hatte der Broſchürenſtreit ſein Bewenden. Die Biſchöfe antworteten nicht, und Piercot blieb bei ſeinen Anſichten. Die Athenäen waren überall geöffnet. —

Zwiſchen Staat und Kirche war nun die Kluft eingetreten, auf die wir im Eingange unſeres erſten Artikels hingewieſen haben. Die Religionslehrer waren von allen öffentlichen Lehranſtalten zurückgetreten; nur Abbé Fivet, zugleich Director der Mittelſchule in Marche, iſt noch bis zum Juni 1852 geblieben, da er bis dahin, wo die Ecole moyenne supérieure unter das Geſetz vom 1. Juni geſtellt werde, ſeine Stelle noch proviſoriſch wahrnehmen zu wollen erklärt hatte. Die öffentlichen Organe ſetzten den Streit fort und beſonders waren es das Journal de Bruxelles und die Indépendance, welche ſich befehdeten. Durch dieſe Plänkeleien ſind wir zuerſt mit dem Zuſtande der öffentlichen Lehranſtalten bekannt geworden. Das erſtere Parteiorgan ſagte: „L'enseignement officiel végète sous une direction discréditée.“ Zur Erhärtung dieſer Behauptung theilte das Journal de Bruges mit, daß der öffentliche Unterricht nicht das gewünſchte Vertrauen fände, da das Athenäum zu Bruges nur von Beamtenſöhnen und von ſolchen, welche Stipendien genöſſen, beſucht werde.

Darauf aber antwortete die Indépendance am 10. October, daß bezeichnetes Athenäum 28, und die Ecole moyenne in Bruges 34 Schüler mehr zähle, als vor dem Geſetze, ſo daß jetzt 340 Schüler, von denen nur zwei Stipendien genöſſen, den öffentlichen Curſen folgten; dieſelbe Indépendance bringt am 20. October eine ſehr wichtige Mittheilung über das Aufblühen der jungen Staatslehranſtalten und der geiſtlichen Schulen. Trotz des Geſetzes, heißt es, hätten die geiſtlichen Schulen an der Zahl der Schüler nicht verloren und ebenſo erfreuten ſich die öffentlichen Schulen einer Blüthe, welche ſie bisher nicht gekannt. Es ſei die Freiheit des Unterrichtes unangetaſtet, und weder für den einen noch für den anderen ein Monopol eingetreten.

Während dieſer Zeit aber wurden die Beziehungen des Clerus zum Gouvernemente keineswegs befreundeter; vielmehr trat der Bruch noch immer entſchiedener hervor. Die Hoffnungen, wozu das neue Cabinet vom 3. November 1852 berechtigte, gingen nicht in Erfüllung. Der Miniſterpräſident, H. de Brouckère, erklärte in ſeiner Antrittsrede, daß er, in die Fußſtapfen Rogiers tretend, ſich beeifern werde, eine Ausgleichung herbeizuführen, da auf ſeinem Drapeau die Deviſe ſtehe: „Modération, prudence, conciliation!“ Und mit einem Blicke auf die beiden

Parteien in der Kammer ſagte er: Unissons-nous, Messieurs; entendons-nous, pour maintenir cette Belgique, qui nous est si chère à tous.....

Dem Clerus ſcheint das Verſprechen des Miniſterpräſidenten nicht genügend und die Wirkſamkeit zur Annäherung nicht hinreichend geweſen zu ſein, denn am 16 December desſelben Jahres geht der Biſchof von Tournai zu einer Maßregel über, welche Niemand geahnt und erwartet, die jedoch conſequent aus dem Rücktritte des Clerus von dem Zuſammenwirken mit der Staatsgewalt hervorging.

An beſagtem Tage ſollte bei Gelegenheit des Geburtsfeſtes des Königs Leopold ein Tedeum gefeiert werden, wozu bisher alle Beamte eingeladen wurden Der Biſchof theilte ſtatt einer Einladung dem Verwaltungsrathe des dortigen Athenäums mit, daß im verfloſſenen Jahre die Profeſſoren eingeladen worden ſeien, Platz auf dem Chore in der Kathedrale zu nehmen; da dieß aber unter den obwaltenden Umſtänden als bravade betrachtet worden ſei, und er dieſen Vorwurf nicht ferner hören wolle, ſo ſehe er für dieſes Jahr von der Einladung der Profeſſoren, wie auch des Directors, ab.

Ein Gegenſtück hiezu trat in Gent hervor. Die Profeſſoren der Univerſität machten auf herkömmliche Weiſe in pleno, wie jede andere Corporation, dem Biſchofe am Neujahrstage einen Beſuch. Im Jahre 1853 unterließen ſie jedoch nach allgemeinem Beſchluſſe den Beſuch. Es war dieß eine natürliche Folge des vorgenannten Factums.

Die am 13. December 1852 ſtattgehabte Discuſſion über den Artikel Unterricht im Büdget findet hier ebenfalls ihre paſſende Stelle. Piercot, welcher bereits im neuen Cabinete als Miniſter des Innern fungirte, nennt bei dieſer Gelegenheit die Ausführung des Unterrichtsgeſetzes eine unvollſtändige und beklagenswerthe. Er ſpricht aber, wie H. de Brouckère gethan, die Hoffnung aus, daß das neue Cabinet eine Einigung zwiſchen dem Episcopate und dem Gouvernement zu Stande bringen werde, welche beiden ihre Freiheit unverkürzt bewahre. Die Oppoſition ſtimmte dennoch gegen die Subſidien der öffentlichen Schulen, weil ſie die Lehranſtalten nicht anerkannte, in denen der Clerus nicht mitwirke, und „worin", wie Malou ſagte, „der unterſte Beamte das Recht habe, den Inſpectoren der Diöceſe die Thüre zu weiſen."

Rogier bemerkt bei dieſer Gelegenheit, daß den Biſchöfen außer dem Rechte, den Religionsunterricht zu geben, das Recht zugeſtanden werden könne, an das Verwaltungsbüreau ihre Bemerkungen zu richten; die Ernennung und Abſetzung der Profeſſoren und die Wahl der Bücher könne ihnen aber nicht zuerkannt werden. Zugleich ſpricht er

den Wunſch und die Ueberzeugung aus, daß die Einigung unter dem neuen Cabinete zur That werde, wie er dieſelbe zu erzielen Alles verſucht habe. Vom Clerus ſei dagegen nichts gethan worden, um den Concurs zu verwirklichen, vielmehr ſeien die Religionslehrer da ausgetreten, wo ſie bisher gewirkt hätten.

Der letzte Rücktritt des Clerus vom öffentlichen Unterrichte geſchah in Antwerpen, wo wir denſelben auch ſeinen Anfang haben nehmen ſehen. An der dortigen Ecole moyenne hatte bis zur Mitte des Jahres 1852 der Vicar der St. Auguſtinuskirche, Abbé van den Boſch, den Religionsunterricht ertheilt, und während der langen Reihe von Jahren ſeines Wirkens niemals Veranlaſſung gehabt, den Unterricht oder die Lehrer dieſer Schule zu tadeln; er hatte vielmehr fortwährend ſeinen Einfluß geltend zu machen geſucht, um dieſe Schule zu empfehlen. Sein Rücktritt konnte demnach, wie dieß auch die Indépendance am 7. Januar 1853 richtig bemerkt, nur als eine Folge der allgemeinen Maßregel, welche der Episcopat glaubte anwenden zu müſſen, betrachtet werden.

Als nun die Religionslehrer der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte entſagt hatten, blieb den Schulverwaltungen nichts übrig, als die Zöglinge zur Beiwohnung des Religionsunterrichts in die Kirche zu ſchicken, oder vielmehr den Familienvätern es zu überlaſſen, wie ſie für die religiöſe Erziehung ihrer Söhne Sorge tragen wollten. Wir wiſſen, daß den Lehrern der Pfarrſchulen in Belgien beſtimmte Stunden angewieſen ſind, in welchen ſie ſich in der Kirche mit den Pfarrkindern zur Anhörung des Religionsunterrichtes einzufinden haben. Die Lehrer bleiben bei den Schulkindern während dieſes Unterrichts. Dieſe Weiſe der Beiwohnung des Religionsunterrichtes wurde jedoch den Lehranſtalten des mittlern Unterrichtes nicht geſtattet. Die Zöglinge dieſer Schulen wurden nur dann zu dem Religionsunterrichte in der Kirche zugelaſſen, wenn ſie einzeln herbeikamen. Man hatte durch den Rücktritt von der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte dieſem ſeine Anerkennung gänzlich verſagt, man hatte dadurch die öffentlichen Schulen als ſolche geſtempelt, welche der Kirche entgegenwirkten, und deren Würde und erhabene Stellung verletzten, und folgeweiſe verweigerte der Clerus den Zöglingen dieſer öffentlichen Lehranſtalten, wenn ſie unter Begleitung ihrer Lehrer in die Kirche traten, die Theilnahme am Religionsunterrichte.

Was nun den Religionsunterricht ſelbſt betrifft, welcher in der Kirche ertheilt wurde, ſo hatte dieſer nur den Zweck, die Schüler der Pfarrſchulen ſo weit zu fördern, daß ſie zur erſten Communion zuge-

laſſen werden könnten. Ueber dieſe erſten Lehren des Chriſtenthums ging der Unterricht nicht hinaus; er war deßhalb wenig oder gar nicht geeignet, um den Schülern des mittleren Unterrichtes eine mit ihrer fortſchreitenden geiſtigen Ausbildung übereinſtimmende religiöſe und moraliſche Entwicklung zu verleihen.

So war der Zuſtand des Religionsunterrichts nach dem Austritte des Clerus aus den öffentlichen Lehranſtalten.

Letztes Stadium. Die Convention von Antwerpen.

Als nun die öffentlichen Lehranſtalten der Mittelſtufe des Unterrichtes durch den Rücktritt der Geiſtlichkeit von dem Religionsunterrichte, den man in allen Kammerſitzungen als Grundlage der Erziehung anerkannt hatte, verwaist waren, und die entſchiedene Haltung des Clerus bei einem Jeden die Ueberzeugung weckte, daß er nicht eher ſeine aufgegebene Stelle wieder einnehmen würde, bis ihm die von ihm beanſpruchten Conceſſionen zugeſtanden ſeien, beſannen ſich die Männer, in deren Händen gegenwärtig die Leitung der öffentlichen Wohlfahrt liegt, eines Beſſeren.

Das neue Miniſterium Brouckère-Piercot betrat ſehr bald nach der Uebernahme des Portefeuilles den Weg der Verſtändigung, der allein eine endliche Löſung der unerfreulichen Unterrichtsfrage herbei zu führen vermag. Das Miniſterium glaubte dem Volkswillen, welcher ſich in- und außerhalb der Kammer laut und entſchieden ausſprach, mehr Rechnung tragen zu müſſen, als dieß das abgetretene Miniſterium gethan hatte. Es war zu ſehr von der Wahrheit der Worte überzeugt, welche der Berichterſtatter des Geſetzes von 1850 folgendermaßen ausgeſprochen hatte:

„Wer die Geſchichte und den Charakter des Belgiers kennt, weiß, daß er an den religiöſen Ueberzeugungen und den Gemeindeeinrichtungen ſeines Landes hängt. Die größte Maſſe des Volks verlangt die Wahrung der religiöſen Principien und die Freiheit der Gemeinde."

Der Miniſter Piercot, ſeiner Pflicht eingedenk, die Ruhe des Landes und den Frieden der Bürger unter einander zu wahren und den Volkswillen zu ehren, ſo lange die Verfaſſung nicht verletzt werde, verweigerte es nicht, ſich mit den Biſchöfen in eine engere Beziehung zu ſetzen, als dieß Rogier gethan. Er ging von der Anſicht aus, daß in einem Lande, wo die Freiheit der Gemeinde ſo heilig gehalten werde, auf keine geeignetere Weiſe eine Ausgleichung des Zerwürfniſſes der Staatsgewalt mit dem Episcopate herbeigeführt werden könnte, als dadurch, daß die Gemeinden, worin die Athenäen und Mittelſchulen

errichtet ſind, ſich mit dem Biſchof, zu deſſen Sprengel ſie gehörten, über die Bedingungen der Betheiligung der Geiſtlichkeit an dem Unterricht ſelbſt verſtändigten, und daß die Regierung die Unterhandlungen der Gemeinden mit dem Biſchofe begünſtigen müſſe und nur darüber zu wachen habe, daß dieſe Unterhandlungen nicht die Grenzen überſchritten, welche die Verfaſſung ſo ſcharf und beſtimmt gezogen hatte.

Wir glauben allen Grund zu haben, die Ueberzeugung auszuſprechen, daß, wenn Rogier noch im Jahre 1852 auf den Rath des Abgeordneten Jules Malou ſich mit den Biſchöfen in perſönliche Beziehung geſetzt und directe Unterhandlungen mit ihnen angeknüpft hätte, anſtatt eine lange Correſpondenz mit ihnen zu führen, die gehäſſige Frage damals ebenſo ihre Löſung gefunden haben würde, als ſie jetzt ſchon theilweiſe gelöst iſt. Rogier wies den Vorſchlag Malou's zurück, denn er wollte nicht unterhandeln, weil er nicht nachgeben und dem Clerus keinen Finger breit auf dem Terrain einräumen wollte, welches der Staat für ſeine Wirkſamkeit in Anſpruch genommen hatte. Er blieb unnachgiebig, die Parteien bekämpften ſich, und die Gemäßigten ſiegten: das Miniſterium der „Conciliation" folgte, und der Antagonismus Rogier's war es ſelbſt, wodurch ſeine Partei unmöglich wurde. Das „Annuaire des deux mondes von 1852—53, S. 126" charakteriſirt das Miniſterium Rogier-Frère, welchem Belgien in mancher andern Beziehung gewiß ſehr vieles zu verdanken hat, ganz treffend mit folgenden wenigen Worten:

„Le tort du ministère Rogier, c'est de n'avoir pas compris dans quelles limites s'était alors exercée son action: bientôt, s'exagérant sa propre force, il voulut administrer le pays au gré de sa fantaisie. Ce fut ainsi une politique personnelle qui se substitua à une politique d'intérêt général."

Der erſte Verſuch zur Anbahnung einer Verſtändigung zwiſchen der Staats- und der Kirchengewalt wurde auf Betreiben Piercot's in Antwerpen gemacht. Die Unterhandlungen, welche der Biſchof von Mecheln mit der Gemeinde von Antwerpen angeknüpft hatte, führten zu einem für beide Theile erfreulichen Reſultate, trotzdem der Bürgermeiſter Loos einer der eifrigſten und unbedingteſten Anhänger Rogier's iſt, und der Gemeinderath aus Männern beſtand, welche zur „liberalen", d. i. anticlericalen Partei gehörten. Als Frucht dieſer Unterhandlungen können wir ein Reglement über die innere Ordnung des Athenäums bezeichnen, an deſſen Spitze in zwölf Artikeln die Uebereinkunft ſteht, welche hinſichtlich des Religionsunterrichtes und der Uebernahme desſelben durch den Clerus

die Gemeinde mit dem Biſchofe abgeſchloſſen hatte. Dieſe zwölf Artikel ſind in Belgien unter der Bezeichnung:

Convention d'Anvers

zur größten Popularität gelangt.

Der geſchichtliche Verlauf des Zuſtandekommens dieſer Convention iſt folgender:

Während der Miniſter auf Mittel ſann, um dem Clerus den Beitritt zum öffentlichen Unterrichte möglich zu machen, ohne der Conſtitution im Mindeſten Einbruch zu thun, trat in Antwerpen der ernſte Wille hervor, eine endliche Löſung der Mißhelligkeit herbeizuführen.

Das Adminiſtrationsbureau des Athenäums, das ſchon lange lebhaft bedauerte, daß das Athenäum des Unterrichts in der Religion beraubt ſei, berieth darüber, wie man die Schüler wenigſtens mit dem Inhalte des Katechismus bekannt machen könnte, und ob man nicht ein von der geiſtlichen Behörde approbirtes Religionshandbuch für den Unterricht in Vorſchlag bringen ſollte. Bei dieſer Berathung ſprach ſich aber die allgemeine Meinung dahin aus, daß dadurch allein nicht viel genutzt werde, daß man hingegen darauf bedacht ſein müſſe, die perſönliche Mitwirkung des Clerus möglich zu machen, da deſſen Abweſenheit bereits nachtheilige Folgen fühlbar werden ließe (il crut qu'il était de *son devoir* d'atténuer autant que possible *le mauvais effet produit par l'éloignement du prêtre* ... S. Moniteur de l'Enseignement vom 10. März 1854). Das Verwaltungsbureau entwarf, in der Hoffnung, ein Arrangement mit der Geiſtlichkeit herbeizuführen, ein Reglement d'ordre intérieur für das Athenäum und die Ecole moyenne, und legte es dem Gouverneur zur Begutachtung vor. Dieſer weigerte ſich anfangs, ſeine Zuſtimmung zu einer ſolchen Maßregel zu geben; jedoch nach wenigen Tagen ging er ganz darauf ein, als er die guten Abſichten des Adminiſtrationsbureau's erkannte, die er auch vollkommen theilte.

Er machte nun dem Erzbiſchof von Mecheln Vorſchläge, welche auf die Erzielung einer endlichen Verſtändigung über die Mitwirkung der Geiſtlichkeit in den Mittelſchulen gerichtet waren. Der Erzbiſchof nahm die Vorſchläge gut auf, und es wurden von ſeiner Seite und von Seiten der Regierung Abgeordnete bezeichnet, welche über das erſte Capitel des Reglements, nämlich die bekannten zwölf Artikel, berathen und verhandeln ſollten. Die beiden Abgeordneten waren: der Profeſſor Nelis von Antwerpen für die Regierung und der Diöceſaninſpector der Elementarſchulen, Verhoustraeten, Dechant von St. Gudula in Brüſſel. Die Wahl dieſer beiden Beauftragten konnte nicht beſſer getroffen werden. Beide Männer, von der Wichtigkeit und der hohen Bedeutung ihrer

Sendung auf's tiefſte durchdrungen, verſtändigten ſich vollkommen. Ihre Arbeit wurde von der Regierung an das Adminiſtrationsbureau des Athenäums geſchickt, da dieß nach Art. 13 des Unterrichtsgeſetzes den Entwurf des Reglements der inneren Ordnung vorzubereiten hat. Dieſes Collegium ging ſofort zur Prüfung und Berathung der Unterhandlungen über, welche die beiden Abgeordneten gepflogen hatten, und am 28. September 1853 gingen die zwölf Artikel aus dem Schooße dieſes Collegiums in derſelben Faſſung hervor, welche ihnen von den beiden Abgeordneten gegeben worden waren. Am 10 October desſelben Jahres wurde die Convention vom Bürgermeiſter unterzeichnet mit der Hinzufügung:

Approuvé le présent règlement, „*y compris le chapitre particulier de l'instruction religieuse*“, par le conseil communal. Sehr bald darauf, am 14. October, gab der Gouverneur der Provinz Antwerpen, Teichmann, durch ſeine Unterzeichnung die Genehmigung und Annahme der Convention ſeitens der permanenten Deputation (Regierungscollegium) zu erkennen. Es blieb nun noch die Genehmigung des Königs übrig.

Der wörtliche Inhalt der Convention d'Anvers iſt folgender:

Art. 1. L'enseignement religieux fait partie essentielle du programme des deux sections.

Art. 2. L'établissement étant fréquenté par des élèves dont la grande majorité professe la religion catholique, l'enseignement religieux y est donné pour toutes les classes par un ecclésiastique nommé par le chef du diocèse et admis par le gouvernement.

Art. 3. Les élèves non catholiques sont dispensés d'assister à cet enseignement.

Art. 4. L'ecclésiastique a également soin de l'éducation chrétienne des élèves. Il veille à ce qu'ils accomplissent en temps opportun leurs devoirs religieux. Il s'entend à ce sujet avec le préfet des études.

Art. 5. Chaque classe a par semaine deux heures d'instruction religieuse.

Art. 6. Les élèves qui se préparent à leur première communion reçoivent à l'athénée, en temps utile, une instruction spéciale.

Art. 7. On n'emploie pour l'enseignement religieux que des livres désignés par le chef du diocèse.

Dans les autres cours, il ne sera fait usage d'aucun livre qui soit contraire à l'instruction religieuse.

Les livres destinés à la distribution des prix sont choisis, sous l'approbation du bureau administratif, par une commission dont le préfet des études et l'ecclésiastique font partie.

Art. 8. Les élèves entendent la messe dans la chapelle de l'établissement les dimanches et les jours fériés.

Immédiatement après la messe ils assistent à une conférence donnée par l'ecclésiastique.

Art. 9. L'instruction religieuse est comprise parmi les branches qui concourent pour les prix généraux ou d'ensemble.

Le nombre des points à assigner aux élèves non catholiques pour l'instruction religieuse sera déterminé par la moyenne des points qu'ils auront obtenus dans tous les autres cours obligatoires de leurs classes.

Art. 10. L'ecclésiastique donne la matière pour l'instruction religieuse, et il est seul juge du mérite de ces compositions.

Art. 11. Le préfet des études et les professeurs profiteront des occasions qui se présenteront dans l'exercice de leurs fonctions pour inculquer aux élèves les principes de morale et l'amour des devoirs religieux. Ils éviteront dans leur conduite, comme aussi dans leurs leçons, tout ce qui pourrait contrarier l'instruction religieuse.

Art. 12. Le préfet des études et l'ecclésiastique règleront de commun accord sous l'approbation du gouvernement et du chef du diocèse, les jours et les heures qui seront assignés à l'enseignement religieux et aux compositions sur cette matière.

Faſt zu gleicher Zeit mit dem Vorgange in Antwerpen brachte das Journal de Bruxelles die Nachricht, daß ſämmtliche Biſchöfe des Königreiches von Mecheln aus an den Miniſter des Innern ein Collectivſchreiben abgefertigt hätten, um die Maßregeln, welche der Cardinalerzbiſchof von Mecheln auf Anregung des Miniſters zur Ermöglichung der Mitwirkung der Geiſtlichkeit in den öffentlichen Lehranſtalten angewendet hätte, in ihrem ganzen Umfange zu billigen.

So war mit einem Mal der Weg zur Verſtändigung und Ausgleichung der Differenz, welche bereits ſo unheilvoll unter der Bevölkerung gewirkt hatte, angebahnt; es war mehr als der Weg gebahnt: in Antwerpen war die Verſtändigung vollkommen erreicht worden zum Vorbilde für die anderen Gemeinden des Landes.

Durch die erwähnte Zuſtimmung des belgiſchen Epiſcopats zu den Maßregeln des Cardinal-Erzbiſchofs war dieſem das Recht übertragen worden, mit allen Gemeinden des Landes allein und ohne vorhergehende Einholung der Anſicht des betreffenden

Diöceſanbiſchofs zu unterhandeln; er repräſentirte alſo den geſammten belgiſchen Epiſcopat.

Am 8. Februar 1854 theilte der Miniſter Piercot der Kammer die Convention von Antwerpen mit. Sie wurde der Gegenſtand einer lebhaften Debatte, und unter andern wurde geltend gemacht, daß die Gemeinden mit dem Biſchofe unterhandeln müßten, in deſſen Diöceſe das betreffende Athenäum ſich befände, denn in Belgien gäbe es keinen Epiſcopat, ſondern einen Erzbiſchof und Diöceſanbiſchöfe, welche von einander unabhängig wären. Der Redner gab jedoch ein gemeinſchaftliches Handeln derſelben in Dingen zu, wo ſie verſchiedener Meinung wären, wie in Sachen des Unterrichts. Die Mehrheit der Kammer ſah aber von dieſer Frage als einer unweſentlichen ganz ab.

Die Convention wurde im Allgemeinen günſtig aufgenommen. Die Mitglieder der Kammer waren alle zu ſehr von der Nothwendigkeit einer Löſung des Zerwürfniſſes zwiſchen Staat und Kirche durchdrungen, und die Miniſter hatten durch ihre Handlungsweiſe der Kammer die Ueberzeugung nahe gebracht, daß die Abgeordneten ihre perſönliche Sache, ihre Parteiſache mit der Sache des Vaterlandes vertauſchen müßten. Nur zwei Mitglieder, die Fahnenträger des Radicalismus, der frühere Finanzminiſter Frère und Verhaegen ſtemmten ſich mit der ganzen Kraft ihrer Rednergabe gegen die Annahme der Convention. Aber ſie mußten die trübe Erfahrung machen, ſich von ihrer eigenen Partei verlaſſen zu ſehen. Frère proteſtirte trotzdem immer mehr und flüchtete ſich endlich mit ſechs der Treugebliebenen auf die Bänke der äußerſten Linken. Er wollte keine Verſtändigung, um jede Theilnahme des Clerus am öffentlichen Unterrichte ferne zu halten, um überhaupt jeden Einfluß der Religion von der lernenden Jugend abzuwehren. Was er als Miniſter zugegeben, bekämpfte er jetzt mit Heftigkeit und ſelbſt nicht ohne Leidenſchaftlichkeit.

Der Miniſter des Innern richtete nach der Annahme der Convention durch die Kammer an den König einen Bericht über die Verhandlungen, unter denen die Convention zu Stande gekommen war, um die königliche Approbation des Reglements und vorzüglich der zwölf erſten Artikel zu erwirken.

Er ſagt in ſeinem Berichte, es habe der Verſuch, ein allgemeines Arrangement herbeizuführen, wodurch die Mitwirkung des Clerus allen Lehranſtalten geſichert werde, nicht glücken wollen, und deßhalb habe man ſowohl von Seiten der Regierung wie von Seiten der Geiſtlichkeit den Weg eingeſchlagen, um durch einzelne Arrangements allmälig zum erwünſchten Ziele zu gelangen. Er ſucht ferner um die Genehmigung des von dem Gemeinderathe in Antwerpen neu gebildeten Adminiſtrations-

bureau's nach, in welchem nun auch ein Geiſtlicher Sitz genommen habe, der im Einverſtändniß mit dem Erzbiſchofe gewählt und vom Gouverneur der Regierung zur Beſtätigung vorgeſchlagen worden ſei. Ebenſo erbittet er die Genehmigung, zwei Religionslehrer zu ernennen, welche ihm der Biſchof in Vorſchlag bringen werde. Die Regierung habe außerdem noch eingewilligt, bemerkt der Miniſter, daß ein Mitglied aus dem Clerus im *Conseil de perfectionnement* (oberſter Schulrath) Sitz und Stimme habe und eine geiſtliche Inſpection des Religionsunterrichtes eingerichtet werde. Was die nichtkatholiſchen Schüler betreffe, ſo ſolle dafür geſorgt werden, daß ſie den Religionsunterricht von ihren Geiſtlichen, jedoch außerhalb des Schulgebäudes erhielten.

Auf dieſen Bericht des Miniſters erfolgte am 5. April 1854 die königliche Genehmigung nebſt der Verfügung, daß die Leitung des Religionsunterrichts im Athenäum und in der Ecole moyenne zu Antwerpen dem Dioceſanchef übertragen werden ſolle. Gleich darauf erfolgte auch die Ernennung zweier Religionslehrer für die beiden Lehranſtalten durch den Erzbiſchof. Daß dieſelben Geiſtlichen, der Abbé Bülo und Abbé van den Boſch, welche bis zum Rücktritte des Clerus von der Theilnahme am öffentlichen Unterrichte als Religionslehrer gewirkt hatten, wieder in dieſe Stellen ernannt wurden, mußte erwartet werden.

Hiermit war die Convention in Antwerpen zur Ausführung gekommen, wodurch die Mitwirkung der Geiſtlichkeit dort nach langen Kämpfen endlich geſichert iſt. Aber nicht ſo leicht gelangte das Gouvernement in den anderen Städten zu dieſem Reſultate.

Eine ganz beſondere Aufmerkſamkeit erregten die Unterhandlungen mit dem Gemeinderath von Lüttich.

Der Moniteur de l'Enseignement brachte am 30. Mai 1854 die Mittheilung, dem Gemeinderathe von Lüttich ſei durch den Gouverneur der Provinz eröffnet worden, daß der Biſchof geneigt ſei, den Religionsunterricht im Athenäum ertheilen zu laſſen. In Folge dieſer Eröffnung trat der Gemeinderath am 15. Juni zuſammen, um über die Convention d'Anvers zu berathen.

Aber ſchon vor Beginn der Sitzungen war man darüber einig, daß die Mehrzahl der Gemeinderäthe gegen die Convention ſtimmen werde, da der Gemeinderath in Lüttich nur aus Anhängern Frère's beſteht.

Das Adminiſtrationsbureau widmete dieſem Gegenſtande drei Sitzungen, als deren Reſultat folgende neun Artikel zu betrachten ſind, welche durch das Journal de Liége veröffentlicht wurden:

Art. 1. L'enseignement religieux fait partie du programme des deux sections, conformément à l'art. 8 de la loi du 1. Juin 1850.

Art. 2. L'enseignement religieux catholique est donné, pour toutes les classes, par un ecclésiastique désigné par le chef du diocèse et nommé par le gouvernement.

La fréquentation de cet enseignement est obligatoire pour tous les élèves catholiques qui n'en seront pas dispensés, à la demande formelle de leurs parents ou de leurs tuteurs.

Art. 3. Chaque classe a par semaine deux heures d'instruction religieuse, conformément au tableau B annexé à l'arrêté organique du 1 septembre 1851.

Art. 4. Les élèves qui se préparent à leur première communion reçoivent à l'athénée, en temps utile, une instruction spéciale.

Art. 5. Le chef du diocèse désigne les livres qui seront employés pour l'enseignement religieux.

Art. 6. Il est accordé des prix particuliers dans chaque classe pour l'enseignement religieux.

Art. 7. L'ecclésiastique donne la matière des compositions pour l'instruction religieuse, et il est seul juge du mérite de ces compositions.

Art. 8. Le préfet des études et les professeurs profiteront des occasions qui se présenteront dans l'exercice de leurs fonctions, pour inculquer aux élèves les principes de morale et l'amour des devoirs religieux.

Art. 9. Les jours et heures destinés à l'enseignement religieux et aux compositions sur cette matière seront désignés par le préfet des études, après avoir entendu le professeur.

Dieſe Conventionsartikel übergab das Adminiſtrationsbureau dem Gemeinderathe zur Prüfung. Hierauf erhielt das Adminiſtrationsbureau vom Miniſter eine Depeſche, worin er ſich dagegen verſetzte, daß das Reglement, gleich nachdem es der Verwaltungsrath aufgeſtellt hatte, dem Gemeinderathe übergeben worden ſei, ohne es vorher dem Gouvernement zur vorläufigen Genehmigung zu unterwerfen.

Am 25. Auguſt machte der Bürgermeiſter dem Gemeinderathe die Mittheilung, daß der Verwaltungsrath des Athenäums vorſtehende Depeſche erhalten habe, weßhalb er davon Abſtand nehmen müſſe, das Reglement, ſoweit es ſich auf den Religionsunterricht beziehe, auf die Tagesordnung zu bringen.

Die Mitglieder des Lüttticher Gemeinderaths kamen dadurch nicht in Verlegenheit, denn ſie hatten ihren Plan ſchon längſt entworfen und feſt gefaßt, wir wir ſpäter ſehen werden. Die Adoption der Convention durch den Verwaltungsrath des Athenäums war ihnen ein Dorn im Auge; daher ſuchten ſie dieſe unmöglich zu machen.

Ein Mitglied, Dewiedt, trug auf die Erneuerung des Verwaltungsrathes an, da dieſe alle drei Jahre geſchehen müſſe, welcher Termin bereits abgelaufen ſei. Er fügte hinzu: er wiſſe wohl, daß der Miniſter die Ernennungen darum nicht vorgenommen habe, weil er die Annahme der Convention abwarten wolle, um dann zugleich ein Mitglied des Verwaltungsbureau's aus dem Clerus zu ernennen. Der Redner ſtellte demgemäß den Antrag: „der Gemeinderath ſoll ſofort zur Neuwahl der Verwaltungsmitglieder des Athenäums übergehen und der Regierung unverweilt die Liſte der Candidaten einreichen und jene erſuchen, die Ernennung der Mitglieder des Verwaltungsrathes eheſtens vorzunehmen."

Der Bürgermeiſter erklärte ſich entſchieden gegen die Dringlichkeit dieſes Antrages und ſtimmte außerdem noch gegen den Antrag ſelbſt. Aber trotz des großen Einfluſſes, den der Bürgermeiſter bisher auf die Gemeinderäthe ausübte, gelang es ihm nicht, für ſeine Anſicht mehr als ein Mitglied zu gewinnen. Bei der Abſtimmung ergab es ſich, daß von 21 Mitgliedern 19 dem Antrag Dewiedt's beigetreten waren.

Dieß war das letzte Denkzeichen, welches die Beſtrebungen Lüttichs, um eine friedliche Verſtändigung zwiſchen Staat, Kirche und Gemeinde herbeizuführen, der Erinnerung überlaſſen haben. Es wird dort auch ſobald nicht anders werden, es ſei denn, daß Frère ſeine Popularität in Lüttich einbüße, und dort Männer von wahrem Liberalismus an die Stelle derer berufen werden, welche in ihrer politiſchen Leidenſchaftlichkeit anders Denkende tyranniſiren und ächten.

Erwähnenswerth iſt hier noch, daß der Senator Robert von Lüttich am 16. November 1854 einen Brief durch die Indépendance veröffentlichen ließ, um ſich gegen die Adreſſe auf die Thronrede zu verwahren, weil in dieſer geſagt werde, man müſſe dem Gouvernement wegen der Maßregeln zur Erzielung einer Convention Glück wünſchen, was ſich unverkennbar auf die Convention d'Anvers bezöge. Gegen dieſe habe er ſich aber ſchon im letzten Jahre entſchieden ausgeſprochen, weil durch dieſe den Familienvätern die ihnen als ſolchen zukommende Freiheit zu Gunſten des Clerus geſchmälert würde!

Und ſo ſind wir bis zu den jüngſten Erſcheinungen auf dem Gebiete des öffentlichen Unterrichts in Belgien hinaufgeſtiegen und haben durch die Verbindung der vereinzelten Thatſachen ein möglichſt vollſtändiges Bild von der Verwicklung und Entwicklung einer Frage, welche ſo lange und überall im Lande die Aufmerkſamkeit rege erhalten hat, entwerfen können. Im Ganzen bot dieſes Bild nicht viel Erfreuliches, aber — ſo ich hoffen mag — deſto mehr Belehrendes.

Zum Schluſſe ſei noch geſagt, daß wir die Feder mit weit größerer

Befriedigung niederlegen, als wir ſie haben ergreifen können, da wir den Beſtrebungen des gegenwärtigen belgiſchen Cabinets einen erfreulichen Ausgang verheißen zu können glauben; denn dem Beiſpiele der Stadt Antwerpen iſt bereits aus freien Stücken die Stadt Thuin in Hennegau, welche eine Ecole moyenne beſitzt, gefolgt (Moniteur de l'Enseignement vom 30. Juli), und bereits hat das Adminiſtrationsbureau des Athenäums in Brüſſel eine Convention aufgeſtellt, welche mit der Convention von Antwerpen im Wortlaute faſt ganz übereinſtimmt (Moniteur de l'Enseignement vom 10. Auguſt 1854), und uns zu der Annahme berechtigt, daß auch dort die Ausgleichung der Mißhelligkeiten zwiſchen der Regierung und der Geiſtlichkeit durch Theilnahme der letzteren am öffentlichen Unterrichte bald oder vielleicht in dieſem Augenblicke ſchon herbeigeführt ſein dürfte.

Am 2. Januar 1855.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Die deutſchen Univerſitäten von Karl von Raumer. Zweite Auflage. Stuttgart 1854.

Wir haben zwar am Schluſſe des zweiten Artikels * bereits Abſchied von Herrn von Raumer genommen, können aber doch nicht umhin, den vierten Theil, der uns ſpäter noch zugekommen iſt, und der die Geſchichte der Univerſitäten enthält, zur Anzeige zu bringen. Hat irgend ein Theil aus dem weiten Gebiete der Erziehungs- und Unterrichtsgeſchichte ſich in der letzten Zeit einer beſondern Pflege zu erfreuen gehabt, ſo iſt es die Geſchichte der Univerſitäten geweſen, namentlich ſeit dem fünfhundertjährigen Jubiläum der Univerſität Prag, der erſten und älteſten des mittlern und öſtlichen Europas. Den Reigen eröffnet, um hier die Geſchichte der engliſchen Univerſitäten von Huber (bereits 1839 erſchienen und ſchon vorher in den Meklenburgiſchen Blättern theilweiſe behandelt) zu übergehen, die Geſchichte der Prager Univerſität von Tomek 1849, woran ſich bald eine Geſchichte der kaiſerlichen Univerſität zu Wien ſchloß, wie eine der Univerſität Tübingen von Klüpfel. Auch iſt bereits der erſte Band einer Geſchichte der Univerſität Roſtock im fünfzehnten und ſechszehnten Jahrhundert von Krabbe erſchienen, der hoffentlich bei Gelegenheit des 1856 bevorſtehenden Jubiläums der Univerſität Greifswald ſich auch eine Geſchichte dieſer Hochſchule anknüpfen wird. Wie wir äußerlich vernommen, ſteht auch eine Geſchichte Heidelbergs von Hautz in Ausſicht. Aber eine genaue und gründliche Geſchichte der Univerſität Paris auch für das deutſche Publicum iſt immer noch, beſonders für die geſammte Culturgeſchichte des Mittelalters, ein großes und dringendes Bedürfniß. — Daß aber trotz mancher Vorarbeiten dennoch eine Geſchichte der deutſchen Univerſitäten ihre große Schwierigkeit hat, wie dieß Herr v. R. in der kurzen Vorrede hervorhebt, das muß jeder zugeben, der ſich auch nur oberflächlich mit dem Gegenſtande befaßt hat, und dieß erhellt auch aus Tholucks Vorgeſchichte des Rationalismus, worin das akademiſche Leben des ſiebzehnten Jahrhunderts behandelt. Die drei erſten Theile der Geſchichte der Pädagogik hatten es zwar beſonders mit Deutſchland zu thun, doch fanden auch die großen Pädagogen anderer Länder ihre

---

* Vergl. Pädag. Rev. 1855. Febr.

Stelle; der vierte Theil beſchränkt ſich aber nur auf die deutſchen Univerſitäten. — Die Gottesfurcht iſt die nächſte Quelle, aus der die Hochſchulen gegründet ſind, denn alle Stifter erſtreben zunächſt eine reine Gotteserkenntniß, und in dieſer und durch dieſe die Bildung des Geiſtes, ſo wie die gemeinſame Wohlfahrt. Die Univerſitäten waren der Augapfel ihrer Gründer und um ihre Frequenz zu fördern, wurden Lage und Klima der einzelnen betreffenden Orte zuerſt genau erwogen und dann ihnen Rechte und Freiheiten verſchiedener Art gewährt. So ſehr ſich ſonſt häufig Kaiſer und Papſt feindlich gegenüber ſtanden, bei den Univerſitäten wirkten ſie einträchtig zuſammen; jener, indem er die Mittel und äußern Lebensbedingungen gewährte, unter welchen ſich die Univerſitäten entwickeln konnten, dieſer, indem er als der Träger auch des geiſtigen Lebens, denn Geiſtliches und Geiſtiges war im Mittelalter je früher deſto mehr eins und dasſelbe, beſtimmte, was gelehrt werden ſollte, und wie man die verſchiedenen Würden und Stufen in den verſchiedenen Facultäten erlange. Wer auf einer vom Papſt beſtätigten Univerſität promovirt hatte, und dieſe Beſtätigung war die conditio sine qua non, konnte überall im chriſtlichen Europa lehren. An mancher Univerſität, wie in Ingolſtadt, mußte jeder Student dem Papſte den Eid der Treue und des Gehorſams leiſten. Wie im Kirchlichen das Anſehen des Papſtes immer mehr ſank, ſo auch im Geiſtigen und Wiſſenſchaftlichen, ſo daß die weltlichen Fürſten und namentlich der Kaiſer ſeit dem fünfzehnten Jahrhundert in den Vordergrund traten und die Univerſitäten oft nur nachträglich oder nur aus gewiſſen Rückſichten die päpſtliche Beſtätigung nachſuchten und erhielten, bis endlich ſeit der Reformation dieſelbe gar nicht mehr für nöthig erachtet wurde. Die Univerſität Marburg 1527 war die erſte ohne päpſtliche Beſtätigung ins Leben gerufene Univerſität.

Nach dem Vorgange der Univerſität von Paris zerfielen Lehrer und Studenten in vier Nationen, die nach Verſchiedenheit des Ortes und der Umſtände verſchieden beſtimmt wurden und deren Vertreter oder Procuratoren einen Rector wählten, und in vier Facultäten. Der Kanzler, meiſt ein hoher Geiſtlicher, ertheilte die licentia docendi. Die Studenten hatten früher hie nnd da eine Art Theilnahme an den Wahlen und Berathungen, ſelbſt indirect am Lehren, wie in Prag und zum Theil auch in Erfurt, aber ſpäter traten ſie ganz zurück, und das ganze Univerſitätsleben geſtaltete ſich monarchiſcher im Geiſte jener Zeit. Die Univerſitäten bildeten einen geiſtigen Staat im Kleinen; der Kanzler war der Papſt, der Rector der König — die Landesfürſten

waren daher auch ſpäter oft Rectoren — von denen man herabſtieg zu den vier (urſprünglichen) Hofämtern bis zu dem niedern Adel, den baccalaurios et actu legentes oder actu regentes. Die Lehrer laſen über approbirte Lehrbücher und ſelbſt über Dictate, wenn dieſe von berühmten Magiſtern der drei Univerſitäten Prag, Paris und Oxford herrührten. Des Sonnabends wurde in der Regel lateiniſch disputirt, welche Disputationen eine genauere Berückſichtigung verdient hätten, wie auch die einzelnen Titel, der Honorar u. dergl. Nachdem über die vier Facultäten im Einzelnen gehandelt, S. 20—30, werden Sitten und Disciplin im vierzehnten und fünfzehnten Jahrhundert S. 30 bis 34 beſprochen, mit namentlicher Anſchließung an Tübingen, von welcher Univerſität, ihrer Art und Unart wir die ausführlichſten Nachrichten haben. An die angeführte Schrift von Mohl ſchließt ſich eine nicht genannte, aber wichtige Schrift von Pfaff über dieſen Gegenſtand an. Aus dem Abſchnitte über die Univerſität Wittenberg und ihr Verhältniß zu den frühern Univerſitäten, S. 34 bis 40, kann man deutlich den Zuſammenhang der Reformation mit der Wiederherſtellung der Wiſſenſchaften erſehen, denn nicht allein wurde in Wittenberg zuerſt der griechiſche Text der ethiſchen und phyſiſchen Schriften des Ariſtoteles zum Grunde gelegt, ſondern überhaupt zuerſt Vorleſungen über lateiniſche und griechiſche Claſſiker gehalten. Der Zuſammenhang und der gewaltige Einfluß des neuen Geiſteslebens auf die Univerſitäten iſt überhaupt nicht genug hervorgehoben. Wie groß derſelbe war, können wir daraus ſchließen, daß der berühmte Reuchlin, ein Hauptvorkämpfer der neu erwachten claſſiſchen Litteratur gegen die Finſterlinge und die Kölner, zu Ingolſtadt den Plutus des Ariſtophanes mit 300 Zuhörern las, und daß Konrad Celtes es dahin brachte, daß Kaiſer Max in Wien förmlich eine fünfte Facultät für das Studium des claſſiſchen Alterthums errichtete und ſo die ganze bisherige Einrichtung der Univerſität verändert wurde. Daß übrigens in Wittenberg, wo der genannte Reuchlin bald lehrte und wirkte, eben keine gute Zucht herrſchte, hatte nicht allein darin ſeinen Grund, daß auch die Studenten die neue Freiheit mißverſtanden und leicht ausarteten, ſondern auch in den vermehrten Genüſſen und der veränderten und verweichlichten Lebensweiſe in Folge der neuen Entdeckungen und der veränderten Welt- und Handelsverhältniſſe. Sagt doch Luther ſelbſt, in ſeinen jüngern Jahren hätten auch die reichen Leute Waſſer getrunken und manche erſt ſeit dem dreißigſten Lebensjahre Wein, während man in ſeinem ſpätern Leben anfing, ſchon die Kinder an Wein zu gewöhnen. Ueberdieß beweist damals Wittenberg, daß je geringer

die Anforderungen an die Kenntniſſe, deſto laxer die Zucht iſt, denn von den vielen Studenten, die in der erſten Hälfte des ſechszehnten Jahrhunderts, namentlich aus ganz Norddeutſchland und aus Scandinavien ſich nach Wittenberg begaben, mochten manche weniger durch den Ruf ausgezeichneter Lehrer angelockt ſein, als durch das Streben, ſich auf leichte Weiſe akademiſche Titel zu erwerben. Ueber die Prüfungen wachte nämlich früher der Kanzler als Vertreter des Papſtes, auctoritate apostolica. Als nun dieß auf proteſtantiſchen Univerſitäten aufhörte, und das Prüfungsweſen noch nicht recht geregelt war, und die Prüfungen eines der kaiſerlichen Reſervate wurden, ſo nahm man es oft nicht genau. Daher auch in Wittenberg die große Zahl der Promovirten, denn von 1502 bis 1655 hatten daſelbſt nicht weniger als 7467 den Magiſtergrad erhalten. Beſonders auch wegen dieſes Unfugs nannte Luther die Univerſitäten Pforten der Hölle. Daß übrigens die Verkennung der evangeliſchen Freiheit einen großen Antheil an den ſittlichen Ausartungen der Univerſitäten hatte, ſehen wir beſonders an dem Pennalismus, deſſen grauſenhaftes und ſchreckenerregendes Weſen während des ſiebzehnten Jahrhunderts der Verfaſſer S. 47 bis 61 anſchaulich beſchreibt, denn, wir müſſen es leider geſtehen, der Pennalismus herrſcht vorzugsweiſe und faſt allein auf den Univerſitäten des mittlern und namentlich des nördlichen Deutſchlands, was der Hr. Verf. nicht geſagt hat, wie er denn auch S. 54 mit Unrecht behauptet, Meyfart, der die Ausartungen des Pennalismus mit großer Entrüſtung beſchreibt, ſei ungerecht gegen ſeine lutheriſche Kirche geworden. Sollte ja auch durch den dabei waltenden Gebrauch des Abſcheerens der Haare der ähnliche Gebrauch bei Nonnen und Mönchen, wenn ſie ihr Gelübde ablegten, verhöhnt werden. Der angehende Student, der früher Pennal hieß, wurde ſpäter Fuchs genannt, Schüler dagegen hatten den Namen Schulfüchſe. Als ein wahres Studentenideal jener Zeit galt Heinrich Oel, der 1638 in Leipzig im Alter von gerade hundert Jahren ſtarb. Auch gab es ſchon damals eine Sammlung von Anekdoten und Sprüchen berühmter Männer gegen Schulfuchſerei und Pennalismus, auf die unlängſt Zacher in den deutſchen Sprüchwörterſammlungen bei Gelegenheit von Zinkgreffs Apophthegmata aufmerkſam gemacht hat. Wie Jena für die Einführung akademiſcher und beſonders ſtudentiſcher Ausdrücke namentlich wichtig iſt, wie dort der Name Schulfuchs — der Profeſſor der griechiſchen Sprache Briſomann hieß zuerſt ſo —, wie ferner 1693 der Name Philiſter entſtand, ſo ſcheint auch Name und Weſen des Pennalismus von Jena ausgegangen zu ſein, von Jena, wo ja noch zuletzt, als Bezeichnung des Geiſtes der

Neuzeit, am Jahrestage der Schlacht von la belle Alliance am 18. Juli 1816, die Burſchenſchaft ins Leben gerufen wurde. Die mit dem Pennalismus verwandte Depoſition oder Enttölpelung der neu ankommenden Studenten oder Beanen, welchen Gegenſtand der Verf. S. 40 bis 47 behandelt hat, ſcheint ihren Haupthalt in Straßburg gehabt zu haben, wo ſie erſt 1792 ganz abgeſchafft wurde, wie Strobel in ſeiner Geſchichte des Gymnaſiums zu Straßburg darlegt. Der Pennalismus war hervorgegangen aus der Abſonderung der Studirenden nach Nationen. Als er endlich um 1662 mit Gewalt unterdrückt wurde, bildeten ſich die Landsmannſchaften als verbotene und ſomit als geheime Verbindungen, S. 61 bis 70, gegen welche dann in der letzten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts die Studentenorden und dann die 1816 entſtandene Burſchenſchaft in den Kampf traten. Die Landsmannſchaften und der in ihnen herrſchende Comment ſind die Kehrſeiten des Hoflebens Ludwigs XIV., aus welchem auch viele Ausdrücke entlehnt ſind, wie dieß Klüpfel in ſeiner Geſchichte der Univerſität Tübingen mit Recht behauptet. Ueberhaupt zeigt ſich in der ganzen Geſtaltung des Studentenlebens der Trieb der Nachahmung als beſonders thätig und von den ſittlichen und unſittlichen Regungen, welche die große Welt bewegen, finden wir Abbilder im Kleinen auf den Univerſitäten. Es liegt im Weſen der Kleinern und Jüngern, die Größern und Aeltern zu ſpielen. Wie das Ordensweſen der Illuminaten, Roſenkreuzer u. ſ. w. im vorigen Jahrhundert beſonders blühte, ſo auch auf den Univerſitäten, wo manche Verbindungen ganz freimaureriſch geſtaltet waren. Uebrigens läßt ſich auch nicht läugnen, daß manche Ideen, welche ſpäter erſt ins Leben traten und die große Welt, wenn auch nur vorübergehend, bewegten, auf den Univerſitäten gleichſam vorſpukten, und daß dieſe gewiſſermaßen die Fühlhörner waren, welche am weiteſten in die Zukunft reichten und ihr Nahen vorausverkündigten. In England war dieß förmlich zum Volksglauben geworden und hatte ſich in einem lateiniſchen Liede ausgeſprochen, welches lautete:

Chronica si penses,
Cum pugnant Oxonienses
Post paucos menses
Volat ira per Angligenenses,

ſo daß alſo die ſtaatlichen Kämpfe des engliſchen Volks auf der Univerſität Orford ihr Vorſpiel haben. Was Luther und Melanchthon bei Gelegenheit der Depoſition äußern, S. 44 und 45, daß ſie ein Vorſchmack der ſpätern Schwierigkeiten und Mißgeſchicke des Lebens ſeien, das läßt ſich im weitern Sinne von dem geſammten geiſtigen und ſitt-

lichen Leben der Univerſitäten ſagen. Von Seite 70 bis 201 erzählt der Verfaſſer die Geſchichte der Univerſitäten im neunzehnten Jahrhunderte, oder vielmehr ſein eigenes Leben, das damit aufs innigſte verbunden iſt, da er ja über fünfzig Jahre als Lernender und als Lehrender mit ihnen, bis auf die geringe Unterbrechung von 1823 bis 1827, in der innigſten Verbindung geweſen iſt und allein in Erlangen ſiebenundzwanzig Jahre gewirkt hat. Das Selbſterlebte uud Selbſtempfundene macht die ganze Darſtellung nicht nur ungemein anſchaulich und lebendig, ſondern gibt auch den Eindruck eines edeln, tiefen Gemüths und einer reichen Lebenserfahrung, und feſſelt den Leſer durch die innige Herzenstheilnahme, mit der Alles aufgefaßt und dargelegt iſt. Es iſt ein Stück geiſtigen Lebens, ein Stück Litteraturgeſchichte und Wirklichkeit Deutſchlands, was uns mit den Univerſitäten zugleich geboten wird, und man nimmt gern eine gewiſſe Breite, mit der bisweilen der gemüthliche Greis ſich über Einzelnes ergeht, wie z. B. über das Reiſen der Studenten, mit in den Kauf.

Wie ſich das praktiſche Wirken des Hrn. v. R. als Univerſitätslehrer durch reiche Vielſeitigkeit auszeichnet, ſo feſſelt uns ſchon der rege, allſeitige Wiſſensdrang der jungen Göttinger-Studenten, um ſo mehr, als gerade in der Gegenwart die einſeitige Abſchließung auf die Brotſtudien immer mehr Raum gewinnt, und der ideale Hauch eines friſchen Studentenlebens und geiſtigen Strebens immer mehr zu ſchwinden ſcheint. Das übertünchte und äußerlich geglättete Leben, das im Anfange dieſes Jahrhunderts in Göttingen herrſchte, iſt übrigens treffend gezeichnet, und die ganze Schilderung ſtimmt völlig überein mit der Darſtellung des berühmten Pſychologen Herbart, der nach eigener Lebenserfahrung, die er als junger Student machte, das rege wiſſenſchaftliche Leben, was damals in Jena herrſchte, dem ſteifen und herzloſen Weſen Göttingens ſcharf und anſchaulich entgegenſetzt. Einen ähnlichen Gegenſatz finden wir in der Selbſtbiographie Heinrichs von Schubert zwiſchen Jena und Leipzig. Schubert rühmt nämlich an Jena eine friſche naturwüchſige Unverdorbenheit, ein ehrenwerthes wiſſenſchaftliches Streben und ein ſittliches, mäßiges, nüchternes Leben; an Leipzig dagegen tadelt er die geringe Wiſſenſchaftlichkeit und die Sucht, äußerlich durch Kleidung und Zierlichkeit zu prunken.

Von ganz beſonderm Intereſſe in dieſer Geſchichte der Univerſitäten iſt die Schilderung von Halle, welches nicht allein eine ſchöne Mitte gehalten habe zwiſchen Studium und Leben, ſondern wo auch eine innige Gegenſeitigkeit zwiſchen mehreren Lehrern und Studenten gewaltet habe. Bei dem Einfluſſe der Freiheitskriege, von denen es heißt: „ihre

Wirkung auf die Univerſitäten war unermeßlich", iſt es wohl nicht genug betont, wie gerade durch ſie ein gemeinſames deutſches Gefühl angeregt und belebt wurde, und wie gerade damals das Streben entſtand, das deutſche Weſen in ſeiner Tiefe zu erfaſſen, womit Liebe gegen das Vaterland, Ehrfurcht gegen das Chriſtenthum, — man feierte an dem Wartburgfeſte 1817 die Erinnerung an die Schlacht bei Leipzig und die dreihundertjährige Reformation an einem Tage, den 18. October — und das neuerwachte Streben für Sprache und Litteratur des deutſchen Mittelalters aufs innigſte zuſammenhängt. Die Burſchenſchaft, die ſich mit ihrer Tendenz, wie mit ihrer Ausartung, auf dem Wartburgfeſte eng an die Freiheitskriege anſchließt, findet dagegen eine ausführliche Stelle S. 97 bis 120, und eben ſo das Turnen, denn die Mitglieder der Burſchenſchaft waren auch die eifrigſten Turner, S. 120 bis 132, Sand's That mit ihrer nähern Verflechtung und ihren Folgen, beſonders Karl Follens Wirken, und die endliche Aufhebung der Burſchenſchaft, S. 133 bis 180. Daß die Gemeinſamkeit deutſchen Lebens und Strebens beſonders an und auf den Univerſitäten ihre Vertreter fand, kann uns nicht auffallen, und es hängt dieß zuſammen mit den wahren und treffenden Worten Savigny's, die auch unſer Verf. anführt: „So vieles hat von jeher dahin gewirkt, uns Deutſche zu vereinzeln, daß es wohl nöthig ſcheinen mag, auf die noch übrigen, der geſammten Nation gemeinſamen Güter öfters unſern Blick zu richten, ſowohl um uns ihres Beſitzes, der uns das friſche Fortleben der Nation verbürgt, zu erfreuen, als um die Mittel ihrer Erhaltung zu erwägen. Unter die eigenthümlichſten und würdigſten dieſer gemeinſamen Beſitzthümer ſind jederzeit unſere Univerſitäten gerechnet worden."

Ungemein wohlthuend iſt die edle Wärme, mit welcher Hr. v. R., dieſer jetzt hochbetagte Greis, ſich der damals hart und viel geſchmähten Univerſitäten und namentlich der Burſchenſchaft annimmt, für welche die vier Beſchlüſſe des Bundestages vom September 1819 ſo überaus wichtig wurden. Das gegenſeitige Mißtrauen zwiſchen Behörden und Studenten, die geheimen Verbindungen, der Jugendbund bilden dann den eigentlichen Schluß dieſer Geſchichte der Univerſitäten.

Den zweiten Abſchnitt dieſes vierten Bandes bilden akademiſche Abhandlungen mehr theoretiſcher Natur über Vortrag, Examina, Verhältniß zwiſchen Profeſſoren und Studenten, Vorleſungen über beſondere Fächer, Studentenlieder u. ſ. w., auf welche Abhandlungen ich hier abſichtlich nicht eingehe, wenn mir auch ein größerer Raum geſtattet wäre, und ſo ſehr ſich auch über einzelne Abſchnitte wie über Zwangscollegien,

große und kleine Univerſitäten und Akademieen Manches von allgemeinem hiſtoriſchem Intereſſe ſagen ließe. Nur aus dem Schluſſe dieſes Abſchnitts „zum Abſchiede" wollen wir in aller Kürze hervorheben, daß Hr. v. R. in der Entwickelung und im Leben der Univerſitäten des neunzehnten Jahrhunderts drei Perioden annimmt; die erſte die des regen Fleißes und wiſſenſchaftlichen Intereſſes an den claſſiſchen Werken alter und neuer Zeit und an der tiefſinnigen poetiſchen Naturphiloſophie; die zweite die der Freiheit in der ſittlichen That, im Religiöſen leidend „an der Bleichſucht des moraliſirenden Rationalismus" (mindeſtens im Ausdruck gefehlt); die dritte ſeit etwa zwei Decennien die Verbindungen unter der Fahne Chriſti, die das Chriſtliche zur oberſten Inſtanz ihres Lebens gemacht haben, unter welchen der Verf. wohl beſonders die Wingolfianer meint. Sie werden dringend vor Einſeitigkeit gewarnt. Welche Einſeitigkeiten drohen aber beſonders? Iſt es ein falſcher Pietismus, der den Schein für das Sein nimmt? Iſt es ein ſelbſtzufriedenes Abſchließen gegen das Leben und ſeine ſittlichen Forderungen, wie namentlich gegen das Vaterland? oder iſt es endlich die Gefahr, welche in dem Ausſpruche liegt, daß die Wiſſenſchaft umkehren müſſe? — Dieß Alles liegt im Schooße der Zukunft, und darüber werden einſt die Univerſitäten und ihre Lenker Rechenſchaft geben müſſen. — Der dritte Theil des vierten Bandes liefert vierzehn Beilagen zur Geſchichte der Univerſitäten, wie bulla Pii II., Lectionsverzeichniſſe der Artiſten u. ſ. w.

So nehmen wir denn zum zweiten Male Abſchied von einem Werke, dem wir vielfache Belehrung verdanken, und von ſeinem würdigen Verfaſſer, der, wie er das ganze Werk mit Liebe gepflegt hat, ſo namentlich dieſen letzten Band mit dem Herzen geſchrieben und — gelebt hat. Das Werk iſt auch von der Verlagshandlung in Druck und Papier trefflich ausgeſtattet.

Cramer.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

C. G. Cobet, Commentationes philologicæ tres. Amstelod. Mueller 1853.

Der berühmte und hochverdiente Verfaſſer hat uns in der eben erwähnten kleinen Schrift mit drei Abhandlungen beſchenkt, welche durch ihren reichen, ſchönen und wichtigen Inhalt wie durch ihre ganze Tendenz das höchſte Intereſſe jedes Philologen verdienen, und aller Wahrſcheinlichkeit nach auf die Richtung der philologiſchen Studien, auch in

Deutſchland, einen großen Einfluß ausüben werden. Ich wünſchte, die Leſer dieſer Zeitſchrift von der Bedeutung dieſer Commentationen zu überzeugen, und werde daher von dem Inhalt derſelben ein möglichſt genaues Referat zu geben ſuchen. Was ich freilich nicht wiedergeben kann, iſt die große geiſtige Friſche und Energie, welche dieſe wie alle übrigen Productionen des hochverehrten Verfaſſers beſeelt.

Die erſte Commentatio handelt *„de emendanda ratione Grammaticæ Græcæ discernendo orationem artificialem ab oratione populari.“*

Man iſt im Lateiniſchen längſt daran gewöhnt und darüber einverſtanden, die verſchiedenen Zeitalter der Sprache und die beſonderen Eigenthümlichkeiten der einzelnen Autoren ſorgfältig zu beachten und auseinanderzuhalten, und es iſt nicht leicht zu beſorgen, daß Jemand etwa, um dem Cicero eine Lesart zu vindiciren, ſich dabei auf Plautus oder Apulejus berufen ſollte. Im Griechiſchen fehlt es noch durchaus an dieſer Diſtinction, ſelbſt bei denen, welche ſich mit der Kritik „ex profesſo“ befaſſen. Die Texte unſerer Autoren wimmeln an ſich von einem bunten Gemiſch ſowohl in den Wortformen als auch in den Conſtructionen und in den Bedeutungen der Wörter, das man dann, ſtatt es durch eine ernſte Kritik hinwegzuſchaffen, durch Belege aus den Schriften aller Jahrhunderte zu ſtützen ſich beſtrebt hat. Man ſollte wirklich glauben, der Sprachgebrauch ſei in dem unerhörteſten Schwanken, und die Licenz der Autoren durch keine Art von Schranke und Geſetz gebunden geweſen. Dieſer Vermiſchung gegenüber ſtellt nun unſer Verfaſſer die Forderung der Diſtinction. Die griechiſche Sprache iſt, dieß iſt ein Satz, der in jeder ſeiner Schriften wiederkehrt, nicht eine, ſondern es ſind ihrer mehrere von einander völlig verſchiedene, ſo daß, was der einen zugehört, ohne lächerlichen Irrthum nicht der andern zugeeignet werden kann.

Dieſe Scheidung aber iſt ſchwieriger, als es ſcheint. Denn in den guten und beſten Zeiten ſelbſt iſt eine große Neigung da geweſen, ſich nicht auf die natürliche und lebendige Sprache, die des Volkes, zu beſchränken, ſondern dieſe durch Ausdrücke, welche anderswoher entnommen ſind, auf künſtliche Weiſe zu ſchmücken und aufzuſtutzen Die Tragiker ſind hiervon nicht freizuſprechen; aber ſchon Pindar hat ihnen hiezu den Weg gezeigt; ja ſelbſt die joniſchen Dichter, und unter ihnen ſchon diejenigen, welche den Homer zu Ende gedichtet und fortgeſetzt haben, haben ſich dieſes Mittels bedient. Sie haben Worte, welche in dem Leben der Sprache bereits erſtorben waren, und für welche ſchon das wirkliche Verſtändniß verloren gegangen war, mit einem gewiſſen feinen poetiſchen Gefühle, aber ohne wahrhafte Kenntniß ihrer Bedeutung ver-

wandt, und ſo zur Bildung einer *oratio artificialis* bei Dichtern und ſogar bei Proſaikern den erſten Anſtoß gegeben. Die Corruption geſchah natürlich nicht mit einem Male, ſie war anfangs geringer und leichter zu ertragen, ſo lange die alte Sprache ſich im Ganzen als eine lebende erhielt, von der nur einzelne Theile durch die Zeit ihr Leben eingebüßt hatten, und ſo lange Leute von richtigem und zartem Gefühle in dieſer Weiſe dichteten; aber die falſche Bahn war doch eingeſchlagen, und die Gefahr wuchs, ſo wie das Leben der alten Sprache dahinſchwand, und die Imitation in die Hand von Leuten kam, die ohne Talent, ohne Kenntniß und ohne die Kraft zu eigener Production eben nur fremde Lappen zuſammen zu flicken verſtanden. Die Gefahr zu irren war für dieſe Nachahmer um ſo größer, da es bis auf Ariſtarch an einem eigentlichen grammatiſchen Bewußtſein und ſomit an einem zuverläſſigen Kriterium für die Imitation fehlte. War es doch für Ariſtarch ein Stein des Anſtoßes, daß er die ächten Ueberreſte der älteſten Dichtung nicht von den Zuſätzen der Diaskeuaſten und Nachahmer zu ſcheiden vermochte.

Zum Belege für das Geſagte beſpricht der Verfaſſer die Verſe Odyſſ. 11, 582.

Καὶ μὴν Τάνταλον εἰςεῖδον κρατερὰς ἄλγε' ἔχοντα,
ἑσταότ' ἐν λίμνῃ, ἡ δὲ προςέπλαζε γενείῳ,
στεῦτο δὲ διψάων, πιέειν δ' οὐκ εἶχεν ἑλέσθαι.

Es ſind Verſe eines alten Nachahmers, bereits im sermo artificialis abgefaßt, bereits an den Fehlern erkenntlich, welche dieſer Imitation auf dem Fuße nachfolgen. Denn anſtatt *ἑλέσθαι* hätte man *λαβέειν* erwartet; ferner iſt, woran am leichteſten der Diaskeuaſt zu erkennen iſt, die Quantität in *προςέπλαζε* verfehlt, gegen den ächten Gebrauch; endlich, und dieß iſt das wichtigſte, iſt *στεῦτο* bereits = *ἔστη* gedacht, was gegen die Bedeutung iſt, die es in der Ilias hat. Der Nachahmer ließ ſich durch die äußere Klangähnlichkeit verleiten. Dieß Wort war alſo ſo früh abgeſtorben, und die Einſicht in ſeine Bedeutung verloren; daſſelbe war bei *γέντο*, *τηλύγετος*, *νήδυμος*, *διερός*, *ἀγέρωχος*, *ἀμύμων* und ſo viel anderen der Fall, die Ariſtarch auch nicht mehr verſtand, und nur *ἐκ τῶν συμφραζομένων* i. e. aus dem Zuſammenhange erklärte. Dieß iſt nun die Corruption, daß man das Todte zum Zierrath für die Sprache benutzte. *Ἀμαιμάκετος* kommt bei Homer von der Chimära und vom Maſte vor; Sophokles wendet es, weil es feierlich klang und hierdurch eine Wirkung verſprach, im Oedipus Coloneus auf die Erinnyen an. Sophokles und Aeſchylus ſind hierin weit gegangen; Euripides iſt ſeiner proſaiſch-ſophiſtiſchen Natur nach hierin ſparſamer.

Eine zweite Gefahr lag in der Bildung neuer Wörter durch Com-

poſition oder Ableitung, ein Verfahren, zu dem die Griechen überhaupt, nicht bloß die tragiſchen Dichter, eine große Neigung hatten. So nennt Sophokles den Anker *νηὸς ἰσχάδα*, ohne zu bedenken, daß *ἰσχάς* bereits in der Sprache ſeine ſpecielle Bedeutung hatte, eben ſo unglücklich ein anderer Dichter *νηὸς ἔκτορα*. Dieß iſt nun jener sermo artificialis, von den Komikern zur Genüge durchgehechelt. Die Grammatik hat ihn zu erkennen und zu verfolgen, wenn ſie aus den erhaltenen Denkmälern ein Bild ächter Gräcität wiederherſtellen will.

Die Differenz zwiſchen der Kunſt- und der Volksſprache war eine allmälig werdende; aber ſie wurde doch ſo groß, daß es zur Erlernung jener des Unterrichtes bedurfte. Dieſer Unterricht, welcher ſich zuvörderſt der Lectüre der alten Dichter zuwendete, war zuerſt in ſehr rohen Händen und ſehr empiriſch, bis endlich ſich eine Wiſſenſchaft der Grammatik bildete. Die Knaben lernten hier homeriſche Gloſſen, wie Wörter aus einer fremden Sprache; wer dieſen Unterricht nicht gehabt hatte, konnte auch den Homer nicht leſen, der alſo viel eher ein Schulbuch als ein Volksbuch zu nennen iſt. Wir haben eine Scene eines ariſtophaneiſchen Stückes, in der zwei ungleiche Brüder auftreten, von denen der eine über die Bedeutung gewiſſer homeriſcher Wörter ganz in Unkenntniß iſt. Noch ergötzlicher iſt eine Scene aus dem Komiker Straton bei Athenäus 9, S. 382, wo ein ehrlicher Athener weder von *μέροπες* noch von *μῆλα* noch von *δαιτυμόνες* noch ſonſt von Ausdrücken, die der Anfänger im Homer lernt, das Allergeringſte weiß. Solche Scenen würden alle Pointe verlieren, wenn das Volk ohne Schulunterricht von dieſen Dingen das Mindeſte gewußt hätte. Wie das Volk, ſo iſt aber auch die Schaar der erſten Erklärer ganz roh in dieſen Dingen. Es iſt kaum zu ſagen, mit welcher Leichtfertigkeit die Erklärer vor Ariſtarch ihre Erklärung betrieben haben. Jenes *ἔδων* Ilias 9, 540, welches die erwähnten Interpreten ohne weiteres gleich *βλάπτων* ſetzten, mag als Beleg dienen.

Hieraus ergibt ſich nun, wie viel Corruption durch dieſe Kunſtſprache wie durch die Interpreten in die Sprache gekommen iſt.

Wo werden wir demnach natürlicher, volksthümlicher Darſtellung zu begegnen hoffen dürfen? wo wird es uns möglich ſein, ein Bild von derſelben zu gewinnen? Vom Doriſchen und Aeoliſchen ſind uns zu ſpärliche Ueberreſte geblieben, um daraus die Volksſprache wieder herzuſtellen, wie ſie in Lakonika und in Kreta, in Böotien und in Lesbos gelebt hat, hiervon ſo wenig, als man aus den umbriſchen, oſciſchen und etruſciſchen Trümmern eine Reconſtruction der Sprache dieſer Stämme unternehmen kann. Günſtiger ſcheint es mit dem Joniſchen zu ſtehen,

worin wir große und zuſammenhängende Ganze beſitzen. Aber wie bald zerrinnt dieſe Hoffnung! Wir finden auch hier, wenn wir die Fragmente der Dichter bei Seite laſſen, nirgends ein Bild der Volksſprache, wie ſie im Leben beſtand, — wie ſich ohne Zweifel in der langen Reihe der Jahrhunderte, in der mannigfaltigſten Berührung mit den Fremden, die Jas gebildet und umgebildet hatte. Denn wie Herodot und Hippokrates geſchrieben haben, hat ohne Zweifel damals kein Menſch in ganz Jonien geſprochen; ſie hängen ganz und gar von Homer ab, und, wie ſie, wieder der ſpäte Kappadocier Aretäus; ihre Sprache iſt ganz der *sermo artificialis*, derſelbe, den man, wenn man hierfür die rechte Empfindung hat, ſchon im Homer mit der Sprache ächter Natur vergleichen kann. Halte man nur die Worte der Andromache im ſechsten Buche der Ilias mit denen im vierundzwanzigſten Buche zuſammen.

Wir ſind alſo auf die Werke der Attiker hingewieſen, und hier nun finden wir nicht etwa eine große Licenz, ſondern einen ſehr ſcharf und ſehr beſtimmt ausgeprägten Sprachgebrauch. Jede Abweichung von dieſem Sprachgebrauche, ſei es in der Wahl eines Wortſtammes, ſei es in der einer Endung, ſei es in der Conſtruction, ſei es in der Verbindung und Stellung der Wörter, wurde von den Athenern ſofort ſcharf empfunden, und Theophraſt, der doch nach ſeiner eigenen und anderer Meinung das Attiſche ſehr rein ſprach, wurde auf dem Gemüſemarkte von einem Höckerweibe ſofort als Ausländer erkannt. Es war ein Gefühl, wie es heutzutage etwa die Franzoſen für ihre Sprache beſitzen. Es erwächst nun die Aufgabe, ſicher zu erkennen, was attiſch ſei, und hiernach denn eine kritiſche Muſterung unſerer Texte zu unternehmen. Der Verfaſſer lehrt nun an einigen Beiſpielen, wie mißlich jede Kritik ſei, der dieſe ſorgfältige Beobachtung des attiſchen Sprachgebrauches als Grundlage abgehe, und wie ſelbſt Männer, wie Friedrich Jacobs, haben auf Irrwege gerathen müſſen. Der attiſche Sprachgebrauch, dieß iſt der Mittelpunct der Theorie des Verfaſſers, iſt ohne alles Schwanken völlig ſicher und entſchieden ausgeprägt. So gehören z. B. das Präſens *παίω*, Futur und Aoriſt *πατάξω* und *ἐπάταξα*, ferner *πέπληγα*, *ἐπλήγην* und *πληγήσομαι*, endlich im Paſſiv *παίομαι* zuſammen, und bilden ein Ganzes. Alle übrigen Formen, als da ſind *ἐπατάχθην* und *ἔπληξα*, *πατάσσω* und *πατάσσομαι*, *πλήσσω* und *πλήσσομαι* und *πεπάταγμαι* ſind unattiſch; *παίσω* und *ἔπαισα* finden ſich bloß bei Tragikern. Zu *εἰς δεσμωτήριον ἐμβάλλειν* gehört als Paſſiv *εἰς δεσμωτήριον ἐμπεσεῖν ὑπό τινος*, zu *πόλιν αἱρεῖν* nicht etwa *αἱρεῖσθαι*, ſondern *ἁλίσκεσθαι* und *ἁλῶναι*, zu *ποιεῖν τινά τι* — *πάσχειν*, zu *τέθεικα* durchaus nur *κεῖμαι*; tödten iſt attiſch *ἀποκτεῖναι*,

ioniſch ἀποκτανέειν, das Paſſiv ἀποθανεῖν ὑπό τινος. Solcher Dinge nun gibt es unzählige, und die Beobachtung derſelben iſt unerläßlich, wenn auch nicht gerade ſchwer. Hiernach bedürfen Grammatik und Lexikon einer Reviſion; denn bis jetzt iſt unſer Griechiſch ein Miſchmaſch aus allen Dialekten und allen Zeitaltern, Richtiges und Falſches, Lebendiges und Todtes, Volks- und Kunſtſprache durch einander gemengt. Um ein Beiſpiel zu geben, ſo ſteht bei Lyſias in der Rede gegen Andocides: ὑπὲρ ἡμῶν καὶ θυσιάσει καὶ εὐχὰς εὔξεται. Nun wiſſen wir, 1. daß das attiſche Wort θύω, nicht aber θυσιάζω iſt, 2. daß die alten Handſchriften θυσιασουσι geben. Dieß letztere iſt natürlich corrupt, aber es führt zum rechten: *O* und *Θ* ſind verwechſelt, und die ächte Leſart iſt θυσίας θύσει.

Die zweite Commentatio handelt *de sinceritate græci sermonis in Græcorum scriptis post Aristotelem graviter depravata.*

Unwillen ergreift mich, beginnt der Verfaſſer, wenn ich das maſſenhafte Material betrachte, welches unſere gelehrteſten und berühmteſten Philologen aufzuhäufen pflegen, um damit eine Kenntniß der griechiſchen Sprache zu geben, ſtatt daß ſie jenen wohl vielmehr hätten ſichten und lichten ſollen. Unter dieſen Philologen ſteht in unſerer Zeit Lobeck obenan.

Die Aufgabe der Philologie und das Bedürfniß iſt nicht ſowohl das natürlich Geſchiedene zu verbinden, als das unnatürlich Verbundene zu ſcheiden und zu ſondern. Denn, der Verfaſſer wiederholt es mit Nachdruck, die griechiſche Sprache iſt nicht eine, ſondern eine vielfache, und es gibt in ihr eine Reihenfolge von Umgeſtaltungen, in denen endlich alle Reize der Jugend verſchwunden und die alten Züge bis zur Unkenntlichkeit entſtellt ſind. Wer dieſe Zeitalter verbindet, verbindet das Leben mit dem Tode, die Wahrheit mit dem Falſchen. Die Geſchichte der Philologie lehrt leider, wie wenig man an dieſe Scheidung gedacht habe, ſelbſt in den Autoren, welche die großen Meiſter ſich zu ihrer Behandlung ausgewählt haben. Hemſterhuſius, Wyttenbach, ja ſelbſt Bentley haben ihre Hauptthätigkeit den Spätgeburten griechiſcher Litteratur gewidmet. Die Folge davon iſt, daß die großen und ächten Werke derſelben den mittelmäßigen Köpfen überlaſſen ſind.

Mit dem Verluſte der Freiheit kommt die Corruption in die griechiſche Sprache: das Volk verliert das feine ſprachliche Gefühl, und für die Gelehrten ſchließt ſich alſo die Quelle ächter Darſtellung; nach Alexander hat niemand mehr gut und rein geſprochen. Es exiſtirt eine Aeußerung von Menander, er ſei mit einem Stücke fertig, er brauche

nur noch die Verſe zu machen. Hieraus erhellt die Flüchtigkeit, mit der er arbeitete; aber es fehlt ihm nicht bloß die Feinheit und Eleganz, ſeine Sprache auch iſt nicht mehr rein und gut attiſch, und er iſt dieſerhalb bereits von den alten Kritikern mitgenommen worden. Mit Philemon und den übrigen Komikern iſt es nun derſelbe Fall. Die Corruption beſchleunigt ſich; die Volksſprache geht jählings in ſolche Verderbniß, daß wer noch gebildet zu ſchreiben wünſchte, nicht mehr aus ihr ſchöpfen konnte, ſondern ſich an die Werke der Früheren halten mußte. Studium und Nachahmung ſind nunmehr die Quellen der Kunſt der Rede. Wie hat nun das Wort alt eine ganz andere Bedeutung erhalten! Sonſt iſt alt in der Kunſt gering geachtet, nun kommt es plötzlich zu hohen Ehren: *ἡ τῶν πεπαιδευμένων γλῶσσα* und *ἡ τῶν ἰδιωτῶν διάλεκτος* treten nun ganz und gar auseinander.

Plutarch hält es der Entſchuldigung bedürftig, daß Arat *τοῖς ἐπιτυχοῦσιν ὀνόμασι* geſchrieben habe. Polybius allein hat ſich über dieſe Sache hinweggeſetzt und ſo geſchrieben, wie man zu ſeiner Zeit ſprach, voll von Geringachtung gegen die Kunſtrednerei, die er an andern Hiſtorikern geißelt und der Würde einer großen und wahrhaften Geſchichtſchreibung ungeziemend erachtet. Ueber Dio Caſſius hat Niebuhr ſehr mit Unrecht geurtheilt, er ſchreibe in der Volksſprache. Dio hat ſelbſt eingeſtanden, er leſe die Attiker, und zwar zu ſprachlichem Behufe. Hätte er ſich nur immerhin an die Attiker noch mehr gehalten, und Formen wie *ἐσκευάδαται*, *διεκεχωρίδατο*, *ἐστολίδαται*, *οἳ - αὐτῷ* den Joniern überlaſſen. Der Verfaſſer gibt zum Beleg, wie weit Dio von natürlicher Sprache entfernt ſei, ein hübſches Beiſpiel, wo Auguſt in ſchlafloſer Nacht der theilnehmend fragenden Livia antwortet: *καὶ τίς ἂν ἐλάχιστον ἀπομερμηρίσειε* ꝛc., eine thörichte Nachahmung des Anfangs der Weſpen.

Dieſe Griechen nun haben von den Alten das Griechiſche in derſelben Weiſe lernen müſſen, wie die neueren Latiniſten das Latein von den Alten gelernt haben, nur daß wir bei unſerer Imitation einen geringeren Kreis von Formen, Ausdrücken und Wendungen uns anzueignen haben, und unſerem Bemühen ein wirkliches Verſtehen des Nachgeahmten zur Grundlage dient. Es iſt daher nicht zu verwundern, daß wir bei jenen Nachahmern, ſelbſt da, wo ſie ſich des Atticismus rühmen und den Nichtatticismus durchhecheln, überall Verſtößen gegen die Atticität begegnen. Fehler wie *κατεγνώσθη θανάτου*, Formen wie *ἐπαινέσω*, *γελάσω*, *ἀκούσω*, *ὀμόσω* gehören immer mehr zum Alltäglichen. Hier bedarf es alſo der Scheidung; die ächten Claſſiker werden bei ſcharfer Kritik, die das Unattiſche ausmerzt, bald eine

große und ſchöne Uebereinſtimmung ergeben; man wird den Wuſt von Formen, Ausdrücken und Verbindungen aus den Zeiten der Corruption und falſcher Imitation unbeachtet laſſen dürfen, und die lernende Jugend auf jenen Kern ächter Atticität und wahrer Kunſt hinweiſen, wo es ihr nicht an einer Fülle bildender Elemente fehlen wird.

Die dritte Commentatio handelt *de auctoritate et usu grammaticorum veterum in explicandis scriptoribus Græcis.*

Der Verfaſſer geht auch hier von dem uns bereits bekannten Gedanken aus, daß die griechiſche Sprache bei ihrer langen Dauer ſich vielfach umgeſtaltet habe. Es iſt ein großer Uebelſtand geweſen, daß man ſie als eine ſich gleiche angeſehen, und ihre Werke gleichen Studiums gewürdigt hat. Wer dieſe ſpäten Productionen der Litteratur ohne Widerwillen zu leſen vermag, dem fehlen die Organe, um die hohe Anmuth der claſſiſchen Gräcität zu empfinden.

Das Verderben in der Sprache hat früh angeſetzt, aber es hat ſich erſt vollendet mit dem Untergange der Freiheit; die Schärfe des Geiſtes, die Feinheit des ſprachlichen Gefühles, die Kraft der Production ſchwinden, ſo wie jener belebende Odem erliſcht. Sofort wird auch das Alte als das Gute empfunden, die Schriften der Alten werden geſammelt, ſtudirt, erklärt und nachgeahmt, und Mittelpunct der Jugendbildung. Es iſt unglaublich zu ſagen, wie raſch gewiſſe Worte dem Volke unverſtandene werden. In den Zeiten des Lyſias hätte man die ſoloniſchen Geſetze ohne weiters nicht mehr verſtanden. So wurde nunmehr die Erklärung der Claſſiker in Commentaren und Lexicis ein Bedürfniß und das Geſchäft der Grammatiker. Dieſen Grammatikern widmet der Verfaſſer nun ſeine Betrachtung. Er iſt weit davon entfernt zu verkennen, wie viel Werthvolles ſie bringen; aber er, der ihnen ſelbſt ſo viel Thätigkeit gewidmet hat, iſt eben ſo befugt wie befähigt, vor den Hinderniſſen zu verwarnen, welche ſie dem Verſtändniß der Autoren ſelber bereiten können, und die Werthſchätzung derſelben in die rechten Schranken zu weiſen. Was er behauptet, ſind dieſe vier Puncte:

1. es iſt ihnen ohne Zeugen kein Glaube zu ſchenken, denn ſie haben erwieſen Albernheiten jeder Art ohne Ueberlegung und Urtheil aufgenommen;
2. ſie ſind vielfach durch falſche Lesarten zu Irrthümern veranlaßt worden;
3. ſie ſind größtentheils urtheilsloſe und ungelehrte Leute geweſen; der Schein einer großen Beleſenheit iſt ein ſehr täuſchender;
4. ſie ſind mit der alten Gräcität ſo unbekannt geweſen, daß man

die Fehler nahmhafter Grammatiker in dieſer Beziehung heutzutage keinem Anfänger verzeihen würde.

Der Verfaſſer bietet für dieſe Sätze ſeine Belege dar. Der Name Grammatiker hat ſchon im Alterthume nicht den beſten Klang. Bekannt iſt die Stelle des Athenäus: *εἰ μὴ ἰατροὶ ἦσαν, οὐδὲν ἂν ἦν τῶν γραμματικῶν μωρότερον.* Aber den Athenäus ſelbſt trifft dieß Wort. Ephorus ſoll erzählt haben, Dercyllidas ſei wegen ſeiner Schlauheit *σκύφος* genannt worden. Athenäus verbindet damit eine weitläufige Erörterung über dieſen Ausdruck. Was hat aber *σκύφος* mit Schlauheit zu thun? Es iſt offenbar K mit IC verwechſelt, und *Σίσυφος* zu leſen, wie auch ſonſt *κ* und *ισ* vertauſcht und *ἄριστοι* für *ἄρκτοι*, *ἄρκτοι* für *ἄριστοι*, *ἄκωπος* ſtatt *Αἴσωπος*, das monſtröſe *κεισιβδηλευμένοι* für *κεκιβδηλευμένοι* geſetzt iſt. Solche Beiſpiele von Leichtfertigkeit gibt es bei allen Grammatikern in Menge. Sie ſind mit bekannten Dingen unbekannt, ſie erklären das Allertrivialſte, ſie übergehen, was der Erklärung bedürfte, und ziehen Dinge, die nicht zur Sache gehören, mit den Haaren herbei; ſie compiliren die Bücher anderer auf eben ſo unvollſtändige wie unverſchämte Weiſe. Selbſt die beſten und wichtigſten unter ihnen, wie z. B. Pollux, ſind nicht beſſer als die andern.

So hatte in Athen ein kleines Mädchen aus dem Tempel etwas geſtohlen; um ihre Zurechnungsfähigkeit zu ermitteln, hielt man ihr eine *κόρη* und ein Vierdrachmenſtück vor; ſie griff nach dem letzteren und wurde daher für ſchuldig erklärt. Pollux macht aus der *κόρη* eine Münze; es iſt aber ohne Zweifel eine Puppe, wie jene *παρθένοι* bei Euripides, die auch im neueſten Paſſow noch als Münzen figuriren.

Natürlich bieten uns dieſe Grammatiker auch Perlen, aber wie entſtellt! Der Verfaſſer wählt zum Beleg jenes Kypſelidenepigramm bei Suidas, welches auf einem Weihgeſchenk in Olympia ſtand. Dieß lautet bei Suidas: *αὐτὸς ἐγὼ χρυσοῦς σφυρήλατός εἰμι κολοσσός, ἐξώλης εἴη Κυψελιδῶν γενεά*, offenbarer Wahnſinn! Zufällig können wir nun noch nachweiſen, daß Suidas dieſes Diſtichon gleich viel anderem aus Photius hat, wo der erſte Vers lautet: *εἰμὶ ἐγὼ χρυσοῦς σφυρήλατός εἰμι κολοσσός.* Suidas hat das doppelte *εἰμί* nicht verſtanden, und für das erſtere suo Marte *αὐτός* geſchrieben. Natürlich iſt das erſtere *εἰμί* falſch, aber es weiſt auf die wahre Lesart *εἰ μή*, wodurch nun das ganze Epigramm einen Sinn bekommt.

Bei Diogenes iſt ein Gebot des Bias: *οἰκέτην πάροινον μὴ κόλαζε, δόξεις γὰρ μεθύειν.* Dieß iſt abſurd, aber doch leicht zu heilen, indem wir ſtatt *πάροινον* ſchreiben *παρ' οἶνον.* So wie nun

aber ein gedankenloſer Grammatiker ſtatt *πάροινον* ſchreibt *μέθυσον*, wird die Wunde unheilbar.

Bei Herodot haben die Könige in Sparta die Sorge *πατρούχου παρθένου πέρι*. Es handelt ſich um eine Erbtochter, die keinen Vater mehr hat, um, attiſch zu reden, eine *ἐπίκληρος*. *Πατροῦχος* kann dagegen nur genannt werden, wer einen Vater hat. Die Grammatiker haben gleichwohl *πατροῦχος* = *ἐπίκληρος* gefaßt, und ſo iſt es von Timäus zu Photius und von Photius zu Suidas gekommen. Man würde ſehr fehl gehen, wenn man ſich durch die Zahl der Namen imponiren ließe. Es iſt zu leſen *παμοῦχος*, ein Mädchen, das ein *πᾶμα*, ein Erbgut, beſitzt.

Dieß iſt nun zugleich ein Beleg für die Art und Weiſe, in der die Grammatiker ihr Compilationsgeſchäft treiben. So ſteckt nun Heſychius voll Fehler, wie Bentley zuerſt offen dargelegt und andere ſchon vor ihm geahnt haben. So iſt es auch mit dem vielgeprieſenen Harpokration: er hat nicht allzuviel Mühe mit ſeiner Arbeit gehabt; das meiſte hat er aus Didymus abgeſchrieben, einiges aus Diogenian hinzugethan; wo er dieſe Führer verläßt, geräth er in Irrthümer jeder Art, oder gibt Lappalien, die keiner Erklärung bedurften. Der Verfaſſer gibt auch hiefür Beweiſe. Dieſe Auctoritäten alle müſſen fallen, müſſen wenigſtens aufhören, den Zugang zu den ächten Werken der Atticität zu verſperren. So viel ſieht Jeder, daß der Verfaſſer auf eine neue Bahn der Philologie hinweiſt, und daß, wenn er mit ſeinem Worte durchdringt, was Gott geben wolle, eine verjüngte Philologie erſtehen wird.

Der Verfaſſer hat ſich aber nicht begnügt, in der Theorie ſeine Anſichten begründet und die neue Richtung der Kritik angebahnt zu haben. Er hat bald nachher in ſeinen, Leyden 1854 (428 S.) erſchienenen

Variæ Lectiones quibus continentur observationes criticæ in scriptores Græcos

hierzu einen praktiſchen Commentar geliefert. Das Urtheil nicht bloß des großen Haufens, ſondern auch gebildeter und einflußreicher Perſonen über Nutzen und Nothwendigkeit der Kritik und einer kritiſchen Bildung, ſagt er, iſt heut nicht günſtiger, als es vor hundert Jahren war, da Ruhnken ſein Elogium des großen Hemſterhuſius ſchrieb. Als vor einigen Jahren in Holland die Rede davon war, die Univerſitäten auch einer geringeren geiſtigen Reiſe zu öffnen, hörte man auch das Wort: es bedürfe der höheren Kritik für die Studirenden nicht. Unſer Verfaſſer gehörte zu den Vorkämpfern einer wahrhaften geiſtigen Bil-

dung. Er hat ſeitdem, mit Männern wie Bake und Geel verbunden, den philoſophiſchen Studien und beſonders der Kritik eine Entwickelung und ein Leben gegeben, von dem in der Mnemoſyne bereits glänzendſte Zeugniſſe vorliegen. Er ſpricht es auch hier aus, daß, ob höhere oder niedere Kritik, für die geiſtige Bildung nichts verderblicher ſei, als wenn die Fähigkeit zu urtheilen und das Wahre zu finden, ungeweckt und ungeübt bleibe, und die Jugend ſich gewöhne, Falſches und ſelbſt Abſurdes zu ertragen, zu verſtehen und in Blödſinn zu bewundern. Es gibt, ſagt er, auch unter uns Leute, die, wenn ſie dreißig Jahre Mumpsimus geſagt haben, ſich durch keine Vorſtellungen davon abbringen laſſen, es mit Sumpsimus zu vertauſchen.

Für ſeine Schüler zunächſt hatte Cobet dieſe *Variæ Lectiones* beſtimmt, kritiſche Studien, wenn auch nicht ohne ein inneres Band, doch weſentlich in fragmentariſcher Form, nicht flüchtige Einfälle, ſondern auf einer feſten Ueberzeugung ruhend, und, wo ſie auch nicht Zuſtimmung erhalten ſollten, gleich denen Bentley's, durch ihre Methode bildend und durch ihre geiſtige Friſche belebend. Ich muß die Leſer einladen, ſelbſt zu verſuchen, wie gewaltig Cobet mit ſich fortzureißen, bei ſcheinbar dürren Partieen zu feſſeln, und durch das Einzelne wie durch das Ganze zu neuen Studien zu treiben vermag. Ich trage kein Bedenken, dieſe Variæ Lectiones, verbunden mit den vorhergehenden theoretiſchen Schriften Cobet's für epochemachend zu erklären.

Was die kritiſche Schule Cobet's auszeichnet, ſind beſonders zwei Dinge, 1. daß ſie auf eine gründliche paläographiſche Kenntniß dringt, ohne welche allerdings weder die kritiſchen Verſuche anderer zu würdigen noch eigene zu unternehmen ſind, 2. daß ſie auf ſcharfe Erkenntniß eines beſtimmten Sprachgebrauchs, hier zunächſt des attiſchen, ſich ſtützt und hinſtrebt, ihn, der ſo ſcharf, ſo fein, ſo ſicher ausgeprägt war, wieder herzuſtellen und in die Texte zurückzuführen ſucht, aus denen er durch die Flüchtigkeit oder Unwiſſenheit der Abſchreiber verloren gegangen war. Hierin iſt es nun, wo er zur deutſchen Philologie in einen Gegenſatz tritt. Während der Verfaſſer mit dieſen Arbeiten beſchäftigt war, erſchienen der Alciphron von Meineke, und der Lucian von Bekker. Beide Bücher, wie verdienſtlich ſie auch ſind, ließen gerade das vermiſſen, was Cobet fordert und erſtrebt, und entbehrten, indem ihnen die Richtung auf Atticität fehlte, eines rechten Principes für die Kritik. Der Verfaſſer wandte ſich daher ihnen zu, und benutzte den von ihnen dargebotenen Anlaß, um zu zeigen, was *Ἀττικῶς*, was *Ἀττικιστί* ſchreiben heiße. In das Einzelne kann

ich — der Raum verbietet es — nicht folgen; noch weniger will ich den harten und ſtrengen Tadel, den er über die deutſche Philologie und ihre Meiſter ausſpricht, hier wiederholen.

Man hat Cobet den Vorwurf eines einſeitigen, beſchränkten und pedantiſchen Purismus gemacht. Ich glaube, nicht ganz mit Unrecht. Aber das wird er erreichen, daß unſere Philologie in ihrer Baſis ſicherer, in ihrem Ziele ſchärfer und in ihrem Verfahren methodiſcher und rationeller werde, als ſie es bis jetzt geweſen iſt.

C.

Lehrbücher und Hilfsmittel für den lateiniſchen und griechiſchen Sprachunterricht.

Vielleicht zu keiner Zeit ſind ſo viele Hilfsmittel für den Unterricht in der lateiniſchen und griechiſchen Sprache, namentlich auch für den Elementarunterricht theils erſchienen, theils verbraucht worden, als in den letzten Jahren: jeder Vierteljahrskatalog bringt ein anſehnliches Verzeichniß neuer für dieſen Unterrichtszweig erſchienener Schriften, und in den Programmen findet man für die verſchiedenen Stufen Lehr- und Hilfsbücher in immer wachſender Zahl eingeführt. Indem ſich dadurch auf der einen Seite ein erfreuliches Streben kundgibt, die Aufgabe des Unterrichts immer gründlicher zu erfaſſen und unbeſchadet der Gründlichkeit immer mehr zu erleichtern und zu beſchleunigen, ſo dürfte es auf der andern Seite immerhin problematiſch erſcheinen, ob die Methode im Allgemeinen einen der Anzahl der verfügbaren Hilfsmittel entſprechenden Fortſchritt gemacht habe. Dieſelben beſtreben ſich zwar insgeſammt, das Sprachmaterial überſichtlich und faßlich darzuſtellen, zugleich auch eine ſofortige Verwendung desſelben anzubahnen; zuvor aber hat die Schule eine andere wichtige und ſchwierige Aufgabe zu erfüllen, nämlich das Einlernen und Behalten des Stoffes zu vermitteln. Dafür leiſten nun die gedruckten Hilfsmittel in der Regel wenig; auch die Ueberſetzungsübungen, die ſich in den meiſten finden, ſind wenigſtens in den Dingen, die ſich noch weſentlich auf die Form erſtrecken, nicht ausreichend, weil das Gleichartige zu oft wiederkehrt, und die Uebung bald ein mechaniſches Gepräge annimmt. Das Abhören des Paradigma nach allen Seiten, die Geduld und Energie des Lehrers können zunächſt nur bewirken, daß das Eingelernte feſtſitzt und unverlierbares Eigenthum wird; nur wo Energie in der Einübung des Paradigma mit der wohlgeordneten Anwendung desſelben an dem Ueberſetzungsſtücke Hand in Hand geht, wird der Beſitz des Erlernten

geſichert. Der Schüler freut ſich ſicherlich eben ſo ſehr ſeines geiſtigen Beſitzes, wenn er durch fleißiges und raſches Abhören in mannigfaltiger Abwechslung, als wenn er durch eine langſame oder, wie geſagt, leicht in's Mechaniſche übergehende Anwendung am Ueberſetzungsſtück ſich desſelben bewußt wird; bei den Uebungen am Paradigma herrſche in den Claſſen immer die größte und lebhafteſte Betheiligung. Es ſoll nicht geſagt ſein, als würde die von uns als ſehr weſentlich bezeichnete Uebung durch die Ueberſetzungsübung beeinträchtigt; aber es liegt die Gefahr nahe, daß durch die letztere die Wichtigkeit der erſteren geringer geachtet werde, als es ſein darf, indem vielleicht der Lehrer raſcher zu den Ueberſetzungsübungen übergeht und ſich zu der oft getäuſchten Hoffnung verleiten läßt, daß das, was beim Abhören des Paradigma nicht ganz ſicher war, durch die nachfolgenden Ueberſetzungsübungen ſich nachholen und befeſtigen laſſen werde; ſie geben auch ſelbſt dem Schüler zu viel Veranlaſſung zu einer gewiſſen Zuverſichtlichkeit und Bequemlichkeit, da es ihm ſehr leicht wird, nachzuſchlagen und ſeiner Unſicherheit oder Unkenntniß eine Brücke zu ſchlagen. Referent hält ſehr viel auf genauſtes Auswendiglernen und promptes Reproduciren in den Formſachen, auch hinſichtlich der gewöhnlichen ſyntaktiſchen Regeln; das bloße Begreifen und Verſtehen reicht nicht aus und führt nicht ſelten zu einer gewiſſen Zerfahrenheit; das Kind weiß das, was es begriffen hat, noch nicht auf die Dauer, ihm iſt auch die Form nöthig, ſelbſt die ſtereotype.

Im Nachfolgenden ſollen eine Reihe theils neuer, theils in neuen Auflagen erſchienener Lehr- und Uebungsbücher für den betreffenden Unterricht beſprochen worden, die theils für verſchiedene Bildungsſtufen berechnet, theils auch nach verſchiedenen Grundſätzen ausgearbeitet ſind.

1. Elementarbuch der lateiniſchen Sprache von Dr. H. Schmidt, Director des Gymnaſiums zu Wittenberg. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Neuſtrelitz, Barnewitz, 1854. 8°. 223 S.

Die zweite Auflage dieſes Elementarbuches erſcheint nach des Herrn Verfaſſers Angabe in einer Geſtalt, die mit der früheren nur noch die Grundlage gemein hat, ſonſt aber faſt durchweg von derſelben verſchieden iſt. Es enthält Ueberſetzungsbeiſpiele und Vocabularium, nach einem ſtreng geordneten grammatiſchen Gange. Um den wohl überdachten, dem kindlichen Verſtändniſſe angemeſſenen, methodiſch fortſchreitenden Gang des Buches einigermaßen zu veranſchaulichen, laſſen wir die Ueberſchriften der einzelnen Abſchnitte folgen. Vorausgehen Vorübungen, enthaltend Subſtantiva der erſten und zweiten Declination, und Adjectiva auf

us, a, um und deren Verbindung durch est und sunt, und zwar zunächſt Subſtantiva, deren Genus in beiden Sprachen gleich, dann ſolche, deren Genus verſchieden iſt. Dann im grammatiſchen Curſus: Sätze und kleine zuſammenhängende Leſeſtücke für die erſte, zweite und dritte Declination mit Berückſichtigung der verſchiedenen Genera, dann für die vierte und fünfte Declination, Leſeſtücke über alle Declinationen, für Adjectiva und deren Gradation, Numeralia, Pronomina, für die vier regelmäßigen Conjugationen mit Berückſichtigung der Perfect- und Supinſtämme, gemiſchte Beiſpiele aus allen Conjugationen. Auf einfache Sätze folgen bei den einzelnen Abſchnitten zuſammenhängende Leſeſtücke; in den folgenden Abſchnitten für die Verba mit unregelmäßiger Conjugation, Deponent., verba anomala, ſind nur zuſammenhängende Leſeſtücke gegeben; als Anhang folgen Gedenkverſe, Herameter und Pentameter, ebenfalls nach den Declinationen und Conjugationen geordnet. Nun folgt das Vocabularium, das nach dem angegebenen Gange der Ueberſetzungsſtücke eingerichtet iſt, ſo daß dasſelbe parallel mit der Grammatik und den Ueberſetzungsübungen gebraucht werden kann und ſoll. In der zweiten Abtheilung ſtehen Sätze und Leſeſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche in einer der erſten Abtheilung vollkommen entſprechenden Anordnung. Alles in dem Buche iſt überſichtlich, wirkſam, und in die Augen fallend angelegt; für ſchwierige Fälle, und da wo die jungen Lateiner häufiger anſtoßen, ſind die Beiſpiele zahlreicher; die Leſeſtücke haben beſondere Ueberſchriften; beſonders iſt Papier und Druck ſehr ſchön, und Raumerſparniß iſt nicht ängſtlich und engherzig beobachtet: auch ein Gegenſtand von pädagogiſcher Bedeutung.

2. Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche für die erſten Anfänger. Nebſt einer Anzahl leichter Fabeln, Erzählungen und Geſpräche, von E. Bonnel, Director am Friedr. Werd. Gymn. Fünfte vermehrte und verbeſſerte Auflage. Berlin, Enslin, 1854. 187 S.

Dieſes in fünfter Auflage vorliegende, ebenfalls für die Einübung der bloßen Formenlehre beſtimmte, aber nur Beiſpiele zum Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen enthaltende Uebungsbuch unterſcheidet ſich, wie das vorher genannte Schmidt'ſche, inſofern von der Mehrzahl der für den erſten Anfang beſtimmten Lehrbücher, daß es nicht zugleich mit den erſten Leſeübungen auch die Einübung der wichtigeren, beſonders der von der deutſchen Grammatik abweichenden Regeln der Syntax verbindet. Durch dieſe doppelte Rückſicht, meint Herr B., entſtehe beim Anfänger Verwirrung, der eben eher vor dem ſyntaktiſch Abweichenden zu bewahren ſei und nur mit der fremden Form vertraut gemacht werden müſſe. Derſelbe hat in ſeinem Uebungsbuche eine große Anzahl theils aus ein-

fachen, theils aus zuſammengeſetzten Sätzen beſtehender, für zwei Curſen ausreicher Beiſpiele zuſammengeſtellt über das ganze Gebiet der Formenlehre, und an paſſenden Stellen kleine Erzählungen, Geſpräche u. ſ. w. eingeſchaltet, unter ſteter Verweiſung auf den Auszug aus Zumpt's lateiniſcher Grammatik. Beſonders iſt darauf Bedacht genommen, die verſchiedenartige Bildung der Perfecta und Supina der dritten Conjugation durch zahlreiche Beiſpiele und deren Ueberſetzung einzuprägen. Der Herr Herausgeber verlangt aber auch, daß nach vorausgehendem Verſtändniſſe einzelne Stücke von den Schülern auswendig gelernt und zu mündlichen und ſchriftlichen Uebungen verwendet werden: dadurch werde ein beſonderes Uebungsbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche überflüſſig, obwohl er dieſe Uebung auch auf der unterſten Stufe überhaupt und in ihrer Beſchränkung auf die Einübung der Formenlehre nicht gänzlich zu verwerfen ſcheint. Unter dem Texte ſtehende Bemerkungen und ein Wörterregiſter unterſtützen den Schüler. Druck und Papier ſind gut.

3. Methodiſches Lehrbuch der lateiniſchen Sprache, zunächſt für die unteren Claſſen der Gymnaſien und Realſchulen, von Dr. E. Born. Berlin, Amelang, 1854. 316 S.

Dieſes Lehrbuch enthält zunächſt die Formenlehre mit ſehr zahlreichen, meiſt anſprechenden Beiſpielen, mit untergeſetzten Vocabeln und doppeltem Wörterverzeichniſſe. In die Formenlehre ſind ſodann einfache ſyntaktiſche Regeln einverwebt; die meiſten derſelben ſind zweckmäßig angebracht, andere ſind gar nicht am Orte, zu ſpeciell oder vorgreifend, z. B. § 57 über per bei einer ununterbrochenen Zeitdauer, oder zu mechaniſch, vergl. §§ 61, 42, 53. Die Folge der einzelnen Theile der Grammatik iſt etwas deſultoriſch; ſo folgen von §§ 7 bis 25: das Subſtantiv und ſein Geſchlecht, die Declination des Subſtantivs, erſte Declination, Abweichung der erſten Declination im Dativ und Ablativ auf abus, griechiſche erſte Declination; zweite Declination, Adjectiva der erſten und zweiten Declination, Verbindung des Adjectivs mit dem Subſtantiv, abweichender Genitiv auf ius; der einfache Satz, Ausſageweiſe, die Zeit, Stammformen des Zeitwortes, das Hülfszeitwort esse, Compoſita von esse; Ableitungen vom Perfect; vierte, fünfte, dritte Declination u. ſ. w. Man begreift nicht, warum in dieſem Buche die §§ 1—6 (die lateiniſchen Buchſtaben, Ausſprache derſelben, Quantität, Accent, Orthographie, Eintheilung der Wörter) vorausgeſchickt ſind, da dieß Alles füglich erſt in einem zweiten Curſus nachgetragen werden kann. Einem Knaben, dem faſt noch das Leſen lateiniſcher Wörter Schwierigkeiten macht, mag ſchier die Luſt vergehen, wenn er von allem Anfang an den Accent einer langen

Reihe von Wörtern beſtimmen ſoll, S. 4 und 5. Wir begreifen nicht, warum die Folge der Declinationen 1, 2, 4, 5, 3 leichter ſei, als die gewöhnliche; es iſt ja nicht ſchwer, dem Kinde begreiflich zu machen, wie die vierte ſich zur dritten verhält. Die Regel § 10 über den Dativ auf abus in ihrer Ausdehnung auf die angeführten Wörter iſt, im Grunde genommen, falſch. Beiſpiele über die erſte griechiſche Declination fehlen. Im ganzen Buche herrſcht für die unterſte Stufe etwas zu viel Terminologie; gereimte Regeln finden ſich in ziemlicher Anzahl, die wir überhaupt, und namentlich in unſerm Buche bei einer für die betreffende Bildungsſtufe unangemeſſenen Länge und Ausführlichkeit nicht billigen. Von Seite 88 an ſtehen alle vier Conjugationen neben einander, und zwar alle Formen und Tempora auf einmal. Das wird Verwirrung geben. Beſſer wäre es wohl, wenn einzelne Tempora getrennt nach den verſchiedenen Conjugationen mit den nöthigen Uebungsbeiſpielen vorausgeſchickt worden wären, und dann erſt die vollſtändige Zuſammenſtellung folgte. Die nachfolgenden Beiſpiele ſetzen voraus, daß der Schüler ſämmtliche vier Conjugationen auf einmal lerne, oder wenigſtens je ein actives und paſſives Tempus aller vier Conjugationen. Die Beiſpiele über die temp. act. und pass. ſtehen jedesmal durch- oder nacheinander; gut wäre es, wenn auch Beiſpiele über Formen aufgeſtellt wären, die häufig vom Anfänger verwechſelt werden, z. B. præs. pass. und fut. act. Die Präpoſitionen, welche den Ablativ regieren, ſind aus praktiſchen Gründen vor denen, die den Accuſativ erfordern, zu lernen. Warum ſoll der Knabe nicht erfahren, worin die ſogenannte Unregelmäßigkeit bei fers, fert ꝛc. beſteht? Ueber die Verba mit abweichenden Perfect- und Supinſtämmen fehlen die Ueberſetzungsbeiſpiele. Uebrigens ſoll durch die obigen Ausſtellungen dem Buche Brauchbarkeit nicht abgeſprochen werden.

4. Erſtes Regel- und Uebungsbuch für das Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche.
5. Deutſch-Lateiniſches Ueberſetzungsbuch: Geſchichte Roms enthaltend. Zweite verbeſſerte Auflage, von Dr. R. W. Fritzſche. Leipzig, Fritzſche.

Die beiden genannten Bücher ſind zuſammen in einem Bande ausgegeben, obgleich das erſtere vom Jahre 1848, das zweite von 1854 datirt. Ueber das erſtere wollen wir nichts weiter bemerken, als daß der Anfänger ſich erſt durch einen Wuſt von Regeln durchzuarbeiten hat, ehe er zum Beiſpiele gelangt, und daß mit den allerunerquicklichſten, den Genusregeln, der Anfang gemacht wird. Das Buch würde nur dann brauchbar ſein, wenn die nachfolgenden Beiſpiele ſo geordnet wären, daß ſie auf einzelne Regeln angewendet werden könnten.

Das deutſch-lateiniſche Ueberſetzungsbuch, Nr. 5, bietet einen ſehr zweckmäßigen Stoff, die Geſchichte Roms bis auf Octavian, in einfacher,

anſprechender Form. Der Herr Verf. beſtimmt es für ſolche Schüler, welche in der Formenlehre fertig ſind und außerdem auch einige Begriffe vom Satze mitbringen, und die überdieß bei gegebener Vorſchrift die ablat. absol. und den accus. c. inf. mechaniſch zu geſtalten wiſſen. Unterſtützt wird der Schüler durch untergeſtellte Bemerkungen und durch ein angehängtes Wörterbuch.

6. Aufgaben zur Einübung der lateiniſchen Syntax. Von Dr. A. Lenz. Graudenz, Röthe, 1854. 138 S. 8°.

Dieſes Buch enthält eine ziemlich reichhaltige Sammlung zweckmäßiger und meiſt anſprechender Beiſpiele zur Einübung der ſyntaktiſchen Regeln durch mündliche und ſchriftliche Uebungen, in zwei Curſen. Die Beiſpiele enthalten entweder hiſtoriſche Thatſachen, oder ſittliche Vorſtellungen des Alterthums. Referent will hierbei die Bemerkung anknüpfen, daß Beiſpiele, in denen Namen, welche dem Schüler noch nicht geläufig ſind, vorkommen, beſonders bei extemporalen Uebungen nicht zweckmäßig ſind, weil ſie die Aufmerkſamkeit des Schülers von der Hauptſache, der Anwendung der Regel, abziehen und denſelben ſogar ängſtlich machen.

Die Regeln ſelbſt ſind in kurzer und klarer Faſſung den Beiſpielen vorangeſtellt; in der Faſſung und Anordnung derſelben glauben wir beſonders einen Anſchluß an Siberti zu finden. S. 33 iſt der Ausdruck „afficirte Perſon“ wohl noch nicht verſtändlich; S. 8 fehlen die Bedeutungen zu den Präpoſitionen, wo die Angabe derſelben noch nöthiger war, als S. 40. Die Art und Weiſe, wie die Wörter untergeſtellt ſind (es ſtehen nämlich die zu einem Satze gehörigen 4 bis 6 lateiniſchen Wörter unmittelbar neben einander), dürfte Verwechslungen veranlaſſen. Es hat uns ſcheinen wollen, als ſei der Uebergang vom Leichteren zum Schwereren, namentlich der Uebergang vom erſten Curſus zum zweiten, etwas raſch und ſchwierig. Auch können wir die am Schluſſe des Vorwortes ausgeſprochene Anſicht: daß es unzweckmäßig ſei, die Beiſpiele ſo einzurichten, daß in denſelben nur gerade die einzuübende oder die bereits eingeübte Regel vorkomme, nicht durchgehends und als gültige Norm billigen. Wo Schwierigkeiten für den Anfänger vorhanden ſind, müſſen ſie allerdings ſo lange fortgeräumt und ausgeſchieden werden, bis derſelbe zu deren Bewältigung vorbereitet iſt; das „planmäßige Ebenen der Schwierigkeiten“ beſteht doch gerade in einem planmäßigen Vorbereiten für dieſelben, in einem allmäligen und methodiſchen Hinleiten zur Ueberwältigung derſelben am rechten Orte.

7. Wörterbuch zu Arrian's Anabaſis mit beſonderer Rückſicht auf Eigennamen und Sacherklärung ausgearbeitet von A. Weiſe. Leipzig, Hahn, 1854. 8°. 246 S. 25 Sgr.

Die Herausgabe eines Specialwörterbuchs für Arrian's Anabaſis iſt ein verdienſtliches Unternehmen, da bis jetzt, ſo viel wir wiſſen, für dieſe Schrift ein Wörterbuch nicht vorhanden, und das hiſtoriſche Verſtändniß derſelben überhaupt ziemlich ſchwierig iſt. Während wir demnach anerkennen, daß der Herr Herausgeber einem Bedürfniſſe entgegenkommt, und daß ſein Buch manche empfehlenswerthe Seiten hat, können wir es doch nicht bergen, daß es ebenſo im ſprachlichen wie im hiſtoriſchen Theile an einer gewiſſen Breite und Umſtändlichkeit leidet, welche nicht nur viel Raum wegnimmt und das Buch vertheuert, ſondern auch überhaupt die Zwecke der Bildung nicht weſentlich fördert. In den ſprachlichen Artikeln iſt zu viel Grammatiſches aufgenommen. Wozu hat denn ein Schüler ſeine Grammatik, wozu hat er bis zur Secunda tüchtig Formenlehre treiben müſſen, wenn bei den unregelmäßigen Zeitwörtern, bei *πλέω* und *πνέω*, bei *βαίνω* und *φέρω* ꝛc. die einzelnen Zeiten noch einmal aufgeführt werden, oder bei *μή* die Lehre über dieſe Negation ziemlich ausführlich angebracht wird? Es mangelt dem Buche der kurze, knappe, präciſe Ton, der, namentlich für einen Secundaner, bildend ſein muß. In gleichem, ja noch auffallenderem Verhältniſſe findet ſich die gerügte Breite bei den ſachlichen Artikeln, bei Eigennamen, hiſtoriſchen, geographiſchen Wörtern; man vergleiche z. B. *πρόξενος*, wo ein Stückchen griechiſches Staatsrecht mitgetheilt wird, *μήν*, wo die zwölf Monate aufgezählt werden, *Ἀσία*, wo umſtändlich die Grenzen, die den Griechen bekannten Theile, die ſonſtigen Eintheilungen des Erdtheils angegeben werden, vgl. *φάλαγξ*. Das Specialwörterbuch zu einem Schriftſteller, der in einer Oberclaſſe geleſen wird, hat im Weſentlichen nur das zu geben, was der Schüler ſonſt nicht, oder nur mit großer Mühe finden würde, und was er zum unmittelbaren Verſtändniſſe der Stelle braucht, alſo außer Angabe der allgemeinen Bedeutungen eines Wortes die dem Schriftſteller eigenthümlichen Beſonderheiten und die Erläuterung beſonders ſchwieriger Stellen in ſprachlicher und ſachlicher Beziehung. Die dem Verf. eigenthümliche Breite und Redſeligkeit rächt ſich auch ziemlich bitter, wo z. B. unter *Κύδνος* als beiläufige Bemerkung angeführt wird, Friedrich Barbaroſſa ſei in dieſem Fluſſe ertrunken: freilich eine ziemlich unſchädliche Angabe, da jeder Secundaner dieſelbe leicht in den ihm wohlbekannten Kalykadnus (Saleph) corrigiren wird. Auch andere Angaben ſind ſchief oder falſch. So heißt es unter *Κέλται*: „zu Cäſars Zeit lagen die Wohnſitze der Kelten zwiſchen der Garumna, Sequana, dem Ocean u. ſ. w.,

ſpäter finden ſie ſich ſelbſt in Spanien"; d. h. doch wohl: ſpäter als Cäſar, denn ein anderes Beziehungswort iſt nicht vorhanden; nun aber iſt es allbekannt, daß ſchon 500 Jahre vor Chr. Kelten ſelbſt in dem äußerſten Weſten von Spanien erſchienen. Die Böotier werden als ungebildet und tölpelhaft bezeichnet, weil ſie Ackerbau trieben und vom Verkehre mit dem Auslande abgeſchloſſen waren. Der maſſive Ausdruck paßt füglich nicht in ein Schulbuch und iſt unrichtig; vgl. Dietſch, Lehrbuch der Weltgeſchichte I, 68: „Die feuchte neblichte Luft wurde ſchon von den Alten als Grund größerer geiſtiger Schwerfälligkeit und Langſamkeit genannt, obgleich das Volk zu Zeiten ganz Griechenland geiſtig überragende Männer hervorbrachte."

8. Aufgaben zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Griechiſche zur Einübung der griechiſchen Syntax von Dr. L. Freeſe. Stralſund, Löffler, 1854. 103 S.

Die hier bezeichneten Aufgaben bieten einen anſprechenden, der alten Geſchichte entnommenen Inhalt, ſind für Secundaner bearbeitet und ſetzen demnach die Kenntniß der geſammten Formenlehre und der vorzüglichſten Regeln der Syntax voraus, ſind mit ausreichender Phraſeologie und ſonſtigen ſprachlichen Hinweiſungen meiſt in Form der Frage verſehen, und ohne beſtimmte Berückſichtigung einer beſtimmten Folge der grammatiſchen Regeln, auch ohne Verweiſung auf eine einzelne Grammatik, aber nach der Schwierigkeit der Ueberſetzungsſtücke geordnet. Dem Buche iſt eigenthümlich, daß der Schüler durch die untergeſtellten Bemerkungen Anleitung zur Wortbildung und ſomit zu immer größerer Bereicherung ſeines Wörterſchatzes erhält. Das Buch wird ſich Freunde erwerben.

9. Lateiniſch-deutſches Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymnaſien ꝛc. Von Dr. G. Mühlmann. Leipzig, Reclam. 170 S. 12°.

Der Herr Verf. geht von der Anſicht aus, daß der Schüler, ehe er ein größeres Lexikon in die Hände bekomme, ſich für den Gebrauch und das Verſtändniß desſelben durch ein kleineres vorbereiten müſſe. Ob nun für eine ſolche Vorbereitung und Gewöhnung ein kleineres Handwörterbuch oder ein Specialwörterbuch geeigneter ſei, wäre noch näher zu prüfen. Herr Mühlmann hat aber ſein Wörterbuch nicht bloß für die Anfänger beſtimmt, ſondern in demſelben die Latinität derjenigen Schriftſteller aufgenommen, welche gewöhnlich in den Kreis der Schullectüre gezogen werden (Eutrop, Nepos, Cäſar, Juſtin, Curtius, Cicero, Vellejus, Salluſtius, Livius, Phädrus, Ovidius, Virgilius, Horatius), alſo eine Art Schulwörterbuch ſchreiben wollen. Man begreift nun hierbei

nicht, warum Tacitus ausgeſchloſſen; denn der Anſicht, daß Tacitus nur hie und da auf Gymnaſien geleſen werde (ſiehe Vorrede), kann man nicht beipflichten; dem Gymnaſium und dem lateiniſchen Unterrichte den Tacitus nehmen, heißt ihm ſeine Krone rauben. „Das Beſte iſt eben gut genug". Freilich darf man es mit den auf dem Titel genannten Schriftſtellern nicht ſo genau nehmen; wenn auch alle in denſelben vorkommenden Wörter nach ihren allgemeinen Bedeutungen und gewöhnlichen Verbindungen aufgezählt ſind, ſo wird doch der Schüler bei den ſchwierigeren Stellen der in den oberen Claſſen geleſenen Schriftſteller keine ausreichende Unterſtützung finden und nothwendiger Weiſe nach einem ausführlicheren Wörterbuche greifen müſſen. Eine beſondere Rückſicht, wie es auf dem Titel heißt, haben alſo die genannten Schriftſteller nicht erfahren und nicht erfahren können, ſonſt müßten ja eben die Beſonderheiten und Eigenthümlichkeiten in Wendungen und Verbindungen, die ſpeciellen Schwierigkeiten und mancher gelehrte Apparat mit aufgeführt ſein. Darnach iſt alſo der Titel zu rectificiren. Beiläufig: für Livius fehlt amigro, I, 34. Im Allgemeinen iſt das Buch verſtändig und zweckmäßig angelegt, die Begriffe klar, wenn auch meiſt nach dem Vorgange Anderer geſchieden, die Phraſeologie einfach und für ein beſchränkteres Bedürfniß ausreichend. Für den Gebrauch in Mittelclaſſen kann es demnach empfohlen werden; für erwachſene Schüler iſt es einestheils nicht ausreichend, anderntheils als ein zu bequemes dictionnaire de poche gefährlich; nachläſſige Schüler gebrauchen allerdings ein ſo portables Wörterbuch gar gern, um ſich noch in der Claſſe oder während des Unterrichts mit einer nothdürftigen Präparation auszuſtaffiren. Das iſt eine unpraktiſche Seite kleinerer Wörterbücher.

Dr. Queck.

Deutſche Schulgrammatik für höhere Schulen, herausgegeben von Lehrern der Realſchule zu Annaberg, in drei Curſen. Curſus I, für einen einjährigen Unterricht in der unterſten Claſſe berechnet, von Dr. Moritz Spieß. Leipzig, Adler, 1854. Kl. 8. 66 S.

Desſelben Werkes Curſus II, für den Unterricht in einer mittlern Claſſe berechnet, von Bruno Berlet. Ebendaſelbſt 1854. Kl. 8. 83 S.

Vorliegende zwei kleine Schulgrammatiken ſind von zwei Collegen des Unterzeichneten in Uebereinſtimmung mit deſſen eigenen Anſichten und Wünſchen ausgearbeitet worden. Nachſtehendes wird daher nicht eine Kritik, ſondern nur eine ausführlichere Anzeige beider Bearbeitungen enthalten und zugleich, ſo weit nöthig, die dabei befolgten Grundſätze darlegen. Indem dieſe jedoch von der Art ſind, daß ſie dem ſyſtematiſch-

grammatiſchen Unterricht in der Mutterſprache, wenn gleich unter Beſchränkungen, das Wort reden und damit mehr oder weniger der gegenwärtig ſcheinbar herrſchenden pädagogiſchen Anſicht entgegentreten, ſo mag dieſe Anzeige Veranlaſſung werden, die Zweck- oder Unzweckmäßigkeit eines ſolchen von einer neuen Seite her in Erwägung zu ziehen. Vielleicht iſt die Behandlung des genannten Lehrſtoffs, wie ſie in den erwähnten beiden Schulbüchern empfohlen wird, geeignet, zwiſchen den beiden extremen Anſichten einen vermittelnden Weg anbahnen zu helfen.

Beide Grammatiken ſind nach einem gemeinſamen Plane, jedoch für verſchiedene Claſſen, gearbeitet und wollen in Verein mit einer ſpäter noch erſcheinenden dritten den grammatiſchen Lehrſtoff geben, wie er für den deutſchen Unterricht auf höhern Schulen, insbeſondere auf Real- und höhern Bürgerſchulen, hinreichend und zweckmäßig ſcheint. Die bei der Auswahl und Anordnung befolgten Grundſätze, wie dieſelben ſich aus der Bearbeitung ſelbſt und den beigegebenen Vorreden ergeben, ſind folgende:

1. Der deutſche Unterricht auf der Realſchule, wenn nicht auch auf dem Gymnaſium, hat auch die grammatiſche Seite der Mutterſprache ausdrücklich ins Auge zu faſſen und in einer dem Range dieſer Schulen entſprechenden Form zu behandeln. Die deutſche Grammatik, als beſonderer Gegenſtand des Schulunterrichts, hat ſeit mehr als einem Jahrzehnt gewichtige Gegner gefunden, unter denen nur Grimm, Otto, Keller, Raumer, Kaliſch genannt werden mögen. Dennoch wird die Lehrerwelt im Allgemeinen in Folge der beim Unterricht ſelbſt gewonnenen Einſicht die Theorie der Genannten, die freilich vorzugsweiſe gegen einen geiſtloſen oder den altſprachlichen Unterricht allzu ſehr nachahmenden Mechanismus gerichtet iſt, in der Praxis nicht begründet finden. Vielmehr iſt die grammatiſche Behandlung der Mutterſprache, wenigſtens auf Realſchulen, ſchon behufs eines correcten Gebrauches dieſer letztern unerläßlich. Nicht minder aber auch als allgemeine grammatiſche Grundlage für die Erlernung fremder Sprachen, ſo wie endlich als logiſches Bildungsmittel.

Zwar hat man gerade vor dieſer letztern Anwendung, als die Unmittelbarkeit der jugendlichen Gemüthsbildung gefährdend, mit ernſtem Worte gewarnt und hierzu nur fremde, namentlich die alten, Sprachen für geeignet erklärt. Gleichwohl iſt nicht zu verkennen, daß, wenn auf den Gymnaſien die Betreibung der Grammatik der alten Sprachen noch immer, und mit Recht, als ein Hauptbollwerk tüchtiger Geiſtesbildung angeſehen wird, dieſelbe den größten Theil deſſen, was ſie wirklich Bildendes hat, daher zieht, daß das Verſtändniß des fremden Idioms immer

erſt durch die Zurückführung auf die Mutterſprache ausdrücklich oder ſtillſchweigend vermittelt wird und vermittelt werden kann.

Denn um Geſetze aus einer Sprache zu abſtrahiren, muß ich dieſe letztere ſchon kennen, muß ich bereits in ihr zu denken gewohnt ſein. Der Gymnaſiaſt denkt aber nicht lateiniſch, wenigſtens nicht in den Claſſen, wo hauptſächlich Grammatik getrieben wird. Dabei ſoll nicht geläugnet werden, daß die ſcharfe und verſchiedene Ausprägung der grammatiſchen Verhältniſſe in einer alten, einer fremden Sprache das Denken zugleich von außen her anregt und das Erkennen der grammatiſchen Verhältniſſe unterſtützt. Das überzeugende Gefühl aber von der Richtigkeit einer Spracherſcheinung, die Einſicht in die Gründe derſelben und die Fähigkeit, in der fremden Sprache darzuſtellen, gewinnt der Schüler nur durch die Uebertragung aus der fremden Sprache in die Mutterſprache und umgekehrt. Wenn endlich noch das Intereſſe, das der Schüler wie der Lehrer an einem Gegenſtande nimmt, für die weckende Kraft und das Naturgemäße eines Bildungselementes Zeugniß gibt, ſo läßt ſich dieß gewiß auch von dem deutſch-grammatiſchen Unterricht, wenigſtens mit demſelben Rechte wie von jedem andern ein abſtracteres Nachdenken erheiſchenden Unterrichtsgegenſtande, behaupten.

2. Weſentlich iſt freilich auch hier die Art und Weiſe und der Umfang dieſes Unterrichts. Eine unerläßliche, den grammatiſchen Unterricht wenigſtens außerordentlich erleichternde und ſichernde Bedingung iſt aber in dieſer Beziehung der Mitgebrauch eines überſichtlichen grammatiſchen Lehrbuches neben dem Leſebuche. Letzteres hat allerdings den Mittelpunct für den deutſchen Unterricht zu bilden. An ihm ſoll der Schüler das mechaniſche, logiſche und äſthetiſche Leſen üben, durch dasſelbe in die Welt der Poeſie eintreten, ſeinen Geſchmack und ſein Herz bilden, Vorbilder für ſchöne wie einen Prüfſtein für klare und correcte Darſtellung erhalten. Aber welche hohe Stellung auch dem Leſebuche einzuräumen iſt: dennoch kann das Leſebuch allein und das bloße Leſen desſelben ſchwerlich genügen. Bei allem Vertrauen, das man immechin in die ſelbſtthätige geiſtige Kraft, in das empfängliche, ahnungsfähige Gemüth des Knaben ſetzen mag, kann es doch der Lehrer unmöglich mit dem bloßen trockenen Leſen abthun wollen. Vielmehr wird er es für ſeine unumgängliche Pflicht halten, das oder jenes Stück auch auf verſchiedene Weiſe zu beſprechen und praktiſch zu verwerthen. In materieller Beziehung wird ſchon das bloße richtige Verſtehen des Geleſenen häufige Ruhepuncte nöthig machen. Nächſtdem aber wird der Inhalt des Geleſenen auch mit dem bei dem Schüler vorhandenen Vorrath von anderweitigen Kenntniſſen in Verbindung zu bringen, ſo

wie in ungeſucht ſich darbietenden Fällen zu ſittlicher und religiöſer Anregung zu benutzen, Einzelnes endlich dem Gedächtniß wörtlich einzuprägen ſein. Wollte man das unterlaſſen, ſo ſtünde das Leſen in der Schule in Gefahr, ein bloßer Zeitvertreib, eine rein mechaniſche Beſchäftigung zu werden, wie leider oft zu Hauſe. Der alſo an den Inhalt des Leſebuchs ſich anſchließende deutſche Unterricht möchte aber hinlänglich berückſichtigt ſcheinen, wenn von den fünf, ſechs oder ſieben deutſchen Unterrichtsſtunden einer untern Claſſe dieſem, einſchließlich der ſchriftlichen Uebungen, die größere Hälfte, alſo drei bis vier, vorzugsweiſe gewidmet werden. Was aber die andere Seite, die formale, rein ſprachliche Seite des deutſchen Unterrichtes anlangt, ſo kann es dem Werthe dieſer letztern nur entſprechend erſcheinen, wenn auf dieſe, d. i. Orthographie und Grammatik, etwa zwei bis drei Stunden, alſo die kleinere Hälfte der im Ganzen disponibeln Zeit verwendet wird.

Ob aber dieſer rein ſprachliche Unterricht, wie man dieß ſeit dem letzten Jahrzehnt vielfach verſucht und vorgeſchlagen hat, ebenfalls an das *Leſebuch* zu knüpfen und ausſchließlich oder doch vorzugsweiſe aus demſelben aufzubauen ſei, iſt billig zu bezweifeln. Das Tractiren des Leſebuchs aus vorzugsweiſe formellen Geſichtspuncten, jenes Zuſammenleſen des grammatiſchen Stoffes aus demſelben führt einestheils zu keiner Gründlichkeit, iſt aber anderntheils auch zeitraubend und inſofern ſelbſt unnöthig, als dem Schüler die ſo mühſelig zuſammengeſuchten Unterlagen doch meiſt unmittelbar ſchon zu Gebote ſtehen. Namentlich aber ſcheint eine ſolche formelle und äußerliche Behandlung des Leſeſtoffes darum ſehr bedenklich, weil ſie die Aufmerkſamkeit des Schülers theilen und ihm zuletzt das Leſebuch mit ſammt ſeinem Inhalte verleiden muß. In der That dürfen in dieſer Beziehung die fremde und die Mutterſprache nicht einem gleichen Gebrauche unterliegen. Leicht entſteht ſonſt ein Verfahren, das mehrere der oben genannten Gegner mit Recht als ein Freveln an der Heiligkeit der Mutterſprache dargeſtellt und um deſſenwillen ſie den grammatiſchen Unterricht in der Mutterſprache überhaupt verwerfen zu müſſen geglaubt haben.

Aus dieſen Gründen iſt daher der Gebrauch beſonderer deutſcher Schulgrammatiken *neben* dem Leſebuche durchaus der natürlichſte Unterrichtsweg. In der erſten Zeit, etwa im erſten Halbjahre, mag auf höheren Schulen der grammatiſche Unterricht noch an *einzelne Stücke* im Leſebuche geknüpft und dadurch den Schülern leichter zur elementarſten Einſicht in den Bau eines Satzes und in die Bedeutung der einzelnen Wortclaſſen verholfen werden Im weitern Verlaufe des jährlichen Curſus aber iſt in den grammatiſchen Stunden zum ausſchließ-

lichen Anſchluſſe an ein grammatiſches Lehrbuch überzugehen und nur zur Repetition von Zeit zu Zeit ein Leſeſtück grammatiſch durchzunehmen. Ohne ein beſonderes grammatiſches Lehrbuch und ohne eine ſtrenge, ernſte Einübung eines ſolchen entbehrt der grammatiſche Unterricht durchaus der ſichern Stütze und wird namentlich der ſo nöthigen Beſchränkung, ſo wie endlich auch der Wiederholung unerreichbar bleiben. Als ſolche dem Schüler in die Hände zu gebende kurze ſyſtematiſche Zuſammenſtellungen der grammatiſchen Regeln ſollen nun die vorliegenden Grammatiken dienen. Sie ſind für den Schüler berechnet, aber weder bloße tabellariſche Ueberſichten, noch auch ſogenannte praktiſche Grammatiken mit Uebungsaufgaben und Leſeſtücken. Vielmehr geben dieſelben ein geordnetes Ganze, zuerſt die Wort-, dann die Satzlehre, und in Anhängen einige andere mit dem deutſchen Unterricht verknüpfte Lehrſtoffe, alles jedoch von einer nur ſehr relativen Vollſtändigkeit und Syſtematiſirung, wie dieß durch die Alters- und Bildungsſtufe der Schüler, für welche die Bearbeitungen beſtimmt ſind, geboten wird.

Dieſe Rückſicht auf ein beſtimmtes Alter und eine beſtimmte Claſſe von Schülern iſt nämlich drittens vorzugsweiſe bei deren Abfaſſung maßgebend geweſen. Bei dem von Spieß redigirten erſten Curſus iſt die Anfangsclaſſe einer gewöhnlichen Realſchule mit Schülern vom eilften bis vierzehnten Lebensjahre, bei dem zweiten von Berlet eine mittlere Claſſe mit Schülern vom zwölften bis fünfzehnten Lebensjahre vorausgeſetzt. Es iſt dabei von der Erfahrung ausgegangen worden, daß, wie der Menſch überhaupt auf jeder verſchiedenen Lebensſtufe, ſo der Schüler auf jeder neuen Claſſenſtufe eine von der vorhergehenden nicht bloß ertenſiv, ſondern auch intenſiv verſchiedene geiſtige Entwicklung erreicht, eine Entwicklung, die jederzeit als eine allſeitige, nach jeder Richtung hin fortgeſchrittene und weiterer Fortbildung bedürftige anzuſehen iſt. Der Schulunterricht hat demnach auf den verſchiedenen Stufen in den verſchiedenen Unterrichtszweigen Stoff wie Form ſo zu behandeln, daß beide der Faſſungskraft, dem geſammten Bildungsſtande einer beſtimmten Claſſe entſprechen und dabei zugleich nichts Abgeriſſenes, ſondern etwas in ſich Abgerundetes, aber auch nichts einſeitig Abgeſchloſſenes, ſondern nach allen Seiten hin der weitern Entwickelung Fähiges gegeben wird. Gegen dieſe doppelte, ſo wichtige pädagogiſche Rückſicht wird aber offenbar zugleich verſtoßen, wenn man, wie dieß in den Lehrplänen die gewöhnliche Praxis iſt, einen ſyſtematiſch geordneten Unterrichtszweig unter die einzelnen Claſſen nach ſeinen Theilen vertheilt, ſo daß z. B. von der Grammatik in einer Claſſe die Wort-, in einer andern die Satzlehre, oder von der Geographie in der einen Deutſchland, in

der andern Europa, in einer dritten die außereuropäiſchen Länder, oder in der Geſchichte die drei Haupttheile derſelben in drei Claſſen durchgenommen werden. Denn indem ſo auf ein verhältnißmäßig kleines Penſum eine längere Zeit verwandt wird, geräth man unwillkürlich in Gefahr, dieſes Penſum zu ſpeciell und in einer die Faſſungskraft der Claſſe überſteigenden Weiſe zu behandeln. Dazu kommen aber noch zwei andere Uebelſtände. Erſtens wird der in frühern Jahren vielleicht ganz gut aufgenommene, aber ſpäter nicht zur Wiederholung gekommene Unterricht zu der Zeit, wo endlich der letzte Theil des großen ſyſtematiſchen Ganzen an die Reihe kommt, wieder großentheils vergeſſen ſein; und zweitens iſt bei der Behandlung eines Lehrgegenſtandes in einem einzelnen, lang ausgedehnten Curſus eine große Ungleichmäßigkeit und Lückenhaftigkeit aus dem äußern Grunde unvermeidlich, daß denſelben viele Schüler ſchon ihres nicht lang genug dauernden Aufenthalts wegen nicht vollſtändig empfangen. Entweder wird es vorkommen, daß einzelne Schüler unmittelbar in eine höhere Claſſe eintreten, oder daß ſie — und das iſt bei Realſchulen ſo häufig der Fall — ſchon in einer ziemlich tiefen Claſſe die Schule verlaſſen. In beiden Fällen werden ſie oft von den wichtigſten integrirenden Theilen einzelner Lehrgegenſtände nicht die entfernteſte Kenntniß erhalten. Nach der oben bezeichneten Behandlung aber wird in jeder Claſſe ein ihrem Standpuncte entſprechendes Ganze mitgetheilt, in der folgenden derſelbe Curſus, aber in intenſiverer Faſſung, zu Grunde gelegt und mit entſprechenden Erweiterungen begleitet, und ſo fort, ſo daß ein derartiger Unterricht in der engſten Verbindung von Wiederholung und Hinzufügung beſteht, und um einen bildlichen Ausdruck zu gebrauchen, als ein ſtufenweiſes Aufſteigen in concentriſch ſich erweiternden Kreiſen, als die ſtetige und gleichſam nothwendige Fortentwicklung eines Organismus bezeichnet werden kann.

Vorliegende zwei aus einem mehrjährigen Unterrichte hervorgegangenen Lehrbücher ſind nun nach dieſen Grundſätzen eingerichtet, ſo wie zugleich darauf berechnet, bei jenem Verfahren den Schülern durch überſichtliche, den grammatiſchen Lehrſtoff der einzelnen Claſſen zuſammenſtellende Leitfäden zu Hülfe zu kommen. Jeder der beiden Curſe enthält demnach die Grammatik, ſo weit ſie auf den zwei angegebenen Bildungsſtufen innerhalb eines Jahres in einer bis zwei Stunden aufgefaßt werden kann, indem ſich ihre Anordnung im Ganzen an die recipirte Grammatik anſchließt. Der höhere Standpunct aber, den der zweite Curſus gegen den erſten einnimmt, wird dem erfahrenen Lehrer auf jeder Seite ſich darſtellen. Er kündigt ſich ſogleich in der „Einleitung“ an. Indem nämlich der erſte die elementarſten Begriffe von Satz, Wort, Sylbe,

Laut, Buchſtaben, Vocal, Conſonant und Interpunction gibt, ſchickt der zweite erſt einige Andeutungen über hoch- und nieder-, alt-, mittel- und neuhochdeutſch, Schrift, Sprache, Dialekt, Provinzialismus voraus. Ebenſo iſt die Eintheilung der Grammatik ſelbſt inſofern eine verſchiedene, als Curſus I nur in Wort- und Satzlehre zerfällt und die Wortbildung in einer Unterabtheilung kurz abthut, Curſus II dagegen die Wortbildungslehre als einen Haupttheil aufführt.

In der „Wortlehre" gibt Curſus I zunächſt von den zehn angenommenen Wortarten die einfachen Definitionen, die Eintheilung und die Biegung in möglichſt gedrängter überſichtlicher Weiſe; Curſus II dagegen handelt die Wortarten getrennt nach Begriff, Eintheilung, Geſchlecht, Biegung ab. So werden, um dieſelben ſogleich bei der Lehre vom „Subſtantiv" zu vergleichen, dieſe in Curſus I nach vorausgeſchickter kurzer Definition, hinſichtlich ihrer Eintheilung in concrete (Eigen- und Gattungsnamen) und abſtracte in Betrachtung gezogen. In Curſus II dagegen wird zunächſt ſchon die Definition in poſitiverer Weiſe gegeben und in Erläuterung beigefügt, daß die concreten Subſtantiven als die urſprünglichen anzuſehen, daß ſie in der Sprache der Naturvölker faſt ausſchließlich, bei den Dichtern vorzugsweiſe ſich finden; die abſtracten hingegen gedachte Dinge bezeichnen, Begriffe, die erſt durch eine beſondere Geiſtesthätigkeit (das Abſtrahiren) entſtanden ſind und vorzugsweiſe zur Darſtellung des innern Lebens dienen; ferner daß durch die Eigennamen die Gegenſtände ohne Weiteres von allen andern unterſchieden werden, die Gattungsnamen hingegen hierzu noch näherer Beſtimmungen bedürfen; ferner daß dieſe letztern in Individuen-, Stoff-, Sammelnamen, endlich die Abſtracta in Thätigkeits-, Zuſtands- und Eigenſchaftsnamen eingetheilt werden. Hinſichtlich des „Geſchlechtes", von welchem in Curſus I die Bezeichnung einfach angegeben iſt, ſind in Curſus II noch einzelne Urſachen, die jene Bezeichnung herbeigeführt haben, ſo wie einzelne Abweichungen, die den Schüler noch irren können, beigefügt. Was endlich die „Declination" anlangt, ſo iſt dieſe in Curſus I nur nach den Geſchlechtern gegeben, in Curſus II aber genauer — unter Angabe der wichtigſten Abweichungen — in eine ſtarke und ſchwache getheilt.

Es würde zu weit führen, auf eine ſpeciellere Aufzählung der in dem Princip ihrer Abfaſſung liegenden Verſchiedenheiten, die ſich in Curſus II bald als Ueberſichten des im Curſus I dagewſenen, bald als Erweiterungen des dort nur Angedeuteten darſtellen, hier einzugehen. Im Allgemeinen treten die letztern am bedeutendſten beim Verbum und bei der Lehre vom zuſammengezogenen und zuſammengeſetzten Satze hervor,

ſo wie bei der faſt neu hinzugetretenen Lehre von der Wortbildung, welche zehn Seiten einnimmt. Das Einzelne, wie namentlich auch die Anordnung, kann jedoch nur aus den beiden Werkchen ſelbſt erkannt werden; ja in einzelnen Fällen möchte die Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der getroffenen Auswahl, Reihenfolge und Behandlung überzeugend erſt beim Unterrichte ſich herausſtellen, ſo wie die Bearbeitung ſelbſt erſt aus demſelben hervorgegangen iſt.

Was die beiden Schulbüchern zu Grunde liegende wiſſenſchaftliche Richtung anlangt, ſo macht ſie keinen Anſpruch auf Selbſtſtändigkeit, ſchließt ſich vielmehr abſichtlich den verbreitetern Schulgrammatiken an, obwohl man auch manches Einzelne anders und ſchärfer als anderwärts aufgefaßt finden wird. Maßgebend für Anordnung und Faſſung blieb aber durchgehends der pädagogiſche Zweck, insbeſondere die Berechnung für beſtimmte Schulclaſſen.

Die grammatiſchen Termini ſind die deutſchen und zugleich die lateiniſchen, dieſe jedoch germaniſirt.

Den Grammatiken ſind übrigens noch die Elemente der verwandten, gewöhnlich mit dem deutſchen Unterricht verbundenen Lehrzweige beigegeben, und zwar in einzelnen „Anhängen“. Curſus I enthält in einem ſolchen „Einiges aus der Orthographie“; Curſus II dagegen „Anfänge der Metrik“ und „Anfänge der deutſchen Litteraturgeſchichte“, welche letztere in der Nennung der vornehmſten Kirchenlieddichter und der berühmteſten neuern Schriftſteller beſtehen, wobei hauptſächlich auf das Leſebuch von „Lüben und Nacke“ Theil IV und V Rückſicht genommen worden iſt.

Referent ſchließt hiemit die Anzeige dieſer beiden Werkchen. Sie wollen einem Bedürfniſſe beim deutſchen Unterrichte entgegenkommen, das ſicher oft lebhafter empfunden wird, als ſeine Abſtellung leicht ausführbar iſt, dem Bedürfniſſe einer ähnlichen feſten grammatiſchen Bildungsgrundlage, wie das Gymnaſium in der Grammatik der alten Sprachen hat. Der Kreis, für den ſie beſtimmt ſind, iſt demnach zunächſt die Realſchule. Denn dieſer iſt zwar eine ähnliche Aufgabe geſtellt, wie dem Gymnaſium; ſie hat dieſelbe aber mit ſehr verſchiedenen Mitteln zu erſtreben. Was alſo die grammatiſche Grundlage betrifft, ſo kann ſie dieſe nicht durch eine alte Sprache, noch auch ſelbſt durch eine neuere fremde, wenigſtens nicht zunächſt und vorzugsweiſe, gewinnen wollen, indem neuere Sprachen aus vielen Gründen von vorn herein auf mehr praktiſchem Wege gelernt werden müſſen, ſondern durch die Mutterſprache, aber hier mit der durch dieſe gebotenen Schonung und Beſchränkung. Ob nun auch Gymnaſien bis zu einem gewiſſen Grade einen ähnlichen

Weg einſchlagen und eine für jene berechnete deutſche Grammatik benutzen können, muß hier unerörtert bleiben. Wohl dürften aber höhere Mädchenſchulen, wie auch höhere Claſſen allgemeiner Bürgerſchulen, in der Lage ſein, davon Gebrauch zu machen, indem das Bildungsziel dieſer von dem der Realſchule weniger ſpecifiſch verſchieden, und nur in Abſicht auf den Umfang ein beſchränkteres iſt *.

Annaberg. Director Bach.

---

1. Lateiniſche Anthologie für Anfänger von W. Gaupp, Prof. am m. G. in Stuttgart. Stuttgart, Weiſe.

Die erſte Abtheilung enthält unter 172 Nummern einzelne Hexameter und Diſtichen, dann von S. 23 bis 28 desgleichen Verſe zum Reſtituiren; die zweite Abtheilung unter 100 Nummern drei- bis zehnzeilige etwas ſchwierigere Bruchſtücke aus Virgil, Ovid, Properz, Horaz ꝛc., der Anhang proſaiſchen Stoff zum Ueberſetzen in lateiniſche Verſe bis S. 58. Seite 59 bis 108 nimmt das Wörterbuch ein. Das Buch iſt für eilf- bis dreizehnjährige Schüler beſtimmt, die man ſchon ohne lateiniſche Verſe genug plagen muß. Um der Schüler willen, die mit vierzehn Jahren hinter die Hobelbank treten, braucht man erſt recht nicht eine ſolche „Anthologie", zu der das Wörterbuch mehr Raum erfordert, als der Text. Sollten ſolche ſich durch einen „Hiſtoriker" wirklich auch nur nothdürftig hindurch finden?

2. Uebungsſtücke zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche ꝛc. Aus dem Nachlaß von Prof. Schmidt herausgegeben von F. Beeskow, Oberl. am F. Werd. G. in Berlin. Berlin, Enslin. 267 S.

Das Buch ſchließt ſich an die neulich in dieſen Blättern angezeigten „Lateiniſchen Uebungsſtücke von Director Bonnell" eng an. Uns ſcheint es freilich räthlicher, den Stoff des lateiniſchen Leſebuchs ſelbſt zum Retrovertiren zu verwenden.

3. Lateiniſches Leſebuch für die erſten Anfänger, von Dr. Fr. Gedike. Neu bearbeitet von Dr. Beck, Dir. in Neuwied. 22ſte Aufl. Berlin, Dümmler.

Der alte Gedike! Und immer noch ein brauchbares Buch. Die Grammatik iſt in der neuen Bearbeitung weggelaſſen, die Anmerkungen ſollten alle ganz wegbleiben, ſie erſparen entweder dem Schüler oder dem Lehrer eine Arbeit, die ihm nicht geſchenkt werden darf; ihr Nutzen iſt illuſoriſch.

---

* Die Red. erlaubt ſich zu bemerken, daß ſie Herrn Dir. Bach im Weſentlichen nicht zuſtimmt; doch hielt ſie es für ſtatthaft, auch die der ihrigen entgegenſtehende Anſicht in der Rev. einmal zum Wort kommen zu laſſen. L.

Allgemeines verdeutſchendes und erklärendes Fremdwörterbuch von Dr. J. Ch. A. Heyſe. Neu bearbeitet von Dr. K. W. L. Heyſe, Prof. an der Univerſität zu Berlin. Eilfte verb. u. verm. Aufl. Hannover, Hahn. XVIII u. 950 S.

Reichhaltig und zuverläſſig.

L.

V.

1. Der Unterricht in der Planimetrie, Stereometrie und ebenen Trigonometrie zum Gebrauch an Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen. Von K. Gruber, Vorſtand der h. B. in Ettenheim. Karlsruhe, Braun. XVIII u. 406 S.
2. Bearbeitung desſelben Werks für den Schüler.

Nr. 1. iſt ein Handbuch für den Lehrer, Nr. 2. das entſprechende Lehrbuch für den Schüler. Wir belauſchen erſt den Herrn Verf. als Lehrer. Gelegenheit dazu bietet uns die Vorrede. Er ſpricht zuerſt über den Unterricht, dann über die Wiederholung. Bei letzterer läßt er uns namentlich in ſeine Technik Einſicht nehmen. „Ich benutze die erſte Hälfte jeder Lehrſtunde zur Wiederholung und zwar in der Weiſe, daß ſämmtliche Sätze mehrmals zur Beſprechung gelangen. Im Anfang werden die Sätze in ihrer urſprünglichen Reihenfolge wiederholt. Ich gebe z. B. für eine Stunde die §§ 7 u. 8, für die zweite die §§ 9 u. 10 zur Wiederholung, und fange wieder bei § 7 an, ſobald alle durchgearbeiteten Lehrſätze in ſolcher Weiſe wiederholt ſind. Von der dritten oder einer ſpätern Wiederholung vertheile ich den behandelten Lehrſtoff an einzelne Schüler, ſo daß jeder über einen beſtimmten Abſchnitt gleichſam Bericht zu erſtatten hat, welche Lehr- und Zuſätze in demſelben vorkommen, in welchem Zuſammenhang dieſe Sätze ſtehen ꝛc. So gebe ich z. B. dem ſchwächſten Schüler den Abſchnitt IX A, einem zweiten den Abſchnitt IX B, dem dritten IX C, dem vierten X zur Wiederholung, und wechſele hierauf mit den Aufgaben, ſo daß jeder zum Vortrag eines beſtimmten Abſchnitts gelangt. Die Beweiſe laſſe ich dann nicht ſelten ohne Hülfe von Figuren führen, fordere manchmal nur die Anführung der den Beweiſen zu Grunde liegenden Sätze ꝛc., oder ich verlange die Beweiſe aller Sätze, auf welche bei Löſung einer Aufgabe, bei dem Beweis eines Lehrſatzes eine Beziehung ſtattgefunden hat ꝛc.“ Da ſehen wir die Weiſe eines gewiegten Lehrers und — den freien Unterricht der Päd. Rev. Wir dürfen wohl hinzuſetzen, daß wir die „laufende Repetition“, will ſagen das ſtündliche Aufſagen aller Sätze des eben in Arbeit ſtehenden Abſchnittes in der Ordnung des Lehrbuchs noch beſtimmter hervorheben würden, denn ſie allein macht den Schülern die Sätze — ihr Handwerkszeug — geläufig und handlich; und daß es räthlich iſt, für jede Repe-

tition ſich noch etwas Neues zu reſerviren, und für die Generalrepetition am Schluß eines Abſchnitts erſt recht.

Weniger ſind wir befriedigt von dem Buch ſelbſt. In der Geometrie können wir uns mit der Behandlung der Congruenz nicht befreunden, wir ziehen den Begriff der Beſtimmung, reſp. Gleichbeſtimmtheit vor, denn er findet ſchon bei der Lehre von den Linien und Winkeln ſeine Anwendung, und wenn er dann bei den Figuren wiederkehrt, ſo iſt die Congruenz nicht etwas ſo Abſonderliches; auch ſcheint uns das Verfahren, durch Aufeinanderlegen die gleichbeſtimmten Dreiecke zur Deckung zu bringen, ungeometriſch und gar den Zweifel übrig zu laſſen, ob wirklich das eine Dreieck auf das andere gelegt wird, wenn, wie doch geſchieht, nur ſeine Beſtimmungsſtücke verlegt werden. In der Lehre vom Inhalt fehlt die Definition der Fläche, die gar nicht gegeben iſt. Den Eingang muß die genetiſche Erklärung bilden: die Fläche entſteht, wenn ſich eine Strecke nach der Breite bewegt. Demnächſt iſt zu unterſcheiden zwiſchen (geometriſchem) Product und Fläche, und zu beweiſen, daß die geometriſche Productbildung ſich als eine arithmetiſche Multiplication anſehen laſſe. In der Stereometrie findet ſich derſelbe Mangel an der entſprechenden Stelle. In der Stereometrie vermiſſen wir den Euler'ſchen Satz und was daran hängt; über die Beſtimmung des körperlichen Dreiecks (kürzer — die Dreiecke —) ſind nur drei Sätze gegeben; die Polarecke iſt durch Lothe in der Ecke auf den Flächen conſtruirt; dann iſt der Name nicht zu rechtfertigen, denn die Lagen der beiden Ecken ſind dann nicht polar gegen einander. Die Beweiſe für Oberfläche und Inhalt der Kugel durch den Begriff des unendlich Kleinen ſind nicht zu billigen. Der Satz vom Obelisken fehlt — wir vermiſſen ihn nicht. Vor allem aber gehen unſere Ausſtellungen gegen die Grundbegriffe der Trigonometrie. Die Functionen ſind als Linien und als Quotienten definirt, und zwar wieder auch nur als Quotienten der Seiten des rechtwinkligen Dreiecks. In demſelben Athem wird dann von Functionen rechter und überrechter Winkel geſprochen. Ganz willkürlich iſt die Einführung der Zeichen + und — in die Geometrie. „Wie in der Algebra", ſagt der Verf., „die entgegengeſetzten Zahlen durch die Zeichen + und — bezeichnet werden, ſo werden hier die entgegengeſetzten Richtungen der trigonometriſchen Linien durch dieſelben Zeichen angedeutet." Wenn nun in der Geometrie die Zeichen etwas Anderes bedeuten, darf man dann mit den entgegengeſetzten geometriſchen Größen auch nach denſelben Rechnungsgeſetzen operiren, welche in der Algebra für die algebraiſchen entgegengeſetzten Größen als gültig nachgewieſen ſind? Und wie kommen + und — nun plötzlich dazu, einen Gegenſatz der Richtung ausdrücken

zu ſollen? — Die in dem Buch enthaltenen Aufgaben reichen wohl für die höhere Bürgerſchule nicht aus; im Handbuch hätten ihrer mehrere gegeben werden ſollen Bei den logarithmiſchen Rechnungen hätte ein feſtes Schema der Rechnung incluſive der Interpolation aufgeſtellt werden müſſen. So gut ferner der Verf. den casus irreducibilis und die quadratiſche Gleichung durch Hülfe der trigonometriſchen Functionen behandelt, hätte auch die trigonometriſche Löſung der kubiſchen Gleichung nach der Cardaniſchen Regel gegeben werden ſollen.

3. Elemente der niedern Analyſis. Von Dr. R. Benz, L. an der Gewerbſchule zu Plauen. Plauen, Schröder. 60 S. 10 Sgr.

Der Verf. behandelt 1. die einfachſten endlichen Reihen, 2. die Functionen; in dieſem Abſchnitt finden die Elemente der Differential- und Integralrechnung mit Anwendung der Grenzmethode ihre Stelle, was man billigen wird. Zur Exemplification dienen u. a. die Kegelſchnitte. Der dritte Abſchnitt behandelt die unendlichen Reihen. Wir würden die Methode der unbeſtimmten Coefficienten nicht unbedingt verwerfen. Auf einem ſo weſentlich neuen Gebiet muß man mit den Schülern von mehr als einer Seite her vordringen; nur dann werden ſie ſich bald ſicher fühlen.

4. Compendium der allgemeinen Arithmetik für mittlere Claſſen der Gymnaſien nach methodiſchen Principien entworfen von A. Steffenhagen und Dr. Heuſſi, Oberl. am G. in Parchim. Erſter Curſus. Leipzig, Brandſtetter.
Dazu gehört: Exempelbuch ꝛc. ebend.

Wir erinnern zunächſt an das Compendium der Planimetrie von Steffenhagen (vgl. Päd. Rev. Bd. 22, S. 88 ff.). Auch hier haben die Verf. ihr Lehrbuch darauf angelegt, daß der Schüler ſich auf den Unterricht gründlich ſoll vorbereiten können, und daß der Lehrer eine ſichere Controle des vorausgehenden Studiums ausüben könne. Zu dem Ende ſind die Definitionen und Axiome und Poſtulate von S. 1 bis 106 vorausgeſchickt, die Beweiſe der „Oberſätze" vollſtändig und bis zu Ende in ſtrengſter Form gegeben, jedem Oberſatz als Uebungsſtoff ohne Beweiſe Unterſätze beigegeben. Mit Unrecht ſcheinen uns die Verf. das eigentliche Lernen ganz aus dem Unterricht hinaus in die häusliche Thätigkeit zu verweiſen. Darnach können wir die äußere Einrichtung des Compendiums auch nicht billigen. Die ſtündlich wiederkehrende Repetition ſcheint uns das richtigere Mittel, um den Schüler in ſeinem geiſtigen Beſitz zu ſichern; vortrefflich dagegen finden wir den Schatz von Uebungsbeiſpielen, die ex tempore mündlich zu behandeln ſind, denn in ihnen liegt auch für den Schüler der Zwang, immer auf den Begriff zurückzugehen und aus ihm her zu operiren. Auch ſcheint uns

unnöthig, die Beweiſe durchgehend in ſtrengſter Form vollſtändig im Buch zu geben. Dem Schüler muß dieſelbe früher geläufig geworden ſein, als bis er den Curſus abſolvirt hat. Das Lehrbuch iſt hierdurch zu umfangreich geworden. Von den Definitionen würden wir zunächſt die der analytiſchen Rechnungsarten ſämmtlich verwerfen. Sie beginnen alle: Subtrahiren, Dividiren ꝛc. heißt eine Zahl ſuchen, die mit einer gegebenen addirt, multiplicirt ꝛc. eine zweite gegebene gibt. Dieſe Erklärungen ſind dem Schüler unklar, denn ſie verhüllen die Natur der geſuchten Zahl, ſie erfordern ferner zuerſt den Beweis, daß eine und nur eine ſolche Zahl möglich ſei, der nicht geführt wird; ſie verwiſchen ferner den Unterſchied z. B. zwiſchen Theilen und Maſſen ꝛc. Bei den ſynthetiſchen Rechnungsarten verhüllen die gegebenen Definitionen die Wiederkehr des Begriffs zählen auf den drei Zahlſtufen Die Beweiſe für die Operationen mit entgegengeſetzten Größen ſind nicht aus dem Begriff der poſitiven und negativen Zahl her geführt, ſondern durch algebraiſche Subſtitutionen ꝛc. Damit geht das eigentlich Bildende verloren; das algebraiſche Rechnen wird ein begriffloſes Spiel der Symbole.

5. Elementariſche Einleitung in die allgemeine Arithmetik von J. B. Saß, Oberl. in Altona. Erſter Theil. Altona, Schlüter. 209 S.

Derſ. Buchſtabenrechnung und Algebra nebſt einer Sammlung algebraiſch-geometriſcher und trigonometriſcher Aufgaben, mit den erforderlichen Sinus- und Logarithmentafeln. Zweite Aufl. Altona, Schlüter. XIX u. 234 S.

Von Dr. Wittſtein erſchien vor zehn Jahren ein Lehrbuch der Arithmetik (Hannover, Hahn) wiſſenſchaftlich wie didaktiſch von großem Werth. Sein Princip war: Jeder Schritt vorwärts im Gebiet der Arithmetik muß entweder ein Fortſchritt in der Reihe der Rechnungsarten, oder ein Fortſchritt in der Reihe der Zahlengattuugen ſein. Aus dieſem und der Methode der räumlichen Auffaſſung der Zahlen in der Zahlenlinie baut er ſein Syſtem, das an Strenge und Klarheit muſterhaft einen wahrhaft bildenden Unterricht ermöglicht. Uns befriedigt zwar weder ſeine Behandlung der negativen Zahl, noch des Bruchs, indeß iſt es von ihr aus doch ſchon möglich, die Operationen der zweiten und dritten Stufe mit den analytiſchen Zahlen der erſten und zweiten begrifflich zu faſſen, und ſo an ihnen neue bildende Momente zu haben.

Die vorliegenden Werke ruhen nun auf demſelben Grund, wie Herrn Dr. Wittſteins Lehrbuch. So halten wir ſie für gleich verdienſtlich und beachtenswerth. Das Ungenügende zeigt ſich entſchieden beim negativen und Brucherponenten, wobei wir auf unſere Behandlung des erſtern Päd. Rev. 1855. XXXIX, S. 368 verweiſen, und hier nur zufügen, daß $a^{\frac{2}{3}}$ nur verſtanden werden kann, wenn man zeigt, wie der

Bruch auch als Exponent den ſovielten Theil der Einheit des Dividend bedeutet, wie der Nenner anzeigt, ſo oft geſetzt, wie der Zähler anzeigt. Man verſuche einmal, indem man natürlich den Radicator als Exponent faßt, hiernach die Bedeutung von $\sqrt[\frac{2}{3}]{4}$ zu ermitteln. Man findet: 4 iſt ein Product aus 2 Factoren, von denen jeder einer der drei gleichen Factoren der Wurzel iſt. Alſo iſt die Wurzel einer der zwei gleichen Factoren von 4 dreimal als Factor geſetzt. Alſo heißt die Wurzel $(\sqrt[2]{4})^3$ und dieſer Sinn iſt begrifflich entwickelt und darauf kommt es an.

Auch auf der Wittſtein'ſchen Betrachtung ruht

6. Die erſte Stufe des mathematiſchen Unterrichts in einer Reihenfolge methodiſch geordneter Aufgaben. Dargeſtellt von Chr. Harms, L. an der h. B. in Oldenburg. Oldenburg, Stalling. 112. S.

Dem Verf. iſt es übrigens namentlich darauf angekommen, ſich einen reicheren Uebungsſtoff an kleinen Aufgaben, die mündlich zu löſen ſind, zu ſchaffen, als ihn die Sammlung von Heis bietet: man ſieht, Herr Harms weiß, worauf es im mathematiſchen Unterricht ankommt, und wie man ſein Gelingen ſichert.

Als zweite Abtheilung dieſes Buchs iſt erſchienen:

7. Die erſte Stufe ꝛc. Geometriſche Aufgaben.

Den propädeutiſchen Unterricht in der Mathematik, gewöhnlich Raumlehre genannt, ſetzt der Verf. voraus, und gibt uns den erſten wiſſenſchaftlichen Curſus der Mathematik in Form von Aufgaben. Wir haben dagegen nur auszuſetzen, daß wir auch nach des Verfaſſers Bemerkung auf S. IV nicht überzeugt ſind, man werde anders den Schüler zum ſichern Wiſſen des durchdachten Unterrichtsſtoffs bringen können, als indem man ihm in dem Lehrbuch die Reihe der zu lernenden Sätze in die Hände gibt. Das Lehrbuch ſoll ſynthetiſch ſein, und erſt recht, wenn der Unterricht, wie er ſoll, genetiſch fortſchreitet.

8. Zweihundert neue Lehrſätze der Geometrie. Von W. Berkhan, Oberl. am G. in Blankenburg. Eisleben, Reichardt. 105 S. 15 Sgr.

Neu nennt der Verf. ſeine Sätze, ſofern ſie nicht in den Schriften der Alten, namentlich nicht in Euklid ſchon zu finden ſind. Ein Theil derſelben iſt aber auch wirkliches Eigenthum des Verfaſſers. Für Löſung geometriſcher Aufgaben werden manche brauchbar ſein. In einer neuen Auflage würde die Angabe ſolcher Aufgaben willkommen ſein. Auch ſollte der Verf. die Sätze nach den durch ſie lösbaren Aufgaben oder wie ſonſt gruppiren. So hat das Studium der Sammlung etwas deſultoriſches und ermüdendes. Man muß einen Satz, den man braucht, auch finden können.

9. Verſuch eines Curſus der Mathematik für höhere Lehranſtalten von F. Etienne. Coblenz, Hergt.

Wir glaubten in dem Buch nach ſeinem Umfang eine ernſte Arbeit erwarten zu können. Stutzten wir nun gleich im Anfang bei der Ableitung der negativen Größe aus den falſchen Speculationen eines Kaufmanns, der mehr verliert als gewinnt, ſo erſchraken wir förmlich, als wir auf S. 14 des erſten Heftes folgendes laſen: „Zwei Größen multipliciren heißt ein Product bilden, das auf dieſelbe Art aus dem Multiplicand entſteht, wie der Multiplicator aus der Einheit.“ Schon ſchlimm, aber an dieſe Definition hat man ſich gewöhnt. „Für die Fälle — 3. + 8 und — 3. — 8 läßt die Erklärung der Multiplication etwas zu wünſchen übrig, weil der negative Multiplicator in derſelben nicht in Betracht gezogen wird. Da aber im Fall eines poſitiven Multiplicators das Product das Zeichen des Multiplicanden erhält, ſo — läßt ſich wohl **ſchließen**, daß, im Fall wo der Multiplicator negativ iſt, das Product das entgegengeſetzte Zeichen des Multiplicanden erhält.“

Da fiel uns die Feder hin.

Wir laſen ſtandhaft weiter: Aus $\frac{a^n}{a^{n+p}} = \frac{1}{a^p}$ und gleich a^{-p} folgt, daß jede Größe mit einem negativen Exponenten gleich einem Bruch iſt, der zum Zähler 1 und zum Nenner die Größe ſelbſt mit demſelben poſitiv genommenen Exponenten hat. Da nun Buchſtabengrößen mit negativen Exponenten denſelben Regeln unterworfen ſind, wie die mit poſitiven, ſo hat man $a^m . a^{-n} = a^{m-n}$ u. ſ. w.

Da machten wir das Buch zu, denn wir wußten, es möge ſpäter, in der Geometrie, Trigonometrie, analytiſchen Geometrie, Stereometrie, Functionenlehre, Differential- und Integralrechnung — denn das alles iſt abgehandelt — kommen was da wolle, es iſt für die Schule nicht brauchbar. Für den Lehrer haben wir bei einem wiederholten Verſuch, das Buch durchzugehen, recht hübſche Aufgaben darin gefunden.

10. Die Grundlehren der niedern Meßkunde leicht faßlich dargeſtellt von Dr. L. Königer. Frankfurt a. M., Sauerländer.

Auf achtzig Seiten enthält die Schrift die Planimetrie, ebene und ſphäriſche Trigonometrie, einen Hauptabſchnitt der analytiſchen Geometrie und die Stereometrie. Die Anordnung aber iſt von der üblichen ganz abweichend, ſo daß z. B. die Sätze von Peripheriewinkeln, von Secanten am Kreiſe erſt auf S. 48, 51 kommen, wo Trigonometrie und analytiſche Geometrie lang voraufgegangen ſind, und demgemäß durch Hülfe der goniometriſchen Fnnctionen bewieſen werden. Dabei iſt die Anordnung aber nicht bloß nach äußerlichem Bedürfniß, ſondern ſtreng logiſch

gemacht. Der Verf. disponirt ſo: Erſter Abſchnitt: von den Linien; zweiter Abſchnitt: von den ebenen Flächen; dritter Abſchnitt: von den Körpern. Im erſten Abſchnitt handelt er

I. Von den geraden Linien.

A. Von den in einer Ebene liegenden Geraden.

1. Von den Linienwinkeln; 2. von den Parallelen (von Parallelen zwiſchen Parallelen — von Parallelen zwiſchen den Schenkeln eines Winkels); 3. von den winkelmeſſenden Verhältniſſen (Sinus ꝛc.); 4. von der Sehne eines Winkels; 5 von der Hypotenuſe und den Katheten; 6. von der Feſtlegung der Puncte und Größenbeſtimmung der geraden Linie durch zwei Coordinaten.

B. Von den eine Ebene ſchneidenden Geraden.

1. Von ſchrägen und ſenkrechten Linien auf einer Ebene; 2. Feſtlegung der Puncte und Größenbeſtimmung der Geraden durch drei Coordinaten.

II. Von den krummen Linien; 1. im Allgemeinen; 2. von der Kreislinie.

Im zweiten Abſchnitt:

I. Von den eckigen Flächen.

A. Von dem Zuſammenhang der Seiten und Winkel

1. Von dem Dreieck. Winkelſumme. Dreiecksgleichungen. Abhängigkeit der Seiten und Winkel. Aehnlichkeit der Dreiecke. Gleichheit derſelben. Berechnung der Seiten und Winkel.

2. Von dem Vieleck. Wie vorhin.

B. Von der Größe der eckigen Flächen.

II. Vom Kreiſe. Umfang. Winkel und Linien im Kreiſe. Ausſchnitt ꝛc.

III. Von der Lage der ebenen Flächen. Durchſchnitt zweier Flächen. Parallele Flächen. Flächenwinkel. Dreiflächige Ecke ꝛc.

Im dritten Abſchnitt:

I. Von den eckigen, II. von den runden Körpern.

Man erſieht hieraus, wie intereſſant die Schrift iſt. Für unſere Schulen (Gymnaſien und höhere Bürgerſchulen) glauben wir indeß gewiß, ſie nicht gebrauchen zu können. Einmal, weil wir ſchon in früheren Jahren Mathematik unterrichten müſſen, als in denen nach des Verfaſſers Lehrgang der Unterricht möglich wäre; dann, weil wir die geometriſchen Wahrheiten aus der Anſchauung und nicht durch Rechnung allein finden müſſen. Es kommt uns mehr auf den Weg, als auf das Ziel an. Eine Fachſchule hingegen wird die ihr vielleicht immer nöthige Repetition der Geometrie gar nicht beſſer und raſcher als nach dieſem Buch vornehmen können. Was des Verfaſſers Bedenken über die hergebrachte

Behandlung des Flächen- und körperlichen Inhalts betrifft, ſo theilen wir es vollſtändig; man kann ihn bei ſcharfem Denken unmöglich in hergebrachter Weiſe als Product der Dimenſionen, alſo bloßer Linien, faſſen. Aber wir meinen, es ſei eben nur die hergebrachte Weiſe falſch, und nur zu ſcheiden zwiſchen geometriſchem und algebraiſchem Product. Dazu muß voraus der allgemeine Begriff des Products ſo gefaßt werden, daß es entſteht, wenn man das Reſultat (Zahl, Strecke) der erſten Syntheſis (zählen, bewegen nach einer dem Element nicht eigenen Dimenſion) zum Element macht und derſelben Syntheſis unterwirft.

Möge dieſe Anzeige recht viele unſerer Leſer bewegen, von der kleinen Schrift Kenntniß zu nehmen. Sie werden es nicht bereuen.

11. Die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene. Von L. Großmann, Reallehrer. Stuttgart, Lindemann. 168 S. 22 Sgr.

Das Buch behandelt die Planimetrie genetiſch. Es iſt in der Revue ſchon öfter geſagt, daß die genetiſche Behandlung im Unterricht die richtige, die genetiſche Darſtellung im Lehrbuch aber ungehörig iſt. Zweitens iſt es deutſch geſchrieben, weßhalb ihm eine Erklärung der Fremdwörter, z. B. Schiefſeite, gleichgebildet, Theiler, Hochzahl ꝛc. vorangeht. Wir wollen einige von dieſen Verdeutſchungen — Gere, zeilig ꝛc. loben, andere uns gefallen laſſen, ein dritter Theil iſt verwerflich, weil er mehrdeutig iſt. Durch ſolche Bücher ſoll „eine deutſche Bürgerbildung durchgeſetzt werden", und wenn das erreicht iſt, meint der Verf., werde „in einigen Jahrzehnten kein Griechiſch und wenig Latein mehr gelehrt werden". Das iſt Geſchmacksſache. Was aber die Hauptſache iſt, die Darſtellung iſt unklar, und das genetiſche Princip auch nicht ſtreng durchgeführt, ſonſt würde der Verf. z. B. den Begriff der Congruenz haben vermeiden müſſen und die verſchiedenen Fälle, wie ein Dreieck beſtimmt ſei, haben erörtern müſſen.

12. Leitfaden für den praktiſchen Unterricht in der Raumlehre. Von A. Gaſſer, L. am Sem. in Montabaur. Wiesbaden, Ritter. 189 S.

Das Buch iſt beſtimmt für die unterſte Seminarclaſſe, die Oberclaſſe der Volksſchule und die Gewerbſchule. Wir halten es für brauchbar. Es behandelt nach der Einleitung die Ausmeſſung der Linien, Winkel, Flächen und Körper, und in den Anhängen die Elemente des geometriſchen Zeichnens und Aufgaben aus der Praxis verſchiedener Gewerbe.

13. Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen. Von R. Primer, Oberl. der Realſch. zu Krotoſchin. Liſſa, Günther. 106 S. in hoch 4°. 24 Sgr.

Das Buch iſt beſtimmt für Lehrer und Schüler in Elementar- Sonntags- und niedern Gewerbſchulen, desgleichen in den untern Claſſen

der Realſchulen und Gymnaſien, ſo wie auch zum Selbſtunterricht. Folglich muß es aller dieſer Orten unbrauchbar ſein, und das iſt es denn auch vollſtändig.

14. Curvenconſtructionen in 21 Vorlegeblättern. Ein Beitrag zum geom. Zeichnen in Real- und Gewerbſchulen von E. F. Kauffmann. Heilbronn, Scheurlen.

Zunächſt ſtreichen wir dem Verf. die Realſchule vom Titel, wenigſtens für uns Norddeutſche. Wir wiſſen unſere Zeichenſtunden in der höhern Bürgerſchule beſſer auszunutzen. In dem Werk finden wir auf 21 Foliotafeln ſauber conſtruirt: Kreisberührungen, Kreisbögen, welche ſich an gerade Linien oder andere Bögen anſchließen, gerade Linien durch anſchließende und berührende Kreisbögen verbunden, Einziehungen, ſteigende Bögen, Säulenglieder, Korbbögen, Ellipſen — auf verſchiedene Art, ihre Tangenten und Normalen, Parabel und Hyperbel mit ihren Tangenten, Aſymptoten, die Cycloide, Epicycloide, Hypocycloide, Kreisevolvente, Conchoide, Quadratrix, Cardioide, Schneckenlinien. Das Verfahren bei den Conſtructionen iſt angegeben; die Beweiſe fehlen natürlich. Für Gewerbeſchulen alſo iſt das Heft wohl willkommen.

15. Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung von L. Navier, Prof. an der polyt. Schule in Paris. Deutſch herausgegeben von Dr. Th. Wittſtein, L. an der Kön. Militärakademie ꝛc. in Hannover. Zweite Aufl. Hannover, Hahn. 2 Bde. 403 u. 446 S.

Die Zuſätze der zweiten Auflage ſind im erſten Bande vornehmlich 1. die geometriſche Darſtellung zweier analytiſcher Sätze, namentlich der Taylor'ſchen Reihe mit ihrem Reſt, wenn man die Reihe mit dem erſten Gliede abbricht, alſo $f(x + h) = f(x) + h f'(x + \vartheta h)$ aus den Vorleſungen des Major Müller in Hannover; 2. die geometriſche Ableitung der Integration durch Theile $\int u dv = uv - \int v du$ nach Leibnitz in der hist. et origo calc. diff. Dann die Reihe von Lagrange, welche in der Gleichung $y = z + x f(y)$ den Werth von y nach ſteigenden Potenzen von x entwickelt, ohne daß die gegebene Gleichung zuvor für y aufgelöst wird, mit der Erweiterung von Laplace. Endlich eine angenäherte Berechnung der Werthe beſtimmter Integrale, deren Formel geometriſch den Bogen der gegebenen Curve in jedem Intervalle durch den Bogen einer Parabel im gemeinſchaftlichen Anfangspunct, Endpunct und Tangente des Anfangspuncts ausdruckt. — Der zweite Band enthält, wie aus früheren Anzeigen erinnerlich ſein wird, von S. 343 bis 446 eine vortreffliche Abhandlung der Methode der kleinſten Quadrate von Herrn Dr. Wittſtein.

Lgbn.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November. 1855.

I. Abhandlungen.

Das litterariſche Frankreich.

Von Dr. Robolsky, Lehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Unter dieſem Titel wird die Revue von Zeit zu Zeit eine Ueberſicht der wichtigſten wiſſenſchaftlichen Erſcheinungen der Gegenwart in Frankreich bringen, um ſolche ihrer geehrten Leſer, denen dieſelben nicht zu Geſicht kommen, in Zuſammenhang mit den litterariſchen Beſtrebungen unſers in neueſter Zeit ſo eminent thätigen Nachbarvolkes zu erhalten. Was die alte und moderne Philologie, Hiſtoriographie, Theologie und Philoſophie Bedeutſames daſelbſt producirt, ſoll, weniger in Form von Recenſionen, aber auch nicht nach Art eines dürren bibliographiſchen Anzeigers, gleich nach dem Erſcheinen mit kurzer Charakteriſtik, nach Diſciplinen geordnet, dem Leſer vorgeführt werden. Vom innigen Zuſammenhang zwiſchen der reinen Wiſſenſchaft und der Pädagogik, zwiſchen dem Fortſchritt jener und der ſpeciellen Aufgabe des Lehrers überzeugt, hat die Revue immer die außerhalb der Schule für ſich thätige Wiſſenſchaft im Auge behalten, und benutzt daher gern ihre Verbindungen mit Frankreich, um ſie ihren Leſern zugute kommen zu laſſen.

Bei dem erſten Anfange, der hier vorliegt, iſt abſichtlich nicht bei den Erſcheinungen der letzten Wochen ſtehen geblieben, ſondern faſt auf zwei Jahre zurückgegangen, um dadurch eine Grundlage dem Folgenden unterzubreiten.

1. Neue Editionen älterer franzöſiſcher Werke.

Seit 1853 erſcheinen bei Firmin Didot frères: **Les Chefs-d'œuvre littéraires du XVIIe siècle, collationnés sur les éditions originales, par M. Lefèvre.** Vier Bände liegen uns vor, **les Oeuvres poétiques de Boileau, les Fables de la Fontaine, les Pensées de Pascal, les Aventures de Télémaque.** Wie wichtig dieſe Herausgabe iſt, erhellt,

wenn man nicht ſelbſt Gelegenheit gehabt hat, ſich von der Incorrectheit der z. B. in Deutſchland circulirenden Texte zu überzeugen, aus dem Berichte (1845) von Couſin an die Akademie über die Nothwendigkeit einer neuen Edition der Pensées von Pascal, dem wir nur folgende Worte entlehnen wollen: Quand on compare la première édition de tel grand écrivain avec celles qui en circulent aujourd'hui, on demeure confondu de la différence qui la sépare. Où la pensée dans son jet puissant, une logique sévère, une langue jeune et flexible encore, avaient produit une phrase riche, nombreuse, profondément synthétique, l'analyse, qui décompose sans cesse et réduit tout en poussière, a substitué plusieurs phrases assez mal liées. D'abord on avait cru charger seulement la ponctuation, et, au bout d'un siècle, il s'est trouvé que les vices de la ponctuation avaient insensiblement passé dans le texte et corrompu le style lui-même. Un mot, quelquefois même un tour, c'est-à-dire ce qui caractérise le plus vivement le génie d'un temps et d'un écrivain, ayant paru moins faciles à saisir au premier coup d'œil, pour épargner un peu d'attention et d'étude, on a ôté les tours les plus vrais, les locutions les plus naturelles, pour mettre en leur place des façons de parler qu'on a crues plus simples, et qui presque toujours s'écartent de la raison . . .“ Der Rath, den die Akademie nicht annahm, iſt von Andern befolgt worden.

Dem Studirenden und Lehrer der franzöſiſchen Litteratur wird ferner ein ausgezeichneter Dienſt von Mr. Viollet le Duc erwieſen, der mit notes und éclaircissements bei Jannet (Paris) herausgibt: Ancien théâtre français, ou collection des ouvrages dramatiques les plus remarquables, depuis les mystères jusqu' à Corneille. Vier Bände (1854 u. 1855) ſind bis jetzt erſchienen. Zwei ziemlich ſcharf geſchiedenen Perioden gehören die aufgenommenen Stücke an, dem Mittelalter und der Renaissance. Um die Mitte des ſechszehnten Jahrhunderts geht die Umwälzung vor ſich, die das fremdartige Element der nationalen Litteratur aufdrängt. Die Spiele der Bazochiens haben aufgehört, die Myſterien werden verboten, die Enfans sans souci verſchwinden, und Jodelle ſpielt ſeine Stücke vor dem Hofe. In den erſten drei Bänden ſtellt uns Herr Viollet le Duc durch farces, moralités, sotties, sermons joyeux und ein mystère die der renaissance vorhergehende Epoche dar. Vor einigen Jahren fand man in Deutſchland auf einem Boden eine in Pergament gebundene Sammlung von 64 dramatiſchen Stücken, die in gothiſchen Lettern, einzeln, gegen die Mitte des ſechszehnten Jahrhunderts, zu Paris, Lyon, Rouen gedruckt ſind. Ohne Zweifel hatte ein nach Frank-

reich um 1550 gekommener Deutſche bei verſchiedenen Buchhändlern die Stücke einzeln gekauft und zuſammenbinden laſſen. Die Sammlung kam 1845 in den Beſitz des British museum in London und erſcheint jetzt, mit einer intereſſanten Einleitung verſehen, neu abgedruckt. Man darf an die Dramen (faſt nur Dialoge, ohne Intrigue, ohne ſceniſche Schicklichkeiten) nicht den künſtleriſchen Maßſtab anlegen; aber ſprachlich, cultur- und litteraturhiſtoriſch ſind ſie äußerſt wichtig; die meiſten zeichnen ſich auch durch Lebendigkeit und Witz aus. Faſt überall tritt das castigat ridendo mores hervor. Im vierten Bande geht der Herausgeber zur renaissance über. Derſelbe enthält von Jodelle l'Eugène, Cléopâtre captive, Didon se sacrifiant, von Grevin: Les Esbahis, von Belleau: La Reconnue. Les Esbahis iſt ein 1560 vor dem Hofe aufgeführtes Luſtſpiel; es iſt gerade nicht ſehr anſtändig, und doch wurde es von Schülern vor der jungen Herzogin von Lothringen geſpielt. Das Luſtſpiel La Reconnue war, als Remy Belleau 1577 ſtarb, noch nicht vollendet, woraus man ſchließen kann, daß es nicht öffentlich war aufgeführt worden.

Von Jodelle und ſeiner Schule iſt nur ein kurzer Schritt zu Regnier, der ja in einer ſeiner Satiren darüber klagt, daß Malherbe und Genoſſen Ronſard und die Alten entthronen wollen, der gleichwohl in ſeinem Genre als Satiriker viel höher ſteht, als Ronſard als Epiker und Odendichter, und als Jodelle als Dramatiker, der auch da, wo er zu copiren ſcheint, originell iſt, und in Nachahmungen und Entlehnungen immer ſelbſtändig bleibt. Die Werke dieſes Satirikers, von dem Boileau in ſeinen Reflexionen über Longin ſagt, daß er vor Moliere die Sitten und den Charakter der Menſchen am beſten gekannt habe, ſind jetzt ebenfalls von Mr. Viollet le Duc edirt, Paris bei Jannet 1853. Sie beſtehen in ſechszehn Satiren, drei Epiſteln, fünf Elegieen, und in poésies diverses (Sonetten, Epigrammen u. ſ. w.) Dem Texte ſind höchſt ſchätzenswerthe Noten beigegeben, und voran ſteht ein wichtiger Aufſatz: Histoire de la Satire en France. Nachdem der ſatiriſche Geiſt der Franzoſen — ſo wird uns daſelbſt auseinandergeſetzt — bereits in den fabliaux, im roman de la rose, bei Rabelais, im Drama, ja faſt überall ſich ausgeſprochen, nimmt die eigentliche Satire durch das ſatiriſche Epigramm, durch die coq-à-l'âne, dann durch Nachahmungen der Alten ihren Entwicklungsgang. Von Joachim Dubellay, der auf Horaz hinweist, haben wir eine echte Satire, le Poëte courtisan. Um 1555 erſchien von Pelletier ein Art poétique in Proſa, worin die Regeln für die Satire nach den Lateinern gegeben werden. Die poetiſchen Productionen auf dieſem Gebiete häufen ſich, ohne gerade den Namen Satiren

immer zu tragen. Auch Ronſard iſt fruchtbar daran. Endlich wird Vauquelin der eigentliche Begründer der Satiren; ihm folgt Regnier.

Wir wollen bei Jannet's Verlage ſtehen bleiben. Bei ihm ſind in der letzten Zeit erſchienen: Réflexions, Sentences et Maximes morales de la *Rochefoucauld*, nouvelle édition conforme à celle de 1678, et à laquelle ou a joint les Annotations d'un contemporain sur chaque maxime, les variantes des premières éditions, et des notes nouvelles par *G. Duplessis*, avec une préface par *Sainte-Beuve* (letztere enthält das Leben und die Charakteriſtik von La Rochefoucauld, und iſt von Sainte-Beuve übernommen, weil den Herausgeber Dupleſſis der Tod vor Vollendung des Ganzen überraſcht hatte); Le Roman bourgeois, par Antoine *Furetière*, nouvelle édition avec des notes historiques et littéraires par M. Édouard *Fournier*, précédée d'une notice par M. Charles *Asselineau* (der berühmte Lexikograph * tritt in dieſem Roman, ähnlich Scarron in ſeinem roman comique, den Scudéry, den Gomberville, den La Calprenède entgegen; der neue Abdruck hat ein beſonderes Verdienſt dadurch, daß die Orthographie Furetière's genau wiedergegeben iſt, während ſonſt Jannet die Werke des ſiebenzehnten Jahrhunderts mit moderner Schreibweiſe gibt, und nur für die des ſechszehnten Jahrhunderts die alte Orthographie beibehält, weil, wie er ſagt, l'orthographe, ordinairement assez régulière et parfois très-savante au XVIe siècle, était devenue, au XVIIe, entièrement arbitraire, incohérente, irrégulière, si bien que le même mot s'imprimait, dans la même page, de trois ou quatre manières différentes); des quinze Joyes de Mariage, nouvelle édition conforme au manuscrit de la Bibliothèque publique de Rouen (ein intereſſantes Werk eines Anonymus aus dem fünfzehnten Jahrhundert — daß La Sale der Verfaſſer, iſt nicht ſicher —; c'est une étude approfondie du cœur humain, ſagt Jannet, une analyse patiente et délicate, un tableau achevé etc.; es iſt nach dem einen noch exiſtirenden Manuſcript abgedruckt; die Manuſcripte, die anderen Editionen zu Grunde gelegen haben, ſind verloren gegangen); La nouvelle Fabrique des excellents traits de vérité, livre pour inciter les resveurs tristes et mélancoliques à vivre de plaisir, par Philippe d'Alcripe, sieur de Néri en Verbos (aus dem ſechszehnten Jahrhundert); L'histoire notable de la Floride situee es Indes occidentales, contenant les trois voyages faits en

* Er wurde aus der Akademie ausgeſchloſſen, weil er zu gleicher Zeit mit ihr ein Wörterbuch herausgab. Daraus entſpann ſich eine der merkwürdigſten und ſcandalöſeſten litterariſchen Zänkereien.

icelle par certains Capitaines et Pilotes françois, descrits par le capitaine *Laudonnière*, qui y a commandé l'espace d'un an trois moys: à laquelle a esté adjousté un quatriesme voyage fait par le capitaine Gourgnes. Mise en lumière par M. *Basanier*, Gentil-homme françois Mathematicien (aus dem ſechszehnten Jahrhundert).

Essais de Montaigne, suivis de la correspondance et de la servitude volontaire d'Estienne de la Boëtie; édition variorum, accompagnée d'une notice biographique, de notes historiques, philologiques, etc., et d'un index analytique; par *Charles Louandre*. 4 vol. in 12; chez Charpentier, éditeur (Paris). Von frühern Ausgaben des Philoſophen iſt die von Leclerc (1826) die beſte. Seitdem hat man in einzelnen Aufſätzen und Broſchüren (beſonders von Payen) ſo viel neues Licht über Montaigne's Leben und Schriften verbreitet, daß es an der Zeit war, die Essais wieder erſcheinen zu laſſen. Herr Louandre hat die Ausgabe der Mlle. de Gournay (1595, nach einem annotirten Exemplar, das ihr Montaigne's Wittwe gegeben) zu Grunde gelegt. Die alte Sprache, die Anſpielungen u. ſ. w. erheiſchen zahlreichere, ausführlichere hiſtoriſche und ſprachliche Anmerkungen, als Herr Louandre ſie gibt. Bei Hachette iſt von Ch. Jourdain 1854 mit Einleitung und Noten die berühmte Logique de Port-Royal herausgegeben; hinzugefügt ſind drei Fragmente von Pascal: De l'esprit géométrique, l'art de persuader, de l'autorité en matière de philosophie.

Oeuvres complètes de *Regnard*, avec une notice de feu M. *Beuchot*, des recherches sur les époques de la naissance et de la mort de Regnard par *Beffara*, précédées d'un essai sur le talent de Regnard et sur le talent comique en général etc., par M. A. *Michiels*. Paris, Delahays, 1854; 2 vol. gr. in-8. Die Ausgabe des berühmten Rivalen Molière's gewinnt durch den Aufſatz des Herrn Michiels ſehr an Werth; denn wer mit ſeiner Theorie des Komiſchen auch nicht einverſtanden iſt, wird ihn doch als Kritiker ſchätzen.

Les Oevvres poetiqves de *Vavqvelin Des-Yveteaux*, revnies povr la première fois, annotées et publiées par *Prosper Blanchemain* (Paris, Aubry). Vauquelin, Lehrer Ludwigs XIII., ein Dichter, in deſſen bewegtem Leben ſich die Unſittlichkeit der Zeit abſpiegelt, ließ ſeine Elegieen, Stanzen, Lieder, Satiren u. ſ. w. in verſchiedenen Sammlungen zerſtreut erſcheinen. Dieſe ſind jetzt zum erſten Male zuſammengeſtellt; zwei proſaiſche Stücke, die früher noch gar nicht gedruckt, l'Jnstitution du prince, 1643 als Anleitung zur Erziehung Ludwigs XIV. geſchrieben, und ein Brief an den Staatsrath du Puy, ſind hinzugefügt. Die Aufmerkſamkeit auf den Dichter riefen beſonders die Histoirettes de

Tallemant hervor, womit die franzöſiſche Litteratur 1840 bereichert wurde, und auf die wir hier beiläufig aufmerkſam machen. Uebrigens iſt der Satiriker Vauquelin, der oben bei Regnier erwähnt wurde, der Vater dieſes Vauquelin des Yveteaux.

Die Werke der *Maintenon* werden jetzt in ſechs Bänden bei Charpentier von Théophile *Lavallée* (Verfaſſer einer Geſchichte von Saint-Cyr) von neuem veröffentlicht, und zwar das erſte Mal nach authentiſchen Manuſcripten und nach ſichern Copieen verlorner Handſchriften. Die beiden erſten Bände enthalten: Lettres sur l'éducation des filles und Entretiens sur l'éducation. Léon *Feugère* hat den Abdruck von Henri *Estienne's* Werken: La précellence du langage français, und: conformité du langage français avec le grec (Paris, Delalain 1855) beſorgt. Die Werke von Duclos hat Clément de Ris bei Eugène Didier edirt.

Der ſchon oft erwähnte Jannet hat edirt: Oeuvres complètes de François *Villon:* Nouvelle édition, revue, corrigée et mise en ordre avec des notes historiques et littéraires par P. L. *Jacob*, bibliophile. Der in der Litteraturgeſchichte einzig daſtehende Fr. Villon iſt hiedurch dem Studirenden der franzöſiſchen Litteratur zugänglicher gemacht; ſonſt hat die Ausgabe kein großes Verdienſt. Der Bibliophile Jacob (bekanntlich Herr Lacroix) hat faſt nur Prompsault wiedergegeben, dazu Noten hinzugefügt, die nicht überall genügen, und ſtatt der Notiz des Herausgebers von 1832 die von Colletet (einem Dichter des ſiebenzehnten Jahrhunderts) über Villon vorangeſchickt.

Die Werke des als Dramatiker und Politiker bekannten Ch. G. Etienne († 1845) ſind in fünf Bänden nebſt einem un essai biographique et littéraire enthaltenden Ergänzungsbande von L. Thieſſé edirt. — Noch machen wir aufmerkſam auf J. J. *Rousseau,* Fragments inédits, suivis des résidences de Rousseau; par A. de *Bougy.*

2. Litteraturgeſchichte.

Histoire littéraire de la France, ouvrage commencé par des religieux bénédictins de la congrégation de Saint-Maur et continué par des membres de l'Institut, tome XXII; suite du XIIIe siècle. Paris, Didot, Treuttel et Würtz. Vor 122 Jahren erſchien der erſte Band dieſes rieſigen Werkes, das die Geſchichte aller Schriftſteller, die auf franzöſiſchem Boden gelebt, ſo wie die ihrer Werke geben will, alſo die Annalen des litterariſchen Lebens Frankreichs zu bilden beſtimmt iſt. Auf den Umfang des Ganzen läßt ſich ſchließen, wenn man weiß, daß dieſer neu erſchienene zweiundzwanzigſte Band noch beim Jahrhundert

des heiligen Ludwig ſtehe. Mehr als das Leben eines Einzelnen mußte zur Vollendung eines ſolchen Werkes gehören. Wie wenig aber der Gründer die Ausdehnung, die dasſelbe nach dem durch die erſten und von ihm herrührenden Bände geſetzten Verhältniſſe verlangte, geahnt hat, geht daraus hervor, daß er in der Vorrede mit Genugthuung von den bereits für das Zeitalter Ludwigs XIV. geſammelten Materialien ſpricht. Zwei Geiſtliche des Ordens congregatio St.Mauri waren es, die, ohne gegenſeitige Mittheilung und unabhängig von einander, den Plan zu einer Litterargeſchichte Frankreichs, die in ihrer Anlage und Ausdehnung den andern, vornehmlich kirchenhiſtoriſchen Unternehmungen der Benedictiner entſprechen ſollten, entwarfen. Dom Guillaume Roussel, geb. 1659, faßte zuerſt die Idee. Er ſammelte Materialien, welche ſich von den älteſten Zeiten bis auf die neueſten erſtreckten. Aber andere Arbeiten, und zuletzt der Tod, der 1717 erfolgte, ließen die Ausführung nicht zu Stande kommen. Dom Antoine Rivet, geboren 1683, beſchäftigte ſich mit demſelben Plane. Weil er zu lebhaften Antheil an den janſeniſtiſchen Streitigkeiten genommen, hatten ſeine Obern ihm den Aufenthalt in Paris unterſagt und das Kloſter Saint-Vincent du Maus als Wohnort angewieſen. In dieſer friedlichen Zurückgezogenheit, wo eine reiche Bibliothek ihm zu Gebote ſtand, hatte er gerade nicht Urſache, die Pariſer Hülfsquellen ſehr zu vermiſſen. Nach dem Tode des Dom Roussel kam er in Beſitz der von ihm geſammelten Materialien, außerdem fand er gelehrte und eifrige Mitarbeiter in einigen Ordensbrüdern. Der erſte Band erſchien 1733, nachdem 1728 als ballon d'essai ein anderer vorausgeſchickt, der Proben des Ganzen enthielt. Die folgenden acht Bände erſchienen 1735 bis 1747, worauf Rivet ſtarb. Verſchiedene Gelehrte ſetzten die Arbeit fort bis 1763, worauf ein Stillſtand eintrat. Die Académie des inscriptions et belles-lettres, welcher ein Decret des Kaiſers 1807 die Fortſetzung des erſt zwölf Bände zählenden Werkes zuwies, hat das Jahr 1600 als den terminus ad quem der Litterargeſchichte feſtgeſetzt. Seit 1814 ſind zehn Bände erſchienen; der zweiundzwanzigſte behandelt wie der einundzwanzigſte vorzugsweiſe die anonymen Werke des dreizehnten Jahrhunderts. Derſelbe wird eröffnet mit einem Abſchnitte über etwa zwanzig glossaires oder dictionnaires; es folgt (S 39 bis 166) ein Abſchnitt über die lateiniſchen Gedichte des Jahrhunderts; der dritte handelt von den Chansons de geste und begreift auch die epiſche Poeſie der Troubadours in ſich; den Chansons de geste folgen die poëmes d'aventures, die nicht, wie jene, einen an die Geſchichte ſich lehnenden Stoff zum Grunde haben, ſondern, wie etwa der heutige Roman, reines Product der Phantaſie ſind. Der Band ſchließt

mit einer vortrefflichen Abhandlung von Fauriel über den Roman vom Fuchs.

Vinet, Histoire de la littérature française au XVIIIe siècle. Paris, 1853. 2 vol. Der Verf., nach deſſen Tode (1847) bereits ſeine Etudes sur la littérature française au XIXe siècle veröffentlicht ſind, war Profeſſor in Baſel, dann in Lauſanne, hielt dort Vorleſungen sur les moralistes français, hier über die Schriftſteller des vergangenen Jahrhunderts. Dieſe beiden Curſe ſind jetzt, nach Heften der Studirenden und nach den hinterlaſſenen Papieren des Verf., unter dem obigen Titel herausgegeben, der, genau genommen, Etudes sur les littérateurs, ſtatt Histoire de la littérature, lauten ſollte. Uebrigens ein leſens- oder vielmehr ſtudirenswerthes Werk. Eine Histoire de la litt. fr. sous la restauration verdanken wir A. *Nettement* (Paris bei Lecoffre, in zwei Bänden). Von Demogeot's, ſo wie von D. Niſard's Hist. de la litt. fr. iſt bereits die zweite Auflage da; beide Werke ſind von gleich großem Verdienſte, gleich geiſtreich geſchrieben. Von Ch Niſard erwähnen wir: Histoire des livres populaires ou de la littérature du colportage. Die littérature française contemporaine iſt Gegenſtand eines Werkes von C. Louandre, Guérard, Alfred Maury und Felix Bourquelot (Paris ſeit 1842): eines bibliographiſchen Dictionnärs, von dem eben die einundvierzigſte Lieferung uns zukömmt. Auf den Entwicklungsgang der franzöſiſchen Litteratur fällt ein helles Licht durch das Buch von Rathery: Influence de l'Italie sur les lettres françaises, depuis le XIIIe siècle jusqu'au règne de Louis XIV (Firmin Didot frères, 1853). Die Akademie hatte 1849, als Gegenſtand eines außerordentlichen Concurſes, die Frage wegen des Einfluſſes Italiens aufgeſtellt, und das obige Werk iſt eins der beiden von ihr gekrönten; das andere iſt von Arnould. Erſchöpft hat freilich Rathery den Gegenſtand nicht; man vermißt hie und da Begründung und Ausführung der aufgeſtellten Behauptungen. Das Buch von Lisle: Essai sur les théories dramatiques de Corneille, d'après ses discours et ses examens (Paris, 1853) iſt eine geiſtreiche Darſtellung und Beurtheilung der dramatiſchen Theorieen des Dichters. Die Forderung der drei Einheiten findet der Verf. weder von Ariſtoteles beſtimmt ausgeſprochen, noch von den Griechen überall befolgt, noch von den erſten franzöſiſchen Dramatikern, wie Jodelle, Garnier, Hardi ſtreng berückſichtigt, ſondern erſt durch und ſeit Richelieu zum Geſetz erhoben.

Auch über andere einzelne Dichter iſt die Litteratur mit ſchätzenswerthen Monographieen bereichert. Von Jaqu. Chr Brunet haben wir Recherches bibliographiques et critiques sur les éditions originales des cinq livres du Roman satirique de *Rabelais* . . . on y a joint

le texte original des grandes et inestimables Chroniques de Gargantua. Bekanntlich enthält das erſte Buch des Romans das Leben des Vaters, die vier andern das des Sohnes. Es iſt faſt nicht zu zweifeln, daß der Dichter erſt die vier Bücher über Pantagruel geſchrieben, und dann das über Gargantua hat folgen laſſen. Es exiſtirt nun noch eine andere Biographie Gargantua's, die nichts von Rabelais' Geiſte an ſich trägt, und die ſicherlich nichts iſt, als eine ſchriftliche Abfaſſung einer der verſchiedenen Volkstraditionen, deren Gegenſtand Gargantua war; denn, wie Grimm u. A gezeigt haben, hat in verſchiedenen Ländern Europa's die Sage Gargantua und Sohn gefeiert, ehe Rabelais den Stoff behandelte. Brunet ſucht dagegen nachzuweiſen, daß die zweite Biographie Gargantua's, die, welche nicht den Anfang des Romans bildet, ebenfalls von Rabelais herrührt, und die Skizze bildet, die zum wahren Bilde in dem ſpätern Anfange des Romanes geworden iſt.

L. *Feugère* verdanken wir einen Essai sur la vie et les ouvrages de Henri Estienne. Von E. Baret haben wir Etudes sur la rédaction espagnole de l'Amadis de Gaule de Garcia Ordoñez de Montalvo (die gewöhnliche, auf d'Herberay des Essarts geſtützte Meinung, daß der Amadis ſeinem Urſprunge nach franzöſiſch iſt, dann durch Vasco de Lobeira portugieſiſch, darauf ſpaniſch geworden, und ſo nach Frankreich zurückgekommen, wird hier bekämpft; „issu d'une tradition française, ſagt der Verf., le roman d'Amadis dans sa forme actuelle, la seule qui ait survécu, demeure à nos yeux la légitime propriété de la littérature espagnole"). Die Philoſophie Montaigne's nach ſeinen Essais ſyſtematiſirt, gibt uns Etienne Catalan unter dem Titel: Manuel des honnêtes gens, nach dem Ausſpruche des Cardinals du Perron: Le livre des Essais doit être le bréviaire des honnêtes gens.

3. Grammatik und Onomatik.

Nouveau dictionnaire universel de la langue française rédigé d'après les travaux et les mémoires des membres des cinq classes de l'Institut, par M. P. *Poitevin*. Erſcheint in wöchentlichen Lieferungen. Es liegen uns bis jetzt etwa vierzig Bogen vor, die A und B enthalten.

Etude historique et philologique sur le participe passé français et les verbes auxiliaires, par J. B. F. *Obry*, 294 p. in-8 (Paris, Durand).

Origine et formation de la langue française, par A. de *Chevallet* (Paris, Delalain 1853). Es iſt uns nur der erſte Band zu Geſicht gekommen; ob der zweite bereits erſchienen, wiſſen wir nicht. Auf jeden Fall iſt es wünſchenswerth, daß das ausgezeichnete Werk recht bald vollendet wird.

Das Dictionnaire étymologique de la langue wallonne von Charles *Grandgagnage*, in verſchiedenen Abtheilungen in Lüttich ſeit 1845 herausgegeben und nun vollendet, entſpricht dem heutigen Standpuncte der Wiſſenſchaft und wird Sprachforſchern willkommen ſein; das Studium des Walloniſchen iſt für das Verſtändniß des Franzöſiſchen vor dem ſechszehnten Jahrhundert und vor der Reform Ronſard's unerläßlich.

Zwar nicht in Frankreich, aber von einem Franzoſen, Herrn Burguy, iſt erſchienen: Grammaire de la langue d'oïl ou grammaire des dialectes fr. aux XII et XIII siècles (Berlin, Schneider). Zwei Bände ſind bereits edirt; hoffentlich wird der dritte, das glossaire enthaltend, nicht lange auf ſich warten laſſen. Das Werk kann nicht genug empfohlen werden. Eine Kleinigkeit vermiſſen wir, nämlich, daß der Herr Verf. ſein Verhältniß zu der von Genin über die langue d'oïl aufgeſtellten Theorie nicht näher angibt und ſo ſein Unternehmen mehr rechtfertigt. Hat Genin Recht, ſo zerfällt Herrn Burguy's Werk in ſich ſelbſt.

Wichtig iſt noch: Glossaire étymologique et comparatif du patois picard ancien et moderne, précédé de recherches philologiques et littéraires sur ce dialecte; par l'abbé Jules *Corblet* (Paris, Dumoulin).

4. Alte Philologie.

Von Alexis Pierrou, Profeſſor am Lyceum Saint-Louis, haben wir eine Histoire de la littérature romaine, und eine Hist. de la litt. grecque (Paris, Hachette), die beide, bei Benutzung der von der Wiſſenſchaft gewonnenen Reſultate, große Selbſtändigkeit des Studiums und des Urtheils zeigen, und nicht ganz frei von einſeitigen ſubjectiven Anſichten, ſo wie von Uebertreibungen ſind. De tragœdiæ græcæ principibus commentatio iſt der Titel einer ſehr leſenswerthen Broſchüre von Michael Vlangali (Paris, Didot, 1855), die in gutem Latein, ausgehend von den Umſtänden, die Athen zum Mittelpunct des griechiſchen Weſens gemacht, die drei Tragiker analyſirt. Nicht frei von Paradoxis und eigenthümlichen Urtheilen über Seneca's Werth als Tragiker, über den die Kritik längſt einig iſt, iſt: Etudes sur trois tragédies de Sénèque, par Aug. *Widal* (Paris, Durand 1854). Der Name Seneca führt uns auf: Saint Paul et Sénèque; recherches sur les rapports du philosophe avec l'apôtre, et sur l'infiltration du christianisme naissant à travers le paganisme, par A. *Fleury* (Paris, Ladrange, 1853), in welchem der Verf. eine merkwürdig große Conformität der Ideen des Philoſophen mit denen des Apoſtels, und eine Bekanntſchaft des erſteren mit der Lehre des letzteren nachweiſen will. Günſtiger muß

man ſich ausſprechen über die tüchtige, gediegene Arbeit von J. A. Estienne: Etudes morales et littéraires sur les Epîtres d'Horace (Paris, Hachette, 1853). Intereſſant iſt: Parallèle détaillé du récit de la mort d'Hippolyte, dans Euripide, Ovide, Sénèque, Racine, par Stievenart (Nancy); der Verf. weist das Verhältniß des franzöſiſchen Dichters zu den drei alten in der Darſtellung des Todes des Hippolyt nach.

Anerkennung haben in Frankreich gefunden: Etude sur les variations du polythéisme grec, par Th. *Bernard*, traducteur du Dictionnaire mythologique de Jacobi (Paris, Frank, 1853); Histoire de la démocratie athénienne, par A. *Filon*, professeur d'histoire au lycée Napoléon, ancien maître de conférences à l'Ecole normale (Paris, Durand, 1854); De fluminibus inferorum thesim proponebat facultati litterarum parisiensi Alfred *Mezières* (Paris, Joubert 1853); De Themistio sophista et apud imperatores oratore apud parisiensem litterarum facultatem disserebat E. *Baret* (Paris, Durand, 1853); Geographia Græcorum antiquissima qualis ab Homero, Hesiodo, Aeschylo tradita, ab Hecataeo digesta et concinnata fuerit, thesim proponebat facultati litterarum parisiensi C. *Hanriot* (Napoléon-Vendée, Yvonnet 1853); Atlas géographique de l'Italie ancienne, composé de sept cartes et d'un dictionnaire de tous les noms qui y sont contenus, par M. E. *Desjardins* (Paris, Hachette 1852). Einen vorzüglichen Werth hat: Apollonius Dyscole, essai sur l'histoire des théories grammaticales dans l'antiquité, par E. *Egger*, membre de l'Institut. Paris, Durand, 1854. „Il semble au premier abord, ſagt der Verf., bien difficile de restituer avec quelque certitude l'ensemble des doctrines de ce grammairien. Mais si l'on songe qu'Apollonius, dans ce que nous possédons de ses écrits, se répète souvent lui-même, que, par exemple, dans la syntaxe, à propos de chaque partie du discours, il rappelle et résume les principes développés dans ses divers traités sur le nom, le verbe et sur les autres mots, que mainte question d'étymologie, d'accentuation, d'orthographe se trouve mêlée à ses recherches de philosophie grammaticale, on désespérera un peu moins du succès de la tâche que nous nous proposons."

Traité des synonymes de la langue latine, par E. *Barrault*, avec la collaboration, pour la seconde partie, de M. Ernest *Grégoire* (Paris, Hachette 1853) iſt die erſte gute Synonymik in Frankreich, die endlich die von Gardin Dumesnil entbehrlich macht.

Ein echtes Product franzöſiſcher Gelehrſamkeit, die es faſt nie verſäumt, bei aller Tiefe und Gründlichkeit einfach, klar und geſchmackvoll

darzuſtellen, iſt: Essai historique et littéraire sur la comédie de Ménandre, avec le texte de la plus grande partie des fragments du poëte, par *Benoît* (Paris, Firmin Didot 1854). Iſt hiermit die Litteraturgeſchichte wahrhaft bereichert, ſo hat die Geſchichte der Philoſophie einen ſchätzenswerthen Beitrag erhalten in: *Antisthène*, thèse présentée à la Faculté des lettres de Paris par Charles *Chappuis* (Paris 1854, Aug. Durand).

Oeuvres de *Platon*. Edition grecque accompagnée de la version latine, revue et publiée par M. *Schneider* de Breslau, pour la Bibliothèque des auteurs grecs de M. Amb. Firmin Didot. Tome second. In der Vorrede gibt Schneider von den von ihm angebrachten Verbeſſerungen Rechenſchaft, die er einem Manuſcripte der kaiſerlichen Bibliothek in Paris verdankt. Der Band enthält: Der Staat, Timäos, Kritias, die Geſetze, die Epinomis, die Briefe, Axiochus, Siſyphus und Eryxias. Der Merkwürdigkeit wegen erwähnen wir: Ilias Homeri latino carmine reddita, interprete *Lallier*. Autissiodori, ex typis Perriquet editoris, 1853. Eine etwas freie Ueberſetzung in circa zwanzigtauſend Verſen; der Verf. iſt chanoine und vicaire général in Sens; Autissiodorum iſt Auxerre.

De quelques points des sciences dans l'antiquité, par B. *Jullien* (Paris, Hachette, 1854); enthält Aufſätze über Ariſtoteles, über die Proſodie der Griechen und Römer, und über die Muſik der Alten.

Etudes d'Archéologie et d'Histoire, par M. H. *Fortoul*. 2 vol. (Firmin Didot frères, Paris 1854). Die hier geſammelten, früher einzeln erſchienenen Aufſätze des berühmten Gelehrten ſind: Sur les marbres d'Egine; sur l'histoire comparée de la peinture chez les Anciens et chez les Modernes; sur les poëmes et sur les images de la danse des morts; sur les troubadours; sur la maison de Stuart; sur l'histoire d'Espagne; de la littérature antique au moyen âge.

III. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

1. Ueber chriſtliches Familienleben. Von Heinrich W. J. Thierſch. Zweite Auflage. Frankfurt a. M. Heyder. 207 S.

Das Buch iſt eine chriſtliche Ethik der Familie. Es entwickelt aus den idealen chriſtlichen Principien die ſittlichen Forderungen, welche an das Familienleben zu ſtellen ſind: „Die chriſtliche Familie iſt nicht allein die Vorſchule des Himmelreichs, ſie iſt in gewiſſem Sinne das anticipirte Reich Gottes ſelbſt.“ „Hier ſoll im Kleinen ſchon jene Weisheit und Milde des Herrſchens, jene Willigkeit des Gehorchens, jene Einigkeit im feſten, wechſelſeitigen Vertrauen erſcheinen, lauter Tugenden, welche die Grundtöne der Harmonie des vollendeten Reiches Gottes bilden werden.“ Der erſte Abſchnitt handelt von der Ehe, als dem Abbild des Bundes Chriſti mit der Gemeinde; der zweite von der Erziehung. In dem erſten können wir dem Verf. überall zuſtimmen, namentlich darin, wie er die Unauflöslichkeit der Ehe, den Cölibat, die „unglückliche“ Ehe behandelt. Mögen die Worte hart klingen; es iſt doch ohne Zweifel die Ehe die „allerheilſamſte Schule der Läuterung und Tugendübung. Recht hat der Verf., wenn er die Ueberbürdung der Frau, die Unruhe des kleinen Dienſtes, der in Deutſchland Sitte iſt, rügt; unter ihr leidet der Umgang zwiſchen Mann und Frau. Wohlthuend iſt die Milde in der Erörterung des Verhältniſſes, in welchem der eine Theil Chriſto noch ferner ſteht, als der andere; fern von pietiſtiſchem Beiſchmack die Forderung des Hausgottesdienſtes. Dieſer iſt „die Bedingung, woran Gott das Gedeihen des chriſtlichen Hausweſens knüpft. Es thürmen ſich innere und äußere Hinderniſſe dagegen auf, aber der Mann, der ſie nicht alle durchbricht, kennt ſeine eigene Würde nicht, noch den Segen, der durch ihn kommen ſoll. Niemand kann ihm das Amt des Familiengebets abnehmen. Im Bewußtſein ſeines Berufs ſoll er es thun; es ſoll nicht eine Predigt oder Ermahnung ſein, nicht ſollen Herzenserfahrungen darin entfaltet werden, ſondern nur das ausgeſprochen, wobei alle mitbeten, wozu alle Amen ſagen können.“

In dem zweiten Abſchnitt — die Erziehung — ſind wir einverſtanden mit allem, was die häusliche Erziehung betrifft. Für das Mißrathen der Kinder weiß er den richtigen Troſt für die Eltern, ſo wenig er ſie ihrer Schuld dabei entbürdet. Dieß iſt der Eingang. Danach han-

delt er von der Grundbedingung des Gelingens: „Laß dich ſelbſt von Gott erziehen, wenn du andere erziehen willſt. Anders überträgſt du den Macchiavellismus aus der Politik in die Pädagogik; du nimmſt dir heraus, ein ſittliches Meiſterſtück zu Stande zu bringen, ohne den Urheber aller Sittlichkeit auf deiner Seite zu haben; du handelſt, als wäre der Quell des Segens nicht in Gott, ſondern in dir. Gott iſt es, der durch uns erzieht, und er wird es thun, wenn wir uns von ihm erziehen laſſen.“ Nicht Wiſſen, aber Weisheit bedarf es zur Erziehung, und nur unter der Zucht Chriſti kann ſich uns das pädagogiſche Wiſſen zur Weisheit geſtalten. Setzen wir nun aber auch die normale, d. h chriſtliche Familie, ſo müſſen wir doch dem Verf. beſtreiten, daß die Erziehung der Kinder den Eltern allein aufgelegt iſt, und ſonſt keinem Menſchen in der Welt Wir dürfen wohl auf den von Scheibert (Päd. Rev 1851, Bd. 28, S. 16 ff) geführten Beweis, daß die Familie, auch die normale, allein unfähig ſei, die Erziehung zu vollenden, alle praktiſchen Ideen auszugeſtalten, einfach zurückweiſen; damit fällt denn auch vieles, was Herr Th. gegen die erziehliche Einwirkung der Schule aufſtellt. Nicht aber auch alles das, was der Verf. gegen die Schulen zu ſagen hat. Zunächſt behält er recht gegen die Anſtalten, welche die ganze Erziehung übernehmen wollen, recht über die Vereinfachung und Concentration des Unterrichts, ſpeciell in den Gymnaſien, recht über die Nothwendigkeit der Befeſtigung des Familienſinnes, recht gegen das „ſogenannte“ Beten in den Schulen. * Aber den Religionsunterricht in den Schulen, religiöſe Uebungen in der Schule, den Schulzwang dürfen wir der Schule um der Jugend willen nicht nehmen laſſen. — Von da ab nun, wo der Verf. dieß Feld verläßt, ſind wir wieder mit ihm einig. Wir hoffen, daß unſere Leſer das Buch ſelbſt zur Hand nehmen. Bis dahin aber wollen wir ihnen noch ein Citat zur vorläufigen Beherzigung hierherſtellen:

„πόλλ᾽ ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ᾽ἠπίστατο πάντα.“

So charakteriſirt der Verf. die Frucht unſers heutigen Gymnaſiums. Und wo iſt Hülfe dagegen und gegen die böſen Früchte der Ungründlichkeit, des Scheins, des Pfuſchens? In chriſtlichen Schulen. „Sollen ſie aber chriſtlich ſein, ſo laßt ſie Anſtalten voll ſittlicher Tüchtigkeit ſein, und wollt ihr dieß, ſo laßt den Unterricht in ihnen höchſt einfach und ſchlicht, und die Forderungen in dem Einfachen höchſt ſtrenge ſein.“

---

* Vergl. Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1855, S. 248, wo ein ganz unglücklicher Vorſchlag gemacht wird.

2. Drei Schulreden und ein Fragment, betreffend das Chriſtenthum in den Gymnaſien. Von A. Gieſebrecht, K. Provincial-Schulrath zu Königsberg i. P. Königsberg, Bornträger. 42 S.

Einem Angriff haben wir es zu danken, daß Herr Schulrath G. dieſe Reden veröffentlicht. Was unſere Leſer in dem Heftchen finden werden, iſt der Gedanke eines Lehrplanes, in welchem ſämmtliche Unterrichtsgegenſtände ſich als Theile des chriſtlichen Glaubensbekenntniſſes zu gliedern hätten, und alſo alles Wiſſen in einem beſtimmten, nachweisbaren Verhältniſſe zu der chriſtlichen Glaubenslehre ſich darſtellte — ein Lehrplan freilich, dem der Verf. für jetzt noch die Ausführbarkeit abſpricht, weil in dem die Schule umgebenden Leben die Elemente dafür noch fehlen.

3. Das Buch der Erziehung in Schule und Haus. Erſte Abtheilung: des Kindes Wartung und Pflege und die Erziehung der Töchter in Schule und Haus. Ein Handbuch für Mütter und Erzieher. Von Julie Burow. Leipzig, Coſtenoble. 294 S.

Den erſten Abſchnitt — die Wartung und Pflege des Kindes — übergehen wir *. Das Pädagogiſche, was in der früheſten leiblichen Zucht liegt, iſt gut hervorgehoben. Im zweiten: Schule und Haus, halten wir der Verf. einige Irrthümer in Betreff der Erziehung und des Unterrichts der Knaben, z. B. S. 92 und 93, zugute. Wo ſie auf ihr eigentliches Feld kommt, ſtimmen wir ihr gern zu; z. B. in folgenden Sätzen: Je ſpäter ein Mädchen in die öffentliche Schule gebracht wird, deſto beſſer. — Könnte eine Mutter alle ihre Kraft der Erziehung ihrer Töchter widmen, ſo wären Mädchenſchulen unnöthig. — Mädchenſchulen ſind um ſo beſſer, je mehr ſie der Schülerin nur eine Erweiterung des elterlichen Hauſes bieten. — Jede Arbeit ſei ein Ernſt auch ſchon in der Kindheit, ſonſt wird ſie im ſpätern Lebensalter eine Laſt. — Gewöhnung an Pflichttreue ſei die Grundlage der Erziehung des Mädchens. — Die Eitle lernt für die Welt, beſten Falls für die Schule. — Sicher würde es der Mehrzahl der Ehemänner auf die Dauer lieber ſein, mit der Gattin ſprechen zu können, als ſich von ihr vorſingen oder vorleſen zu laſſen. — Sobald ein Mädchen an's Strickzeug gewöhnt iſt, iſt in ihm der Grund zu weiblicher Thätigkeit gelegt. — Die größte Kunſt iſt, gut und ſchön ſtopfen und flicken. — Geſammelte Kenntniſſe ſind noch nicht Bildung. — Wer regelmäßig und aufmerkſam arbeitet, bildet auch ſeinen Charakter ꝛc. Man ſieht, wie die Verf. die Mädchenſchule auffaßt, und wird das Techniſche über Schulorganismus und Lehrkunſt nicht vermiſſen. Das dritte Buch — das Familienleben und ſein Einfluß auf die

* Dieß Capitel behandelt angemeſſen auch: »Winke für Eltern bei der körperlichen Erziehung der Kinder. Von Dieckmann. Rendsburg, Peterſen 1853.«

Töchter des Hauſes — bietet eine Fülle von richtigen und ſinnigen Winken und Beobachtungen. Vermißt haben wir, daß die Verf. nirgend daran denkt, auch die Pflege religiöſen Sinnes, herzlicher Frömmigkeit und chriſtlichen Lebens dem Hauſe aufzutragen. Das vierte Buch — die Stellung des weiblichen Geſchlechts in der bürgerlichen Geſellſchaft — führt uns aus der Schule ins Leben, und ſomit für das Weib wieder zurück ins Haus, in dem ſein Leben beſchloſſen iſt. Wir hören der Verf. gern zu, wenn ſie, raſch hinweggehend über die ſogenannte Emancipation, uns zeigt, wie das Weib, auch wenn es nicht Gattin und Mutter wird, noch äußerlich wie innerlich eine friedenvolle und geſegnete Wirkſamkeit und eine unabhängige äußere Stellung ſich erwerben könne; und zwar nicht bloß als Erzieherinnen, wie das heut ein leidiges Vorurtheil iſt, das unſern höhern Töchterſchulen gründlich ſchadet. Freilich bleiben dabei noch unerfüllte Wünſche an unſere Gewerbegeſetzgebung, doch auch die hier gezogenen Schranken laſſen noch Berufsarbeiten für das Weib übrig, die ihr eine achtbare Stellung ſichern.

Der natürliche Beruf des Weibes bleibt indeß immer der der Hausfrau. Ihr jedoch kommt als ſolcher noch immer das zu Statten, was die Verf. Wahres und Richtiges anzugeben weiß zur Vorbildung für eine andere Stellung. Und ſo führt uns dieſe Betrachtung über zu einem der leſenswertheſten Bücher, welche die letzten Jahre uns vor Augen geführt haben. Die Verfaſſerin iſt nicht genannt. Einige Spuren führen uns zu der Vermuthung, ſie ſei die Frau eines Profeſſors an der Univerſität Kiel. Als Schriftſtellerin verſichert ſie ſonſt noch nicht aufgetreten zu ſein. Ihr Thema iſt

4. Die wirthſchaftliche Erziehung und die Lebensaufgabe der Hausfrau. Leipzig, Mayer. Zweite Auflage. 1855. 480 S.

Zunächſt wünſchen wir dem Buch als Leſerinnen die verehrten Frauen unſerer Herrn Collegen, die jüngern ſowohl wie die erfahrenern. Wenn ſie auch über einzelnes den Kopf ſchütteln, ſie werden doch im Ganzen eingeſtehen müſſen, daß, wer nicht unter wirthſchaften nur Einnehmen und Ausgeben verſteht, nach den hier dargelegten Principien wirthſchaften müſſe, und daß „Buch und Rechnung führen" mehr beſagen wolle, als nur Ausgabe und Einnahme notiren und zwölfmal, einmal oder keinmal im Jahre addiren und Bilance ziehen. Dann wünſchen wir ihm als Leſer alle andern verſtändigen Hausfrauen ſonſt, die ſich einmal von jemand, der ein Studium daraus hat machen können, über den eigentlichen Sinn ihrer Aufgabe und die Mittel, die zu ihrer Löſung geboten ſind, wollen ins Klare ſetzen laſſen. Nicht weniger die

Männer, die ihre Hausfrauen zur Wirthſchaft erziehen ſollen — und ſich ſelbſt mit; endlich die Leiter der höhern Töchterſchulen, denen bei dem Drängen der Schülerinnen nach Schulwiſſen um des leidigen Gouvernantenexamens willen wohl zu gönnen iſt, daß ſie aus der eigentlichen Lebensaufgabe der Hausfrau das Maaß für ihr Schultreiben und an dieſem eine Abwehr übertriebener Anſprüche gewinnen, die ihnen beide unſicher zu werden drohen. Der Grundgedanke der geiſtreichen Schrift iſt die Lehre von den kleinen Kräften. Dadurch gewinnt ſie eine ſociale Bedeutſamkeit, und führt die Lehre von den Grundſätzen der Hauswirthſchaft und den Pflichten der Hausfrau überall zurück auf den Zuſammenhang mit umfaſſenderen ſittlichen Ordnungen. Die Bedeutung, welche erſtere wiederum aus dieſen her gewinnen, verpflichtet die Schulen, auf ſolche Gaben, wie dieß Buch, gebührend zu achten; ein Theil desſelben — das erſte Capitel — iſt rein pädagogiſch, die andern ſollten ſich wohl in dem betreffenden Unterricht eine Berückſichtigung erwerben können. Die Frau Verf. handelt: 1. Von den kleinen Kräften, nämlich Ordnung, Reinlichkeit, Sparſamkeit, Gewöhnung der häuslichen Tugenden; was ſie bedeuten, wie ſie wirken; betrachtet die ſonſtige und jetzige Stellung der Frau im Hausweſen, das Hausweſen im Allgemeinen, als Grundlage des äußern Lebensglücks ꝛc. Im folgenden Abſchnitt beſpricht ſie die Ausgaben und Einnahmen und deren Berechnung, Steigen und Fallen, die Buchführung und Proberechnung. Der dritte Abſchnitt behandelt die Hauswirthſchaft und die Aufgabe der Hausfrau im Beſondern; zunächſt legt die Verf. die hohe wirthſchaftliche Bedeutung der Aufgabe der Hausfrau dar, und entwickelt dann das oberſte praktiſche Princip der Hauswirthſchaft: „Jede Hausfrau ſoll mit der ihr angewieſenen Summe für ihre Ausgaben nicht bloß auskommen, ſondern muß lernen, mit derſelben den Ihrigen ſoviel Nutzen und Wohlſein zu bereiten, als es überhaupt möglich iſt.“ Hierin liegt, daß der Frau von dem Mann für gewiſſe Zweige der Wirthſchaft Freiheit gelaſſen ſein muß, daß ſie dieſe zu gebrauchen verſtehe und richtig anwenden wolle — es ſind alſo die praktiſchen Ideen, die auch hier wieder ihre Macht zeigen und die die ſittlichen Verhältniſſe regeln. Nach dieſem Princip nun entwickelt die Verf. die richtigen Grundſätze für die Führung der Wirthſchaft, das Weſen und die Bedeutung der Hausordnung. Letztere führt uns wieder in den Kreis der Familie zurück. Und wenn da die Verf. auch ihr Thema feſthält, ſo fühlt man es doch wohl auch, daß ſie ſich eben beſchränkt, und daß ſie den Sonntag des Hausweſens nur deßhalb ſo ſtill und heimlich wünſcht, damit der Klang der Glocken nicht in Schlüſſelklirren und Mägdelärm ungehört ver-

halten könne. Wir wünſchen recht vielen unſerer Freunde dieß Buch in die Hände.

Gleichfalls über den engeren Kreis der Schule tritt hinaus

5. Uebungsbeiſpiele aus dem Leben für's Leben, oder praktiſches Rechenbuch von H. Erzinger, Lehrer in Schleitheim. Schaffhauſen, Brodtmann XVI u. 128 S.,

ein Buch, das trotzdem aber hierher, und obgleich es ein Rechenbuch iſt, unter obiges Rubrum gehört. Der Verf. beſtimmt es für die Oberclaſſen der Volksſchulen, für Fortbildungsſchulen und für den denkenden Landwirth. Wir möchten die erſte dieſer drei Beſtimmungen ſtreichen. Die Fortbildungsſchule und der Wirth ſelbſt werden an dem Buch mehr als bloß ein Rechenbuch haben; es wird die Gegenſtände des gemeinen Lebens denkend, d. h. rechnend betrachten lehren, und den gemeinen Mann, wenn nur die Volksſchule ihre Pflicht gethan, aus einem Sclaven der Scholle zu deren Herrn machen, und ſo ſeine Arbeit vergeiſtigen. Was das vorſtehende Werk für die Aufgabe der Hauswirthin, das verſucht dieſes für die des Landwirths. Die Vorrede des Herrn Dr. Eiſenlohr nimmt eine Abhandlung aus der „Volksſchule“ 1852, S. 122 wieder auf, in der die Bemerkung, daß „das Volk nicht rechnet“, wiewohl das Kind es gelernt hat, rückwärts und vorwärts betrachtet wird. Rechnete es, möchte es rechnen, ſo kämen ihm die Fortſchritte der Agriculturchemie beſſer zu Statten. Die vorliegende Schrift iſt ein Verſuch, ſie den kleinen Wirthen vor Augen zu rücken.

6. Licht- und Schattenſeiten aller Berufsſtände nach Repräſentation, Heerdienſt, Wiſſenſchaft und Kunſt, Induſtrie, Technik und Arbeit. Von Dr. Fr. Richter. Hamburg, Richter. 281 S.

Der Titel des Buchs gibt den Inhalt an; er iſt bunt, ja reichhaltig genug. Die Form der Darſtellung iſt pikant, wie ſie mündlichen Vorträgen eigen ſein ſoll.

7. Was haben diejenigen, welche Pfarrer werden wollen, im Voraus zu bedenken? Unentbehrliche Winke und Rathſchläge ꝛc. Nach 40jähriger Erfahrung zuſammengeſtellt von H. A. Hecht, Paſtor em. Dresden, Adler. 104 S. 12 Sgr.

Es fehlt, für uns wenigſtens, ein oder der andere Spruch, der doch wohl zum Text genommen ſein ſollte, z. B. 1. Cor. 3, 9 u. 4, 1. Aus denen iſt doch die rechte Paſtoralweisheit zu ſchöpfen. Uebrigens enthält die Schrift für Candidaten und junge Paſtoren manchen guten Rath, und iſt eine Art Einleitung in eine Paſtoraltheologie.

Lgbn.

1. Johann Amos Comnenius Lehrkunſt. Nach ihrer Gedankenfolge dargeſtellt von Dr. J. Leutbecher. Leipzig, Baenſch. 157 S.

Der Herr Verf. hat eine dankenswerthe Arbeit unternommen, als er von Comnen's Didactica magna eine Darſtellung der Gedanken gab, welche Form und Geiſt des Werkes erkennen laſſen Denn Comnen hat auch heute nicht bloß ein hiſtoriſches Intereſſe für den Pädagogen und Didaktiker, das vorliegende Buch wird bald erkennen laſſen, daß ſeine Theſen noch heute discutirt werden, oder daß ſeine Principien noch heut in einer Schulpädagogik zu Grunde zu legen ſind. Manches freilich iſt heute veraltet; manches aber hat z. B. die Päd. Rev. noch in den letzten Jahren in den Aufſätzen aus der Schulſtube weiter ausgearbeitet, wovon man die Grundlinien in Comnen's Didaktik wieder finden wird. Man vergleiche z. B. S. 55 die Behandlung der verſchiedenen Anlagen, S. 64 ff. die allgemeinen Grundſätze des Lehrens und Lernens. Von dieſen wollen wir doch einige ausheben:

„Lerne die Sprache aus den Schriftſtellern, nicht aus der Grammatik.

„Schicke die Beiſpiele der Regel voran.

„Der Schüler ſoll zu einer Zeit nur Eines lernen.

„Es muß jeder Schüler in derſelben Materie nur von einem Lehrer geleitet werden.

„Die Lehrweiſe muß die Arbeit des Lernens mindern.

„Man ſoll die Schüler nichts thun laſſen, außer wovon ihnen die Form und Norm der Nachahmung bekannt geworden iſt.

„Die ſinnliche Anſchauung iſt ſtets zu Hülfe zu nehmen.

„Man ſoll alle Wiſſenſchaften nach einer und derſelben Methode behandeln, alle Künſte nach einer und derſelben, alle Sprachen nach einer und derſelben.

„In derſelben Schule ſoll dieſelbe Ordnung und Art der Uebungen ſtatt haben.

„Alle Studien ſollen ſo geordnet werden, daß die ſpätern ſtets in den früheren begründet ſind, die frühern aber auch zugleich von den ſpätern befeſtigt werden. Endlich:

„Eine Schule ohne Schulzucht iſt eine Mühle ohne Waſſer."

2. Schulkunde für evangeliſche Volksſchullehrer auf Grund der Preuß. Regulative vom 1. bis 3. Oct. 1854. Bearbeitet von K. Bormann, K. Provincial-Schulrath in Berlin. Berlin, Wiegandt. 214 S.

Die Regulative verlangen bekanntlich in Stelle eines Unterrichts über Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Pſychologie ꝛc. in den Seminarien die Behandlung einer Schulkunde,

welche ſich vor Abſtractionen und Regelwerk ſorgfältig bewahrt und möglichſt praktiſch und unmittelbar geſtaltet.

Das vorliegende Buch, von den Behörden mehrfach empfohlen, ſchließt ſich überall eng an die Regulative an, und wird den Unbefangenen nichts von dem mehr vermiſſen laſſen, was als iſolirte wiſſenſchaftliche Diſciplin fortan aus dem Seminarunterricht entfernt bleiben ſoll. Die Abſchnitte des Buchs ſind I. die Volksſchule; II. der Volksſchullehrer; III. der Volksſchulunterricht; IV. die Volksſchulerziehung.

3. Pädagogiſche Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Von L. Kellner. Fortſetzung. Eſſen, Bädeker. 114. S.

Die Art dieſer Mittheilungen iſt den Leſern bekannt. Die vorliegende Fortſetzung, ebenfalls beſtimmt, der Bildung und Fortbildung der Volksſchullehrer zu dienen, behandelt 1. Rückert als Jugenddichter; 2. die häuslichen Aufgaben; 3. das Volkslied in ſeinem Weſen und ſeiner Bedeutung für die Schule; 4. Nebenbeſchäftigungen der Lehrer; 5. Reflexionen über den pädagogiſchen Tact; 6. ein Lebensbild aus älterer Zeit (Victorin von Feltre).

4. Die Schuldiſciplin. Eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. Von K. F. Schnell. Zweite verm. Aufl. Berlin, Wiegandt. 146 S.

Die erſte Auflage der Schrift iſt Päd. Rev. 1852, Bd. 31, S. 204 ff. beſprochen. Wir erinnern daran, was dort bemerkt iſt, daß der Verf. unter Schuldiſciplin die geſammte Schulerziehung verſteht. Der erſte und zweite Abſchnitt, die diſciplinariſche Zweck- und Weſenlehre, die diſciplinariſche Mittel- und Formenlehre ſcheinen im Weſentlichen ungeändert geblieben zu ſein; abgekürzt iſt der dritte Abſchnitt, der früher manches Fremdartige mitbehandelte; vermehrt iſt die neue Auflage durch einen Anhang, der vorzugsweiſe Erfahrungen aus der Erziehung, wie es ſcheint eigene und fremde, enthält. Das Weſentliche davon iſt dieß, daß die Schule, welche Erziehungsanſtalt ſein ſoll und will, in dem Maſſenunterricht doch zugleich die individuelle Behandlung der Schüler von ſich fordern muß, eine Forderung, welche die Rev. in den letzten Jahren nicht mehr bloß in abstracto geſtellt hat, ſondern für welche ſie, indem ſie an einer Schulpädagogik arbeitet, auch ſchon einiges Material dargeboten. Die Exempel des Herrn Verfaſſers gehen meiſt auf das Verhältniß des einzelnen Lehrers zum einzelnen Schüler. Dieß berührt die Aufgabe der Schulerziehung wenig. Ihr Problem, alſo das Problem der Schuldiſciplin des Verfaſſers, iſt die erziehliche Einwirkung auf den einzelnen Schüler in einer vollen Claſſe. Für deſſen Löſung bietet ſeine Arbeit wenig.

5. Naturwiſſenſchaftlich-pädagogiſche Briefe. Von Fr. Mann, Lehrer an der Thurg. Cantonsſchule. Zweite Reihe. Frauenfeld, Reimmann. 48 S.

Eilf Abhandlungen, Briefe genannt, man weiß nicht, weßhalb. Naturwiſſenſchaftlich iſt nur der erſte über die Eigenthümlichkeit der Menſchennatur (der Menſch hat eine Geſchichte und die Fähigkeit künſtleriſch und wiſſenſchaftlich zu produciren); neue Gedanken fehlen. Die folgenden Briefe handeln von Geſchichte, Kunſt und Wiſſenſchaft, Pädagogiſches bieten ſie wenig. Wozu iſt auch wohl die Erziehung überhaupt nöthig, wenn der Verf. Recht hat zu ſagen: „Das Ganze der Natur, das Ganze der Weltgeſchichte iſt vollendete Schönheit und Harmonie. In der That löst ſich in jedem einzelnen Fall die Disharmonie in reizende Harmonie auf, ſowie wir das Bild in lebensvoller Verbindung mit dem Ganzen betrachten.“ Laſſen wir dann doch den „Weltgeiſt“ machen, wozu uns ſelber echauffiren!

6. Warum und Weil. Aus dem Engliſchen überſetzt. Mit Anm. und Zuſätzen. Von Dr. O. Hoyer. Lemgo, Meyer.

Soll ſein: eine ſokratiſche Methode, die Kinder zum Nachdenken und zum Forſchen zu bringen. Es ſind 65 Seiten voll Fragen und Antworten wie z. B.: Warum machen ſieben Tage eine Woche? Weil vier Wochen einen Monat machen. — Warum reißt die Rotation die Körper nicht nach der Tangente? Weil ſie in derſelben Zeit der größeren Bahnbewegung, die 64 mal größer iſt als die Rotation, unterworfen ſind, zwiſchen welchen beiden Bewegungen ſie fallen oder gegen den Mittelpunct drücken. — Das iſt doch klar!

L.

---

1. Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts in den Kleinkinderſchulen zu Frankfurt a. M. Zugleich eine Anleitung für Eltern, ihre Kinder erziehlich zu unterrichten und für die Schule vorzubereiten. Frankfurt a. M. Sauerländer. 28 S.
2. Die erſte Erziehung durch die Mutter nach Fr. Fröbel's Grundſätzen. Leipzig Mayer. 32 S.

Die erſte Schrift gibt die Reſultate von Conferenzbeſprechungen über Erziehung und Unterricht kleiner Kinder bis zum ſiebenten Jahre; ſie iſt alſo ebenſo für Kleinkinderſchulen, wie für Mütter beſtimmt, und es iſt uns eine Freude, ſie dringend empfehlen zu können. Man findet vortrefflich ausgewählten Lern- und Uebungsſtoff. Die Belehrungen über religiöſe Wahrheiten ſind geſchöpft aus der Schrift und dem Geſangbuch, dabei iſt, was zum Nacherzählen und was zum Auswendiglernen ſich eignet, geſondert und ausführlich angegeben. Darauf folgen die Uebungen

des Anſchauungsvermögens, welche die Sinne wecken, üben und ſchärfen ſollen, dann vortreffliche kleine Liedchen zum Memoriren; dann Uebungen im Lautiren, im Kopfrechnen, im Singen und Zeichnen.

Nun halte man neben dieſe geſunde Koſt das weichliche, gezierte, verdrehte Gehabe des Fröbel'ſchen Kindergartens mit ſeinen geſungenen Albernheiten. Unſere Nr. 2 läßt wieder einen Blick da hinein thun. Sie behandelt „die entwickelnd erziehende Menſchenbildung" in der frühſten Kindheit, noch vor dem zu den Kindergärten befähigenden Alter. Was die Mutter natürlich wechſelnd übt, iſt hier in ein Syſtem gebracht; der Ball, Würfel, Kugel, Walze, die Fröbel'ſchen Spielgaben, ſind ja freilich die natürlichen Spielzeuge der Kinder, und was ſich mit ihnen machen läßt, hat Fröbel gezeigt; aber — ſagen wir es nur gerade heraus, wir wollen nicht mit unſern Kindern ſo abſichtsvoll ſpielen, wie Fröbel will; wir wollen eben auch mit ihm ſpielen, ohne es erziehen zu wollen — und werden es darum nicht weniger erziehen. Zu lernen iſt von Fr. im Einzelnen ſehr viel; ſein Syſtematiſiren und ſein Syſtem jedoch iſt falſch.

3. Der Mittelſtand und die Mittelſchule. Barmen, Steinhaus. 46 S. 5 Sgr.

Die Schrift beantwortet die Frage: wodurch kann unſer Mittelſtand, und namentlich der Handwerkerſtand, wieder gehoben werden? Welches iſt der nächſte Hebel, und wo iſt derſelbe anzuſetzen? Durch die Darlegung des Plans einer Mittelſchule. Der Verf. (Lehrer Dörpfeld; Herausgeber iſt der Bürgermeiſter von Barmen) unterſcheidet ſehr richtig zwiſchen Elementarſchule und Volksſchule und findet mit Recht für den Mittelſtand über der Elementarſchule eine andere Species von Schule für nöthig, als es bisher in der Oberclaſſe der Volksſchule gehabt hat. Der Mangel an einer ſolchen hat bisher nicht nur die Volksſchule, ſondern auch die Mittelclaſſen der höhern Bürgerſchule verdorben. Eine Stadt ſoll nicht eher für die höhere Bürgerſchule ſorgen, bevor ſie ihre Bürgerſchule von jener ausgeſondert hat. Wir empfehlen die Schrift; doch dürfen wir nicht verſchweigen, daß, auch wo die Bürgerſchule organiſirt iſt, der Unverſtand der Eltern noch immer Kinder in die höhere Schule ſchickt, die ihnen nichts nutze iſt, und der ſie wieder ſchaden. So geht es z. B. in Stettin, wo in der Ottoſchule unter Rector Heß eine nach vortrefflichem Plan eingerichtete Mittelſchule beſteht (von der wir dem Herrn Verf. aus ihren Programmen Kenntniß zu nehmen empfehlen) Wir wüßten dagegen freilich eine Abhülfe. Man müßte den höhern Schulen das Recht geben, Kinder, die vergeblich zweimal den Curs einer Claſſe durchgemacht, aus der Anſtalt zu entlaſſen.

Aehnlichen Inhalts iſt die Schrift:

4. Tagebuch, enthaltend einen Organiſationsplan für das ſtädtiſche Bürgerſchulweſen. Von Ph. Hellner, Oberl. an der Bürgerſchule in Löbau. 218 S. Löbau, Walde.

Sie iſt ausgeführter, mit vollſtändigen Lehrgängen und Lehrplänen verſehen. Ueber letztere wäre mit dem Verf. öfter zu ſtreiten Es kommt aber darauf hier nicht an, ſondern auf den richtigen und geſunden Grundgedanken.

Lgbn.

I.

Hebräiſche Grammatik nach neuen, ſehr vereinfachten Regeln und Grundſätzen mit polemiſchen Anmerkungen, wie auch mit Beiſpielen zur Uebung verſehen. Verfaßt von Israel Michel Rabbinowicz, studiosus. Selbſtverlag des Verfaſſers, Grünberg, 1851. Druck von Levyſohn. (Vorrede und Inhaltsverzeichniß, die Conſonanten. Die Vocale S. XIV.) 282 S.

Ganz kurz iſt über das Werk in der Zeitung des Judenthums und im Centralblatt referirt worden. Von Seiten des gegenwärtigen Referenten möge auch hier im Allgemeinen Folgendes bemerkt werden. — Das Verdienſt des Verfaſſers beſteht darin, daß er die ältern jüdiſchen Sprachlehrer mit einer Sorgfalt und Sachkenntniß, wie ſie nicht jedem Andern leicht zu Gebote ſteht, zu Rathe gezogen hat. Einen eigentlichen ſyntaktiſchen Theil enthält die Grammatik gar nicht, da höchſtens dasjenige, was über die tempora geſagt worden iſt, ſyntaktiſche Farbe hat. Die Neuerungen in Hinſicht der voces memoriales, die Vereinfachung der paradigmata der nomina und die ausführliche Accentlehre, nach ihrer möglichen Stellung erläutert, ſind wohl zu beachten. Die minder populäre Darſtellung aber dient nicht zur Erleichterung des Auffaſſens von Seiten angehender Schüler. Eine ſcharfe Entwickelung der Conjugationsformen und eine genauere Bedeutung der tempora werden beide vermißt. Lob verdienen dagegen die in den §§ 12, 13, S. 92 bis 98 behandelten unregelmäßigen Pluralia und die unregelmäßige Bildung der Feminina. Kritiſchen Sprachlehrern wird die Grammatik unſeres Verfaſſers eine willkommene Gelegenheit darbieten zur genauern Erforſchung der bisher beim Verfaſſen hebräiſcher Grammatiken befolgten Methoden. Zu wünſchen iſt aber jedenfalls, daß das Ganze in einer neuen Auflage zu einer angemeſſenern Einheit ſich geſtalten möge.

Mühlhauſen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

Lateiniſche Grammatik für untere und mittlere Gymnaſialclaſſen, ſowie für höhere Bürger- und Realſchulen u. ſ. w. Von Dr. C. E. Putſche. Eilfte Auflage. Jena bei Mauke, 1855.

Der zehnten Auflage dieſer in nahebei 150 Lehranſtalten eingeführten Grammatik iſt in kaum Jahresfriſt die vorliegende eilfte gefolgt.

Ein Erfolg, deſſen ſich in dieſem Grade ſelten ein Schulbuch, geſchweige andere Bücher, zu erfreuen hat. Wie derſelbe der ſicherſte Beweis iſt von der allgemein erprobten und anerkannten Brauchbarkeit dieſer Grammatik, ſo auch der erfreulichſte Lohn für den mit rühmlicher Ausdauer an ſeinem Werk nachbeſſernden und feilenden Verfaſſer. Beſcheiden ſagt zwar die Vorrede, daß dieſe neueſte Ausgabe „weſentlich unverändert“ geblieben ſei. Indeß möchten wir doch zum Frommen der Beſitzer früherer und insbeſondere der nächſtvorigen Ausgabe eine Anzahl Puncte namhaft machen, worin allerdings eine nicht unweſentliche Abänderung, bez. Verbeſſerung eingetreten iſt. Zuerſt iſt S. 113 in der vierten Claſſe der Anomala der dritten Conjugation das bisher fehlende tango mit ſeinen Compoſitis aufgenommen, und S. 314 der Zuſatz zu § 145 durch die Schlußbemerkung über utendum est occasione (nicht utenda est occasio) vervollſtändigt worden. Sodann iſt nach guten Vorgängern und Texten die Lesart in mehrern der Uebungsbeiſpiele berichtigt worden. So ſchreibt jetzt Herr Putſche S. 171 zu § 25, Zuſ. 2, Beiſp. 4 nach Weißenborn und Allſchefsky *laude sua;* S. 281 zu § 117, Beiſp. b, 1. *Felicissimus* (ſt. felix) nach Bake in der Mnemoſyne; S. 318 zu § 148, Beiſp. 11 ad *placandos* deos mit Halm (ſtatt des bisherigen placandum).

Bleibt uns für jetzt etwas zu wünſchen übrig, ſo iſt es in der Comparationslehre eine überſichtliche Zuſammenſtellung deſſen, was man, wie in andern Grammatiken, ſo auch in der kleinern und größern des Herrn P. unter Comparativ und Superlativ verſtreut findet. Verſtändlicher zu ſprechen, nehmen wir das von ihm S. 216 gebrauchte Beiſpiel: Ut quisque est doctissimus, ita modestissimus esse solet, oder das von Ramshorn angeführte, aus Cic. Tusc. I. 15, 35: Optimus quisque maxime posteritati servit. Dieſe Beiſpiele müßten, dem Schüler eine Ueberſicht über die verſchiedenen ſynonymen Ausdrucksweiſen zu geben, nach unſerer Meinung in folgender Abſtufung geboten werden:

Quo (quanto) quis est doctior, eo (tanto) solet esse modestior.

Ut quisque est doctissimus, ita modestissimus esse solet.

Doctissimus quisque modestissimus esse solet.

Und ſo auch das Beiſpiel aus Cicero. Wir laſſen uns an dieſer durch ein vorgekommenes Bedürfniß veranlaßten Erinnerung genügen und wünſchen Herrn P. die Genugthuung, bald auch für ſeine 1850 erſchienene größere lateiniſche Grammatik eine zweite Ausgabe nöthig geworden zu ſehen.

Leipzig. G. E. Köhler.

Regeln und Wörterverzeichniß für deutſche Rechtſchreibung. Gedruckt auf Veranſtaltung des königlichen Oberſchulcollegiums in Hannover. Clausthal. Schweiger'ſche Buchhandlung. 1855. — 51 S. 8°.

Jacob Grimm hat vor etwas mehr als dreißig Jahren in der zweiten Ausgabe ſeiner deutſchen Grammatik ausgeſprochen: „Veränderung üblicher Wortſchreibung führt etwas gewaltſames und ſtörendes mit ſich; niemand behelligt ſich gern mit Kleinigkeiten. Beim Studium der Grammatik erſcheinen aber die Buchſtaben bedeutend, und zweckloſe Mißbräuche ärgern." — Daß man nun entfernt, was Aergerniß erregt, ohne den Vorwurf eines gewaltſamen Verfahrens zu ſcheuen, iſt wohl natürlich. Und wären die gewaltſamen Störungen in der Weiſe gelungen, daß ſich aus ihnen eine feſte Norm für eine nach allen Seiten hin gleichmäßige Schreibung ohne alles Schwanken ergeben hätte, ſo würden ſie an ſich vorwurfsfrei erſcheinen dürfen. Allein die an die Forſchungen Grimm's ſich anſchließenden hiſtoriſchen Grammatiker gingen bekanntlich unter ſich ſehr weit auseinander. Und zu dieſem Mangel an Uebereinſtimmung der hiſtoriſchen Forſcher unter ſich kommt noch, daß ein Mann, der an die Schule der hiſtoriſchen Rechtſchreibung ſich anſchließt, K. G. Andreſen, in ſeiner Schrift „über deutſche Orthographie" (Mainz 1855) die Beobachtung ausgeſprochen hat (S. 8), daß in J. Grimm's zahlreichen Schriften ſich kaum ein einziges als nicht unzweifelhaft geltendes Wort findet, das immer in gleicher Form dem Leſer entgegentritt. Man finde: allmählich, allmälich, allmählig, allmälig; eßich, effich, eßig, effig; gröſte, gröſste, größte u. ſ. w. u. ſ. w. — Gewichtiger als dieſe Beobachtung des Herrn Andreſen iſt wohl noch, daß J. Grimm in ſeinen ausdrücklichen Vorſchlägen zur Regelung unſerer deutſchen Schreibung mit ſich ſelbſt nicht übereinſtimmt. Während er z. B in der zweiten Ausgabe der deutſchen Grammatik S. 520 und 523 vorſchlägt dinen ſtatt dienen zu ſchreiben, wie gût ſtatt guot, meint er in ſpäterer Zeit (Vorrede zum Wörterbuch Col. LVIII.) im Gegentheil, wenn wir nur das hiſtoriſch begründete ie beibehielten (in dienen, lieben u. dergl.), und anderwärts es vertilgten, wo es ohne dieſe Begründung iſt, wie in ligen u. dergl., ſo würde nach und nach auch die richtige Ausſprache des gebrochenen Lautes ie wieder in der lebendigen deutſchen Zunge aufkommen. Ferner ſagt er in der zweiten Ausgabe der deutſchen Grammatik S. 525: „Einige vereinfachen das ſ inlautend bei nachfolgendem Conſonanten, als treffen, triſt; hoffen, hofnung; conſequenter ſcheint mir trifft, hoffnung." Dagegen heißt es in der Vorrede zum Wörterbuche Col. LIX: „ſ iſt ein ſo ſcharfer Laut, daß ſeine Verdopplung gar nicht ins Ohr fällt. Warum ſich alſo ſträu-

ben gegen schift (navigat), schaft (parat)?" — also auch gegen trift, das so eben als minder consequent in Vergleich mit trifft angeführt war. Aehnliches werden wir unten bei ſſ und ß im Inlaut sehen, und wollen hier nicht mit der Aufzählung solcher Beispiele fortfahren. — Der oben angeführte Herr Andresen bemerkt aber von dem verdienstvollen deutschen Grammatiker Karl Ferdinand Becker an eben derselben Stelle, daß er unter Wenigen als Muster dastehe, in dessen eigener Orthographie und Interpunction eine wahrhaft bewunderungswürdige Sauberkeit und Ordnung herrsche. — Für einen Lehrer der Orthographie sollte aber eine gewisse consequente Uebereinstimmung mit sich selbst erforderlich scheinen. Becker konnte natürlich hiezu weit leichter gelangen, weil er keinen neuen Bau herzustellen unternahm, sondern nur das Uebliche zu ordnen versuchte, während J. Grimm ganz andern Mühen sich unterzog, die um so weniger zur Krone der Vollendung kamen, weil seine neueste Arbeit — sein deutsches Wörterbuch — durch den Einfluß des Verlegers eine gewisse Zurückhaltung dessen, was Grimm als das Richtige erkannt hat, zu Tage fördert, und weitere Berichtigungen der Zukunft vorbehält. — Daß Becker mit den Forschungen Grimm's nicht unbekannt war, beweist seine eigene Grammatik. Aber mit der Orthographie war er vollkommen fertig, bevor er seine Grammatik und deren Vorläufer drucken ließ, während Grimm erst nach der ersten Ausgabe seiner Grammatik neu zu bauen anfing, und je geistreicher, je reicher an neuen Reflexionen und Einfällen er war, desto weniger consequent trat sein Bau zu Tage. Und je mehr Anregendes in dem lag, was seine Studien darboten, desto mehr Grammatiker suchten an seine Resultate sich anzuschließen oder auf seinem Wege unabhängig zu forschen, und mitzusprechen ohne nachzubeten, so daß die Verwirrung um so vollkommener wurde.

Da es nun aber einmal dahin gekommen sein soll, daß Becker's Orthographie, wie man sagt, „der Wissenschaft" nicht entspreche, und da die neuesten Wege der Orthographen so sehr von einander abweichen, so hat das königliche Oberschulcollegium in Hannover sich der Orthographie angenommen, und wenigstens für die Schulen seines Landes einen Haltpunct zu geben versucht, weil eben auch in „Kleinigkeiten", die die Schule zu lehren hat, kein regelloses Schwanken obwalten darf, das den Unterricht unfruchtbar machen muß.

Der erste Abschnitt der vorliegenden Schrift handelt von den großen Anfangsbuchstaben. — Referent nimmt daran keinen Anstoß, daß die Mehrheit der Conferenz mit dem Oberschulcollegium für die Beibehaltung der großen Anfangsbuchstaben sich ausgesprochen hat. Es dürfte dieß eben so wenig anstößig erscheinen, als man darin, daß die Prediger

des Chriſtenthums in deutſchen Landen nicht mehr barfuß gehen oder bloß einfache Sandalen tragen, eine hiſtoriſche Verletzung des Chriſtenthums erblicken kann — In ganz paſſender Weiſe werden auch die nöthigen Unterſcheidungen im Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben gegeben. Nur etwas minutiös erſcheint die Lehre, daß bairiſches Bier (nach bairiſcher Art gebraut) und Bairiſches Bier (in Baiern gebraut) bezeichnen ſoll.

Bei der Schreibung der langen Vocale ſind dem Ref. beſonders zwei Abweichungen von dem bisher beſtehenden Gebrauch aufgefallen. Lid, Augenlid ſoll ohne e nach dem alten lit geſchrieben werden, und Lied (von liet) mit e; ferner wahr, wahrhaft von wâr, aber waren, bewaren, gewar, Warzeichen von war (observatio) — Weil wâr und war verſchiedene Quantität hatten, weil lit und liet verſchieden ausgeſprochen wurden, kurz weil die phonetiſchen Verhältniſſe dieſer Wörter verſchieden waren, ſo wurden ſie im Mittelhochdeutſchen verſchieden geſchrieben. Es galt alſo hier das natürliche Geſetz, daß nach der phonetiſchen Geſtaltung des Wortes die Schreibung ſich richtete. Und es fragt ſich, was an ſich richtiger iſt und der hiſtoriſchen Entwicklung unſerer Sprache mehr entſpricht, dieſes alte Geſetz beſtehen zu laſſen oder es aufzuheben, und ohne Rückſicht auf die gegenwärtige Ausſprache und den üblichen Gebrauch die Schreibung zu geſtalten. Sobald wir die Aenderung der phonetiſchen Verhältniſſe als in der hiſtoriſchen Entwicklung unſerer Sprache begründet anſehen, und deßhalb Mutter ſtatt Muter (aus muoter) zu ſchreiben fortfahren, ſo iſt es eine Verletzung jenes natürlichen Geſetzes, wenn wir Lid ſchreiben, zumal da hierdurch noch eine beinah ausnahmsloſe Grundregel unſerer jetzigen Schreibung verletzt iſt, wornach jede volltonige deutſche Silbe, die als ſtete Länge gilt, nur mit ie, nicht mit i, geſchrieben wird. Die Annahme dieſer Aenderung empfahl ſich wohl dadurch, daß zwei verſchiedene Wortbedeutungen mit gleichlautenden Silben unterſchieden wurden, wie Stadt und Statt und (gegen das ehmals beſtehende Quantitätsverhältniß) mahlen und malen u. dergl.

In dem folgenden Abſchnitte, bei der Conſonantenverdopplung nach kurzen Vocalen, werden bloß die hochtonigen, tieftonigen und tonloſen Silben aufgezählt und berückſichtigt; es fehlen dabei die für die Orthographie nicht unwichtigen mitteltonigen, welche bald als betonte, bald tonloſe Silben in der Metrik, wie im Satztone der Proſa, erſcheinen, worin die Schreibung: mit, in, um ohne Verdopplung, und: mir, für, von, ohne Dehnungszeichen begründet iſt.

Aus dem nächſten Abſchnitte: von der Schreibung der einzelnen

Buchſtaben, ſcheinen beſonders diejenigen Paragraphen beachtenswerth, welche über ff, ſs und ß handeln, da die andern nichts Auffallendes bieten, ſondern zumeiſt das früher Uebliche feſthalten oder reguliren. — Den eben beſagten Paragraphen aber (über ff, ſs, ß) ſchickt das königliche Oberſchulcollegium (S. 17) die Bemerkung voraus, daß es der Empfehlung des Gebrauchs der neuern Regeln für jetzt nicht beiſtimmen könne, für welche die Mehrheit der berathenden Conferenz ſich erklärte; deßhalb ſei nachträglich S. 19 der ältere Gebrauch für ß und ff angefügt. Auch im Wörterbuche iſt überall die bisher übliche Schreibung in Klammern beigegeben.

Wenn Ref. dem königlichen Oberſchulcollegium hierin beiſtimmen zu müſſen glaubt, ſo geſchieht dieß aus folgenden Gründen:

1. Schon aus der Geſtalt des ß, namentlich aus derjenigen, welche es in den frühſten Drucken hat, in denen noch kein z an das ſ angeſetzt erſcheint, ſondern nur ein rund abgebogener Strich, welcher dieſen Buchſtab der alten Form des h ziemlich ähnlich macht, geht hervor, daß ß nicht urſprünglich das mittelhochdeutſche milde z (verſchieden von dem Doppelconſonanten z oder tſ) war, ſondern nur eine typographiſche Formation für das auslautende ff. — Durch die völlige Regelloſigkeit der Schreibung und die ungenaue Handhabung der Buchſtaben in den alten Druckwerken laſſen ſich zwar keine vollkommen übereinſtimmenden Nachweiſungen geben, aber es ſtellt ſich dieß Schriftzeichen doch höchſt wahrſcheinlich als auslautendes ff dar. Aber geſetzt auch, dieſe Behauptung wäre unhaltbar, und wir müßten

2. mit Beſtimmtheit annehmen, daß ß das milde z des Mittelhochdeutſchen iſt, ſo verfährt die neuere Lehre über den Gebrauch dieſes Buchſtabens unhiſtoriſch, obwohl ſie auf die hiſtoriſche Ueberlieferung ſich zu ſtützen vorgibt. Sie vernachläßigt nämlich die im Mittelhochdeutſchen in genauen Handſchriften feſt ſtehende Unterſcheidung zwiſchen dem einfachen milden z und deſſen Verdopplung. Nur bei Wörtern mit gedehntem Vocale (wie größer, müßen, laßen, welch letztere eine andere Quantität als jetzt in der Stammſilbe hatten) erſcheint das einfache milde z auch im Inlaute. Dagegen bei Wörtern mit geſchärftem Vocale zeigt ſich das einfache z nur im Auslaute, weil der Auslaut im Mittelhochdeutſchen nicht verdoppelt zu werden pflegte, und wird im Inlaute verdoppelt. Es iſt daher gar nicht mit der hiſtoriſchen Ueberlieferung übereinſtimmend, wenn man jetzt Haß, Haßes, wißen, Waßer u. dergl. ſchreibt, wie die hiſtoriſchen Grammatiker thun.

3. Dazu kommt noch, daß J. Grimm, welcher zwar in der zweiten Ausgabe ſeiner Grammatik die Schreibart Waßer, wißen eingeführt

hat, und den Inlaut ſſ ſtatt ß für falſch erklärt (I. Bd. S. 527), in der Vorrede zum Wörterbuch (Col. LIX ff.) dieſen Gebrauch des ſſ im Inlaute rechtfertigt, und nicht nur im Wörterbuche, ſondern auch in der dritten Ausgabe der Grammatik überall eingeführt, und ſomit ſelbſt wieder verlaſſen oder aufgegeben hat, was er früher lehrte, ohne daß bis jetzt ſeine Schüler darauf achteten. Wäre dieß in den Conferenzberathungen zur Geltung gekommen, ſo hätte ſich die von dem Oberſchulcollegium S. 19 gegebene Auseinanderſetzung größeren Theils wahrſcheinlich von ſelbſt aufgehoben.

In dem § 19, wo von der Verbindung des ſt in Flexionsformen mit auslautenden S-Lauten gehandelt wird, ſcheint es in einer für Schulen beſtimmten Anleitung zur Rechtſchreibung ungeeignet, daß Formen wie du küſſt (ſtatt du küſſeſt), du rauſchſt, du ſitzſt u. dergl. als regelrichtig aufgeführt werden. Iſt es richtig du rauſchſt zu ſchreiben, ſo iſt der friſchſte (ſtatt der friſcheſte) auch richtig. Solche auffallende Formen bleiben — wie alles Verkehrte — leichter im Gedächtniß des Schülers haften, und es iſt ſomit gewiſſermaßen eine Anleitung zum Gebrauche dieſer Härten gegeben, die beſſer vermieden würden.

Sehr zu billigen iſt der Anhang S. 49 ff., worin alle Wörter alphabetiſch aufgezählt ſind, in welchen das ie, das h nach einem langen Vocal, das ß und das ſſ hiſtoriſch begründet ſind. Obſchon hier beim ß Wörter wie bis, Kreis u. a. mit einfachem s aufgeführt ſind nach dem jetzigen Schreibgebrauch, ſo fehlt aber bei Wörtern wie Waßer, wißen die eingeklammerte Form, wie ſie im Wörterbuche beigefügt iſt (Waſſer, wiſſen), und wie ſie ſich auch, nach dem oben Geſagten, jetzt in dem von J. Grimm ſelbſt angenommenen Gebrauch begründet.

Obwohl Ref. ſich erlaubte, an dieſer officiöſen Schrift einige Ausſtellungen zu machen, ſo kann er ſie nichts deſtoweniger eine für den geſammten deutſchen Lehrerkreis dankenswerthe Arbeit nennen, und dieſelbe, mit Rückſicht auf die von dem königlichen Oberſchulcollegium ſelbſt beigefügten Andeutungen, aus voller Ueberzeugung allen deutſchen Lehrern, die ſich für dieſen Zweig des Unterrichts intereſſiren, zur genaueren Kenntnißnahme empfehlen.

Fſch.

---

1. Ueberſicht der deutſchen Sprachlehre mit durchgängig deutſcher Namengebung feſtgeſtellt im Auftrag von fünf Berliner Lehrervereinen. Berlin, Plahn, 1854. 19 S.

Wir können uns nicht denken, daß die in der Vorrede ausgeſprochenen frommen Wünſche dieſer Herrn Lehrer weſentlich unberückſichtigt bleiben ſollten, da die Nothwendigkeit ihrer Erfüllung, wo weder Latei-

niſch noch Franzöſiſch gelernt wird, in die Augen ſpringt. Uebrigens ſollte Ref. meinen, daß ſich die vorgeſchlagene Namengebung ſchon ſeit längerer Zeit (in ſeiner Nähe wenigſtens) eingebürgert habe. — In einem ſo kurzen Büchlein muß alles richtig ſein, und ſo machen wir auf eine zu beſſernde Stelle aufmerkſam: S. 18 ſteht: „Die beigeordneten Hauptſätze einer Satzverbindung können ſein:

1. anreihend;
2. begründend;
3. entgegenſtellend";
4. (fügen wir hinzu) ſchließend, folgernd (mit *alſo*, *daher* u. ſ. w.)

— Dieſe nothwendig zu berührende Eintheilung kehrt übrigens bei „den untergeordneten Nebenſätzen" gar nicht wieder.

2. Der Unterricht in der deutſchen Sprache von J. G. F. *Pflüger*, Vorſt. der höh. Töchterſchule in Pforzheim. Freib. im Breisg. Herder Verlag. 1854. IV u. 72 S.

Dieſes Büchlein wird ſich in den Kreiſen, für die es beſtimmt iſt, viel Freunde erwerben. Wir machen zu demſelben folgende Bemerkungen:

1. Stimmen wir dem Herrn Verf., welcher die berüchtigten Anſichten von Wurſt und diejenigen unſerer geiſtvollſten Sprachforſcher, eines Wackernagel * und J. Grimm einander ſcharf gegenüberſtellt, vollſtändig bei, wenn er zuletzt als Ziel des deutſchen Unterrichts in der Volksſchule „die Erhebung des angebornen Sprachgefühls zum klaren (aber keineswegs zum ſyſtematiſchen, ſogenannten wiſſenſchaftlichen) Bewußtſein" angibt, womit er ſich übrigens unſerem Dafürhalten nach nicht in die Mitte (wie er behauptet S. 13) zwiſchen jene Parteien, ſondern ganz entſchieden auf die Wackernagels u. ſ. w. ſtellt.

2. ſpricht der Herr Verf. auf S. 22 etwas ärgerlich über die Noth, die er mit den Kindern habe bei dem Leſen der alten Sprachformen der lutheriſchen Bibelüberſetzung, daß nun gar ein Kind mit einer *ſehr* alten Bibel daſitze, die habe in ihrem Buche: *tauffen*, *wurffen* (Impf.), *ruchtbar*, *waſer* u. ſ. w., und wiſſe gar nicht, was ſie aus dieſen Worten machen ſolle. Zu der würde Ref. ſagen: „mein liebes Kind, in deiner Bibel ſtehen viel ſchönere Worte, als wir in der Schule ſprechen, als du zu Hauſe und in der Stadt hörſt; darum will ich dir künftig die ſchönen und die ſchlechteren Worte des Capitels, das wir jedesmal mit einander leſen werden, neben einander ſchreiben, dann wird deine Noth ein Ende haben". So würde dieß abgethan ſein. Wie ſollte ſolche

* Kein Lehrer der deutſchen Sprache ſollte die unübertreffliche Einleitung Ph. Wackernagels in ſein Leſebuch »über den deutſchen Unterricht« ungeleſen laſſen. Ref.

ſcheinbare Verlegenheit am Ende gar zu dem Entſchluſſe führen, die Luther. Bibelüberſetzung aus der Schule zu verbannen, das ſprechendſte, heiligſte Denkmal der Reformation, die Quelle, aus der für unſere großen Litteratoren nach offenkundigen Zeugniſſen (S. 20) die Sprachfülle, die poetiſche Formenherrlichkeit floß, mit der ſie die Herzen zwangen? Ehe wir Luthers Bibelſprache aufgeben *, eher fahre die ganze bisherige Sprachlehre dahin, mit dem was ſie bisher geleiſtet zu haben ſcheint.

3. Endlich die praktiſchen Aufgaben, die der Verf. für den deutſchen Unterricht in der Volksſchule macht, haben auch den Beifall des Ref., ſofern er annehmen darf, daß das **Thema** zur Nachbildung ſchildernder, erzählender Aufſätze regelmäßig von dem Lehrer ausgeht (es vom Schüler fordern, hieße ſeine Kraft überſpannen) und eben nur die Nachbildung gemeinſam verſucht wird, wovon wir von S. 44 bis S. 59 zahlreiche Beiſpiele haben. — Aber auf eine noch höhere Stufe ſeine Schüler zu führen, mißlingt (nach dem beſcheidenen Urtheil des Ref.) dem Herrn Verf. vollſtändig. Man leſe nur Umſchreibungen einzelner Gedanken, die aus „der Bürgſchaft" herausgehoben ſind, ob ſie, wie ſie hier abgedruckt ſind, um ihrer völligen Inhaltloſigkeit willen etwas anderes als leere Langeweile herbringen können — hier alſo „trifft die Kunſt des Herrn Verf. nicht ein".

3. Lehrgang der deutſchen Sprache, bearbeitet von C. E. J. Amelung, Rector in Charlottenburg. Berlin, Adolf. 1855. VI u. 96 S.

Wir müſſen dieſes Schriftchen als ein verfehltes bezeichnen. Es iſt gewiß eine Verſündigung gegen den jugendlichen Geiſt der Schüler (der Verf. kann mit ſeinem Buche doch nur Volksſchüler meinen, denn Anfänger auf dem Gymnaſium lernen alle dieſe Dinge nebenher, zugleich mit den Formen der claſſiſchen Sprachen), ihm, wie der Verf. in der Vorrede es ausſpricht, dieſe abſtracten Sprachgeſetze beibringen zu wollen. Dieß läßt ſich nun vollends in der Art und Weiſe, wie der Verf. manche Regel faßt, ganz und gar nicht begreifen; z. B. denkt man ſich, daß ein Volksſchüler den Satz: „das Subject wird gefunden, wenn man vor das Zeitwort des Satzes, das nicht in einer Nennform ſteht, die Fragewörtchen: wer? oder was? ſtellt und ſo eine Frage bildet, auf welche ſich der Nominativ als Antwort und ſomit als Subject ergibt" — erſt

* Nicht einmal, wie neuerdings von wiſſenſchaftlich-theologiſcher Seite aus geltend gemacht worden iſt, nicht einmal Correctur zugegebener Ueberſetzungsfehler! Theure Jugendfreunde liebt man auch mit ihren Fehlern. Das gehört für wiſſenſchaftliche Commentare.

begreifen (was ſchon ſeine Schwierigkeiten hat) und dann behalten ſoll? (vergl. die Vorrede des Verf.) — es iſt zu viel verlangt.

Unter den grammatiſchen Sonderbarkeiten, die uns aufgefallen ſind, heben wir etwa die breitſpurige Eintheilung der Conjunctionen hervor — S. 11 und 12.

4. C. G. Schramm's Formenlehre zur deutſchen Sprache nebſt einem Anhange u. ſ. w. zum beliebigen (?) Gebrauch für Schule und Haus. Vierte vermehrte und durchgeſehene Auflage von E. G. Schütz. Colberg. 1854. Peſt.

Der Herr Verf. iſt noch ein entſchiedener Anhänger von Wurſt u. ſ. w. Im Büchelchen wird declinirt, conjugirt und ſchematiſirt u. ſ. w., in einer Breite und Umſtändlichkeit, als wäre die höchſte Gefahr, daß ohne dieß die Knaben nie deutſch könnten ſprechen lernen. — Wie unklar ſich oft der Verf. über die wichtigſten Begriffe ausſpricht, beweist z. B. was er über Haupt- und Nebenſatz ſagt: S. 59: Derjenige Satz, welcher das Weſentliche des Gedankens oder den Gedanken ſelbſt enthält, mithin an ſich verſtändlich u. ſ. w. iſt, wird Hauptſatz, derjenige aber, der irgend einen Satztheil enthält (?), wird Nebenſatz genannt.

5. Lehrgang für den Mutterſprach-Unterricht in der Mittelclaſſe einer Bürgerſchule (dritte Claſſe der Knabenbürgerſchule zu Mühlhauſen) von Fr. Otto. Erf. u. Leipz. Körners Verlag. 1854.

Der Herr Verf. theilt in ſeiner ziemlich ſchwer geſchriebenen Einleitung (dabei kommen doch auch grammatiſch zweifelhafte Ausdrücke vor, z. B. S. 15 das Dictiren bethätigt den Schüler; muß das nicht heißen: „durch das Dictiren wird der Schüler in Thätigkeit geſetzt oder ähnlich?") ſeine Vorſchläge mit, in einer Claſſe, deren Stand dem der oben angegebenen entſpricht, orthographiſche Sicherheit zu erreichen. Wir geſtehen, daß wir von einem ſo ſpeciellen Eingehen auf orthographiſche Abweichungen u. ſ. w., wie es der Verf. von S. 17 bis 43 vorſchlägt, im praktiſchen Intereſſe ziemlich gering denken und machen unſere Erfahrung geltend, daß bei einer genauen und ſtrengen Bildung des Auges, Ohres, Mundes der Schüler bei weitem mehr zu gewinnen iſt. Wie viel Worte mit abſonderlicher Orthographie lernen die Kinder aus dem Leſebuch, wie viele (ſchon in den unterſten Gymnaſialclaſſen) bei ihrer lateiniſchen Präparation kennen (der Herr Verf. bringt bei, daß die Schüler dieſer Claſſe franzöſiſch zu lernen anfingen, wo ſie ſich doch alſo auch in hergebrachter Weiſe präpariren werden) u. ſ. w.

Auf einer zweiten Stufe verlangt der Verf. vom Schüler eine möglichſt genaue mündliche Reproduction in ihrem Verſtändniß ſehr leichter kleiner Leſeſtücke erzählenden Inhalts (wobei er mit Recht bei einem

größern Reichthum dieſer Stücke einen Anfang der Uebung der Combinationsgabe der Schüler verlangt). Weil für die Knaben in jenen kurzen Leſeſtücken doch manche neue Vorſtellung vorkommt, ſo hat der Verf. Beiſpiele der Erklärung für dergleichen Fälle hinzugefügt — wir begreifen nicht zu welchem Zweck in ſolcher Ausdehnung und Ausführung —, welcher Lehrer wird ſich denn nicht ſelber denken können, wie dieß zu machen!

Auf einer dritten Stufe vereinigt der Verf. verſchiedene Zwecke: Mündliche Reproduction; orthographiſche Auffaſſung u. ſ. w.; ſtiliſtiſche Umwandlung (z. B. aus directer in indirecte Rede). Anſtatt von mancherlei guten Vorſchlägen des Verf. zu berichten, wollen wir unſer Bedenken ausſprechen gegen zweierlei Vorſchläge, die er bei dieſer Gelegenheit macht. Erſtens verlangt der Verf. S. 63: ein Schüler ſoll unter ſeinen Mitſchülern ſitzend in einem gewiſſen Zeitraum ein gewiſſes Penſum auswendig lernen. — Dieß würde, denk' ich, nach manches Pädagogen Erfahrung nicht einmal jeder gedächtnißſtarke Schüler leiſten können, ſo mächtig wirkt die Abziehung der Aufmerkſamkeit durch die Schulgegenwart; — zweitens kann ich mir nichts Widerwärtigeres denken, als das im Chore Sprechen (S. 62), wobei kein Schüler mehr Individuum iſt; — das ſoll er aber in jedem Augenblicke ſeines Lebens, auch in der Schulſtube bleiben.

Die vierte Stufe verlangt dieſelbe Uebung in beſchreibender Darſtellung. Uns dünkt die praktiſche Hervorhebung dieſes Unterſchieds doch gleichgültig.

Endlich der fünften Stufe weist der Verf. die (mündliche und ſchriftliche) Reproduction längerer Leſeſtücke zu, in denen die Sonderung und Aufeinanderfolge der Gedanken nicht ganz ohne Schwierigkeit iſt (mit einer entſprechenden Uebung des richtigen Leſetons). Endlich verlangt der Herr Verf. zum Zwecke der Einführung in das Gebiet der Poeſie das Auswendiglernen einer kleinen Sammlung weltlicher und geiſtlicher Lieder, die dem Standpunct dieſer Claſſe entſprechen; der Lehrer ſoll ſie vorher mehrmals den Schülern vorgetragen haben.

Daneben hat der Herr Verf.:
Grundlagen für den Mutterſprachunterricht u. ſ. w. für die Schüler gegeben, welches Büchelchen nur die Beiſpiele enthält mit jenen Erklärungen, welche der Vorbereitung des Schülers dienen ſollen. Hier finden wir es freilich ganz natürlich, daß ſie abgedruckt ſind, was wir im Buch für den Lehrer für unpaſſend halten mußten. Es kommt auch bei dieſen einfachen Vorſtellungen nicht etwa auf eine Uebereinſtimmung im Ausdruck an.

6. Deutſche Grammatik und Stilübungen von Dr. Brentano. In drei Curſen (I u. II in zweiter verbeſſerter Auflage) X, 92 S.; VI, 122 S.; VI, 79 S.

Dieſe Grammatik, zunächſt für Real- und Gewerbſchüler berechnet, dünkt dem Recenſenten ſehr verſtändig gearbeitet. Nach einer etymologiſchen Einleitung, welche nicht in hergebrachter Breite Declinations- u. ſ. w. Paradigmata bringt, aber in kurzer Auseinanderſetzung den Unterſchied von ſtarker und ſchwacher Declination und Conjugation klar macht, folgt ein Capitel, in welchem der Herr Verf. in einer uns wahrhaft überraſchenden, glücklichen, praktiſchen Weiſe ſeine Schüler zu Anfängen in Stilübungen anleitet. Wir beſinnen uns nicht, von einer deutſchen Grammatik in dieſer Rückſicht ſo gute Vorſchläge empfangen zu haben, als in gedrängter Kürze bei dem Herrn Verf. I. Curſ. S. 66 bis 72 beiſammenſtehen. * Der II. Curſus enthält eine zwar nur kurzgefaßte Syntax, welcher jedoch vom Herr Verf. in den Anmerkungen eine Menge vortrefflicher, auf feiner Beobachtung beruhender Sprachbemerkungen hinzugefügt ſind.

Wir bitten, ohne jetzt weiter zu citiren, unſere Leſer um eigene Prüfung und vermuthen, daß ſie obigem Urtheile beiſtimmen werden. Eins indeſſen müſſen wir dem Herrn Verf. zum Vorwurf machen: eine gewiſſe Verkennung der natürlichen (und namentlich dem Munde des Dichters natürlichen) Freiheit der Sprache, die ſich, ſo lange ſie wahrhaft lebt, nie wird von dem Netze abſtracter Geſetze gefangen nehmen laſſen. So führt der Herr Verf. S. 35 unter der Ueberſchrift: „Fehlerhafte Verkürzungen“ die Schiller'ſchen Verſe an: „Er tritt zum Grafen raſch zur That und offen des Verführers Rath.“ Wer will unſern Dichter hier eines Fehlers zeihen? Wer wird hier nicht einen reinen ſprachlichen Ausdruck finden im Vergleich mit dem, was unmittelbar daneben ſteht: „Menalkas trieb ſeine Heerde brüllend durch den Wald?“ Das Spiel von Freiheit und Nothwendigkeit, das in einer lebendigen, ſich weiter bildenden Sprache herrſcht, zu beobachten, dünkt uns eine des Grammatikers beſonders würdige Aufgabe.

Endlich der dritte Curſus gibt ebenfalls in bündigſter Form die Lehre von den Redefiguren, vom Verſe, von den Dichtungsarten, und ſchließt am Ende noch eine kurze Geſchichte der deutſchen Sprache und Litteratur an.

Wir dürfen das Buch des Herrn Verf. zum Gebrauche bis zu den mittleren Claſſen auch den Herrn Gymnaſiallehrern angelegentlich empfehlen.

---

* Denſelben Beifall müſſen wir den ſchwereren Aufgaben zollen, welche der Herr Verf. am Ende des II. und III. Curſus zuſammengeſtellt hat.

7. Sprachdenklehre. Ein Handbuch für Elementarlehrer. Theoretiſch und praktiſch bearbeitet von einem Lehrer. Coblenz, Hölſcher. 1853.

Dieß Buch geht, was den erſten Theil desſelben betrifft, in ſeinem Streben nach Deutlichkeit wohl zu weit. Es enthält eine unverhältnißmäßig große Menge von Fragen folgender Art: Lehrer: „Vater" iſt von wie viel Dingen (?) der Name? Schüler: „Vater" iſt von Einem Dinge der Name. L. Wie heißt der zweite Dingname (an der Tafel)? Sch. der heißt „Väter". L. Iſt der Name „Väter" auch der Name von Einem Ding? Sch. Nein. L. Sondern er iſt wovon der Name? Sch. Von mehrern Dingen derſelben Art. — L. Baum iſt von wie viel Dingen der Name? u. ſ. w. u. ſ. w. So geht es in derſelben Weiſe anfänglich ſeitenlang fort. Dabei ſteht ausdrücklich in der Vorrede: „der erſte Theil (aus welchem das eben Ausgezogene genommen war) beſteht aus einem Handbuch für den Lehrer." Es ſollen aber die Schüler durch ſolche Uebungen ſo weit gefördert werden, daß der Lehrer nicht allzulange darauf (S. 97) ſie folgendermaßen anreden darf: Nun merket: „der Dingname im Satze, der den Begriff desjenigen Dinges verſinnlicht, worauf ein Merkmalsbegriff nach meiner Anſchauung bezogen iſt, heißt Subject, dasjenige Begriffswort im Satze, welches den ſo bezogenen Merkmalsbegriff verſinnlicht, heißt Prädicat." Iſt dieſes „Merket" wirklich eigentlich gemeint? Uns müßte alle Beobachtung trügen, oder einen ſolchen Satz merkt der Tertianer eines Gymnaſiums oder einer Realſchule nicht, geſchweige denn ein Volksſchüler; er kann ihn ſchon wegen der vielen abſtracten Ausdrücke nicht merken, wenn der Lehrer nicht zu einer ganz mechaniſchen Einübung ſeine Zuflucht nehmen will.

Rückſichtlich des zweiten Theils des Buches, welcher „zur eigenen Fortbildung des Lehrers" beſtimmt iſt, erkennt Ref. ein gewiſſes Streben nach tieferer Begründung der grammatiſchen Begriffe mit Freuden an; nur zuweilen dürfte der Herr Verf., indem er ſich von herkömmlichen Erklärungen über dieſe Dinge fern halten will, ſich in Unterſcheidungen verirrt haben, welche ſich nicht feſthalten laſſen. So heißt es § 18 (S. 280), wo von Objecten im Genitiv, Dativ, Accuſativ gehandelt wird: „Im erſten Falle iſt das Object einwirkend thätig: der Hungrige bedarf der Speiſe"; — im zweiten Falle iſt das Object einwirkend und empfangend thätig, wie: „Gott verzeiht dem Sünder"; — im dritten Falle iſt das Object einwirkend thätig, erleidet aber die ſo veranlaßte Thätigkeit, wie: „der Knecht pflügt den Acker". Ref. geſteht, daß er auch durch die zugefügten Beiſpiele nicht zur Ueberzeugung von der Richtigkeit dieſer Unterſcheidungen gelangen kann. — Unter verſchiedenen andern Abweichungen des Herrn Verf. von dem, was gewöhnlich

gelehrt wird, heben wir etwa noch hervor, daß er unter den Satzgliedern, die durch Nebensätze können umschrieben werden, auch das Prädicat (des Hauptsatzes) nennt. Aber auch hier beweisen seine Beispiele nichts, etwa: „Der ungerathene Sohn verschwendete sein ganzes Vermögen, was die Eltern sehr kränkte." Der Nebensatz ist ja durch das Relativum offenbar nicht bloß auf das Prädicat, sondern auf den Inhalt des ganzen Hauptsatzes bezogen (indem die Verschwendung eines Andern als des Sohnes den Eltern gleichgültiger sein würde).

Derselbe Verf. hat eine

8. Aufsatzlehre. Coblenz. Hölscher. 1853. S. 239.

ebenfalls für Elementarlehrer erscheinen lassen, welche in ihrem ersten Cursus wiederum in großer Ausführlichkeit Anleitung gibt zur Abfassung beschreibender und brieflicher Aufsätze; die wiederkehrende Form dieser Anleitung ist wesentlich die, daß der Herr Verf. durch vorangeschickte Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers auf die verschiedenen Merkmale des zu beschreibenden Gegenstandes hinlenkt, als Beispiele eine Menge der also vorbereiteten Beschreibungen selber ausführt, und zugleich durch Zusammenstellung verwandter Dinge die Combinationsfähigkeit des Schülers auszubilden anfängt. — Im zweiten Cursus treten an die Stelle der Beschreibungen Geschäftsaufsätze und am Ende abstracte Themata leichterer Art.

Weimar. Dr. Schubart.

II.

Die Israelitische Bibel von Dr. Ludwig Philippson, dritter Theil. Die heiligen Schriften (mit vielen englischen Holzschnitten und einem Stahlstich). Leipzig, 1854, Baumgärtner, 4° g.

Das kritische Werk des Herrn Dr. Philippson, erschienen bereits in zwei großen Quartbänden, ausführlich erläutert und mit mehr als 500 Stahlstichen geziert, hat sich einer günstigen Beurtheilung zu erfreuen gehabt. Auch dieser dritte Band, enthaltend: Esther, die Psalmen, die Sprüche, Hiob, das Hohelied, Ruth, Klagelieder, Prediger, Daniel, Esra, Nehemia und die Bücher der Chronik gibt neue Ansichten in historischer und exegetischer Hinsicht. Auch liefert dieser, das Ganze abschließende Theil eine „allgemeine Einleitung zur heiligen Schrift". Auf eine interessante Weise werden die religiösen Ideen der Juden von ihrem Ursprunge an bis auf die Makkabäer geschildert. Eine stete Vergleichung der christlichen Exegeten mit den jüdischen findet überall statt. Nach der Richtung des Verf. ist es erklärlich, warum er bei messianischen Stellen,

beſonders in den Pſalmen, mehr das jüdiſch-exegetiſche als das chriſtliche Princip hat gelten laſſen. Die Ueberſchriften der Pſalmen, die Inſtrumente anbelangend, ſind trefflich erläutert und die Abbildungen veranſchaulichen das Nöthige. Im Buche Hiob ſind viele Stellen auf eine durchaus neue Weiſe erklärt. Die Theodicée wird auf eine gründliche Weiſe dargeſtellt. Die Ueberſetzungen, beſonders im Hohen Liede, halten die Mitte zwiſchen einer wörtlichen und einer zu freien Uebertragung. Im Prediger und im Daniel ſind die verſchiedenen Theile dieſer Bücher und ihre ſpätere Vereinigung nachgewieſen und die Erklärungen in hiſtoriſcher Hinſicht und in philoſophiſcher ſind erſchöpfend. In den Büchern der Chronik bemüht ſich der Verf. überall die vermeintlichen Widerſprüche, die hier im Vergleich mit den frühern hiſtoriſchen Büchern wahrgenommen worden, aufzuheben. Ueber die Zeit der Abfaſſung der Schriften und über die präſumtiven Abfaſſer hat Herr Philippſon, ſo wie über die Chronologie der Ereigniſſe oft andere und abweichende Anſichten. Das hohe Lied wird dem Salomo ganz abgeſprochen. Das Buch Eſther ſetzt er 250 v. Ch. G. in die Regierung des Antiochus Theos und beweist, daß das Ereigniß ſelbſt dem Zeitalter des Aſtyages angehöre! Eben ſo werden die getrennten Bücher Esra und Nehemia als ſolche erſt in das Zeitalter Alexanders des Großen geſetzt, während ſie in einer frühern Bearbeitung ein Ganzes gebildet haben ſollen. Dieſer dritte Theil, dem Ganzen ſich würdig anſchließend, wird beſonders den nachdenkenden Theologen die beſte Gelegenheit darbieten, um ihre theologiſchen und ſprachlichen Anſichten zu prüfen und ihrem Forſchungsgeiſte neue Nahrung geben.

Mühlhauſen. Mbrg.

Grundriß der römiſchen Litteratur. Von G. Bernhardy. Dritte Ausgabe. Erſte Abtheilung. Braunſchweig 1855.

Die pädagogiſche Revue hat es ſchon mehrfach thatſächlich bewieſen, daß ſie als ihre Aufgabe anerkenne, nicht nur Bücher, die unmittelbar in der Schule ihre Anwendung finden, zu weiterer Kenntniß zu bringen, ſondern auch auf mehr rein wiſſenſchaftliche Werke hinzuweiſen, wie ſie zunächſt etwa der Univerſität zu gute kommen, zumal, wenn derartige Werke uns zugleich einen tiefern Einblick in und eine heilſame Anregung für ſolche Gebiete gewähren, welche einen bedeutenden Theil der Bildungsmittel der Schule ausmachen. Darum verdient die neue und reichere Ausgabe einer Schrift, die uns befähigt in die Werkſtätte und die Triebkräfte der römiſchen Litteratur mit ſicherm Blicke und reiner Klarheit hineinzuſchauen, eine kurze Beſprechung in dieſer Zeitſchrift in vollem Maße.

Bernhardys römiſche Litteraturgeſchichte ſollte nicht nur ein viel gebrauchtes Handbuch jedes eigentlichen Philologen, ſie ſollte auch dem Lehrer der lateiniſchen Elemente, der nur dieſes iſt, nicht fremd ſein. Griffe dieſes Buch nach Verdienſt ſo recht ins Schulleben ein, wie anders würden dann oft in unſern Schulen die römiſchen Schriftſteller behandelt, wie viel tiefer würden ſie abgeſchätzt, wie viel reicher und friſcher müßte ihr Einfluß auf die Bildung der Jugend ſein! Schon oft iſt es uns aufgefallen, daß philologiſche Lehrer nicht nur für ſich auf die römiſche Litteratur herabſchauen, ſondern nun, wie natürlich, auch in der Schule die griechiſche Litteratur und Sprache in einer Weiſe gegen jene bevorzugen, wie es dem Bildungszwecke geradezu entgegenläuft. Das rührt offenbar von einer Schiefheit des Urtheils, wie es theilweiſe eine Folge der neuen philologiſchen Bildungsweiſe iſt, her; wie zeitig wird dem Zögling in niederen und höheren Schulen die ſo falſche Anſicht beigebracht, als ſeien die Römer auf dieſem Gebiete bloße Nachahmer der Griechen, als ſei ihre Sprache ein armes Idiom, und werden ſo die Begründer und Lehrer der modernen Civiliſation, die Vermittler zwiſchen der Cultur der Hellenen und der neuen Völker ungerecht unterſchätzt. Laſſen ſich doch dieſe oft recht tüchtigen Männer durch ſo feſte Autoritäten, wie Bernhardy, der den helleniſchen und römiſchen Geiſt mit gleicher Liebe und mit derſelben Virtuoſität belauſcht, laſſen ſie ſich für die Sprache durch die vergleichende Grammatik, die endlich den Unſinn des Spruches, es ſei die lingua Latina eine pulcra filia pulcrioris matris, ſo ſchlagend aufgedeckt und gezeigt hat, daß das Latein in vielen Puncten große Alterthümlichkeit bewahrt, daß es in manchem ſeinen eigenen Weg gegangen, belehren und bekehren.

Die Characteriſtik einer Litteratur, ſo beginnt B., erfordert ein objectives Maß, welches in ihrem Standpuncte liegen muß: der Standpunct aber beruht auf einem Ueberblicke der Nationalität und ihrer vollſtändigen Erkenntniß. — Der Volkscharakter und die von ihm bedingte Individualität, die Sprache, die Erziehung und der Unterricht, zuletzt der Höheſtand der Cultur ſind die ſchaffenden Kräfte, welche zuſammengefaßt den allgemeinen Standpunct der römiſchen Litteratur ergeben. Natürlich müſſen nun dieſe Gebiete, auf deren Kunde unſere Anſchauung des litterariſchen Lebens eines Volkes ruhen ſoll, in philologiſcher Weiſe, d. h. hiſtoriſch behandelt werden. In der Weiſe beſpricht B. im erſten Capitel der Einleitung den römiſchen Volkscharacter und die unter und in ihm ſtehende Individualität, im zweiten die Stellung der Sprache zur Litteratur, im dritten Erziehung, Unterricht und Cultur der Römer. — In großen und vollen Zügen wird hier ausgeführt, daß der Character

des römiſchen Volkes ausſchließlich durch das politiſche Leben bedingt, all' ſeine Wirkſamkeit durch große politiſche Ideen beſtimmt und einzig auf das Handeln in der Oeffentlichkeit gerichtet war. Die Individuen werden durch das Princip der Ordnung beherrſcht und beſchränkt durch das Uebergewicht der Geſellſchaft. Nicht einmal das innerliche Weſen der Religion iſt anders als politiſch und zweckmäßig geſtellt; aber das iſt eine volksthümliche Geſtaltung, in der wir nicht Lug und Trug von oben gegen unten wittern dürfen. Wie die römiſche Religion das werden konnte, deutet B. ſelbſt hier im Allgemeinen an, und Mommſen in ſeiner römiſchen Geſchichte hat es aus dem innerſten Regen des italiſchen Geiſtes tiefer begründet. Darin aber irrt wohl der Verf., wenn er meint, ſchon der Name religio „von dem Bande, das die Individuen verknüpft", ſei ſehr bezeichnend und vielſagend; das wäre nicht einmal dann eine ſichere Deutung, wenn die Ableitung des W. religio von religare, wie ſie Lactant. IV, 28 vorſchlägt, beſſer erwieſen wäre, als ſie es wirklich iſt. Viel gewiſſer und uns wichtiger iſt das, daß die Römer in dieſem Ausdrucke ſchon von den Hellenen und ihrer Anſchauung ſich weſentlich unterſchieden, da die Hellenen nur einzelne religiöſe Cultushandlungen und Tugenden zu benennen wiſſen, für das Ganze aber keinen Ausdruck haben; zeigt ſich doch auch hier eine relative Abſtraction gegenüber einer ſinnlichen Manigfaltigkeit. — Wie im römiſchen öffentlichen Leben, ſo herrſcht auch in dem der Familie derſelbe ſtrenge Geiſt der Symmetrie und Zweckmäßigkeit. So mußte ſich in Rom ein Uebergewicht der Geſinnung erzeugen, die ihren mächtigen Einfluß auf die Litteratur äußert. Daraus aber floß der ungriechiſche Gegenſatz zwiſchen der gering geltenden Theorie und der bedeutſamen Praxis, und demgemäß der Zwieſpalt zwiſchen Form und Gehalt; es bedurfte drum der völligen Umwandlung in Studien und Bildung, in Sitten und Verfaſſung, um dem ſtrengen Kunſtfleiße mit allen Anforderungen an Ton und Geſchmack einen freien Eingang zu bereiten. In § 4 zeichnet B. den Einfluß der römiſchen Geſellſchaft auf eine Litteratur, die zum erſten Male den Character einer geſellſchaftlichen verräth, und den eklektiſchen Sinn der Römer. So kann nun in § 5 Werth und Umfang der römiſchen Litteratur, Zahl und Gepräge ihrer Redegattungen beſtimmter begründet und dargelegt werden.

Im zweiten Capitel ſpricht der Verf. von den Veränderungen und Schickſalen, welche die lateiniſche Sprache auf der formalen Bahn und in ihrem innern Gehalte durchlief. Dieſe knappe, aber mit großer Kunde abgefaßte Geſchichte der lateiniſchen Sprache wird in der Behandlung der Litteraturgeſchichte ſelbſt nach vielen Seiten hin ergänzt und dürfte

ſo in mehrern Partieen leicht das Beſte und Vollſtändigſte ſein, was wir auf dieſem Gebiete haben: denn namentlich genügt Heffters Geſchichte der lateiniſchen Sprache ſelbſt billigen Anſprüchen nur wenig. Wohl aber hat Ritſchl in Bonn in Programmen und in einzelnen Abhandlungen im Rheiniſchen Muſeum treffliche Beiträge zu einer Geſchichte der formalen Seite des Lateiniſchen gegeben, welche B. vielleicht bei einer künftigen Ausgabe genauer zu Rathe zieht. In § 6 ſteht die Behauptung, daß nicht nur der urſprüngliche römiſche Rhythmus, der numerus Saturnius, ſondern auch die älteſten poetiſchen Denkmäler, beſonders die Komiker, welche den Wortaccent als ſicherſte Regel ihrer Versmeſſung bewahren und der Poſition einen geringen Einfluß zugeſtehen, erweiſen, wie untergeordnet und zufällig der quantitierende Silbenwerth, wie gleichgültig für ſtiliſtiſche Compoſition die Zeitmeſſung geweſen. Wir wundern uns über dieſes Urtheil um ſo mehr, als B. ſelbſt in der Anmerkung Ritſchl's prolegg. zum Plautus citiert, wo dieſer Gelehrte S. CCVII ganz beſtimmt den Satz hinſtellt, daß die älteſte römiſche Poeſie die möglichſte Beobachtung der Wortaccente mit der ſtrengſten Beobachtung der Quantität verbunden habe, während in der gräciſierenden Poeſie der Römer das quantitierende Princip das allein maßgebende war. Noch ſchärfer entwickelt das R. in einem gegen Bergk gerichteten Aufſatze im Rheiniſchen Muſeum. Er weiſt hier nach, daß das charakteriſtiſche Merkmal der gräciſierenden Poeſie, neben dem Aufgeben des accentuierenden Princips, nicht ſowohl die Beſtimmtheit der Silbenquantität an ſich war — denn dieſe hatte die ſceniſche Poeſie in ihrer Art durchaus — als vielmehr die quantitative Beſtimmtheit der Theſen, die zu der längſt uneingeſchränkt herrſchenden quantitativen Beſtimmtheit der Arſen hinzutritt. Was den geringen Einfluß der Poſition betrifft, ſo geht hier der Verf. allzuſehr von der gräciſierenden Poeſie aus, die allerdings die Verlängerung der kurzen Vocale vor muta cum liquida unmittelbar aus dem Griechiſchen herübergenommen, während Plautus dieſe nirgend verwendete. So allgemein durfte alſo Bernhardy nicht über das Princip des Altlateiniſchen ſich ausſprechen. Nicht einmal das Deutſche, dem man den rein accentuierenden Vers zuſchreibt, vernachläßigte in älterer Zeit die Quantität ſo völlig, was bei der Behandlung antiker oder moderner Metrik höhere Beachtung verdient als gewöhnlich geſchieht.

Das Capitel über Erziehung, Unterricht und Cultur der Römer mit ſeinen vollen Anmerkungen enthält nicht bloß ein ungemein reiches und gewähltes Material, ſondern überall iſt der Stoff mit derſelben Kunſt und mit liebendem Eingehen auf die da waltenden Kräfte und Neigungen zum lebendigen Bilde geſtaltet. — Nicht minder dankbar dür-

ſen wir dem Verf. ſein für den zweiten Theil der Einleitung: „Methoden des Studiums und der Geſchichte der römiſchen Litteratur“. Es ſind da nicht nur Grundlinien zu einem weſentlichen Theile der Geſchichte der Philologie in neuerer Zeit niedergelegt, es iſt damit zugleich ein Theil der Bildungsgeſchichte überhaupt ſeit dem Ende des Mittelalters nach den Nationalitäten uns vorgeführt und zuletzt mit unverholener Klarheit der jetzige Stand der römiſchen Litteratur in der Pädagogik auseinandergeſetzt. Höchſt anmuthig ſind die in den Anmerkungen hie und da niedergelegten, bald kürzer, bald ausführlicher gehaltenen Andeutungen über den Charakter und das Leben der auf dieſem Felde hervorſtechenden Individualitäten, eines Victorius, Scaliger, Gesner u. a.

Es folgt nun die Geſchichte der römiſchen Litteratur ſelbſt. Was zunächſt die große Eintheilung in eine innere und äußere Litteraturgeſchichte betrifft, ſo wollen wir darüber mit dem Verf., der uns ſo Herrliches geboten hat, nicht rechten, obgleich ſich gewiß Böckh's Anſchauung nicht nur vertheidigen läßt, ſondern in deſſen Darſtellung der philologiſchen Encyclopädie ihre volle Rechtfertigung und nothwendige Stellung findet. Im erſten Capitel des erſten Abſchnittes, welcher die innere Litteraturgeſchichte umfaſſen ſoll, iſt über die Elemente der Litteratur gehandelt. Wir treten auf dieſes Capitel näher ein, da ſelbſt ausgemachte Thatſachen, die ſich auf dieſe Anfänge beziehen, noch nicht allgemein gekannt ſind und gewürdigt werden. Wo B. von der lateiniſchen Sprache redet, ſpricht er vor Allem den Satz aus, daß als diejenigen Nationen, die hier entſchieden einen Einfluß ausgeübt oder in die Bildungen des Lateins irgend eingegriffen haben, nur Plasger, Oſcer und Etruſcer angeſehen werden können, wozu noch zuletzt die griechiſchen Kolonieen in Unteritalien kommen; und es werden in kurzem die Gründe ausgeführt, warum keine keltiſche oder keltiſch-germaniſche oder germaniſche Einwirkung auf dieſe Sprache angenommen werden dürfe. Es ſpricht auch ſchon der Umſtand gegen dieſe Annahme, daß ſie vor Allem von ſolchen ausgegangen iſt, die mit dem Keltiſchen oder Germaniſchen nichts weniger als vertraut waren. Aber ſelbſt wenn es gelänge, „eine Maſſe lateiniſcher Wörter in Gruppen nach Verwandtſchaft der Begriffe geordnet, mit den ſichern keltiſch-germaniſchen Sprachſtänden zuſammenzuhalten“, ſo müßte das eben nur eine Maſſe ſein, die keinen Einfluß auf den Organismus ausübte, ſo wenig als das freilich unverwandte Finniſche trotz einer Anzahl ihm geliehener Wörter das Gothiſche alteriert hat. Umgekehrt iſt es möglich, daß erſt das Althochdeutſche, noch nicht das Gothiſche, z. B. die Conſtruction eines Gerundiums aus dem Latein geborgt hat. — Daß auch Bernhardy über die Pelasger in Italien ſich

nicht klarer ausſpricht, wundert uns gar nicht. Dieſe wie die Graii oder Graeci können eben nichts anders als die Vorfahren der Italer bezeichnen, alſo zunächſt als Repräſentanten der vereinten Gräco-Italer erſcheinen; wir deuteten ſchon früher an, daß auch der Name das beſage und weder wandernde Störche noch Ebenenbewohner, ſondern nur die Altvordern meine. Um vieles klarer wird darum dem Leſer der § 28 ſein, der ſich nun auf anerkannte Ergebniſſe der Sprachvergleichung ſtützt. Hier trägt nämlich B. die Anſicht vor, es ſei das Latein eine von den indogermaniſchen Mundarten, eine Verarbeitung und individuelle Redaction des primitiven oder ſtammverwandten Sprachſtoffes, welchen die Pelasger in Europa verbreiteten, aus natürlichen Gründen alterthümlicher als das Helleniſche; unter den griechiſchen Dialecten ſtehe ihm aber allerdings der äoliſche am nächſten, der ſelbſt eine Menge von Alterthümern bewahrte. Es iſt ein nicht unbedeutender Gewinn, den wir der Sprachvergleichung danken, daß das Curioſum der lateiniſchen Miſchſprache wohl für immer in den Hintergrund getreten iſt. Wie ſich verſchiedene Männer die Miſchung dachten, iſt in Anm. 106 dargeſtellt. Unter denen, die dieſe Anſicht gründlich beſtritten haben, war auch Curtius aufzuführen mit ſeiner Schrift: „die Sprachvergleichung in ihrem Verhältniß der claſſiſchen Philologie". Eine Geſchichte der lateiniſchen Sprache hat nun alſo z. B. in lexilogiſcher Beziehung auszugehen von den Begriffen, die durch die ſprachliche Formung als dem ganzen indogermaniſchen Stamme gemeinſam bezeichnet ſind; dann muß der pelasgiſche oder grăcoitaliſche Beſtand erwogen werden, drittens kommt in Betracht, was der geſammte italiſche Sprachſchatz, ſo weit er beſtimmt Verwandtes umfaßt, aus dem Pelasgiſchen behalten und was dagegen auf dem neuen Boden dazu geſchaffen ſei; endlich was für Zeugniß uns die italiſchen Sprachen über das Verhältniß unter ſich ſelbſt geben. In derſelben Weiſe muß die Geſchichte der Laute und der grammatiſchen Formen fort- und durchgeführt werden. Mommſen hat uns im zweiten Capitel ſeiner römiſchen Geſchichte ein treffliches Muſter gegeben, wie dieſe Partieen mit ſchöner Fruchtbarkeit nach allen Seiten hin behandelt werden können; einzelne Partieen haben A. Kuhn und Förſtermann ausgeführt. Unſer Verf. hat in § 28 eine Menge ſinnreicher Andeutungen ausgeſtreut, doch gehört dieſer Abſchnitt nicht zu den beſten ſeines Buches und es mangelt ihm eine klare Ueberſichtlichkeit. Was die beſondere Verwandtſchaft des Lateins mit dem Aeoliſchen betrifft, ſo iſt ſie kaum ſo ausgedehnt als alte und neue Sprachforſcher angenommen, und was z. B. B. noch für dieſelbe anführt, iſt theils ſehr problematiſch, theils geradezu unrichtig. Auch, was der Verf. über die Schrift ſagt, bedarf

gar ſehr der Prüfung. Wir ſind derſelben überhoben, da der auch in dieſer Richtung ausgezeichnete Forſcher Th. Mommſen die italiſchen Alphabete theils in ſeinem reichen Buche über die unteritaliſchen Dialecte, theils in ſeiner Abhandlung über das nordetruſciſche Alphabet auf's ausführlichſte behandelt und auf ihre Quellen ſicher zurückgeführt hat. Sehr zweifelhaft iſt die Behauptung, daß der Name littera auf das Material der libri lintei und nicht auf ein Eingraben in Stein und Metall hinweiſe. Dachte dabei B. an lino, ſo geht er ſicher falſch und wird uns damit weder die Form littera noch litera erklären können. Die vergleichende Philologie und auch Fleckeiſen leiten das Wort her von Vlikh, die im Sanscrit radere, scribere, delineare bezeichnet, und ſie kommen dann auf denſelben Begriff, der im lat scribere, im altſächſ. vritan, engl. write liegt. Mommſen (röm. G. S. 14) nimmt an, daß das Ritzen und Malen nebeneinander ging, und dafür ſprechen auch die im Sanscrit ſich zeigenden Analogieen, wie ich in meiner Anzeige von Mommſens Geſchichte ausführte.

In § 29 werden die übrigen italiſchen Dialecte, das Oſciſche, Umbriſche, das Etruſciſche — nicht aber das Meſſapiſche — in Erwägung gezogen. Das Etruſciſche iſt entſchieden dem Latein. noch fremder und fremdartiger als das Meſſapiſche oder die Sprache der Japyger, wenn ſich auch in beiden Dialecten, freilich nur ſehr vereinzelte, Spuren von indogermaniſchen Elementen nachweiſen laſſen. Ohne Einwirkung auf die indogermaniſchen italiſchen Dialecte, namentlich auf das Umbriſche und, wiewohl weniger, auf das Lateiniſche blieb das Etruſciſche nicht. Daß im ältern Latein eine gewiſſe Verwilderung, namentlich in den Endungen herrſchte, iſt nicht zu läugnen, und ſollte das nicht mit vom etruſciſchen Einfluße herrühren, ſo doch ſicher das, daß auf eine Zeit die gutturale media g völlig verſchwand u. dergl. mehr. Das Umbriſche und Oſciſche aber ſind mit dem Lateiniſchen innig verſchwiſtert, nur daß ſie doch manches Eigenthümliche ſelbſt hervorgetrieben. Was nun den allgemeinen Charakter dieſer Sprachen betrifft, ſo ſteht das Umbriſche in ſeiner Bildung hinter dem Oſciſchen und dem Lateiniſchen der ältern Litteratur bedeutend zurück, nicht ſo ſehr hinter dem Latein, wie es uns in den älteſten Inſchriften entgegentritt. Das Oſciſche aber iſt von unſerm Verf. nicht hinreichend gewürdigt; ſei es nun, daß auf dieſen Dialect der Hellenismus wohlthätig eingewirkt, ſei es, daß es in ſich ſelbſt edle Kräfte trug, es iſt anzuerkennen, daß es, wo es uns in den beſſern Denkmalen entgegentritt, ganz wohl als eine Litteraturſprache angeſehen werden kann und in Lauten und Formen nicht nur nicht hinter dem gleichzeitigen Latein zurückſteht, ſondern dasſelbe übertrifft. Ob nun das

Oſciſche auch noch ſpäter auf das Latein eingewirkt? Daß es wenigſtens in der Orthographie auf eine Zeit nicht ohne Einfluß geweſen, ſcheint ſicher, vergl. Ritschl de miliario Pop. S. 33 u. ſ. w. Umgekehrt übte ſpäter das Römiſche auf das Oſciſche Einfluß aus; wir meinen hier namentlich das r des Paſſivums hervorheben zu dürfen. Unter den Schriften, die die Stellung des italiſchen Dialects unter ſich erörtern, hätten beſonders noch Mommſens römiſche Geſchichte und die anmuthige Abhandlung von Kirchhoff: „die neueſten Forſchungen auf dem Gebiete der italiſchen Sprachen" (Allgemeine Monatſchrift 1852) hervorgehoben werden ſollen. Für das Lateiniſche iſt uns ſo viel klar, daß es ſich einſt in einer ähnlichen Verwilderung befand, wie das Umbriſche, ſich dann aber wie das Oſciſche aufraffte und namentlich auch durch Dichter ſelbſt in der Orthographie formuliert ward, ſo daß das Latein in ähnlichem Sinne eine lingua arte facta heißen darf, als etwa das Sanscrit der Hindu. Für dieſe Seite der lateiniſchen Sprachbildung hat Ritſchl zerſtreut ſchon manche ſehr fruchtbare Winke gegeben, und wir würden unſerer Zeit Glück wünſchen, wenn wir „von dieſem ſcharfſinnigen Gelehrten bald eine kritiſche Grammatik des alterthümlichen Lateins" erwarten dürften.

In § 32 iſt von den älteſten Spuren römiſcher Dichtung die Rede, „von Naturdichtung und Saturnius". Eine recht hübſche Entwickelung voll Geiſt und Einſicht, nur daß wir mit des Verfaſſers Anſicht über den Saturnius nicht einverſtanden ſein können. Geregelt war dieſer Vers gerade nicht im höchſten Grade, aber er iſt auch bei weitem nicht ſo regellos als ihn die meiſten gewähnt haben und noch wähnen, d. h. es iſt keineswegs ein Vers, in dem am Ende weder Accent noch Quantität Bedeutung hat, nicht einmal ein Vers, in dem wohl der Accent, nicht aber die Quantität etwas zu bedeuten hätte. Aber freilich muß man die Geſchichte der lateiniſchen Quantität erſt kennen lernen, und darf nicht den Maßſtab des durchgebildeten Latein überall anlegen. Ritſchl in ſeinem Programm über die Mummiusinſchrift S. 1 ſagt summam ipsam (des Geſetzes über den Bau des Saturnius auf Inſchriften) paucis sic comprehendere licet, ut necomittatur unquam vel prioris hemistichii anacrusis vel alterutrius thesis finalis nec unquam alteri hemistichio anacrusis addatur, nec sæpius quam in singulis hemistichiis semel reliquæ theses opprimantur, nec quicquam offensionis vel arsium solutio vel neglectio cæsuræ vel vocalium hiatus habeat. Vahlen in der Vorrede zu CN. NAEVI de bello Punico reliquiæ S. 1 thut dar, wie auch dieſe Verſe der Näviſchen Poeſie durchaus zu den Geſetzen ſtimmen, die Ritſchl in den Monumenten entdeckt habe. Dazu

ſcheint nun freilich die Scipioniſche Inſchrift, wie ſie B. S. 17 anführt, nicht gerade zu paſſen; aber einerſeits hat ſie nicht ganz ſo gelautet (vergl. Ritſchl im Rh. Muſeum), anderſeits kommen eben hier die abweichenden Regeln altlateiniſcher Quantität in Betracht, nachdem z. B. in Luciom allerdings ein langes i angenommen werden muß, wie das wieder Ritſchl in ſeiner Schrift über das Grabmal der Furier einläßlich begründete. Vergl. noch Alfred Fleckeiſen „zur Critik der altlateiniſchen Dichterfragmente bei Gellius" S. 12. Wir übergehen die übrigen Elemente der Litteratur, die liturgiſchen Schriften, Denkſchriften und Chroniken, die Zwölftafelgeſetze, die älteſten Inſchriften, aus denen durch neuere ſcharfe Critik die auf der columna rostrata hoffentlich für immer ausgeſchieden worden iſt. Es darf dieſe Duelliana höchſtens noch dafür gebraucht werden, um eine Vorſtellung davon zu geben, wie ſich die Grammatiker zu Claudius Zeit jenes alte Latein dachten. Die Hauptſtärke des Buches liegt nun aber im folgenden Theile, der die wirkliche Litteratur umfaßt, und dieſer iſt es vorzüglich, von dem wir einen heilſamen Einfluß auf die Schule hoffen zu dürfen meinten. Wer über Cicero ſpottet, wird hier zur Anerkennung ſeiner hohen Verdienſte um die kunſtvolle Darſtellung in der Proſa gezwungen werden; man muß freilich ſeine Vergangenheit kennen, um ſeine Gegenwart und ſeinen Einfluß recht zu würdigen. Es dürfte aber der Schule nur Nutzen bringen, wenn auf die volle Harmonie Ciceroniſcher Rede von einem gewandten Lehrer aufmerkſam gemacht wird, gibt doch ein ſolches formales Element einen Zügel an die Hand, den ſelbſt der völlig dem Realismus Huldigende achtet. Wer meint, Horaz ſei unbedeutend, ihm weiſt B. den rechten Weg und befähigt ihn den Dichter an ſeiner Zeit zu meſſen und einzuſehen, wie bewußt er die alte Poeſie verſchmähte. Tacitus iſt nun nicht mehr eine räthſelhafte Geſtalt, und ſein Styl erſcheint nur als ein nothwendiger. Und ſo könnte ich fortfahren und von jedem Einzelnen anführen, wie er durch B. Bedeutung gewonnen, es iſt mir aber genug, wenn ich durch dieſe Anzeige ſo viel erwirke, daß der eine und andere, der mit dieſem Buche noch nicht bekannt iſt, zu demſelben hintrete und hier ſich Ernſt ſammle gegen das eitle und ſchnellfertige Geſchwätz, wie es am häufigſten im Urtheile über eine Litteratur zu hören und zu leſen iſt. Endlich mache ich freundliche Leſer noch beſonders aufmerkſam auf die letzten Theile dieſer innern Litteraturgeſchichte der Römer, Auflöſung der Nationallitteratur, Untergang der Schriftſprache, Verfall der Poeſie, Litteratur der Plebejer und Provincialen, Vulgarſprache in der Litteratur, romaniſche Sprache, galliſches Latein, Nachleben der römiſchen Litteratur im Mittelalter. Es werden alſo auch die Lehrer der romaniſchen Littera-

turen und Sprachen ihren Gewinn aus dieſem claſſiſchen Werke ziehen können.

Die äußere Ausſtattung des Werkes entſpricht vollkommen dem tüchtigen inneren Gehalte.

Zürich im Juli 1855. H. Schweizer.

Leitfaden beim Unterrichte in der Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. Von Otto Schulze, Paſtor in Sangerhauſen. Wolfenbüttel, Holle 1854.

Dieſes Buch ſchließt ſich in den Reſultaten und litterariſchen Urtheilen an Gervinus an; man wundert ſich daher einigermaßen über die Anfangsworte des Vorworts: Wahre Chriſten und treue Staatsbürger heranzuziehen, iſt das ſchöne Ziel aller Erziehung u. ſ. w. Wir denken uns, daß ein Buch für chriſtliche Gymnaſiaſten, denn für dieſe iſt es beſtimmt, in ſeinem Berichte über die Erziehungsgrundſätze eines Baſedow, Campe u. ſ. w. ſich doch entſchieden verwerfend ausſprechen, in ſeinem abſchließenden Urtheile über Leſſing doch vorſichtiger, in dem über Göthe und Schiller umfaſſender, in dem über Heine eingehender ſein müßte ꝛc. ꝛc. Dieß iſt unſer Urtheil über das Buch im Allgemeinen; wir wollen, was uns bei der Lectüre aufgefallen iſt, was der Verf. bei einer ſpätern Bearbeitung in ſprachlicher und ſachlicher Hinſicht corrigiren könnte, jetzt kürzlichſt, keineswegs alles angeben. Der Verf. gibt im erſten Theile ſeines Buches in allgemein verſtändlicher Sprache und genügender Ausführung den Inhalt der Hauptwerke unſerer älteſten und mittleren Litteraturperiode an, wobei er ſich, wie ſchon erwähnt, an Gervinus' Darſtellung anſchließt. Bei der Betrachtung des Reformationszeitalters müßten wir in einem Buche für chriſtliche (das heißt doch wohl hier evangeliſche) Gymnaſiaſten eine eingehendere Beſprechung und Beurtheilung des evangeliſchen Kirchenliedes, dieſer herrlichſten Blüthe des evangeliſchen Kirchengeiſtes erwarten, welches vom Verf. nicht charakteriſirt iſt, wenn wir auch einige Notizen über das Leben u. ſ. w. der Verf. finden. Was die neuere Zeit betrifft, ſo iſt das Buch ſehr reich an Namen, an die ſich eine kurze Charakteriſtik ihrer Werke knüpft — nach unſerem Dafürhalten zu reich für Gymnaſiaſten, ſie werden mit vollem Rechte bei weitem den größten Theil der angeführten Schriftwerke niemals in die Hände bekommen. Um ins Einzelne zu gehen, ſo wollen wir jetzt nur von den Größen ſprechen: Von Hamann ſcheint der Verf. nichts geleſen zu haben, er würde ihn ſonſt ſchärfer charakteriſirt haben (warum hat, beiläufig geſagt, der Verf. die Bekenner Chriſti in der Aufklärungsperiode nicht zuſammengeſtellt, einen Hamann, Claudius, Stilling

— noch ein merkwürdiges Beiſpiel von Unordnung im Buche: Jean Paul geht dem Königsberger Hippel voran; neben Salis ſteht Seume; ein Mann von wahrem Genie, der Dramatiker Hebbel wird mit beinah gleichlautenden Lobſprüchen neben den ſchwächlichen, in ſeinen Wirkungen ſchädlichen Halm geſtellt u. ſ. w.) Auf Herder machte zuerſt ſeine Preisſchrift über den Urſprung der Sprache aufmerkſam — aus der Jugendperiode Göthe's ſind ganz die herrlichen lyriſchen Gedichte, der theuerſte Schatz des deutſchen Volkes, zu erwähnen vergeſſen — Schiller hat ſich nach ſeinem Geſtändniß im Briefwechſel an Göthe über die Grundſätze der dramatiſchen Poeſie am Studium der ariſtoteliſchen Poetik verſtändigt, wovon § 368 d und e hätte Erwähnung geſchehen müſſen. Die gegen poſitives Chriſtenthum gleichgültige Gemüthsſtimmung des Verf. macht ſich geltend, indem er nichtsnutzige Bücher wie Knigge's Umgang mit Menſchen oder Zſchokke's Stunden der Andacht ohne ein Wort des Unwillens abfertigt — wenn der Quintus Firlein des J. Paul und ſein Armenadvocat Siebenkäs mit den Worten neben einander geſtellt wird, „ſie trügen einen ähnlichen Charakter", ſo heißt das nichts geſagt u. ſ. w. Was von dem Inhalte der Göthe'ſchen Wahlverwandtſchaften daſteht, „ſie enthielten die Anerkennung der unbedingten Heiligkeit der Ehe", darin wird Niemand einen genauen Ausdruck der Abſicht des Dichters bei der Abfaſſung dieſes tragiſchſten aller Romane erkennen, von dem Leo eine unübertreffliche Charakteriſtik gegeben hat in dem vorletzten Bande ſeiner Univerſalgeſchichte S. 492 bis 98. Von der natürlichen Tochter iſt geſagt, ſie ſei eines der ſchwächſten Göthe'ſchen Werke; ein Geiſt wie Fichte hat ſie dagegen für ſein größtes Werk erklärt. Stiliſtiſches: (von Göthe's Iphigenie) Der Helleniſche Geiſt, der bei aller innern Bewegung die größte Ruhe offenbart, iſt durch den deutſchen Geiſt des Friedens und der Verſöhnung, der Weichheit und Innigkeit durchdrungen — doch wohl: von dem deutſchen Geiſt u. ſ. w. —, obgleich auch der Gedanke nach des Ref. Dafürhalten noch eine Modification erleiden müßte, ehe etwas Richtiges von jenem dramatiſchen Gedichte ausgeſagt wäre.

Daneben hat derſelbe Herr Verf. einen Leitfaden beim Unterrichte in der deutſchen Nationallitteratur u. ſ. w., Wolfenbüttel 1854, S. 58, erſcheinen laſſen — natürlich auch für Schüler, enthält nichts als Namen und Zahlen, hier und da einen charakteriſirenden Zug.

Weimar. Dr. Schubart.

1. C. Julii Cæsaris de bello civili commentt. tres. Für Schüler zum öffentlichen und Privatgebrauche herausgegeben von Dr. A. Doberenz. Leipzig, Teubner, 1854. 8°. S. 199.

Dieſe Ausgabe des b. civ. ſchließt ſich eng an die früher erſchienene Ausgabe des b. gall. an und iſt nach denſelben Grundſätzen bearbeitet, ſo daß wir nur auf unſere Anzeige, Revue Jahrg. 1854, Maiheft S. 370 ff., verweiſen wollen. Nur darin ſcheint ſich die vorliegende Ausgabe von der früheren zu unterſcheiden, daß jetzt mehr Hinweiſungen und Bemerkungen für das Verſtändniß und die Befeſtigung grammatiſcher Regeln, aber weniger Bemerkungen für die Ueberſetzung beigebracht ſind. Im Einzelnen wollen wir anführen, daß zu turres cum ternis tabulatis I, 26 eine Bemerkung nöthig war, daß I, 69 die Bemerkung: „fugiens iſt Subſtant.", unrichtig erſcheint, daß II, 16 die Erklärung zu spatio propinquitatis dem Schüler nicht verſtändlich ſein kann, daß III, 28 zu neque — aliquid eine Erklärung nöthig war, cf. Nipperdey Tacit. annal. I, 4.

2. P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schüler mit erläuternden Anmerkungen und einem mythologiſch-geogr. Regiſter verſehen von Dr. J. Siebelis. 2s Heft, Leipzig, Teubner, 1854.

Wir verweiſen zunächſt wieder auf unſere Anzeige des erſten Heftes, Revue Bd. 39, S. 234. Die zweckmäßige, nach Gruppen geordnete Auswahl erſtreckt ſich auf das 10. bis 15. Buch; z. B. aus dem 10.: Orpheus und Eurydice, Cypariſſus, Ganymedes, Hyacinthus, Venus und Adonis. Das mythologiſch-geographiſche Regiſter iſt für die Erklärung ſehr brauchbar; auch das Regiſter zu den Anmerkungen iſt theilweiſe gut zu verwenden, indem z. B. aus dem Artikel Pluralis der Schüler den dichteriſchen Sprachgebrauch kennen lernen kann. Beigegeben ſind überdieß noch die Abweichungen vom Texte der Merkel'ſchen Ausgabe.

3. M. Tullii Ciceronis Tusculanarum disputt. libri V. Erläutert von Dr. G. A. Koch. 1s Heft. 1s u. 2s Buch. S. 147. 8°. Hannover, Hahn, 1854. 12½ Ngr.

Voran geht eine kurze Einleitung, in der ſich der Herr H. über die Anfänge der Philoſophie bei den Römern, über die Betheiligung und Wirkſamkeit Cicero's für Erweckung eines philoſophiſchen Intereſſes bei ſeinen Landsleuten, über die Anlage, Eintheilung und Durchführung des in den Tusculanen behandelten Stoffes, über die Quellen, Zeit der Abfaſſung u. ſ. w. ausſpricht. Die drei Syſteme, welche in Rom Eingang fanden, hätten etwas ausführlicher, unter Angabe ihrer weſentlichen Unterſcheidungsmerkmale beſprochen werden ſollen. Der Text

iſt nach der Tregder'ſchen Recenſion im Weſentlichen feſtgeſtellt und durch ſehr umfängliche Erläuterungen erklärt, nach Art der ſchon früher erſchienenen und von uns angezeigten Schrift de amicitia, Revue Jahrg. 1854, Maiheft S. 364 ff. Die ganze Faſſung und Haltung, eben ſo der weſentliche Inhalt iſt, mutatis mutandis, von der Beſchaffenheit des Commentars zur Schrift de amicitia nicht ſonderlich verſchieden, und wenn dort bereits eine im Ganzen etwas niedrige Haltung nicht unbemerkt bleiben konnte, ſo muß dieß bei der vorliegenden Ausgabe um ſo mehr auffallen, da die Tusculanen für eine höhere Bildungsſtufe beſtimmt ſind. Selbſtſtändigkeit kann dem Commentare nicht nachgerühmt werden, weder in Hinſicht der ſprachlichen Forſchung, noch der methodiſchen Behandlung; die Erklärungen ſind ſehr wortreich und ausgeſtattet mit vielen unnützen Citaten verſchiedener Grammatiken, Ausgaben, ja gelehrter Zeitſchriften; eine Menge von Erklärungen iſt für einen nur leidlichen Primaner ganz überflüſſig; eine Abhängigkeit von älteren Ausgaben und Commentaren iſt durchgängig bemerkbar. I, 1, ſoll durch die Häufung der Compoſita mit re das Sehnſuchtsvolle der Rückkehr ausgedrückt ſein; liegt ein ſolcher Begriff auch in remissa? — Was hat der Schüler durch die Erklärung: ratio regelmäßige Verfaſſung oder Einrichtung, disciplina Lehre, für das Verſtändniß der betreffenden Stelle gewonnen? Die Conjunctive pertinerent — contineretur konnten erklärt ſein Cap. 2, 4 gehört die Bemerkung über an in die grammatiſche Lehrſtunde nach Tertia oder Secunda; eine Erinnerung an Zumpt § 476 iſt trivial.

4. M. T. Ciceronis Cato Maior sive de senectute dialogus. Erklärt von Dr. C. W. Nauck, Director zu Königsberg in d. N. Berlin, Steinthal. 1855. 53 S.

Hier weht ein friſcher, lebensvoller Zug. Alles iſt knapp, präcis, bedeutungsvoll, faſt quot verba tot pondera für den Schüler. In der Einleitung iſt außer den übrigen hiſtoriſchen Notizen beſonders die gedrängte und überſichtliche Angabe des Inhaltes und Gedankenganges bemerkenswerth. Die ſprachlichen Bemerkungen ſind überwiegend; die ſachliche Erklärung, wenn auch mäßig und beſchränkt, doch ausreichend. Die Ueberſetzung iſt weſentlich berückſichtigt, dadurch werden aber zugleich die grammatiſchen Kenntniſſe und die ſtiliſtiſchen Uebungen gefördert. Der Schüler wird überall zum Denken und zu geiſtiger Selbſtthätigkeit angeregt, an Bekanntes erinnert, zu Vergleichungen veranlaßt, vor Gedankenloſigkeit und Schlaffheit behütet. Beachtenswerth ſind die Bemerkungen über gegenſätzliche Begriffe, Tonſtellen. An dieſer Ausgabe kann man lernen, welche Bedeutung in dem bloßen Leſen liegt. Einige

Bemerkungen werden dem Schüler ohne Beihülfe des Lehrers nicht recht verſtändlich werden, z. B. § 8 über non eum sua; § 10 iſt molliebat wohl eher durch „mürbe machen“ zu überſetzen

5. Lateiniſches Leſebuch für Anfänger, enthaltend zuſammenhängende Erzählungen aus Herodot. 2te Aufl. Hildburghauſen, Keſſelring, 1854. 8°. 131 S.

Durch dieſes, wie es ſcheint, von mehreren Lehrern in Meiningen bearbeitetes Leſebuch wird dem Schüler, der die regelmäßige Formenlehre vollſtändig inne hat, in der Ueberſetzung kleinerer Sätze einigermaßen geübt iſt, und einige Kenntniß vom accus. c. inf. und der Anwendung der Particip. beſitzt, ein Leſeſtoff geboten, der ſicherlich Intereſſe erweckt und verſtändlich iſt, in einer Form, die, wenn ſie auch keine herodotiſche iſt, den Anfänger eher aufmuntern, als zurückſchrecken wird. Inhalt: Solon bei Cröſus, Amaſis und Polykrates, Cröſus von Cyrus beſiegt, Cyrus und die Jonier, Dejoces, Cyrus Jugend, Cyrus ſtiftet das perſiſche Reich, Zopyrus, Feldzug des Darius gegen die Scythen, Aufſtand der Jonier, Mardonius Zug gegen Griechenland, erſter Perſerkrieg, Zug des Miltiades gegen Paros; zweiter Perſerkrieg, Kampf bei Thermopylä, Kampf bei Artemiſium, Zug des Xerres nach Mittelgriechenland, Aufſtellung der griechiſchen Flotte bei Salamis, Xerres in Athen, Schlacht bei Salamis. — Zweckmäßig iſt die Forderung, daß der Lehrer ſich mit dem Schüler gemeinſam präparire, wodurch der Anfänger einer ermüdenden, zeitraubenden und ſelten lohnenden Arbeit überhoben und Anleitung zur rechten Art der Präparation für die Zukunft erhalten wird. Das Werkchen wird auch in zweiter Auflage und in ſeiner neuen, anſprechenden Geſtalt Freunde gewinnen.

6. Cornelii Nepotis vitæ excell. imper. Ad fidem mscr. et editt. vett. recensuit. varietate lectionis instruxit *G. Reinhold.* 2te Aufl. Paſſewalk, Braune 1854. 2½ Sgr.

Das Büchelchen ſoll jedenfalls ſeine Abnehmer im Kreiſe der Schüler finden. Wenn es nun auch wünſchenswerth iſt, daß jeder neue Abdruck eines Schulſchriftſtellers ad fidem manuscr. et editt. vett. beſorgt werde, ſo halten wir es doch nicht für zweckmäßig, in einer ſolchen Ausgabe eine varietas lect. mit theilweiſer Begründung, reſp. Abfertigung aufzunehmen. Dem Schüler nützt ſie nichts, der Philolog beachtet ſie nicht, weil ſie nicht vollſtändig aufgeführt und nicht genau begründet ſein kann. Uebrigens iſt der Text, Druck und Papier empfehlenswerth, und der Preis billig.

Dr. Queck.

Nachtrag zu der Recenſion des Herrn Dr. Meinshauſen über Köne Cornel Päd. Rev. Juliheft 1855.

Druckfehler in der Ausgabe von Köne:

Nro. 13 Zeile 5 et populo anſtatt e populo.
„ 19 „ 5 in anſtatt is.
„ 19 „ 9 ego anſtatt ergo.
„ 25 „ 7 quæstu anſtatt questu.
10 quærela anſtatt querela.
„ 35 „ 7 spatio anſtatt statio.
„ 42 Anm. zu 1 Zeile 5 von unten ſteht esse anſtatt sese.
„ 47 „ zu 2 ignotos die Kundigen anſtatt die Unkundigen.
„ 50 „ zu v. 9 multam anſtatt mutam.

---

1. Leitfaden der allgemeinen Litteraturgeſchichte. Zum Gebrauch für höhere Bürger- u. Realſchulen herausgegeben von Dr. J. G. Th. Gräſſe, Hofrath ꝛc. Leipzig, Baenſch.

Herr Dr. Gräſſe iſt in der Litteraturgeſchichte eine anerkannte Autorität, und wir haben von ihm zu lernen. Aber für die höhere Bürgerſchule wiſſen wir von dieſem Buch keinen Gebrauch zu machen. Für ſie iſt uns ſchon die deutſche Litteraturgeſchichte nur in beſchränktem Maaße, die franzöſiſche und engliſche in noch minderem Unterrichtsgegenſtand. Wir wiſſen ſie nur ſoweit mit Nutzen zu treiben, als wir die Litteratur unſern Schülern ſelbſt vorführen, ja vertraut machen können. Und nun eine allgemeine Litteraturgeſchichte? Die Litteraturen aller Zeiten, aller Völker, aller Wiſſenſchaften? Gott behüte unſere armen Kinder auch vor dem Verſuch, ihnen zu der allgemeinen Weltgeſchichte auch noch eine allgemeine Litteraturgeſchichte aufzuhalſen. Nun könnte das Buch andern Zwecken dienen, als dem auf dem Titel angegebenen. Dann müßten aber Regiſter und Inhaltsanzeigen beigegeben werden, damit man leicht finden könnte, was man ſucht.

2. Deutſches Leſebuch. Neue Auswahl. Von C. Oltrogge. Zweiter Theil. Hannover, Hahn. 457 S.

Bei der Anzeige des erſten Bandes (Bd. 39, S. 380 ff.) iſt der Plan der ganzen Sammlung angegeben. Auch in dieſem zweiten Bande iſt weder die Proſa, noch, wie beabſichtigt war, die Poeſie nach litteraturhiſtoriſchem Geſichtspunct geordnet. Man kann ſich damit noch einverſtanden finden. Sehr zu loben iſt die Auswahl, die für Knaben von 12 bis 14 Jahren gewiß äußerſt anſprechend getroffen iſt. Vielleicht hätte den hiſtoriſchen Stücken noch mehr Raum gegeben werden ſollen.

Es wird das Leſebuch wenig Stücke enthalten, an die nicht eine fruchtbare Aufgabe für den Schüler angeknüpft werden könnte, und darauf kommt es an.

3. Leſebuch zur Förderung humaner Bildung in Realſchulen und in andern zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelſchulen. Von Adalbert Stifter und J. Aprent. Peſth, Heckenaſt. 360 S.

Dieß Leſebuch ſoll, wie jetzt vieles, was in Oeſterreich für Schulen geſchieht, etwas ganz Beſonderes und Neues ſein. Das Beſondere iſt, daß der Sammlung naturhiſtoriſche, geographiſche ꝛc. Stücke faſt ganz fehlen, und ſo nur die Welt des menſchlichen Wollens und Fühlens erſchloſſen wird. Wenn nun auch der Schüler der Realſchule in den ſogenannten Realien unterrichtet wird, ſo ſind es doch eben nur die Elemente des Wiſſens, in die er eingeführt wird, und zwar bleiben ſie ſo lange iſolirt, wie dem Schüler überhaupt eine Chreſtomathie in die Hände gegeben wird. Sollte da nicht das Leſebuch gerade recht ihm das Auge zu einem Blick über das Compendium hinaus zu öffnen gut thun? — Auch die Geſchichte iſt uns nur ungenügend vertreten. Es iſt nur ein Abſchnitt aus Livius (zweiter puniſcher Krieg) aufgenommen. Dem Alter, für das die Herausgeber ausgewählt, kann damit nicht genügt werden. Das iſt, was wir vermiſſen. Daß das Dargebotene Vortreffliches iſt, läßt ſich voraus erwarten. Es ſind: Sage, Märchen, Epos, Ballade, Parabel, Fabel (würden wir ſtreichen bis auf die Leſſing'ſchen), Erzählungen, Reiſen, Kunſt, Geſchichte, Lyriſches, Aeſthetiſches, Ethiſches.

4. Lehren der Weisheit und Tugend in auserleſenen Fabeln, Erzählungen, Liedern und Sprüchen. Von Dr. K. Wagner. Leipzig, Fleiſcher.

Das Buch enthält auf 356 Seiten 332 Stücke, Proſa und Poeſie unter einander, geordnet nach Tugenden reſp. Fehlern und Laſtern, als: 1. Fleiß, Jugendfriſche — Müßiggang, Mißbrauch der Jugendzeit; 2. Mäßigkeit, Selbſtbeherrſchung — Zorn, Zügelloſigkeit, Verſchwendung, Geiz, Habſucht; 3. Klugheit, Ueberlegung, Vorſicht — Unbeſonnenheit, Leichtſinn ꝛc. ꝛc. Aber man muß einräumen, daß der Herausgeber mit ſehr wenigen Ausnahmen nur aus dem Munde unſerer Claſſiker ſeine Lehren der Weisheit und Tugend ausſprechen läßt. Das Buch erſcheint in zweiundzwanzigſter Auflage. Da wird es alſo wohl einem Bedürfniß entgegenkommen.

5. Th. Colshorn, des Mägdleins Dichterwald. Stufenmäßig geordnete Auswahl deutſcher Gedichte für Mädchen. 2te Aufl. Hannover, Rümpler. 636 S.

Die erſte Auflage iſt Päd. Rev. XXXI, S. 377 mit gebührender Anerkennung beſprochen. Die neue Auflage bietet nicht nur an Num-

mern, ſondern auch an Gehalt einen noch größern Reichthum, und dient ſo immer beſſer dem Unterricht in der Litteraturgeſchichte; für das Mhd. iſt namentlich Walter von der Vogelweide ſtärker benutzt. Für die Dichter der Gegenwart iſt ſehr reichlich geſorgt. Die Gedichte auf S. 542, 32, 303, 8, 42, die wir ſchon bei der Anzeige der erſten Auflage wegzulaſſen gerathen haben, können wir noch nicht anders beurtheilen.

L.

V.

Lehrbuch der höheren Mathematik, enthaltend die Differential- und Integralrechnung, Variationsrechnung und analytiſche Geometrie. Nebſt vielen Beiſpielen von Dr. T. Franke, Prof. und zweitem Director an der polytechniſchen Schule zu Hannover. Hannover bei Hahn 1851.

Ein für ſeinen geringen Umfang (48 Bogen) ſehr vollſtändiges Lehrbuch, deſſen ganze Haltung ſogleich ein im neueren Geiſte durchgeführtes Werk verräth, wenn auch zuweilen dem Streben des Herrn Verfaſſers nach möglichſter Reichhaltigkeit die mathematiſche Strenge zum Opfer gefallen ſein dürfte. Als Hauptvorzüge ſind zu rühmen eine lobenswerthe Kürze des Ausdruckes, eine reichhaltige Auswahl meiſt ſehr treffender Beiſpiele, die Aufnahme der mehr der Neuzeit angehörigen Lehre von den beſtimmten Integralen im Allgemeinen, von den Euler'ſchen und Fourier'ſchen Integralen, ſo wie die mit vieler Vorliebe behandelte Lehre von der Integration der Differentialgleichungen, in welcher der ſymboliſchen Methode ein vorzüglicher Rang eingeräumt iſt. Da die Haltung des Werkes eine durchaus anſprechende iſt, ſo würde es zu weit führen, in die Vorzüge einzelner Abſchnitte einzugehen. Dagegen erlaubt ſich Ref., nicht um auch etwas zu tadeln, ſondern lediglich im Intereſſe der Wiſſenſchaft, an einige Paragraphen einen Maßſtab zu legen, mit welchem ſich jedes neuere Lehrbuch gefallen laſſen muß, gemeſſen zu werden, indem gewiß jedem Mathematiker daran gelegen iſt, daß die höhere Analyſis in der von Cauchy angebahnten Richtung immer weiter durchgeführt werde.

In § 2 iſt ein an Lagrange's Calcul des fonctions erinnernder Verſuch gemacht, a priori zu zeigen, daß $f(x + h) = A + Bh + Ch^2 + \ldots$ ſei. Das Reſultat, welches vor der ſpäteren Entwickelung der Taylor'ſchen Reihe doch keine Anwendung erfährt, wäre beſſer weggeblieben, denn die vielen Ausnahmen, welchen obige Reiheentwickelung unterliegt, ſelbſt wenn ſich während der Entwickelung die von Lagrange angezeigten Widerſprüche nicht zeigen, ſind bekannt. — S. 8 trifft Ref.

die eigenthümliche Behauptung, daß $\sqrt[3]{x}$ eine discontinuirliche Function ſei, weil $\sqrt[3]{x}$ für kleine Werthe von x ungleich größer ſei als x ſelbſt. Auf derſelben Seite iſt $\frac{1}{x}$ unſtetig erklärt, weil $\frac{1}{o}$ nicht zwiſchen $\frac{1}{+a}$ und $\frac{1}{-b}$ enthalten wäre. Daraus mußte man z. B. ſchließen, daß sin x zwiſchen $x = \frac{\pi}{4}$ und $x = \frac{5\pi}{4}$ discontinuirlich wäre, weil für $x = \frac{\pi}{2}$ der Werth 1 kein Zwiſchenwerth zwiſchen $\frac{1}{\sqrt{2}}$ und $\frac{1}{-\sqrt{2}}$ iſt. Es iſt dem Ref. unbegreiflich, daß der Herr Verf. trotz der richtig gegebenen Definition der Stetigkeit in ſolche Uebereilungsfehler verfallen konnte, welche jedenfalls für Anfänger ſtörend ſind, denen das Werk als Lehrbuch in die Hand gegeben wird, beſonders wenn ſich Aehnliches ſpäter wiederholt. So iſt z. B. S. 11 allgemein x^a, wenn a ein poſitiver ächter Bruch iſt, unſtetig erklärt. — Einer der größten Irrthümer, deſſen Folgen auch ſpäter öfter ſtörend auftreten, iſt die Behauptung des § 16, daß die Derivirten einer innerhalb gewiſſer Grenzen ſtetigen Function innerhalb derſelben Grenzen ſtetig ſeien. Es iſt zu bekannt, daß dieſes nicht wahr iſt. (Man denke nur z. B. an $\sqrt[3]{x^2}$ zwiſchen $x = +a$ und $x = -a$). Allein gerade durch dieſe Behauptung ſinken die ſpäter zuweilen den Reiheentwickelungen beigefügten Stetigkeitsbedingungen zu bloßen Popanzen herab. — Ein kleines Verſehen hat ſich auf S. 62 eingeſchlichen, wo es heißt, daß die Werthe einer discontinuirlichen Function das Unendliche durchſchreiten müßten, um aus dem Poſitiven ins Negative überzugehen. Ein Beiſpiel des Gegentheiles gibt die Function $y = \text{arc}\left(\text{tg} = \frac{1}{x}\right)$ für $x = o$. Wenn auch ein ſolcher kleinerer Fehler nicht viel zu bedeuten hat, ſo wirkt er doch verderblich, wenn der Anfänger ſich gewöhnt, Aehnliches zu überſehen. — Vorzüglichen Anſtand nehmen wir jedoch an der Entwickelung der Taylor'ſchen Reihe § 21. Nachdem nach Lagrange's Vorgange die identiſche Gleichung entwickelt worden $f(k) = f(x) + \frac{k-x}{1} f'(x) + \ldots \frac{(k-x)^{n+1}}{1 \ldots n} \cdot \frac{d^n}{dx^n}\left[\frac{f(k)-f(x)}{k-x}\right]$, wird $\frac{f(k)-f(x)}{k-x} = f'[x + \vartheta(k-x)]$ geſetzt, und nachdem $k - x = h$ gemacht worden, $\frac{d^n}{dx^n} f'(x + \vartheta h) = f^{(n+1)}(x + \vartheta h)$ geſchrieben. Dieſem Paſſus liegt vor Allem die falſche Vorausſetzung zu Grunde, daß ϑ conſtant ſei, während doch ϑ ſowohl von h als von x als von der Natur der Function f abhängt. Außerdem kommt man auch nicht damit zu

Ende, daß man, um conſtante Größen zu erhalten, k — x durch den gewöhnlich unveränderliche Größen bezeichnenden Buchſtaben h ausdrückt. — Ferner ſcheint auch die Ueberſchrift des § 22: „Gültigkeit dieſer Reihe“ nicht am Orte zu ſein; denn daſelbſt iſt die Gültigkeit der Taylor'ſchen Reihe von deren Convergenz abhängig gemacht. Die bekannte Function $e^x + e^{\frac{-1}{x\,x}}$ liefert z. B. die convergente Reihe $1 + \frac{x}{1} + \frac{x^2}{1.2} + \frac{x^3}{1.2.3} + \cdots$, welche aber der vorgelegten Function nicht gleich, alſo ungültig iſt Anfänger, welche durch falſche Vorbegriffe verleitet Convergenz und Gültigkeit einer Reihe verwechſeln, werden durch ſolche Ueberſchriften noch mehr in ihren Meinungen beſtärkt. — Bei der Theorie der Differentiation unter dem Integralzeichen tritt das bekanntlich im Allgemeinen unrichtige Reſultat auf $\frac{d}{d\,c}\int_a^b f(x, c)\,d\,x = \int_a^b \frac{1}{d\,c} d\,f(x, c)\,d\,x$, ein Umſtand, welcher ſich zwar in noch vielen neueren Schriften, z. B. in Moigno, Lec. sur le Calc. diff. et int. wiederholt. — Mit der Ableitung der Fourier'ſchen Reihen kann ſich Ref. inſofern nicht einverſtanden erklären, als die Dirichlet'ſche Methode, die den eigentlichen Nerv der Sache beſſer trifft, auch die Gültigkeitsbedingungen der Reihe angibt, jedenfalls vor der älteren franzöſiſchen Entwickelung den Vorzug verdient hätte. — Ferner glaubt Rec. erwähnen zu müſſen, daß das Buch als Lehrbuch betrachtet bei der Methode der Maxima auf die Discuſſion der zweiten Derivirten zu wenig Werth legt. Ein ähnlicher Mangel macht ſich auch in der Variationsrechnung bemerklich, wo die zweite Variation nur bei zwei Beiſpielen, ſonſt aber keine Regel zu deren Auffindung angegeben iſt, wie denn überhaupt die höheren Variationen einen äußerſt geheimnißvollen Charakter an ſich tragen. — Endlich findet Rec. noch einen kleinen Anſtand bei der Ableitung der Formel für den Krümmungshalbmeſſer. Nachdem der Krümmungsmittelpunct auf die Normale $(y - \beta)\,d\,y + (x - \alpha)\,d\,x = o$ gelegt iſt, heißt es, man müſſe, um denſelben völlig zu beſtimmen, noch eine Gleichung herbeiſchaffen und deßhalb die vorige differentiiren. Was zu dieſer Differentiation berechtigt, und inwiefern das Reſultat gerade dem Krümmungshalbmeſſer entſpreche, iſt aber vorher nirgends erklärt.

Dieß ſind in Kürze die Bemerkungen, welche ſich Rec. dem Herrn Verf. gegenüber erlauben zu müſſen geglaubt hat, obgleich derſelbe die gerügten kleinen Mängel gewiß ſelbſt längſt gefunden haben wird. Es iſt natürlich ſelbſt bei größter Vorſicht immer ſchwer, ein Lehrbuch zu

ſchreiben, gegen welches bei genauer Kritik nicht irgend etwas eingewandt werden könnte, ein Umſtand, welcher faſt bei allen Lehrbüchern vorkommt, und den ſonſtigen Vorzügen derſelben nicht den mindeſten Abtrag thut. So kann denn auch das beſprochene Werk dem mathematiſchen Publicum auf's Beſte empfohlen werden. Möge ſich dasſelbe eines recht allgemeinen Einganges erfreuen.

Dr. Zehfuß,
Lehrer an der höh. Gewerbſchule in Darmſtadt.

VII.

1. Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen. Von A.-Embdt. Zweite verm. Auflage. Wiesbaden, Ritter. 1855.

Die Verfaſſerin ſcheint nichts davon zu wiſſen, daß ein ſchulmäßiger Unterricht ſtufenweiſe geordnet ſein muß und auf den verſchiedenen Stufen Verſchiedenes zu beſorgen hat. Weiter iſt über dieß Sammelſurium von hunderttauſend Namen und Notizen wohl nichts zu bemerken.

2. Methodiſcher Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der Naturgeſchichte für höhere Lehranſtalten von J. F. A. Eichelberg, Prof. in Zürich. Erſter Theil: Zoologie. Dritte umgearbeitete Auflage mit 203 Holzſchn. Zürich, Meyer u. Zeller.

Wir wiſſen nicht beſſer unſern Leſern dieſes Werk, welches zum gründlichen Studium auffordert, nahe zu bringen, als indem wir das merkenswerthe Vorwort des Herrn Verfaſſers hier abdrucken laſſen.

„Von der Ueberzeugung durchdrungen, daß die Zeit nicht mehr fern ſein könne, in welcher die Methode der Naturwiſſenſchaften Grundlage und Norm für eine erfolgreichere Entwickelung der Geiſteswiſſenſchaften werden müſſe, veröffentlichte ich im Jahre 1839 die erſte Auflage dieſes Buches in der Abſicht, wenigſtens den ſchulmäßigen Unterricht in der Naturgeſchichte auf jene Bahn zu führen, welche ſchon von Baco im Allgemeinen vorgezeichnet, aber von Philoſophen und Pädagogen noch wenig beachtet oder unrichtig betreten worden war. Während die Einen „allen Schafen den Bauch aufſchnitten, um ſich zu überzeugen, daß ſie keine Steine im Leibe tragen“, docirten Andere vom hohen Katheder herab lauter allgemeine Begriffe und Urtheile über unbekannte Größen und gaben hintendrein eine Maſſe von Namen und Dingen, bis ihre Schüler vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr ſahen. Nachdem ich nach Göthe vielfach erfahren hatte, „daß allgemeine Begriffe (welche nicht auf der Erfahrung ruhen und in derſelben ihre Rechtfertigung geſucht haben) zu großem Dünkel führen und immer auf dem Wege ſind, entſetzliches Unglück anzurichten“, ſuchte ich durch eine methodiſche An-

ordnung des naturgeſchichtlichen Stoffs die Schulen zu einer geregelten Anſchauung, gründlichen Unterſuchung und Unterſcheidung alles deſſen, was die Naturgeſchichte uns darbietet, anzuregen und dadurch auf die erſte und natürlichſte Grundlage alles Denkens zurückzuführen. Die Principien, welche ich damals meiner methodiſchen Bearbeitung der Naturgeſchichte zu Grunde legte, waren aus einem anhaltenden Studium der Methode der Naturwiſſenſchaften und einer mehrjährigen Beobachtung des geiſtigen Entwickelungsganges der Jugend hervorgegangen, wozu mich die im Jahre 1836 erſchienene methodiſche Anleitung zum Unterricht in der Thierkunde, von Herrn Lüben, angeregt hatte. Zu gleicher Zeit mit mir, im Jahre 1839, veröffentlichte der geiſtvolle und leider nur zu früh dahingeſchiedene Gabriel in ſeiner Anthropologie für Lehrer die Grundgedanken über Methode der Naturgeſchichte, welche er im folgenden Jahre 1840 in ſeinem Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Menſchen- und Thierkunde mit vielem Scharfſinn durchführte. Während er in einigen weſentlichen Puncten mit mir übereinſtimmte, war es ihm nicht gelungen, die pſychologiſchen Momente aufzufaſſen, welche den Gang und die Anordnung des Ganzen beherrſchen müſſen, wenn eine logiſche Entwickelung im Denken der Schüler erzielt werden ſoll. Dieſe Momente, welche ich ſeiner Zeit in verſchiedenen Aufſätzen näher beleuchtet habe, ſind kurz folgende:

„1. Der naturgeſchichtliche Unterricht muß von der Anſchauung und Beobachtung ausgehen und zu dieſem Ende das Lehrobject im Einzelnen zerlegen, unterſuchen und logiſch klar machen, weil derſelbe ein rein empiriſcher und ſomit eine ſichere Grundlage zu ſeiner Erkenntniß ſonſt nicht möglich iſt. (Analyſis.)

„2. Aus den durch die Zerlegung und Unterſuchung des Einzelnen (Arten) erlangten Vorſtellungen (Bildern, Ideen) müſſen zunächſt die natürlichen Charaktere und Definitionen der höheren und höchſten ſyſtematiſchen Einheiten (Kreiſe und Claſſen) durch Vergleichung gewonnen und ſpäter vervollſtändigt werden, weil die Merkmale um ſo leichter aufgefaßt werden, je allgemeiner ſie ſind, und überdieß der Schüler dadurch von vorn herein auf einen Standpunct geführt wird, von welchem aus er ſofort das ganze Gebiet mit Bewußtſein beherrſchen kann. (Syntheſis.) *

---

* Die Methode vermittelt dieſen Grundſatz dadurch, daß ſie aus jeder Einheit (Claſſe, Ordnung) zwei ſyſtematiſch möglichſt weit von einander abſtehende, aber immerhin im Kreiſe möglicher Anſchauung und Unterſuchung liegende Thiere zur Betrachtung und Vergleichung zieht. Hiergegen haben Manche, namentlich Gloger, aus Mißverſtändniß eingewendet, daß doch aus der Betrachtung und Vergleichung zweier

„3. Die durch Vergleichung je zweier Individuen einer Gruppe gewonnenen, aber noch vereinzelt daſtehenden Urtheile und Begriffe müſſen durch beſtimmte Kriterien gegenſeitig begrenzt und zu Definitionen und Charakteren der Gruppen erhoben und dem Schüler zum bleibenden Bewußtſein gebracht werden. (Abſtraction.)

„4. Auf der Höhe aller höhern Begriffseinheiten angelangt, ſoll dann endlich die Methode durch alle Glieder des Syſtems bis zu den niedrigſten Einheiten herabſteigen, um die erlangten Begriffe und Urtheile im ſyſtematiſchen Zuſammenhange an der Natur zu prüfen und gleichſam wieder zu verkörpern. (Concretion.)

„Die Methode beginnt alſo mit der genetiſchen Analyſe durch die Zerlegung der Individuen (Arten) in ihre organiſchen Theile, Merkmale und Eigenſchaften, verbindet ſofort damit die Syntheſis durch Zuſammenſtellung und Vergleichung der analyſirten Einheiten, ſo daß jene auf dieſe wie das Ein- und Ausathmen, wie die Syſtole und Diaſtole des menſchlichen Geiſtes auf einander folgen; ſucht dann ihre feſten Ruhepuncte in Abſtraction, welche die iſolirten Erkenntniſſe zuſammenſtellt,

---

ſolcher Säugethiere unmöglich die Natur des Kameels ſich ergeben könne, und in neueſter Zeit behauptet ein ſpeculativer Springinsfeld ſogar ganz ungenirt: »es ließe ſich dieſe Methode vom wiſſenſchaftlichen Standpuncte gründlich widerlegen.« O ich kenne ſolche Sorten geiſtiger Schuldenmacher längſt! Für den Fall jedoch, daß ſie ſich gegen alle Erwartung zur Baarzahlung verſtehen ſollten, will ich hier dem fraglichen methodiſchen Lehrſatze eine prägnantere und beſtimmtere Form geben: Wer zwei möglichſt entfernt ſtehende (aber innerhalb der möglichen Anſchauung der Schule liegende) Säugethiere nach dem Inhalte dieſes Buches kennt, kennt alle Säugethiere *als ſolche*; wer dagegen 100 Säugethiere nach dem Inhalt aller andern Schullehrbücher betrachtet hat, kennt noch nicht ein einziges ſeiner wahren Natur nach. Zum Ueberfluß bemerke ich noch, daß dieſer der Methode zu Grunde liegende Lehrſatz keinen andern Sinn haben kann als den, daß der Schüler durch die erſchöpfende Betrachtung zweier ſolcher Thiere befähigt wird, jedes andere als ein zur entſprechenden Claſſe, Ordnung ꝛc. gehöriges Weſen zu erkennen, deſſen Natur und Organiſation richtig zu deuten und zu verſtehen, und daß dieſe Befähigung nach den gewöhnlichen Lehrbüchern nicht erreicht werden kann, weil ſie keine einheitlichen organiſchen Bilder als Maaß und Meſſer der übrigen zur Vorſtellung bringen, ſondern nur ein Gerölle von allgemeinen Begriffen und Merkmalen geben, von denen der Lernende nicht weiß, woher ſie kommen und wohin ſie gehören. Warum es gerade zwei Thiere und nicht mehr und nicht weniger ſein müſſen, darüber kann für den kein Zweifel ſein, der die logiſche Entſtehung und Unterſcheidung von ſpeciellen und allgemeinen Begriffen und überdieß noch den pſychologiſchen Erfahrungsſatz kennt, daß gleichzeitige Vorſtellungen (Bilder) einander um ſo mehr verdunkeln und aus dem Bewußtſein verdrängen, in je größerer Anzahl ſie gegeben werden. Dieß zur vorläufigen Notiz für diejenigen, welche ſich einbilden, »eine auf die Bildung des Verſtandes gerichtete Methode« gefunden zu haben, wenn ſie für jede Claſſe ein einziges Thier aphoriſtiſch beſchreiben und 20 bis 30 Abbildungen von andern Thieren derſelben Claſſe daranhängen.

die Einzelheiten gruppirt und in vergleichende Ueberſichten bringt, und prüft endlich die gewonnenen Reſultate durch ihre Anwendung auf alle Einheiten des natürlichen Syſtems, welche Prüfung wir die Concretion genannt haben. — — —

„Meine Grundſätze und Anſichten über die objective Methode des naturhiſtoriſchen Unterrichts haben ſich ſeither trotz mancher ſchnöder Einwendungen und anmaßender Ausſetzungen, welche einerſeits in einer wiſſensſtolzen, abſprechenden und nach Effect haſchenden Zeit, andererſeits in dem Beſtreben einer materiellen Speculation Grund und Entſchuldigung finden mögen, nicht geändert, und ich hoffe, daß man dieſe Conſequenz nicht für eine ſolche halten, welche in dem ſtarren Feſthalten einmal gegebener und nicht mehr anwendbarer Principien beſteht, ſondern in einer erneuerten Anerkennung derſelben während einer vieljährigen Erfahrung und Prüfung ſuchen werde. Dagegen habe ich rückſichtlich der ſubjectiven Methode einige Abänderungen eintreten laſſen und ſowohl die zweite Stufe als auch die ſyſtematiſche Ueberſicht der Wirbelthiere der zweiten Auflage hier weggelaſſen, um ſie in einem methodiſchen Lehrgange der ſyſtematiſchen Naturbeſchreibung weiter und zweckmäßiger auszuführen. Das Ganze beſteht nun aus vier, dem Leitfaden der Botanik entſprechenden Abtheilungen. Die erſte iſt nur für ſolche Schüler und Claſſen beſtimmt, welche noch keinen demonſtrativen Unterricht in der Naturgeſchichte genoſſen haben, iſt alſo eine Art Propädeutik, welche auf die ſubtilere Unterſuchung und Betrachtung und ein tieferes Eingehen in den Lehrſtoff der folgenden Abtheilungen vorbereiten ſoll, kann alſo je nach dem Bedürfniß der Schüler beliebig abgekürzt, erweitert oder ganz weggelaſſen werden. Für zweckmäßig halte ich jedoch, wenn dieſelbe mit den entſprechenden Abtheilungen in der Botanik und Mineralogie den Jahrescurs der erſten Claſſe der Schule bildet, ſo daß die folgenden drei Abtheilungen der Zoologie den Unterricht in der zweiten, die der Botanik den in der dritten und die der Mineralogie den in der vierten Claſſe ausfüllen. In die zweite Abtheilung habe ich ſoviel aus der mikroſkopiſchen Anatomie aufgenommen, als für das Verſtehen einer genetiſchen Analyſe der Thiere unerläßlich iſt, und die dritte Abtheilung iſt mit den Fortſchritten der Wiſſenſchaft der neuern Zeit in dem Maaße bereichert worden, daß der Schüler zum Verſtehen aller Entdeckungen der nächſten Jahre dadurch befähigt wird. Im Allgemeinen habe ich die Ueberzeugung, daß in dem Inhalte und in der methodiſchen Anordnung des Stoffs alle Mittel gegeben ſind, welche zu einem fernern ſelbſtſtändigen Studium der Zoologie befähigen. Mehr ſoll und kann eine Schule auf der bezeichneten Stufe nicht leiſten.“

Eichelberg.

VIII.

1. Die weibliche Turnkunſt. Für Eltern, Lehrer und Erzieherinnen bearbeitet von M. Kloß, Dir. der k. ſächſiſchen Turnlehrerbildungsanſtalt in Dresden. Mit 140 Abbildungen, Muſikbeilagen ꝛc. Leipzig, Weber. 355 S.

Man hält das Turnen für Mädchen vielfach noch für überflüſſig, ja ſchädlich. Letzteres kann es ſein, ſittlich wie leiblich, wenn es nicht das rechte iſt, wenn man das gewöhnliche Knabenturnen ohne weiteres oder höchſtens mit Auslaſſung mancher Uebungen in die Mädchenſchule überträgt. Ueberflüſſig iſt es für Mädchen noch weniger als für Knaben; denn der Knabe hat wohl noch auch außer dem Turnplatz eher eine Gelegenheit ſich zu recken und ſtrecken, zu rühren und regen. Welche Turnart für Mädchen zu wählen ſei, iſt wohl außer Zweifel; es iſt die Methode von Spieß. Die Bedenken, welche in dieſen Blättern für Knaben gegen ſie ausgeſprochen ſind, erledigen ſich wohl alle dadurch, daß ſie dem Mädchen ſofort ſelbſt als die ihr gemäße Art, ſich leiblich zu bewegen, erſcheint, daß ihr alſo Willigkeit und Freudigkeit entgegenkommt. Auch hält ſie das Mädchen in ſeinem engern Kreiſe feſt, in ſeiner Claſſe, die ihm für die Schule ſeine Familie iſt; ſie erhält es unter der Herrſchaft des einen Lehrers, und für Mädchen wird die Möglichkeit, als Vorturner zu herrſchen, weniger wünſchenswerth ſein. Ferner ſind Mädchenſchulclaſſen in der Regel weniger zahlreich und in ſich gleichmäßiger, auch iſt dem Mädchen Tact und Rhythmus im Allgemeinen gewöhnlicher eigen oder leichter zu gewinnen. Das vorliegende Werk wird gewiß der Sache, die es vertritt, weſentlich dienen, Gleichgültige erwärmen, Gegner bekehren. Daß Herr Director Kloß ſie nicht bloß als Turnmeiſter, ſondern vom Standpunct des Erziehers behandelt, deſſen wird jeder Kundige vorweg verſichert ſein. Zum Beleg geben wir eine Ueberſicht des Inhalts. Im allgemeinen Theil: Zur Theorie, behandelt der Verf. das Begriffliche und Geſchichtliche, die phyſiologiſche Bedeutung der Gymnaſtik für den menſchlichen Organismus überhaupt und für das weibliche Geſchlecht im Beſondern mit Hinſicht auf die gegenwärtigen Culturverhältniſſe; danach beſpricht er den Charakter des weiblichen Organismus und des weiblichen Lebens in Zuſammenhang mit der weiblichen Beſtimmung, gibt die allgemeinen Regeln, welche ſich aus der Eigenthümlichkeit der weiblichen Natur für die weibliche Gymnaſtik ergeben, und betrachtet die Gymnaſtik in ihrem Verhältniß zu den hauptſächlichſten weiblichen Krankheitsanlagen. Von S. 123 an folgt dann der beſondere Theil: Zur Praktik. Die erſten Abſchnitte beſprechen die Erziehung im Säuglingsalter, das Kindes-, Mädchen- und Jungfrauenalter, Lehrkräfte und Unterrichtseinrichtungen, Methodiſches und Diätetiſches. Von S. 182

bis 355 gibt er dann „Materialien zu einem rationellen Turnunterricht für das weibliche Geſchlecht", und beſchreibt darin die Frei- und Ordnungsübungen, die Uebungen mit beweglichem Handgeräth, die am feſten Geräth, Reigen ꝛc. Die Darſtellung iſt überall klar und einfach; die Ordnungsübungen und namentlich Reigen ſind aber großentheils an ſich ſo complicirt, daß bloß aus dem Buch keine anſchauliche Vorſtellung davon zu gewinnen iſt, ſondern daß man aus ihm nur erſieht, wie nöthig es ſei, daß der Lehrer entweder Herrn Spieß oder Herrn Kloß ſelbſt am Werk und in der Arbeit geſehen haben müſſe; daß aber auch dann noch nicht jeder Alles können werde, ſcheint uns unzweifelhaft. Ein Bedenken haben wir gegen das Singen der Turnenden. Wir halten es für ſchädlich während einer angeſtrengten Bewegung; das aber ſind die Spieß'ſchen Ordnungsübungen ſtets, da ſie nicht bloß in bequemem Spaziergang ausgeführt werden, ſondern, abgeſehen auch von den gleichzeitigen Arm- ꝛc. bewegungen, in ſtrenger Haltung und Zucht des ganzen Körpers. Dazu kommt, daß auch in dem beſtgefegten Saale Staub nicht zu vermeiden ſein wird.

2. Neue Jahrbücher für die Turnkunſt. Herausgegeben von M. Kloß, Director ꝛc. Erſtes Heft. Dresden, Schönfeld, 104 S.

Dieſe neue Zeitſchrift — jährlich zunächſt vier Hefte à 15 Sgr. — ſtellt ſich die Aufgabe, die eigentliche Turnpädagogik zu vertreten und das Turnen als eine Kunſt zu behandeln, deren Mittel nach den Grundſätzen der Zweckmäßigkeit und des Bedürfniſſes mit Rückſicht auf die leibliche Geſundheit, des Anſtandes und der naturgemäßen Kraftentwickelung und Gewandtheit zu ordnen und anzuwenden ſind. Sie wird daher zwar die Begründung des Turnens auf Anthropologie im Allgemeinen feſthalten, aber, namentlich im Gegenſatz gegen die ſchwediſche Schule, einer Hervorhebung des therapeutiſchen Zwecks des Turnens entgegentreten. So fallen alſo vorzugsweiſe diejenigen Beſtrebungen in ihr Bereich, welche eine wirkliche Lebendigmachung der Sache bei den Schulen bedingen helfen. Hiernach heißen wir ſie herzlich willkommen, und freuen uns, daß das „Athenäum für rationelle Gymnaſtik" von Rothſtein ſo bald, und einen ſo rüſtigen und ſiegverheißenden Gegner gefunden hat. — Die Abhandlungen des erſten Heftes ſind: von Kloß, über den Zweck der Neuen Jahrbücher; von Spieß: die Turnkunſt und die Schule; von Waßmannsdorf: Kurzer Ueberblick über die Geſchichte des deutſchen Schulturnens; von Schreber: Ueber die Nothwendigkeit ſtrenger Gleichſeitigkeit bei Turnübungen; von Kloß: der Turnunterricht bei den Gymnaſien. — Das Blatt iſt alſo ein Organ der Spieß'ſchen Schule. In

Betreff meines Aufſatzes in der Revue bemerke ich, daß vor Allem d
im Eingang desſelben abgedruckten Briefe mich beſtimmt haben, meine B
denken zu veröffentlichen, daß Herr Sp., wenn er deren Verfaſſer kenn
nicht anſtehen würde, ſie als Autoritäten für mich gelten zu laſſen, d
der „weniger nachſichtsvollen Unterſtützung“ „mancher“ Directoren äh
liche Bedenken, wie die meinen, zu Grunde liegen könnten, und daß
geglaubt habe, erſt recht der guten Sache zu dienen, wenn ich die B
denken der ſtillen Gegner laut werden ließe. Herr Kawerau hat mir
einigen Puncten recht gegeben; ein beſtrittener erledigt ſich dadurch, d
Claſſentik anders als durch's Turnen und auf dem Turnplatz verhi
werden muß und gar nicht als Moment für die eine oder andere
der Einrichtung des Turnens gelten darf; wie die erwachſenen Schü
ſich zu den Spieß'ſchen Ordnungsübungen und Reigen verhalten, darü
iſt die Erfahrung noch nicht genügend gemacht. Was die „Charlatane
betrifft, ſo erkläre ich hiermit, daß es mir leid thut, daß das W
Charlatanerie gefallen iſt, daß ich dabei an Herrn Spieß und die
wie er das Turnen betreibt und wie er ſeine Weiſe zur Geltung
bringen ſucht, nicht gedacht habe, und daß ich bedaure, ihn gekr
zu haben.

Langbein.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Philologiſche Miscellen.

1. Roß' alte Inſchriften.

Seit einer Reihe von Jahren hat ſich Profeſſor Roß in Halle die Aufgabe geſtellt, im Gegenſatz zu der hiſtoriſchen Kritik, wie ſie von F. A. Wolf, Niebuhr, Otfried Müller und Böckh geübt iſt, das gute Recht der traditionellen Anſicht zu vertreten, und ſonach z. B. die Spuren einer uralten Cultur in Griechenland, das Vorhandenſein der Schrift und des Schriftgebrauches in früher Zeit, den Zuſammenhang zwiſchen Griechenland und dem Oriente in fernem hohem Alterthum nachzuweiſen. Eine ſolche Thätigkeit verdient, zumal wenn ſie mit wiſſenſchaftlichem Ernſt und mit Pietät gegen großes und unſterbliches Verdienſt geſchieht, immer Dank, ſelbſt ſeitens derer, die dieſer Richtung nicht nachzufolgen vermögen; noch mehr wird ſie aber auf dieſen Dank rechnen können, wenn ein Mann, wie Roß, ſich entſchließen möchte, das Viele und Einzelne zu einem einheitlichen Ganzen und zu einem Syſteme zu verbinden. Das Einzelne blendet leicht mehr als es überzeugt.

Bekanntlich hat F. A. Wolf den Schriftgebrauch in ſehr ſpäte Zeiten hinabgerückt: wozu aber immer aufs neue gegen Wolf polemiſiren, da dieß ſpäte Alter der Schrift längſt von Nitzſch, Böckh, Franz aufgegeben iſt? Der Herausgeber unſeres Corpus Inscriptionum Græcarum hat natürlich, als er die Grundſteine zu ſeinem unſterblichen Werke legte, viele Monumente alter Zeiten nicht gekannt, welche ſeitdem aufgefunden ſind, und würde jetzt manche Argumente, aus denen er auf das Zeitalter der einen oder auf die Unächtheit der andern Inſchrift ſchloß, modificiren oder ganz zurücknehmen müſſen; aber das Syſtem des großen Meiſters wird dennoch in ſeinen Fundamenten unerſchüttert ſtehen. Es wird Niemand gelingen, ein einziges der Fourmont'ſchen Falſa wieder zu Ehren zu bringen. Hieran möge ſich Roß verſuchen.

Im 69ſten Bande der Neuen Jahrbücher iſt eine epigraphiſche Abhandlung von Profeſſor Roß, welche die Kriterien unſerer Epigraphik zu erſchüttern ſucht. Böckh hatte auf die Gleichmäßigkeit im Gebrauche von gewiſſen Buchſtabenformen, Lautzeichen und Lautverbindungen, ſowie von Wortformen ein vielleicht zu großes Gewicht gelegt; dieſes Gewicht vermindert ſich ohne Zweifel jetzt; aber ſeine Kritik ruhte weſent-

lich auf einer innerlichen Probabilität, welche feſt und unbeweglich bleibt, wenn es auch gelingen ſollte, eines der ſecundären Argumente hinwegzuräumen. Ich wiederhole, möchte doch Roß verſuchen, Fourmont in integrum zu reſtituiren!

Vor Allem iſt ihm daran gelegen, dem Gebrauche der Schrift ein höheres Alter zu vindiciren. Hierzu dient ihm die Inſchrift von griechiſchen Söldnern, welche unter Pſammetich nach Aegypten kamen. Wenn, ſagt er, ſchon im ſiebenten Jahrhundert müßige Söldner, zum Zeichen ihrer Anweſenheit, dieſe Inſchrift zurückließen, wie muß der Gebrauch der Schrift unter den Griechen ſchon früh verbreitet geweſen ſein! Ich weiß nicht, ob Roß wohl thut, hierauf ſo ſicher zu bauen. Die Inſchrift iſt doriſch; es ſind aber ioniſche Söldner zu Pſammetich gekommen, und die mit ihnen verbundenen Karer ſind nicht Dorier, wie Roß meint, ſondern ungriechiſche mit Griechen verbundene Abenteurer. Dieſes Bedenken iſt alſo keineswegs erledigt. Zweitens aber iſt es allerdings ſicher, daß Griechen wohl ihre Söhne mit den Namen barbariſcher Könige benannt haben; aber dieß geſchah doch nicht ſofort, wenn ein ſolcher König aufkam, ſondern erſt, wenn er Ruf erlangt hatte, und man ſich ihm gefällig erweiſen wollte. Der Pſammetich des Theokles Sohn, der aus Griechenland nach Aegypten fuhr, hat alſo eher nach dem großen Könige dieſes Namens als ihm gleichzeitig gelebt, und die Vermuthung von Franz, bei unſerer Inſchrift an Pſammis zu denken, iſt ſo übel nicht, wie Roß meint. Ich für meine Perſon glaube jedoch, daß die Inſchrift noch viel ſpäter zu ſetzen iſt, unter die Ptolemäer, und daß der Archaismus derſelben ein erkünſtelter, das Ganze aber ein Scherz iſt, wie er mit ſolchen Dingen zu allen Zeiten getrieben werden wird. Es lautet die Inſchrift nämlich:

Βασιλέος ἐλθόντος ἐς Ἐλεφαντίναν Ψαματίχου, ταῦτα ἔγραψαν τοὶ σὺν Ψαμματίχῳ τῷ Θεοκλ[ε]ος ἔπλεον. Ἦλθον δὲ Κέρκιος κατύπερθεν ἐς ὁ ποταμὸς ἀνίη, ἀλόγλωσσος Δηχεποτάσιμτο, Αἰγίπτιος δὲ Ἄμασις. Ἔγραφε Δαμεάρχων Ἀμοιβίχου καὶ Πήληκος Οὐλάμου (?).

Die zweite Inſchrift, welche Roß behandelt, iſt die in Corfu gefundene Grabſchrift des Menekrates, welcher, ein Oeanthier von Herkunft, Prorenos der Corcyräer in Oeanthe geweſen war. Als er im Meer umkam, weihten ihm die Corcyräer in ihrer Stadt ein Cenotaph. Die Inſchrift dieſes Cenotaphes nun beſteht aus herzlich ſchlechten Herametern, wie ſie etwa eines Steinmetzen würdig waren; die Schriftzüge jedoch ſind alt und intereſſant. Ueber das fünfte Jahrhundert jedoch hinauszugehen, liegt gar kein Grund vor. Vielmehr erſcheint auch hier wieder

ein Prorenos, ſodann aber der δᾶμος der Corcyräer dreimal, ſo daß man hierin faſt eine Abſichtlichkeit ſehen möchte.

Am intereſſanteſten iſt die dritte Inſchrift, gleichfalls aus Corcyra:

σᾶμα τόδ' Ἀρνιάδα· χαροπὸς τόνδ' ὤλεσεν Ἄρης,
βαρνάμενον παρὰ ναυσὶν ἐπ' Ἀράθθοιο ϱHοFαῖσι,
πολλὸν ἀριστεύοντα κατὰ στονόFεσσαν ἀFυτάν.

Aber wie denkt Roß nur daran, mit derſelben bis an den Anfang der Olympiaden hinaufzureichen? Erſtens iſt Corcyra ſelbſt um ein Bedeutendes ſpäter gegründet; ſodann weiſt eine ordentliche Schlacht bei den Schiffen am Aratthus oder Arachthus uns in eine Zeit, wo bereits Ambracia ſtand. Ich denke mir die Situation, daß Ambracia, von irgend welchen Feinden bedrängt, ſich um Hülfe an die Stammgenoſſen zu Corcyra wandte, welche mit einer Flotte zur Hülfe herbeieilten.

Die vierte attiſche Inſchrift, von einem Vater ſeinem Sohne Steſias geweiht, iſt minder bedeutend, und ein beſtimmtes Alter aus ihr nicht zu erſehen.

2. Oekonomides Inſchrift von Chaleion.

Im Jahre 1850 gab Oekonomides zu Corfu eine griechiſche Inſchrift heraus, welche den Theil eines Vertrages zwiſchen den beiden Städten der ozoliſchen Lokrer Chaleion und Oiantheia enthält. Dieſe Inſchrift befindet ſich auf beiden Seiten einer Erztafel, welche im Beſitze eines Herrn Woodhouſe zu Corfu iſt. Ihr Fundort iſt nicht bekannt; aller Wahrſcheinlichkeit nach iſt derſelbe jedoch eine Stelle am kriſſäiſchen Meerbuſen. Es iſt nicht zu leugnen, daß Schriftzüge, Sprache und ſachlicher Inhalt ſich mit einander vereinen, dieſer unzweifelhaft ächten Inſchrift ein ganz beſonderes Intereſſe zu geben.

Man muß es daher Herrn Profeſſor L. Roß in Halle ſehr Dank wiſſen, daß er uns dieſe Inſchrift mitgetheilt hat. Er hat ſie unter dem Titel „Alte Inſchrift von Chaleion oder Oiantheia“ bei Teubner (1854) veröffentlicht, und ihr einen Theil des griechiſch geſchriebenen Commentares des trefflichen Oekonomides beigegeben, ein ſprechendes Zeugniß, wie dieſe Studien bereits in allen Theilen Griechenlands gepflegt, und die gelehrten Arbeiten unſerer Landsleute dort ſtudirt und benutzt werden. Es iſt doch, trotz Engländern und Franzoſen, dort ein Same ausgeſtreut, aus dem einſt ein helleniſches Volk mit einem großen nationalen Bewußtſein erblühen wird. Doch laſſen wir das, und wenden uns zur Inſchrift.

Es lautet dieſelbe nach Oekonomides, wie folgt:

τὸν ξένον μὴ ἄγεν ἐ τᾶς Χαλεΐδος τὸν Οἰανθέα μηδὲ τὸν Χαλειέα ἐ τᾶς Οἰανθίδος μηδὲ χρήματα αἴ τι συλῷ. Τὸν δὲ συλῶντα,

ἀνὰ τὸ συλῆν τὰ ξενικά, ἐ θαλάσας ἄγεν ἄσυλον, πλὰν ἐ λιμένος τῷ κατὰ πόλιν. Αἴ κ' ἀδικοσυλῷ, τέτορες δραχμαί· αἰ δὲ πλέον δέκ' ἀμαρᾶν ἔχοι τὸ σῦλον, ἡμιόλιον ὀφλέτω Fότι συλάσαι. Αἰ μεταFοικέοι πλέον μηνὸς ἢ ὁ Χαλιεὶς ἐν Οἰανθέᾳ, ἢ Οἰανθεὺς ἐν Χαλείῳ, τᾷ ἐπιδαμίᾳ δίκᾳ χρήστω τῶν προξένων. Αἰ ψεύδεα προξενέοι, διπλεῖ οἱ θωήστω. Αἴ κ' ἀνδιχάζωντι τοὶ ξενοδίκαι, ἐπωμότας ἐλέστω ὁ ξένος ὠπάγων τὰν δίκαν, ἐχθὸς προξένω καὶ Fιδιοξένω, ἀριστίνδαν· ἐπὶ μὲν ταῖς μναϊαίαις καὶ πλέον πεντεκαίδεκα ἄνδρας, ἐπὶ ταῖς μειόνοις ἐννέ' ἄνδρας. Αἴ κ' ὁ Fασστὸς ποῖ τὸν Fαστὸν δικάζηται κατὰς συνβολάς, δαμιωργὸς ἐλέσται τὼς ὁρκωμότας ἀριστίνδαν τὰν πεντορκίαν ὀμόσαντας. Τὼς ὁρκωμότας τὸν αὐτὸν ὅρκον ὀμνύειν, πληθὺν δὲ νικην.

Oekonomides ſetzt dieſe Inſchrift nicht jünger als das fünfte Jahrhundert. Roß iſt ſehr geneigt, ihr ein viel höheres Alter, sec. VII., zuzugeſtehen. An die in ihr erwähnten *πρόξενοι* ſtößt er ſich nicht. Er nimmt nämlich das Inſtitut der Proxenie ſchon im achten Jahrhundert an, geſtützt auf die Auctorität des Pauſanias, der dasſelbe ſchon beim erſten meſſeniſchen Kriege erwähne. Ich fürchte, eine morſchere Stütze hätte Roß kaum wählen können. Denn Pauſanias hat erwieſen bei ſeiner Erzählung der meſſeniſchen Kriege ſehr ſpäte Quellen benutzt, in denen ſich gleichzeitige Einrichtungen auf frühere Zeiten übertragen fanden. Ich gehe ſelbſt weiter: ſo lange in den griechiſchen Staaten die alten Ariſtokratieen beſtanden, und die edlen Geſchlechter der verſchiedenen Staaten untereinander eng verbunden waren, war kein Bedürfniß zu einer Proxenie vorhanden. Proxenie entſteht erſt, wenn das ſtaatliche Leben weiter ausgebildet, und dem allgemeinen und gleichen Bürgerthume zugewandt iſt. So viel für jetzt.

Dagegen kann man ſich freuen, daß Roß bei dieſer Gelegenheit jenes böotiſche Chalia, das bis jetzt in Büchern und auf Karten ſeinen Platz behauptet, beſeitigt hat.

Das lokriſche Chaleion, denn ſo wird nunmehr wohl der Name ſtehen bleiben müſſen, iſt eine oft genannte Stadt und ganz unbezweifelt; das böotiſche Chalia dagegen ruht allein auf Stephanus Auctorität, der ſich dabei auf zwei Stellen des Theopomp beruft. Wie unſicher dieſe Auctorität ſei, hat ſchon früher Profeſſor Schneider in Gotha, jetzt Roß dargethan: es iſt mit Stephanus nicht beſſer beſtellt, als mit dieſen Grammatikern allen insgeſammt: er hat auf das flüchtigſte gearbeitet, falſche Lesarten aufgenommen, und hieraus ſeine Combinationen gezogen. Beide Stellen des Theopomp ſind verderbt.

Die erſte: *τὴν δὲ Χαλίαν καὶ τὴν καλουμένην Ὑρίαν* beſſert Roß

glänzend, indem er Ὑαίαν ſtatt Ὑρίαν ſchreibt. Die Hyäer ſind Nachbarn des ozoliſchen Chaleion, und neben dieſem frühzeitig erwähnt.

Die zweite lautet: ὕστερον δὲ οἱ Χαλκιδεῖς πολεμήσαντες Αἰολεῦσι τοῖς τὴν ἤπειρον ἔχουσι, Χαλίοις καὶ Βοιωτοῖς καὶ Ὀρχομενίοις καὶ Θηβαίοις: es iſt von den Zeiten die Rede, wo die ioniſchen Chalcidier mit den äoliſchen Küſtenbewohnern in Kriege gerathen ſind. Hier iſt nun die Aufzählung in der angeblichen Stelle des Theopomp eine Abſurdität. Vielmehr iſt *Βοιωτοῖς* in *Λοκροῖς* zu ändern, indem *κ* leicht in *ιο* oder *ιω* überging; für *Χαλίοις* aber iſt zu ſchreiben *Μαλίοις*, welche Form, obwohl ſeltener, neben *Μαλιεῦσι* exiſtirte, oder geradezu die letztere Form zu wählen. So erhalten wir die Malier, die Lokrer, die Orchomenier und die Thebaner.

So viel über dieſe Inſchrift. Nun noch eine Bitte.

Wollte es doch Roß gefallen und gelingen, für uns Schulmänner, denen von wichtigen Dingen oft ſpät, oft gar nicht Kunde zugeht, ein Organ zu ſchaffen, das uns hierüber ſchnell, zuverläſſig und vollſtändig au fait erhielte. Ein Heft jährlich könnte genügen. Nur müßte der tendenziöſe Charakter und die widerliche Polemik fern bleiben, die uns ſeine Hellenika verleidet haben, und leider in ſo viel andern Schriften von Roß durchbrechen.

3. Ausgrabung am Heräum.

Im Jahre 1853 forderte Profeſſor L. Roß in Halle zu Beiträgen auf, um eine Ausgrabung auf dem Boden des alten Olympia zu bewirken. Es kamen 262 Thaler und einige Groſchen ein, die natürlich zu keiner größeren Unternehmung der Art, am allerwenigſten zu der beabſichtigten, ausreichten. Die kleine Summe wurde gleichwohl nach Griechenland geſchickt, und hier, auf den Rath und unter Leitung des hochverdienten Profeſſor Raugabé zu Athen, zu Nachgrabungen an der Stelle des Heräum bei Argos verwandt.

Das Reſultat dieſer Ausgrabungen theilt uns nun eine kürzlich erſchienene kleine Schrift: „Ausgrabung beim Tempel der Hera, unweit Argos.“ Halle 1855, ein Brief von Raugabé an Roß, mit. Dem Büchelchen iſt ein lithographiſcher Plan des Heräum beigegeben.

Die Lage des Heräum war ſeit 1831, wo der General Gordon auf der Jagd dahin gerieth, keineswegs unbekannt. Auf den letzten Abſtufungen des Berges Euböa, zwiſchen den jetzt trockenen Flußthälern des Aſterion und des Eleutherion auf einer ſchönen Terraſſe, welche weithin eine Ausſicht auf die Ebene von Argos, auf Argos, auf Nauplia und den Golf von Nauplia darbietet, hatte ſich der alte Heratempel erhoben, der Olymp.

89, 2. durch die Schuld der Prieſterin Chryſis niederbrannte. Unmittelbar unter demſelben wurde dann der neue Tempel aufgeführt, und mit Werken der Kunſt des Polyklit geſchmückt. Auf dieſes untere jüngere Heiligthum hat ſich nun Raugabé's Unterſuchung beſchränken müſſen. Die Schätze, welche der obere Raum des älteren Tempels etwa noch in ſeinem Schooße bergen möchte, ſind alſo noch ungehoben.

Raugabé verfolgt nun zunächſt den Peribolos der unteren Tempelterraſſe, welcher unmittelbar an die cyclopiſchen Subſtructionen der oberen anknüpfte. Dann führte die eigentliche Nachgrabung an das Tempelfundament, von dem freilich nur ein Theil erhalten iſt, und zu den architektoniſchen und Sculpturüberreſten, welche aus dem Schutte an's Licht gefördert ſind. Dieſe Reſte ſind nicht überreich, aber ſie geben doch eine Vorſtellung ſowohl von dem Tempel, einem Heraſtyl in doriſchem Bauſtyl, als auch von der Kunſt des Polyklit, welche, weicher und lieblicher als die des Phidias, dagegen ſtrenger und ernſter als die des Praxiteles, zwiſchen beiden eine mittlere Stelle einnimmt. Die Sculpturfragmente zeigen nach Raugabé's glaubwürdigem Urtheil eine ſeltene Schönheit und Anmuth. Die ſämmtlichen Stücke ſind nach Argos geſchafft, und hier zu einem kleinen Muſeum verbunden

Was an Inſchriften gewonnen iſt, iſt nicht des Erwähnens werth.

Was uns dieſe kleine Schrift beſtätigt, iſt, daß man auf griechiſchem Boden kaum den Spaten einſetzen kann, ohne ſchöne und erfreuliche Entdeckungen und Erwerbungen zu machen. Aber zu Unternehmungen, wie die beabſichtigte in Olympia, muß man, was Roß hätte am beſten wiſſen ſollen, beſſere Zeiten und reichere Mittel abwarten, damit ein großes und volles Reſultat gewonnen werde. Es iſt ſo ſchlimm nicht, wenn unſern Kindern oder Enkeln das Glück aufbewahrt bleibt, den Boden des alten Olympia ſich enthüllen zu ſehen. Eine Ausgrabung in Olympia auf Subſcription in Deutſchland war eine große Täuſchung.

4. Homer der Zuſammenfüger.

Profeſſor Georg Curtius, früher in Prag, jetzt in Kiel, hat beim Eintritt in ſein neues Amt eine kleine akademiſche Abhandlung *de nomine Homeri* (Kiel 1855. 15 S. 8.) erſcheinen laſſen. Der gelehrte und geiſtvolle Verf. widerlegt darin zunächſt eine Vermuthung Ad. Holtzmann's, welcher in jetzt beliebter Weiſe den griechiſchen Homer in einem indiſchen *Samâsa* wieder zu erkennen glaubte. Erſtens iſt, wie bereits Müllenhoff erinnert hat, Samâsas im Indiſchen nur als Appellativ gebräuchlich, und der Samâsa nur nach Analogie des Vyâsa gebildet. Zweitens iſt, wenn das indiſche Wort die compendiariſche Darſtellung bezeichnet, die

Perſon eines Samâsa von der Natur homeriſcher Poeſie durchaus verſchieden. Drittens iſt der Uebergang des ſanscritiſchen s in griechiſches ρ mehr als zweifelhaft.

Hierauf wendet ſich Prof. Curtius zu der Faſſung des Ὅμηρος als Zuſammenfügers, welche ſich trotz manches gewichtigen Widerſpruches in Geltung erhalten hat. Gegen dieſe Faſſung erinnert er:

1. Bei dieſer Faſſung hätte das Wort oxytonirt werden müſſen, wenn die active Bedeutung wirklich hervortreten ſollte, im Gegenſatze zu andern geläufigeren Bedeutungen dieſes Wortes.

2. Hätte die Compoſition des Verbums nicht mit dem Stamme ὁμο, ſondern mit der Präpoſition σύν gemacht werden müſſen, um die Verbindung von urſprünglich getrennten Gedichten zu einem Ganzen zu bezeichnen; dieſer Theil der Unterſuchung iſt von großer Schärfe und Feinheit, und von völlig überzeugender Kraft.

3. Endlich hat der Stamm ἀρ, mit Ausnahme gewiſſer reduplicirter Formen und des Aoriſt auf σα durchaus intranſitive Bedeutung, wie der Verf. an abgeleiteten und zuſammengeſetzten Formen mit völliger Evidenz nachweist.

Müllenhoff vermuthet, ὅμηρος möge dem „Geſelle, Gehelfe" entſprochen haben, mit dem ſich die Sänger des Mittelalters begrüßten. Ὅμηροι wären darnach die Genoſſen einer Sängerinnung geweſen; dem patronymiſchen Bedürfniß jener Zeit zufolge habe ſich hieraus ein Gentilname Homeriden gebildet, wozu dann der Ὅμηρος als Ahnherr der Sängerinnungen getreten wäre. So der Verf., weniger aus Ueberzeugung von der Sicherheit einer ſolchen Erklärung, als um zu zeigen, a se quoque, qui his in rebus cum Lachmanno sentiat, nomen Homeri probabilem in modum posse explicari.

So gemeint, wollen wir denn die neue Faſſung gern willkommen heißen. Der Homer als „Zuſammenfüger" ſcheint mir nun definitiv beſeitigt zu ſein, was immerhin als bedeutender Gewinn des kleinen Schriftchens gelten kann.

5. Der alte Cato als Dichter.

In einer Abhandlung „über römiſche Encyclopädieen" (Verhandlungen der königl. ſächſiſchen Geſellſchaft der Wiſſenſchaften, phil. hiſt. Claſſe 1850. S. 263 ff.) hat Profeſſor Otto Jahn den alten Cato als denjenigen vorgeführt, welcher als der erſte Römer eine Encyclopädie nationaler Bildung verfaßt habe. Cato ſchrieb für ſeinen Sohn eine Reihe præcepta über Beredſamkeit, über Landbau, über Medicin, die ſicher ein ganzes corpus ausmachten, denen ſich jedoch wahr-

ſcheinlich noch ähnliche Lehren über Kriegskunſt, über römiſches Recht, über römiſche Sitte anſchloſſen: eine oratio oder epistola ad filium wird hierzu eine Art Einleitung gebildet haben. Dieſe Encyclopädie war offenbar praktiſch, darauf berechnet, einen Römer von altem Schrot und Korn zu erziehen: daher mit längeren Erzählungen oder Erörterungen Kernſprüche untermiſcht, welche in die Seele zu dringen geeignet waren. Einen Theil dieſes corpus bildete das *carmen de moribus*, aus welchem Gellius mehrere koſtbare Stücke mittheilt, „nicht etwa ein Sittengedicht, ſondern, wie die Fragmente lehren, eine proſaiſche Schrift, *carmen* alſo in dem ächt römiſchen Sinne von Spruch collectiv gefaßt.“ So etwa Jahn.

Der Erſte, welcher daran Anſtoß nahm, daß ein ganzes *carmen* ſolle in Proſa geſchrieben ſein, daß *carmen* im Singular eine Menge von Formeln bezeichnen ſolle, und welcher dann aus den Fragmenten dieſes carmen ſelbſt die poetiſche Form nachzuweiſen ſich bemühte, war Ernſt Kärcher in Karlsruhe. Er that dieß in der Abhandlung: „der alte Cato dennoch ein Dichter“ (Philol. VIII S. 727 bis 731); in den Bruchſtücken bei Gellius glaubte er trochäiſche Septenare zu erkennen. Um dieſe herzuſtellen, um auch nur mittelmäßige Verſe zu gewinnen, mußte er allerdings den Worten des Gellius auf unerhörte Weiſe Gewalt anthun. Der Verſuch mußte als ein mißlungener betrachtet werden; aber der erſte Schritt war doch gethan, und das Streben erweckt, die urſprüngliche Geſtalt dieſer Poeſie wieder herzuſtellen.

Ich bemerke beiläufig, daß, wenn auch die Poeſie anerkannt worden iſt, daraus noch nicht folgt, daß Cato der Dichter ſei. Es wäre ſehr wohl denkbar, daß er fremde Poeſie, wenn überhaupt der Name Poeſie hier anzuwenden iſt, dargeboten hätte. Ferner aber wenn das carmen de moribus ganz als Poeſie zu denken iſt, ſo bieten doch daneben die übrigen præcepta ad filium ſo viel ähnliche Stücke, daß auch in ihnen derartige Poeſie anzuerkennen iſt, freilich nicht rein, und die *Catoniana poesis* von hier manche Bereicherung erwarten mußte.

Kärcher hatte ſeine Abhandlung vor ihrer Veröffentlichung an Böckh geſandt, welcher, dem Wunſche Kärcher's entſprechend, in einer Sitzung der Akademie (Mai 1854) über die glückliche Entdeckung ſeines ehemaligen Schülers referirte. Er ſtimmte im Weſentlichen der Anſicht Kärcher's bei, hielt die Verſe gleichfalls für Septenare änderte jedoch im Einzelnen Vieles, fügte aus den eben bezeichneten Quellen neue Fragmente bei, und theilte ſchließlich ſeine beſonderen Anſichten über die metriſche Technik der römiſchen Dramatiker mit. Ein weſentlicher Fortſchritt war in der Sache nicht bewirkt worden.

Sofort ſchloß ſich ihnen als Dritter an Alfred Fleckeiſen in der kleinen Schrift: *Catonianæ poesis reliquiæ* (Leipzig, Teubner 1854), welche Director Claſſen in Frankfurt zur Feier ſeines 25jährigen Doctorjubiläums gewidmet iſt. Fleckeiſen erinnerte ſich ſofort des liber didascalicon des L. Attius, welche noch Madvig für Proſa erklärt, dann Gottfried Hermann als trochäiſche Septenare conſtituirt hatte, bis endlich Lachmann ſie in letzter, entſcheidender Inſtanz als Sotadeen erwies. Er zweifelte nicht, daß es mit den Fragmenten des Cato die nämliche Bewandtniß habe, und ſtellte ſo, mit Anwendung der Lachmann'ſchen Geſetze über den Bau der Sotadeen, unter einigen leichten Modificationen, aus ihnen ſeine Sotadeen her. Man muß geſtehen, daß Fleckeiſen auch hier ſeine Aufgabe mit großem Geſchick gelöst habe. Die Reſtitutionen empfehlen ſich durch Leichtigkeit; die Verſe ſind mit geringen Ausnahmen wohlgebildet; aber die Frage, wie Cato hätte zu Sotadeen kommen ſollen, blieb unbeantwortet.

Denn wenn einmal eine metriſche Form nun nicht mehr zu bezweifeln war, ſo wäre die des ſaturniſchen Verſes ſowohl an ſich als um des durchaus praktiſchen Inhalts willen zunächſt zu erwarten geweſen. Für dieſen hatte Ritſchl in ſeiner Abhandlung über den titulus Mummianus die Geſetze aufgeſtellt, welche ſich ſeitdem überall bewährt haben, zu denen ſich auch Fleckeiſen ſelber in ſeinem Sendſchreiben an Dr. M. Hertz bekannt hatte. Nach dieſer Norm hatte Ritſchl bereits mehrere Weihinſchriften, welche Livius darbietet, höchſt glücklich wieder in ihre urſprüngliche Form zurückgebracht. Die Spuren dieſer Verſe werden, wenn nur einmal die Aufmerkſamkeit darauf gerichtet iſt, immer reichlicher ſich zeigen. Livius iſt, wie ich völlig überzeugt bin, in den älteren Büchern, und zwar in ſeinen Glanzſtellen, in Ausdruck und Periodenbildung von der ſaturniſchen Grundlage beſtimmt. Der ſaturniſche Vers iſt den Römern völlig ſo naturgemäß geweſen, wie unſeren Vorfahren die Alliteration: die Form, deren ſich nicht bloß die Dichter bedienten, ſondern auch das Volk in derartigen Sentenzen, wie ſie Cato theils aus der Volksweisheit übernommen, theils in populärer Weiſe ſelbſt nachgebildet haben mag. Ritſchl nun war es vorbehalten, in den Catoniſchen Fragmenten die ſaturniſche Form wieder zu erkennen. War dieſe a priori als die allein wahrſcheinliche anzunehmen, ſo wird dieſe Wahrſcheinlichkeit durch die Reſtitution Ritſchl's zu voller Gewißheit.

Ein Beiſpiel mag uns den Gang der Unterſuchung klar machen: Gellius ſagt (XI, 2. Hertz):

> avaritiam omnia vitia habere putabant: sumptuosus cupidus, elegans, vitiosus, inritus qui habebatur, is laudabatur.

Statt cupidus hatte bereits Gronov *cuppes* vermuthet; für Kärcher ergibt sich daraus in Septenaren:

ómnia avaritiám putábaut vitia habére ⏑ ⏑ ⏓
cúpidus, elegans, vitiosus, sumptuosus, irritus
quī habebátur, laúdabátur ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓ ⏑ ⏓.

Böckh's Abhandlung ist mir nicht mehr zur Hand. Fleckeisen erhält folgende Sotadeen:

. avaritiam ómnia vitia habére deputábant:
súmptuosus cúpidus, elegáns, luxuriósus
inritus quei habébatur, is cónlaudabátur.

Ritschl endlich gewinnt diese saturnischen Verse:

avaritiam ómnia vitia ha — bére députábant
cuppés súmptuósus — élegáns, deliciis
inténtus qui habebátur — is láudabatur.

mit nothwendigen, durch den Sinn geforderten Verbesserungen, da nur Fehler, welche der avaritia entgegenstehen, aufgeführt sein können.

Schließlich noch, daß Kärcher im Phil. IX, S. 412 einen zweiten Beweis angetreten hat, daß das carmen de moribus in Versen und zwar in trochäischen Septenaren geschrieben sei.

6. Unsere Philologenversammlungen, Licht und Schatten.

So eben erscheinen im Druck die Verhandlungen der vierzehnten Versammlung deutscher Philologen, Schulmänner und Orientalisten, welche im Jahre 1854 unter dem Vorsitz des Schulrath Foß zu Altenburg und des Director Eckstein zu Halle in Altenburg abgehalten ist. Ueber diese Versammlung ist schon vor längerer Zeit in den verschiedenen Zeitschriften unter dem frischen und lebendigen Eindruck der gepflogenen Verhandlungen und der frohen Gemeinschaft berichtet worden. Der uns vorliegende gedruckte Bericht ladet uns ein, einen nochmaligen und vielleicht unbefangeneren Blick auf diese Philologenversammlungen zu richten.

Es ist ganz unzweifelhaft, daß diese Versammlungen einem Bedürfnisse der Zeit entgegenkommen und sehr großen Nutzen stiften. Wäre dieß nicht, so würden sie längst entschlafen und nach der großen Berliner Pause nicht wieder ins Leben getreten sein. Es ist daher im höchsten Grade zu wünschen, daß sie erhalten werden. Der Schulmann selber findet in ihnen Erfrischung, Anregung und Belehrung: er fühlt sich einmal als Glied einer großen Gemeinschaft, und fühlt sich eben dadurch einmal über die Sorgen und Lasten seines Amtes emporgehoben. Die

Univerſitätslehrer treten einmal den Kreiſen näher, aus denen ſie ihre Zöglinge erhalten, und lernen ſowohl den Punct, an den ſie ſelber anzuknüpfen haben, als auch die Praxis kennen, für die ſie uns Mitarbeiter liefern ſollen. Die Regierungsbeamten endlich hören hier einmal Stimmen aus der Schule; unbefangener, freier und wahrer, als ſie ſich ſonſt zu äußern wagen würden. Es iſt hocherfreulich, einen Mann wie Herrn G. R. Dr. Wieſe als einen der regelmäßigen Beſucher dieſer Verſammlungen bezeichnen zu können.

Aber es ſcheint doch, daß es Mittel und Wege geben könnte, dieſe Verſammlungen noch förderlicher, anregender und belehrender zu machen, und daß manche der urſprünglichen Zwecke derſelben noch feſter ſollten im Auge behalten werden. Die gedruckten Verhandlungen zeigen von Jahr zu Jahr Mißgriffe, welche längſt ſollten die Aufmerkſamkeit der jedesmaligen Präſidien auf ſich gelenkt haben. Die Verſammlungen werden, wenn dieſe Dinge weniger leicht behandelt werden, viel ſicherer auf Dauer, und viel ſicherer auf allſeitige Theilnahme rechnen können. Denn bis jetzt finden wir in ihnen einen kleinen Stamm wackerer Theilnehmer; um dieſen herum legt ſich dann die Schaar der einmaligen Mitglieder. Es wäre wünſchenswerth, daß jener Stamm von Jahr zu Jahr wüchſe, möchte auch die Zahl der letzteren ſich mindern. Es wäre zu wünſchen, daß man von den großen Auctoritäten keine vermißte, und dieſe Auctoritäten im Vordergrunde ſtänden und handelten, ſtatt daß ſie jetzt, wie z. B. Bernhardy, ſich in Schweigen hüllen, und kaum ihren Freunden zugänglich ſind. So wie die Verhandlungen jetzt ſind, iſt dieſe Erſcheinung allerdings nicht auffällig, ſo ſchmerzlich betrübend ſie auch ſein mag.

Ich bin dieſen Verhandlungen von der erſten an mit großem Intereſſe gefolgt. Es ſind alſo nicht Einfälle, ſondern immer neu beſtätigte Ueberzeugungen, die ich hier vorzutragen mir erlaube.

1. Sollten eigentlich gelehrte Abhandlungen, wie z. B. die von Ahrens über die gemiſchten Dialekte der griechiſchen Lyriker in Göttingen, wie in Altenburg die von K. F. Hermann über die doriſchen Könige von Argos und die von Peterſen über das Verhältniß der älteren Vaſenbilder attiſchen Urſprungs zum troiſchen Sagenkreiſe und Homer — gar nicht vorgetragen werden. Wie wenige Anweſende ſind im Stande, über ſolche Dinge ex tempore ſich ein Urtheil zu bilden! ich denke Niemand, der nicht aus irgend einem Anlaſſe ſpecielle Studien über ſolche Objecte gemacht hat. Für dieſe Dinge gibt es andere Orte der Mittheilung als derartige Verſammlungen. Dagegen werden Mittheilungen aus der Fülle lebendiger Anſchauung, wie ſie Curtius in Göttingen und Viſcher in Altenburg geboten haben, immer auf frohen

und herzlichen Dank rechnen können, zumal wenn ſie durch graphiſche Darſtellungen unterſtützt werden, wie ſie Forchhammer ſeinem Vortrage über die Thore von Theben beifügte.

2. Sollte die wiſſenſchaftliche Debatte mehr gepflegt werden, als meiſt geſchehen iſt. Es verſteht ſich, daß eine ſolche Debatte nicht von der Menge der Theilnehmer, ſondern nur von den Tüchtigſten unter den Tüchtigen zu führen iſt; es wird aber, wenn dieſe vortreten, die Menge von ſelber zurückweichen. Eine derartige Debatte erfordert aber durchaus, daß das Präſidium geraume Zeit vor der Verſammlung ein Programm über dieſelbe veröffentliche, und darin ſowohl die Perſonen bezeichne, welche einen Vortrag halten werden, als auch den Inhalt der Vorträge ſelbſt mittheile. Natürlich ergibt ſich daraus für das Präſidium die Aufgabe, nicht bloß die angemeldeten Vorträge entgegenzunehmen, ſondern ſelbſt dieſe Vorträge zu veranlaſſen: ſo wie die Pflicht, ernſtlich zu erwägen, was für Gegenſtände ſie am geeignetſten den Verſammelten darbieten möge. Mich dünkt, das bisher eingehaltene Verfahren laſſe ſich mit dem von mir proponirten unſchwer verbinden, und die Wirkſamkeit der großen Auctoritäten aufrufen, ohne daß jungen und aufſtrebenden Gelehrten die Gelegenheit ſich mitzutheilen entzogen werde.

3. Sollte durch dieſe Verſammlungen wirklich Bedeutendes gefördert und Dauerndes geſchaffen werden, was ſowohl im Gebiete der ſtrengen Philologie als in dem des Unterrichtes möglich wäre. In den Statuten dieſer Verſammlungen iſt darauf Bedacht genommen; in den erſten Zuſammenkünften haben Ranke und ganz beſonders Ritſchl dergleichen Unternehmungen angeregt. Andere Vereine, wie die geographiſche Geſellſchaft in Berlin, wie die deutſche morgenländiſche Geſellſchaft und ſo viel andere, haben ſich ein höheres Ziel geſteckt, Werke ins Leben zu fördern, welche ſie als ihre eigenen betrachten und durch welche ſie von ihren Beſtrebungen auch der Nachwelt Kunde geben könnten. Es iſt unzweifelhaft, daß die Philologenverſammlung hierdurch einen Halt gewinnen könnte, der ihr jetzt fehlt: ihre Thätigkeit, die jetzt mehr auf eine ſubjective Befriedigung ausgeht, würde dadurch einen objectiveren Charakter erhalten. Die Mittel hierzu laſſen ſich ohne Anſtrengung beſchaffen, wenn bei jeder Verſammlung von jedem Mitglied ein geringer Beitrag erhoben wird. Ich glaube verſichern zu können, daß ſich, bei dieſem Beſtreben, auch genug Schulmänner finden werden, welche um die Mitgliedſchaft ſich bewerben werden, wenn ſie auch verhindert ſind, perſönlich bei den Verſammlungen zugegen zu ſein. Auf pädagogiſchem Gebiete könnten dieſe Verſammlungen eine Auctorität werden, wie wir ſie gebrauchen und leider nicht bekommen können.

So viel für jetzt. Da ich ausdrücklich bemerkt habe, daß dieſe Wünſche und Anſichten nicht aus den Verhandlungen der vierzehnten Verſammlung, ſondern aus dieſer gemeinſchaftlich mit allen früheren entſprungen ſind, ſo wird Niemand vorausſetzen, daß ich die Verdienſte des letzten Präſidiums im mindeſten herabzuſetzen gedenke.

Auf den Inhalt der einzelnen Vorträge werde ich bei einer anderen Gelegenheit zu ſprechen kommen.

Berichtigung: S. 308, Z. 12 u. 13 v. u. iſt zu leſen: *Ψαματίχου* und *Ψαμματίχῳ*.

Erſtes und letztes Wort an den Herrn Dr. Robolsky zu Stettin.

Nachdem die eilfte Auflage des erſten Lehrganges meiner engliſchen Schulgrammatik in mehreren Blättern (Höh. Bürgerſch. Jahrg. 1853, Atlantis Bd. I. Nr. 10, Allg. Schl. Ztg. Jahrg. 1854 ꝛc.) die wärmſte Anerkennung, auch an verſchiedenen öffentlichen Lehranſtalten einen ſo ſchnellen Eingang gefunden hat, daß in zwei Jahren drei Auflagen nöthig wurden, iſt dieſer Lehrgang auch von Herrn Dr. Robolsky zu Stettin in der Revue, und zwar nachtheilig recenſirt worden. Auch darüber würde ich mich noch gefreut haben, wenn die gute Sache dadurch gefördert worden wäre.

Herr Dr. Robolsky hat indeß bei Beurtheilung der zweiten Auflage meines Buches auch ſolche Beiſpiele aus der erſten Auflage zur Begründung ſeines Urtheils herbeigeholt, welche er in der zweiten Auflage bereits berichtigt fand, und deßhalb, um nicht parteiiſch zu ſcheinen, nicht darauf zurückkommen durfte. Gegen ſolches Verfahren, das Niemand ein berechtigtes, am allerwenigſten ein gerechtes nennen wird, muß man ſich auf das Entſchiedenſte erklären, wenn man auch die Benennung dieſer Art Kritik getroſt dem Publicum überlaſſen kann.

Wenn der Herr Dr. ferner, um von mehreren Beiſpielen nur einige anzuführen, mir zumuthet, für to *take* pains (im Sinne von ſich Mühe geben) to *give* themselves pains (was, wie allbekannt, ſich Schmerzen verurſachen heißt), zu ſezen, alms und pains nur in der Einzahl zu gebrauchen, ſtatt to *gather* knowledge, to *obtain* knowledge zu ſchreiben ꝛc. ꝛc., ſo wird ein Blick in ein gutes Lexikon, in Lathams English Grammar 12 edit. p. 62 ff., reſp. in eine gute engliſche Synonymik auch den Laien überzeugen, daß ich ſelbſt beim beſten Willen von dem guten Rathe des Herrn Dr. keinen Gebrauch machen darf, da ich ſonſt Incorrectes für Correctes ſetzen müßte.

Somit iſt es mir durchaus gleichgültig, wenn der Herr Dr. den zweiten Lehrgang meines Buches einer Anſicht zu würdigen nicht geruht hat, und gereicht es mir zu ganz beſonderer Befriedigung, wenn die „Correctheit" der engliſchen Sprachlehre von F. A. Männel, welche mit den gröbſten Verſtößen jeder Art angefüllt iſt *, dem Herrn Dr. „eine ſo wohlthuende Erquickung gewährt!"

Dr. W. Zimmermann.

---

* Siehe die Beurtheilung des Männel'ſchen Buches im 16ten Band des Archivs von Prof. Dr. Herrig.

Erwiederung.

Nachdem bereits Herr Strathmann, ein feiner und durchgebildeter Kenner des Engliſchen, durch ſeine im Archiv von Herrig Bd. XIV enthaltene Recenſion der Grammatik des Herrn Z., worin die Prätenſion des Verf., als ſei durch ihn die Methodik irgendwie gefördert, gebührend gewürdigt, und der Mangel an Sicherheit in den Elementen der engliſchen Sprache kurz dargelegt iſt, den Unwillen des Herrn Z. auf ſich geladen hat und von ihm in der Vorrede zu der zweiten Auflage ſeiner Grammatik de haut en bas abgefertigt iſt, bin ich nicht überraſcht, daß auch meine Beſprechung des Buches, die ſich von der des Herrn Strathmann nur durch das Quantum der Belege der Incorrectheit der Uebungsbeiſpiele unterſcheidet, Herrn Z. unbequem iſt. Nur die Naivetät frappirt mich, mit welcher derſelbe einer rein ſachlich gehaltenen Recenſion gegenüber auf unſchuldige Anzeigen von Freundes Hand und auf buchhändleriſche réclames ſich beruft. Glaubt Herr Z. ernſtlich durch die Auctorität eines Wyman die Kritik zum Verſtummen zu bringen? Daß dieſer nicht weiß, daß es im Lateiniſchen keinen Artikel gibt, möchte ihn vielleicht immer noch als Auctorität im Engliſchen gelten laſſen, aber wenn ihm die qu. Grammatik die erſte iſt, die nicht mit dem Artikel beginnt, ſo beurkundet er durch dieſes Geſtändniß ſeiner Unkenntniß der Grammatiklitteratur ſeine gänzliche Incompetenz. Die Namen eines Schmitz, eines Behn-Eſchenburg, eines Heuſſi, eines Fölſing, eines Callin, eines Plate, und unzähliger anderer, die Herrn Z. den uſurpirten Ruhm ſtreitig machen, ſind ihm ſo fremd, wie ſie Herrn Z. zu ſein ſcheinen, der öffentlich es auszuſprechen wagt, daß „alle Lehrbücher (außer ſeinem) zuerſt das abſtracte grammatiſche Geſetz aufſtellen und dann erſt ein faſt ebenſo abſtractes Beiſpiel zur Veranſchaulichung desſelben geben". Wenn ferner ein anderer Recenſent (Atlantis, 1853, Nro. 10) ſagt: „Der Verf. verſteht wirklich Engliſch", ſo hat derſelbe das Buch entweder nicht angeſehen, oder ſeine eigene Kenntniß des Engliſchen iſt Angeſichts ſolcher Fehler, wie ich ſie einem kleinen Theile nach aufgezählt habe, in Zweifel zu ziehen.

Von eben ſo geringem Gewichte, als die günſtigen Anzeigen, die der Grammatik geworden ſind, iſt für mich der Umſtand, daß ſie in verſchiedenen Schulen gebraucht wird. Ich bedaure die Schüler, die von vorn herein mit incorrecten Beiſpielen überſchüttet werden, ja puren nonsense lernen müſſen (this vessel has embarked for the West Indies); die nicht einmal das richtig lernen, worauf der Verf. den Hauptnachdruck legt, und deſſen Hervorhebung er ſich zum Hauptverdienſt anrechnet, nämlich die Bildung der Frage zum Behufe der Converſation

(why have you been chidden *for?* when will you *be departing* for your journey? *how* is called the consort of a prince? etc. etc.)

Im zweiten Alinea will Herr Z. Berechtigung u. dgl. mir abſtreiten, „ſofern ich auch ſolche Beiſpiele aus der erſten Auflage zur Begründung meines Urtheils herbeigeholt, welche ich in der zweiten Auflage bereits berichtigt fand, und deßhalb nicht darauf zurückkommen dürfte". Ich wiederhole dieſen Satz, um nebenbei an dem Bau desſelben eine Probe der allgemeinen Bildung des Herrn Z. zu geben, und erwiedere, daß ich die und die Fehler der erſten Auflage anführen mußte, um meine Verwunderung zu motiviren, daß der Verf. die beſſernde Hand nicht überall angelegt hat, und weil die angezogenen blunders der Art ſind, daß ſie, wenn der Verf. einer Grammatik überhaupt nur einmal im Stande geweſen iſt, ſie in ſein Buch aufzunehmen und als correctes Engliſch auszugeben, die Befähigung desſelben ein- für allemal conſtatiren, zumal wenn derſelbe dabei den Mund ſo gewaltig voll nimmt und das unkundige Publicum durch Verdächtigung der ganzen Grammatiklitteratur düpiren will.

Wenn ich, um auf das Folgende überzugehen, nicht wüßte, daß to take pains gut engliſch iſt, und to gather much knowledge geſagt werden kann, ſo würde ich mir nicht anmaßen, ein engliſches Buch zu recenſiren, ſo wenig als ich der Verſuchung unterläge, eine Grammatik zu ſchreiben, wenn ich in den Elementen nicht tactfeſt wäre. Es iſt mir gar nicht eingefallen, bei dem Satze des Herrn Z. I can't say that they are taking many pains in gathering much knowledge die Phraſe to take pains oder das Verb to gather zu verwerfen, ſondern ich wollte nur die periphraſtiſche Form are taking (für take) und die Wendung in gathering (für to gather) anders ausgedrückt haben, wobei ich ganz zufällig den Ausdrücken to take pains und to gather andere eben ſo gute ſubſtituirt habe (denn daß to give one's self much pains heißen ſoll: „ſich viel Schmerzen verurſachen", mag Herr Z. Andern weiß machen). Alſo auch wenn man Herrn Z. die Sätze corrigirt, weiß er noch nicht, wo die Fehler ſtecken. Von dem Gebrauch der Subſtantive alms und pains in der Einzahl habe ich nichts geſagt.

Was endlich Herrn Z. eiferſüchtig auf Männel macht, begreife ich nicht. Ich habe deſſen Buch gar nicht gelobt, die Methode nicht anerkannt, die Uebungsbeiſpiele zwar correct gefunden, aber nur in Vergleich mit den Zimmermann'ſchen, was gar nicht ausſchließt, daß bei M. Sachen vorkommen wie: I want those which you *not want;* I shall be able to give them *you;* he is *agreeable* surprised etc.

Robolsky.

Erſte Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December. 1855.

I. Abhandlungen.

Ueber unſern lateiniſchen Unterricht im zweiten Jahre.

Von Profeſſor H. Schweizer in Zürich.

In einem Aufſatze über unſern Elementarunterricht im Lateiniſchen (Auguſtheft 1855) verſprachen wir einen zweiten kürzern über einige Theile des lateiniſchen Unterrichtes, wie wir ihn im zweiten Jahre zu ertheilen pflegen. Es müſſen dieſes hauptſächlich diejenigen Theile ſein, in denen wir etwas relativ Eigenthümliches zu leiſten meinen Im zweiten Jahre zerfällt unſer Unterricht weſentlich in drei Theile, indem die Lectüre, die Grammatik und die Uebungen im Ueberſetzen vom Deutſchen ins Lateiniſche nun mehr geſondert auftreten; wir ſagen mehr geſondert, weil abſolut zu ſöndern nicht nur höchſt unpädagogiſch wäre, ſondern nach unſerm Dafürhalten auch objectiv faſt rein unmöglich iſt. Geleſen werden im zweiten Jahre die Erzählungen aus dem Anhange in Grotefends Elementarbuch, dann Fabeln des Phädrus und Lebensbeſchreibungen aus Cornelius Nepos. Koſtet es auch im Anfange einige Mühe, die Fabeln des Phädrus rhythmiſch und metriſch zu leſen, ſo läßt ſich die Sache doch binnen kurzem durchſetzen, zumal wenn die Jungen von Anfang an an die richtige proſodiſche Ausſprache der Wörter ſtrenge gewöhnt worden ſind und ſo nicht mit einem Haufen proſodiſcher Regeln geplagt werden müſſen, die dann überdies noch ſchwer zum Leben vordringen. Der jambiſche Vers iſt an ſich nicht ſehr ſchwierig, er hat am meiſten Verwandtſchaft mit dem deutſchen Verſe, er iſt der Vers der echten römiſchen Poeſie im Gegenſatze gegen die gräciſierende, — Gründe genug, um die kleine Mühe, ihn wenigſtens im Ganzen und Großen kennen zu lernen, über ſich zu nehmen und nicht, wie es wohl auch in Schule und Haus geſchieht, die Fabeln des Phädrus ganz als Proſaſtücke zu leſen. Sehr ſchön wird in einer ſpätern Klaſſe

der Lehrer, wenn er den Hexameter zu erläutern und einzuüben hat, an dieſe Kunde anknüpfen und wohl, wenn er mit der Sache vertraut iſt, manche tiefer gehende Bemerkung hinzufügen können. Die metriſchen Reſultate Ritſchls ſollen auch für die Schule nicht unfruchtbar ſein, und nach und nach ſoll der Schüler mit den rechten Elementarkenntniſſen zur Auffaſſung der Litteraturgeſchichte ausgeſtattet werden. Wie Weiteres auf dem Gebiete der Metrik angereiht werden kann und muß, das auseinanderzuſetzen iſt hier nicht unſere Aufgabe; nur das wollten wir andeuten, von wie bedeutendem Werthe auf dem Gebiete der Sprachen ein durchgehender innerer Zuſammenhang der Schule ſein dürfte, während dieſer Zuſammenhang ſich gar zu häufig ins Aeußere verläuft und in hohem Grade nur trügeriſch vorhanden iſt. Ueber die Erklärung des Geleſenen nur ſo viel, daß natürlich die einzelnen Worte und Satzformungen dem Schüler möglichſt klar gemacht werden müſſen, aber auch hier ſchon ein Gewicht auf den Inhalt gelegt werden ſolle. Dieſes Intereſſe des Inhaltes iſt es auch, das uns bewogen hat ſchon auf der untern Stufe zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Lateiniſche lieber leichte zuſammenhängende Stücke als einzelne Sätze zu wählen, wobei uns Süpfles Stilübungen, beſonders in Süddeutſchland wohlbekannt, treffliche Dienſte leiſten. Einzelne Sätze ſind meiſt abſtracten Inhaltes und befriedigen darum den jungen Sinn nicht recht oder, was noch ſchlimmer, ſie ſind oft völlig inhaltsleer. Doch mein Aufſatz ſoll weniger ausführen, was ich in dieſem Theil meines lateiniſchen Unterrichtes thue als das, wie ich die grammatiſche Seite auf dieſer Stufe behandle. — Zunächſt ſoll hier eine größere Ueberſicht über und eine tiefere Einſicht in den lateiniſchen Wortſchatz angebahnt werden. Für die erſtere dient uns Döderleins lateiniſches Vocabularium, deſſen Werth und Bedeutung in dieſer Zeitſchrift ſchon früher allſeitig und von mehrern Pädagogen gewürdigt worden iſt. Um aber das Büchelchen fruchtbar zu machen, muß die Unterweiſung in der lateiniſchen Wortbildung nothwendig vorausgehen und dieſe Lehre am Stoffe ſelbſt nebenher immer wieder aufgefriſcht werden; dann geht aber auch das Memorieren jener Wörter vortrefflich leicht und luſtig. Bei dieſer Wortbildung legen wir den betreffenden Abſchnitt in Grotefends Elementarbuch zu Grunde und geben dabei weniger auf ſtoffliche Erweiterung als auf die Feſtſetzung der richtigen Formen und da und dort auf tiefere rationelle Begründung aus, ſo weit dieſelbe für die Schüler fruchtbar ſein kann. Nachdem erklärt worden, was die Ausdrücke „Derivation“ und „Compoſition“ bedeuten, geht es an die Ableitung der Verben. Voran ſtehen in Grotefend die Frequentativa und Intenſiva, die aber hier unrichtig als zwei

geſonderte Arten aufgefaßt werden. Es wird die Vorſchrift dahin geändert: Die Intenſiva, welche das Verharren in einer Thätigkeit ausdrücken, und die Frequentativa, die die öftere Wiederholung einer Thätigkeit anzeigen, ſind gebildet auf -to oder -so, 2. auf ito. Letzteres findet ſich vorzüglich an Verben mit vocaliſch auslautendem Stamme, und dieſer vocaliſche Auslaut fällt regelmäßig aus, nicht z. B. in domnĭtare. Das i in -itare faſſen wir am richtigſten als Bindevocal, ſehen alſo auch in dem i von clamitare nicht etwa eine Abſchwächung des ā in ă. Von den Verben auf -tare kann nun natürlich noch einmal ein intensivum oder frequentativum gebildet werden, und oft iſt das Mittelglied überſprungen oder in der Sprache nicht mehr vorhanden, ſo in lectitāre u. a. Für dieſe Verben weiſen wir unſere Schüler auf die partic. perf. hin und geben ihnen als Grundbedeutung an „etwas Gethanes immer oder wieder thun". Wir meinen, es ſei überhaupt nicht zu läugnen, daß das Participium Einfluß nicht nur in der Wortbildung, ſondern auch auf die Formung der Temp. imperf. im Gegenſatze der Temp. perfect. ausgeübt habe, wie im griechiſchen τύπτω gegen τύπω, im lateiniſchen flecto u. ſ. f. Genau genommen gehörten alſo die Intenſive und Frequentative unter die denominativen Zeitwörter. Ebenſo wohl auch die Diminutiva auf -illare, bei denen das charakteriſtiſche doppelte l und der davorſtehende helle Vocal im Gegenſatze von o und u vor dem einfachen l der diminutiven Nomina hervorzuheben iſt. — Für die Bildung der Deſiderativa iſt man leicht verſucht die Schüler auf das Participium Fut. act. hinzuweiſen, und wer ſich daran klammern wollte, dürfte das ŭ in den Deſiderativen im Gegenſatze zu dem ū im Participium zur Noth ſo deuten, daß eben in jenem die ſchwache, in dieſem die ſtarke Form der Ableitung erhalten wäre; wir meinen der Wahrheit näher zu kommen, wenn wir mit Benfey annehmen, es ſei hier an den Supinſtamm -sio, nach den gewöhnlichen Lautgeſetzen in rio verwandelt, angetreten. Weiter braucht über dieſe Bildung in der Schule nichts mitgetheilt zu werden. Was iſt nun aber dieſes sio? Nichts anderes als das alte und echte futurum von (e) sum, wie es in esso wieder mit Aſſimilation von sj vorkommt. Erinnern wir uns nur, daß Form und Begriff des Futurums und Conjunctivs ſehr nahe an einander grenzen. Die Verben auf esso nennen wir mit Voſſius meditativa. In dem e, mit dem einzeln ein i wechſelt, erkennen wir den Thema- oder Claſſenvocal. Wir deuteten ſchon an, daß wir in dieſem -esso, -isso einen Ueberbleibſel des alten Futurums ſehen, ſo daß uns meditativa und desiderativa als innerlich unter ſich verwandt erſcheinen. Ueber die Inchoativa auf -sco haben wir allerdings in der Schule nicht viel beizubringen. Ihre Formation iſt leicht, indem die Endung

-sco einfach an den Claſſenvocal antritt. Bezeichnend iſt es, daß dieſe Bildung auf die Temp. imperf. beſchränkt iſt. Viele haben in dieſem -sco eine fernere Veränderung des alten Futurums von sum geſehen, womit wir nicht übereinſtimmen können.

Mit den Denominativen nehmen wir auch die von Partikeln abgeleiteten zuſammen, und das wohl mit beſtem Rechte: iterum z. B. iſt nichts anderes als das Neutrum eines unvollſtändigen iterus oder iter „ein anderer" u. ſ. f. Von den Denominativen bemerken wir, daß die meiſten den charakteriſtiſch ſchwachen Conjugationen I und IV angehören, doch nicht ſo, daß ſie in der zweiten fehlten; oft finden wir einen Gegenſatz in der Bedeutung von Denominativen der erſten und zweiten Conjugation, indem jene tranſitiv, dieſe intranſitiv ſind, wie albāre und albēre, wie denn überhaupt auch in ſolchen Verben der zweiten Conjugation, die nicht mehr deutlich Denominativa ſind, das intranſitive Verhältniß vorherrſcht. Vergleiche die merkwürdigen Analogieen der deutſchen ſchwachen Conjugation auf ai-, ahd. -ê-, bei Jacobi Beiträge zur deutſchen Grammatik S. 182 ff. Der Vocal in den Verben denom. richtet ſich gar nicht nach dem Auslaute des Nomens, d. h. die Conjugation wird nicht etwa durch dieſen beſtimmt, wie uns laudāre, piscāri, canēre, superbīre zeigen, ſondern der Auslaut des Nominalthemas fällt vielmehr aus, wobei nur das u der vierten Declination (aestuare) nicht der allgemeinen Regel folgt. In den denominativen Inchoativa ſteht die Sache anders als in den verbalen; es finden ſich hier die Bildungen -asco, -esco, -isco an das um den allfällig auslautenden Vocal gekürzte Thema des Nomens angeſetzt. — Das ſind nun freilich recht deutliche Denominativa; es gibt aber auch eine Anzahl ſolcher, die der ſtarken oder dritten Conjugation angehören, z. B. metuo, arguo u. ſ. f.

Für die Lehre von der Compoſition muß zunächſt eine allgemeine Tabelle der lateiniſchen Laute entworfen werden, die nicht nur für dieſe Sprache Werth hat, ſondern auch für das Griechiſche und Deutſche verwendet werden kann. Dieſe Tabelle darf nun natürlich in der Schule zunächſt nicht einläßlich erörtert werden; aber ſie ſoll die realen Verhältniſſe des Lateiniſchen darſtellen; da kann z B. f nicht unter die Aſpiraten kommen, deren eben das Lateiniſche keine hat; dagegen iſt ſein Reichthum an Spiranten herauszuſtellen, und dieſe ſelbſt ſind wieder nach ihren Eigenſchaften als tenues ꝛc. einzureihen. Weiß man z. B., daß s eine tenuis iſt und r deſſen Media, ſo erklärt ſich manches von ſelbſt. Dann pflegen wir bei der Lehre der Zuſammenſetzung mit Präpoſitionen überall von den Lautübergängen nur einzelne Beiſpiele zu geben, um unſern Schülern das Geſetzmäßige vor Augen zu bringen. Da und dort ſtreuen

wir eine Vergleichung mit dem Deutſchen ein, namentlich auch mit unſerer Mundart. So z. B. für ambi, amb haben wir noch unſer umbe, umme = um anzuführen, bei dis das deutſche zer u. dgl. Unter dis fehlt in unſerm Buche die Form dir, die in dirimere vor einem Vocale auftritt; aus dieſer erſt muß dī vor den mediae ꝛc. hervorgegangen ſein, vor denen eben dis mit dem ſcharfen s nicht ſtehen konnte. Bei re- ſagen wir nicht, daß es ſich in der Zuſammenſetzung mit vocaliſch anfangenden Verben zu red- erweiterte, ſondern wir geben die Regel: red- hat ſich noch einzeln erhalten, gewöhnlich wird es re. Ueber Verben, wie reddo, und die Schreibart redduco laſſen wir uns natürlich nicht ein. Das s in sustineo, asporto, ospello, ostendo u. ä. ſcheint eingeſchoben, um die mit Media ſchließenden Präpoſitionen mit den betreffenden hart anlautenden Verben zuſammenfügen zu können; aber das wird doch bloßer Schein ſein, und die Erklärung von Corſſen, es ſei dasſelbe ein Ueberreſt des Comparatives, iſt nicht ungeſchickt. Das braucht jetzt gerade in der Schule nicht geſagt zu werden, wohl aber, daß ſich hier ein altes s erhalten habe. Neben antestare u. a. findet nun der Junge in ſeinem Nepos auch antistare, wie er nicht antestes, ſondern antistes ſagen muß; alſo hier liegt eine Schwächung des e in i vor; denn im Lateiniſchen iſt im Ganzen ĭ der ſchwächſte Vocallaut. Bei degere, debere u. a. darf auch ein Wort über die Zuſammenziehung der Vocale vorgebracht werden; ſo werden auch copia, copula u. ſ. f. deutlich. Wie überall in dieſem Aufſatze, ſo auch hier, geben wir nur Beiſpiele unſerer Behandlung, da eine genauere Ausführung zu umfangreich werden müßte. — In den übrigen Verbalzuſammenſetzungen trennen wir die mit adv. oder ubſt. zuſammengeſetzten Verben von den mit andern Verben zuſammengeſetzten. Die meiſten der mit Verben allgemeinen Begriffes (facere) componierten Verben gehören der zweiten Conjugation an, doch nicht alle, nicht vace in vacefacio = vacuefacio, treme in tremefacio, labe in labefacio, expergi in expergefio; aber merkwürdig iſt's, daß ſich dann nicht bloß ā der erſten Conjugation, ſondern ſelbſt ĕ der dritten in ein ē verwandelt und ſo der Schein der zweiten Conjugation entſteht. Halte man uns nicht etwa lăbĕfacio, das Klotz durchaus unrichtig mit lăbi zuſammengeſetzt ſein läßt, entgegen; denn wir gäben zu bedenken, daß auch Ritſchl's ſichern Forſchungen jambiſche Wortformen die Länge verkürzen nicht müſſen, aber können, wie es denn auch călĕfacio heißt. Was den Accent dieſer Compoſita betrifft, ſo hat uns Lachmann darüber belehrt, daß eigentlich nur deren Participien unter einen Accent fallen, aber jedenfalls unſinnig iſt caléfacis und caléfio, und nicht wenigſtens calefácis, calefio zu betonen. Lachmann zu Lucret. p. 191. —

Von den zuſammengeſetzten Verbis anderer Art, die in Groteſend S. 78 aufgeführt ſind, ſind ſicher satisdo, satisfacio, venumdo, pessumdo, benedīco, maledico keine eigentlichen, ſondern nur loſe Compoſita; wir fänden ſonſt wohl einmal malifacere u. dgl. oder lieber malificere. Ueber pessumdo und venumdo ſagen wir unſern Schülern ſo viel, daß darin ein alter Accuſativus ſtecke, lieber aber machen wir ſie auf die Bemerkung Lachmanns aufmerkſam, daß pereo und vaeneo durchaus als Paſſiva der Temp. imperf. von perdere und vendere gelten. Hinzufügen läßt ſich noch das ſchöne Compoſitum crēdo, crēdidi, crēditum, crēdere. Daß dieſes aus einem cred „Glauben" mit dare zuſammengeſetzt ſei, beweiſt uns deutlich das alte ſanscritiſche çrad-dadhâmi. Nolo iſt nicht mit non zuſammengeſetzt, ſondern wie nequeo, und nescio mit dem einfachen nĕ, wie uns die Plautiniſchen nĕvīs, nĕvolt beweiſen. Bei dieſem Anlaſſe können wir die Schüler aufmerkſam machen darauf, daß ſelten eine Sprache mit der einfachen Negation ſich begnüge, wie denn ſtatt dieſes ſchlichten nĕ = ſanscr. na, im Lat. noenum, noenu, nōn, im Deutſchen ſtatt ni, ni eo wiht, nieht, nicht aufgekommen ſei. Malo entſtand natürlich aus mag- oder mai-volo. Wie leicht s in dieſem Comparativus ausfiel, zeigt uns die Nebenform mage. Sehr fruchtbar iſt nun die Regel über die Lautſchwächung in der Zuſammenſetzung Es geht in den mit Präpoſitionen eng zuſammengeſetzten Verben ein urſprüngliches ă (oder daraus entſtandenes ĕ) in ĭ über, (ebenſo in der Reduplication) außer vor r und vor ſchließendem Conſonanten, wo das ſtärkere e gewahrt wird. Die Lautgruppe ngo macht eine Ausnahme. In derſelben Weiſe ſchwächt ſich ae in ī, au in ū (in einem Falle obedio durch oe hindurch in ē), ā in ē in anhēlare. Das iſt eine nicht nur in dieſem Gebiete, ſondern überhaupt im Lateiniſchen nicht unwichtige Beobachtung. Sie erklärt uns auch, warum es hicine nicht hicene, warum es im Nominativus carmen, im Genetivus carminis heißt u. ſ. f. Was iſt der Grund dieſer Schwächung? So viel darf ſchon der Schüler erfahren, durch die Erweiterung des Wortmateriales von vorn ſei die Verdünnung gegen hinten bewirkt. Der eigentliche Grund mag freilich tiefer liegen, es kann eine Zeit gegeben haben, und das iſt uns wahrſcheinlich, wo im Lateiniſchen der Accent auch über die dritte Silbe vom Ende rücken konnte und wo das modificierende Element vorzüglich betont wurde. Freilich herrſchte dieſes Princip nicht ausſchließlich und wir finden aus älterer Zeit auch Formen wie exquaero, exaestumo u. ſ. f., während uns umgekehrt ſtatt pertaesum est — pertisum est begegnet. Das in den meiſten Grammatiken über -lego neben -ligo Angeführte iſt nicht recht genau, wiewohl im Allgemeinen richtig; wir leſen in älterer und neuer Zeit die Form pelli-

gere ſtatt perlegere. Außer in den loſen Zuſammenſetzungen geht nun a von dare in den übrigen in e, i über. Wir pflegen da den Schülern zu bemerken, daß das Verbum dăre nur zufällig und ſcheinbar in die erſte Conjugation gerathen ſei, indem ſein Wurzelvocal mit dem Kennvocale dieſer oberflächlich übereinſtimme, es ſei aber in der That ein Verbum der dritten Conjugation und der Uebergang von ă in e, i ganz regelrecht. Haben die Schüler einmal ſo viel griechiſch gelernt, daß ſie zu den Verben auf -μι vorgedrungen, dann kommt die weitere Bemerkung hinzu, daß das eine Verbum dare den beiden griechiſchen δίδωμι und τίθημι entſpreche, was ſeinen guten Grund darin hat, daß das Lateiniſche keine aspirata th beſitzt; alſo condere iſt nicht „zuſammengeben", ſondern „zuſammenſetzen" und „zuſammenlegen"; dare in custodiam heißt „ins Gefängniß ſetzen"; perdo entſpricht vollſtändig dem ſanscritiſchen parà-dadhâmi. Ueberall, aber überall am Stoffe, nicht in abstracto, müſſen ſchon die Jungen auf das wundervoll Geſetzmäßige ſelbſt in anſcheinend unbedeutenden Geſtaltungen hingewieſen werden.

Unſer zweites Kapitel handelt von der Derivation und Compoſition der Nomina. Wir pflegen den hier beigebrachten Beiſpielen rückſichtlich des Materiales nicht gerade vieles beizufügen, ſondern gehen mehr darauf aus, einzelne Claſſen zu ſcheiden und zu charakteriſieren. In rex und lex wird auf die Länge des Vocales gegen rĕgere ꝛc. aufmerkſam gemacht, in navis iſt nicht etwa -vis Ableitung, ſondern das Subſtantivum iſt aus einer Wurzel auf u hervorgegangen und dann in die i-Declination übergetreten. Die Abſtracta, wie amor, calor, lauteten einſt auf os aus, und aus der ältern Zeit ſind uns noch viele Beiſpiele der Art überliefert. Fragen wir, wie dieſes -os ſich zu us in decus u. ſ. f. verhalte, ſo finden wir gerade ſo, wie minor zu minus, d. h. als Masculinum zu einem Neutrum. Dieſe reichen Masculinformen ſind eine Eigenthümlichkeit des Lateiniſchen. Die neuere Forſchung hat ſonnenklar bewieſen, daß die Subſtantiva auf -us nichts anderes ſind als weitergebildete Participia Imperfecti, alſo ſind es auch die auf -os -or. Ein Masculinum und ein Femininum haben ſich auch in der ſchwächern Form erhalten, nämlich lepus und Venus, dem Ceres ſeiner Bildung nach ſehr nahe ſteht. Eine andere umfangreichere Claſſe ſind die auf -brum (cribrum), -bulum (venabulum), -crum (lavacrum), -culum (spectaculum), -trum (aratrum). Dieſe bezeichnen im Ganzen genommen ein Mittel, um die Thätigkeit ins Werk zu ſetzen. Die Ableitungen -brum und -bulum möchten ſich am leichteſten auf ſanscr. bhṛ̆, φέρω, ferre zurückführen laſſen, an eine andere Deutung dachten Aufrecht und Kirchhoff; -crum, -culum iſt uns ausgemacht entſproſſen aus dem Verba kṛ̆ „machen" (cf. lat.

Cerus, creare u. ſ. f.); -trum aber, dem Lateiniſchen mit dem Griechiſchen und Sanscrit gemeinſam, iſt das Neutrum zu den Subſtantiven auf -tor. Dieſe Erörterungen wollen und können wir natürlich in der Schule nicht vorbringen, höchſtens dürfte man gelegentlich -brum und etwa das Verhältniß von trum zu -tor aufklären, brum etwa, wenn man die Zuſammenſetzungen wie saluber antrifft und nun doch ſagen muß, daß nicht ſelten im Inlaute ſtatt eines f ein b eingetreten iſt. Unrichtig ſind dann hier -or und f -rix aufgeführt ſtatt -tor (sor) und -trix (strix). An dieſe knüpfen wir in der Regel eine Bemerkung über die Perſonalſubſtantiva und ihren adjectiſchen Gebrauch an; über die Bildung, ſo wichtig ſie iſt, können wir uns vor den jungen Schülern nicht einlaſſen. Wichtig iſt dieſe Bildung, weil ſie allgemein von der Sprachvergleichung anerkannt eine Ableitung aus der Wurzel tr̆ „durchführen" enthält, alſo beweist, daß muthmaßlich gar oft die ſcheinbare Ableitung eine Zuſammenſetzung aus vollen Begriffswörtern iſt. Dieſe Bildung auf -tor iſt namentlich auch ſanscritiſch und griechiſch. Im Osciſchen finden wir im fem. noch ein futri ſtatt futrix, was uns in dem lateiniſchen c eine ſpätere Erweiterung ſehen läßt. Dahin gehören nun auch die älteſten Verwandtſchaftswörter pater, mâter, soror, frater, die mehrfach ſehr intereſſant ſind: theils ſind die Formen ſchwächer, theils iſt da noch nicht ein beſonderes Femininum entfaltet. Soror ſteht, wie uns deutſches Schweſter zeigt, ſ. svostor und bezeichnet eigentlich die „mitwohnende", d. h. die nicht ſelbſtändig — mit dem Bruder zuſammenwohnt. Vielleicht findet ſich doch einmal im Gymnaſialcurſus, möglicher Weiſe in der Geſchichte, Gelegenheit, dieſe Verwandtſchaftswörter, die ſo laut für die urſprüngliche Einheit des indogermaniſchen Stammes ſprechen, mit einigen Worten zu erläutern.

In den Ableitungen der Subſtantiva von Adjectiven ſcheiden wir genauer die einzelnen Formen aus, ſprechen etwa ein kurzes Wort von unſerm deutſchen -heit und -keit und führen wohl auch an, daß die Abſtracta auf -ēdo (dulēdo) durch Denominative auf -eo hindurchgegangen zu ſein ſcheinen. — Die Diminutiva im Lateiniſchen behalten in der Regel im Gegenſatze zum Theil gegen das Griechiſche und gegen das heutige Deutſche das Geſchlecht des Primitivums bei. Charakteriſtiſch iſt hier das l, wie dieſes auch im Oberdeutſchen Verkleinerung anzeigt. In fraterculus und andern finden ſich zwei Affixe, von denen auch das erſte Diminutive bilden kann: ein fratrex im Umbriſchen weist uns hier den rechten Weg. Was den Vocal vor der Endung betrifft, ſo iſt nach c und i das ältere o noch erhalten, während es ſonſt in u geſchwächt worden. Die Amts- und Würdenamen ſind im Grunde der Bildung und Bedeutung nach durchaus Abſtracta, die Subſtantive auf

-ārium ſtellen ſich als Neutra zu denen auf -arius, und in ihnen liegt urſprünglich nichts als die Bezeichnung, daß ſich eine Perſon oder ein Ort auf eine Sache beziehe, ihr angehöre. Die ältere Form lautet in -asius, asium. Die Collectiva auf -ētum ſind wieder Abſtracta, durch Denominativa auf -eo hindurchgegangen; die auf -īle ſind Neutra von Adjectiven zu -ilis. Der § 77 umfaßt die abgeleiteten Adjectiva Für die Adject. auf ax iſt es genügend, den Schülern die Bedeutung anzugeben; in denen auf -dis und -dus kann formell das bemerkt werden, daß dieſe Endungen urſprünglich dieſelben ſeien und erſt nach und nach ein o ſich in i ſchwächte, was wir ja im Lateiniſchen ſo häufig finden, in inermus, inermis u. ſ. f. — Vielleicht ſteht -ilis in den Adjectiven, die eine meiſt paſſive Fähigkeit oder Tauglichkeit bezeichnen, für -bilis, wie denn im Umbriſchen facifele = facile und im Lateiniſchen ſelbſt utibilis ſtatt utilis vorkommt; übrigens iſt das unſicher. Von alis und āris iſt zu ſagen, daß ſie eigentlich dieſelben Bildungen ſind, daß aber aris gebraucht wird, wenn im Thema ein l, -alis, wenn ein r vorausausgeht. Die auf -eus ſind Stoffadjectiva und bezeichnen urſprünglich das Herkommen aus dem bezüglichen Materiale; denn -ĕus, älter -ēus iſt eigentlich patronymiſch. Die auf -ōsus entſprechen ſicher den griechiſchen auf *(F)εντ, χαρι‡Fεντ* u. ſ. f., den ſanscritiſchen auf -vant, und wir finden im Lateiniſchen noch Formen auf -onus, formonsus u. ſ. f. Für die Formation der A. auf -lentus iſt zu merken, daß auch hier das vorausgehende o bleibt, wenn ein i unmittelbar oder nur durch n getrennt vorausgeht. Daß in finitimus, in maritimus u. ſ. f. die Superlativendung timus ſich finde, ſcheint unzweifelhaft, werden doch beſonders bei Ortsbeſtimmungen die Steigerungsformen ſehr häufig verwendet. Bei Diminutiven, wie grandiusculus, iſt zu bemerken, daß dieſes grandius nicht etwa das beſtimmte Neutrum des Comparatives, ſondern deſſen ſchwache Themaform iſt. Simplex, simplus u. ſ. f. ſind offenbar Zuſammenſetzungen, und ſicher auch bīmus u. ſ. f., nämlich bimus aus bi + samâ (im Sanscrit Jahr), ſo daß es für bismus ſteht. Hodiernus, hesternus, diuturnus ſind mit -ternus, turnus gebildet, und es ſteckt ſichtlich ein alter Comparativus auf ter darin, der noch mit dem Affixe -nus beſtimmt ward. Dafür kann auch die einfachere (lieber wohl verſtümmelte) Form -rnus eintreten in hornus, diurnus u. ſ. f. Daß die Comparativform von Ortsadverbien auf Zeitadverbien und von Ortsadjectiven auf Zeitadjectiven übertragen wurde, iſt ſehr natürlich. Bei der Lehre von zuſammengeſetzten Nomina (§ 78) lehren wir die Schüler namentlich die Composita possessiva erkennen und ausſcheiden; ſie müſſen sēcurus (unſer ſicher) auflöſen: „die Sorgen beiſeits habend", u. ſ. f. Nicht unfrucht-

bar iſt auch das dritte Capitel „von der Derivation und Compoſition der Partikeln". Zuerſt ſind die Adverbia aufgeführt, die von adiect. ſtammen. Dafür wird verwendet a) die Neutralform auf e oder um; aber ganz falſch iſt nun die Anſicht, daß dieſe adv. den Deutſchen wie leicht u. ſ. f. entſprechen, und dieſe Worte darum zu ſtreichen. Denn dieſe deutſchen Formen ſind verkürzt aus den reſpectiven lihto, lihte u. ſ. f., und erſt allmählig verlor ſich in der Sprache das Bewußtſein eines Unterſchiedes zwiſchen adjectivum und adverbium. Unter der Endung ā ſind infra, supra u. ſ. f. aufgeführt. Alle dieſe nebſt intra und citra ſind alſo eigentlich ablat. fem. von den vollen adjectiv interus, ulterus, citerus u. ſ. f., in denen als örtlichen Begriffen ſich die ebenfalls alle Comparativendung -terus erhalten hat. Es erſchien auch auf eine gewiſſe Zeit in der Sprache infera, extera, supera, vgl. Ritſchl titul. Aletrinatium XI. Daß dieſe Comparativform nun nicht bloß im Bereiche der Orts- und Zeitadverbien bleiben mußte, ſondern auch für Adverbien der Art und Weiſe verwendet werden konnte, iſt ſehr natürlich, und daß es im Lateiniſchen geſchehen uns ganz ausgemacht durch frustra und durch die nicht caſuellen amanter u. ſ. f. Aber wie ſtehts mit den Adverbien auf -e? Es iſt ſehr gut begründet, daß oft gewiſſe Caſus der Nomina adverbial gebraucht werden, und im Lateiniſchen beſonders der Ablativus. Bopp wollte nun in den W. W. alte u. ſ. f. lateiniſche Locative ſehen, und allerdings ſtimmte lat. novē trefflich zu ſanscritiſchem navē = nava + i. „Und doch", ſchrieb ich einmal, „ſcheint die Sache ſehr bedenklich, ſofern man nicht annehmen will, daß im SC. de Bacanal., wo das ablativiſche d außer in dem offenbar von einem andern Concipienten hinzugefügten Schlußworten: in agro ꝛc. conſtant geſetzt iſt, von dem Verfertiger der Inſchrift ein arger Fehler begangen worden ſei, als er ganz deutlich FACILVMED ſchrieb; aber daß wirklich hier kein Fehler vorliege, bezeugt uns weiter das osciſche amprufid, d. h. improbe." Wir bleiben alſo zunächſt dabei in den adv. auf -e alte Ablative zu ſehen. — Bei Anlaß der adverbial gebrauchten Subſtantive dürfen wir ſchon ein Wort vom alten Locativus fallen laſſen und damit auch ein Licht auf die ſcheinbaren Genetive in den Städtenamen werfen. In domi, humi iſt das alte locative -i recht deutlich, vesperi und luci urguieren wir nicht. Bei foras, foris machen wir auf die alte Form aufmerkſam, was um ſo wirkſamer iſt, wenn die Jungen etwas griechiſch können, ebenſo in noctu und diu. Die Endung -tus wagen wir nicht mehr mit der griechiſchen -θεν zuſammenzuhalten, ſie wird als eine alte Ablativendung dargeſtellt, wie ſie im Sanscrit als -tas erſcheint. Es geht heute nicht mehr an, auch secus, versus, tenus als Subſtantive zu erklären, ſie müſſen einfach

als Adverbia eigener Bildung aufgeführt oder mit Corſſen als Comparative gedeutet werden, Comparative um das i gekürzt wie minus. — Es iſt unrichtig, daß die adv. auf -sim, -tim (denn ſo ſind ſie anzuſetzen) vom Supinum ſtammen, mag man ſie nun ſo oder ſo erklären wollen. Wo man aber ſo verſchieden erklären kann, da gehört die Erklärung natürlich nicht auf dieſe Stufe der Schule. Endlich folgen noch adv., die von Präpoſitionen gebildet ſeien (für extrinsc eus, intrinsc eus ungeſchickt ausgedrückt). Da iſt nun namentlich die Locativbildung auf -im hervorzuheben, die nicht nur in extrinsecus, intrinsecus, auch in utrimque, hinc, illinc ꝛc. erſcheint. Interim und interea, propterea ſind ja nicht etwa mit Accuſativen zuſammengeſetzt, ſondern im iſt eben hier wie in exim, exin locativ und -ea bekanntlich — da es noch mit d auftritt und ā hat — adverbialer Ablativus. Das lateiniſche inter kann natürlich eben ſo füglich mit einem localen Adverbium verbunden werden, wie das deutſche um mit dar- u. ſ. f. Wie iſt über eminus und cominus zu urtheilen? Sind es Bildungen aus e und com, cum, oder ſind es Zuſammenſetzungen aus e, cum, com und manus? Die Entſcheidung, an ſich ſchwer, gehört nicht in die Schule, ſo viel muß aber der Lehrer einſehen, daß in us von minus ein Caſus liege und zwar ein ablat. plur. Setzen wir ein eminus und comminus als Adjectivform an, dann ſteht unſer eminus für eminois (olois), eminis, comminus für comminois, comminis; leiten wir -minus auf manus zurück, ſo iſt es ein abl. plur. für manubus, manibus, der nach umbriſch-osciſcher Weiſe ſein b aufgegeben hat, vgl. das osciſche ligiss für legibus und das umbriſche fratrus für fratribus. Uns gefällt dieſe Deutung um ihrer Einfachheit willen beſſer; ſie iſt die der alten Grammatiker, nur daß ſie die Form nicht verſtehen konnten. — Zu den zuſammengeſetzten Partikeln fügen wir außer der Auflöſung wenig hinzu: illico, oder beſſer ilico iſt hier richtig als aus in loco zuſammengeſetzt und nicht als eine unmittelbare Ableitung von ille, illic erklärt. Das hat freilich erſt der in metriſchen und grammatiſchen Dingen ſo ausgezeichnet feine Ritſchl erwieſen in Plaut. Proll. CXXII: Nihil externa specie propinquius *ille* pronomini quam *illico,* ut plerique scribunt vel potius *ilico* forma, cuius tamen antepaenultima nunquam (bei Plautus) non producitur. Nec illud mirum, cum nihil cum *ille* pronomine commune habeat ilico, factum ex *in loco.* — Am Ende dieſes Abſchnittes mahnen wir noch einmal daran, daß wir vor unſern jungen Schülern nicht den Stoff der vergleichenden Grammatik — und wäre er noch ſo ſicher — ausſchütten, ſondern nur hie und da, wo die Sache recht inſtructiv wird, eine überraſchende Mittheilung machen; für ſich ſelbſt hat aber der Lehrer

in dieſem Sinne zu forſchen, um Form und Bedeutung der Ableitung nicht verkehrt und unwahr anzugeben. — Sitzen die allgemeinen Geſetze der Wortbildung in den Köpfen feſt — und ſie ſollen ſo feſt ſitzen als Declinations- und Conjugationsformen — dann kann Döderlein's Vocabularium oder irgend ein anderes etymologiſch geordnetes jedenfalls mit großem Nutzen und als ein treffliches Hilfsmittel zur Schärfung des Geiſtes überhaupt, nicht nur des Verſtandes verwendet werden.

Nur in Wenigem ſoll noch gezeigt werden, wie wir die Syntax mit unſern Schülern durchnehmen. Wir folgen auch da unſerm Grotefend, nur daß wir allerdings namentlich während der Lectüre und durch dieſelbe den kurzen Abriß mehr und mehr zu ergänzen trachten. „Das Paſſivum ſchließt zuweilen den Begriff laſſen ein", ſagt Gr. Da kommt es darauf an, daß der Schüler ein rechtes Bild von den verſchiedenen Bedeutungen habe, in denen das deutſche laſſen vorkommt. Laſſen kann ſein = befehlen (jubeo, curo mit part. fut. pass), darſtellen (facere mit Accuſ. und particip.), = ein beſtimmtes zulaſſen, leiden, geſchehen laſſen (patior, sino); an dieſes ſtreift nur mit etwas abgeſchwächter Bedeutung das laſſen, mit dem das Paſſivum überſetzt werden kann, aber dann muß ein V. reflex. im Deutſchen damit verbunden ſein. Laſſen kann auch in ſeinen Imperativformen und davon abhängigem Accuſativus der Pron. perſon. erſter Perſon zur Umſchreibung der Selbſtaufforderung dienen (Conjunctivus des Präſens).

Für die Lehre der Zeiten iſt das Lateiniſche und Deutſche ſcharf auseinanderzuhalten, ſpäter dann auch das Griechiſche und Franzöſiſche zur Vergleichung herbeizuziehen. Mag auch der Römer urſprünglich nur ein perfectum praesens oder nur ein perfectum historicum gehabt haben, das iſt ſicher, die innere Form hat ſich nachher in zwei geſchiedene Bedeutungen entwickelt. Novi „ich weiß" u. ſ. f. ſind eigentliche perf. praes. memini und odi ſind eigentliche praeteritopraesentia, wie die deutſchen: ich weiss, soll, mag u. ſ. f. Hier dürfen dieſe deutſchen Formen zum Bewußtſein gebracht und die Schüler dürfen über den Vortheil des Deutſchen in dieſer Richtung belehrt werden. Die Moduslehre ſuchen wir mehr überſichtlich zu geſtalten, namentlich ſcheiden wir den Conjunctiv in Haupt- und Nebenſätzen aus einander. In der Behandlung des Nebenſatzes ſtreben wir eine lebendige Anſchauung über die Frageſätze hervorzurufen, indem wir ſolche Nebenſätze als Hauptſätze darſtellen laſſen. Sehr viel iſt uns daran gelegen, daß die Schüler eine rechte Einſicht in die urſprüngliche Bedeutung der Conjunctionen erhalten. Von quom, cum z. B. wiſſen wir nun ſicher, es bedeutet urſprünglich nichts anderes als „in welchem", d. h. es iſt ein Locativus des Pronom. relativum

(alt cume); erſt aus dieſer zeitbeſtimmenden Bedeutung gieng es, wie das deutſche dieweil, weil allmählich in eine zugleich oder allein begründende über, indem eben der Cauſalzuſammenhang der in gleicher Zeit vorgehenden Handlungen beſonders hervorgehoben wird. So kann wohl an einzelnen Beiſpielen der eigentliche Sinn von quin, von ut, von quominus deutlich gemacht werden. Etwas allgemeines und anfänglich vielleicht allen indogermaniſchen Sprachen Eigenthümliches iſt der Gebrauch von nē nach den Verben des Fürchtens, das einfach aus dem Umſtande ſich erklärt, weil mit der Furcht, daß etwas begegne, immer der Wunſch verbunden iſt, daß es nicht begegne. Erſt nach und nach wird es möglich ſein, den Schüler auf den innern Unterſchied z. B. des Lateiniſchen und Deutſchen im Gebrauche der Modi fruchtbar aufmerkſam zu machen, auf das mehr innerlich Gekettete und das mehr Paratactiſche hinzuweiſen u. dgl. Vor allem thäte auch für den Schulunterricht oder wenigſtens für den Lehrer eine hiſtoriſche Syntax Noth, die uns zeigte, in wie manchen Puncten erſt nach und nach auch im Lateiniſchen die geſchloſſenen Satzformen ſich entwickelten und ausbildeten. Wo von den Perſonalformen des Verbums die Rede iſt, nehmen wir in der Weiſe, die einſt Michelſen in der pädagog. Revue ſo hübſch auslegte, die verſchiedenen V. V. impersonalia zuſammen und theilen ſie ein in ſolche der Naturäußerungen, der Gemüthsäußerungen und die bloß umſchreibenden. Die erſtern ſind allgemeiner und ſehr intereſſant, da ſie uns im Gegenſatze gegen die beſtimmt hervortretenden Göttergeſtalten das dunkle Etwas in der Natur als Subject erkennen laſſen. In den Verben der Gemüthsäußerung zeigt ſich, wie beim Lateiner auch die ethiſche Macht als eine von außen auf den Menſchen eindringende und ihn umfaſſende gedacht wird. Dieſe Anſchauung begegnet uns ſpäter im Griechiſchen in den Redensarten mit ἔχειν noch klarer. Umſchreibende V. V. imperson. nennen wir ſolche, wie saltatur, u. ſ. f., wo ein beſtimmtes Subject nicht angegeben wird, indem es entweder nicht genannt werden ſoll oder nicht genannt werden kann. Unter den Caſus kann beſonders der lateiniſche Ablativus mehr rationell behandelt werden. Seine Grundbedeutung iſt wohl ſicher die, daß er den Ort angibt, von wo etwas ausgeht, alſo erſcheint er in ſeiner Urſprünglichkeit in der Syntax der Städtenamen, bei den Verben arcēre u. ſ. f., endlich auch, wo der Ablativus ſtatt quam mit dem Nominativus beim Comparativus ſteht. Da wir dieſen letztern Punct ſchon früher in der Revue ausgeführt haben, ſo übergehen wir ihn hier. Aus der Grundbedeutung entwickelt ſich der ablativus causae und der Ablativus der Rückſicht (nach römiſcher Anſchauungsweiſe der Herſicht). In dieſer römiſchen Auffaſſung liegt es

auch, nicht in unſerer modernen, daß das „woher“ in das „wo“ umſchlagen konnte, und mit dem „wo“ verband ſich das „wann“, wie in ubi, ibi u. ſ. f.; und mit geringer Mühe ſchließt ſich dann das „wie“ an. — Sehr einleuchtend läßt ſich auch in einzelnen Fällen nachweiſen, wie es komme, daß im Lateiniſchen das Object in einem andern Caſus ſtehe als z. B. im Deutſchen, ſo bei nubere u. ſ. f., heißt doch nubere eigentlich „verhüllen“, „einem zu liebe“ die Verhüllung vornehmen, persuadēre „einem durch und durch rathen“ oder lieber „die Sache ſüß machen“; denn suadēre ſteht in naher Verbindung mit suavis für suadvis (griech. ἡδύς, goth. sutis). Doch nun genug der Beiſpiele!

Zürich in den Sommerferien 1855.

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

Aphorismen über Gymnaſialbildung. Von Conrector Hausdörffer. Eutin, 1855. 40 S. 8.

Ein echt deutſches Herz iſt die beſte Quelle eines ehrlichen und tüchtigen Kämpen. Hiermit bin ich in Eutin bei Herrn Hausdörffer. Sein vorliegendes Schriftchen hat zwar eine ſtark gefärbte Localität zum Hintergrunde, indem er recht eigentlich pro aris et focis ficht, aber die Erörterung iſt von allen ſubjectiven Pointen perſönlicher Erfahrung ſo fern gehalten und in eine ſo lichtvolle Höhe gerückt, daß das Ganze auch in weiteren Kreiſen Beachtung verdient. Dazu wirken beſonders zwei Eigenſchaften, die rühmlich hervortreten, nämlich die klare und offene Darlegung factiſcher Zuſtände, ſo wie die warme Begeiſterung für die heilige Jugendbildung, die hier in der Regel — man könnte ſagen — einen chriſtlich-äſthetiſchen Ausdruck findet. Und der letztere Vorzug, gepaart mit der ruhigen Beſonnenheit, die den Nordländer überhaupt von dem leichter erregbaren Südländer ſcheidet, kann eines wohlthuenden Eindrucks nicht ermangeln. Hier möge der Gang der Verhandlung mit einigen Proben der Darſtellung und ein paar Anmerkungen meinerſeits angeführt werden.

Ausgehend von den mancherlei Urtheilen Berufener und Unberufener über die Gymnaſien ſchildert der Verfaſſer ſodann den Geiſt der Zeitſtrömung, wie ſie ſeit der Mitte des vorigen Jahrhunderts ſich allmälig verbreitet hat. Da heißt es S. 4 f. unter Anderm ſehr richtig: „Der Geiſt der Zeit iſt ein weſentlich negativer; er ſieht in allem Realen nur das Andere, d. h. die Negation ſeines Selbſt. Daher negirt er auch ſelbſt zunächſt Alles, was nicht er ſelbſt iſt, und will nur gelten laſſen, was er ſelbſt ſetzt, alles andere dagegen, was er nicht ſelbſt ſchafft, ſondern als ein Daſeiendes vorfindet, gilt ihm als Beſchränkung ſeines eigenen Weſens, und eben nur dieſes möchte er als frei betrachtet wiſſen und in ſeiner abſtracten Unendlichkeit faſſen. Auf allen Gebieten des Lebens, in der Wiſſenſchaft und in den Kreiſen der bürgerlichen Intereſſen, auf dem Felde der Religion und der Kirche, des Staates und des Rechtes iſt das Streben bemerkbar, ſich frei zu machen von dem Poſitiven, von

den durch Tradition und Geſchichte uns überlieferten Einrichtungen und durch lange Gewohnheiten geheiligten Zuſtänden. Man überwindet dieſe „feindlichen Mächte“ zunächſt im Bewußtſein durch Zweifeln und offene Kritik, dann „beſeitigt“ man weiter fortſchreitend auf der Bahn die „überwundenen“ Zuſtände in natürlicher Nothwendigkeit von innen nach außen, vom Bewußtſein zur praktiſchen Geſtaltung hinſtrebend. So arbeitete man daran, auf alle Weiſe jeden organiſchen Zuſammenhang mit der großen Vergangenheit abzubrechen — dieſe hatte ja gelebt und alſo ſich überlebt! a priori wollte man conſtruiren nach allgemeinen Verſtandesabſtractionen. Nur wußte man nicht, daß eben dieſen von jeher nichts ſo ſehr gefehlt hat, als die Fähigkeit, ſich mit dem Concreten, dem Lebensvollen zu erfüllen. Dieſer kritiſche Zug mußte, wie er ſich rührige Geiſter dienſtbar machte, deren laute Stimmen in der Tagslitteratur leicht Geltung gewannen, deſto deſtructiver werden, je radicaler er wurde, bis er zuletzt ausmündete in dem mythologiſchen Chriſtenthum eines Strauß, in dem Antichriſtenthum von Bruno Bauer und Ludwig Feuerbach und in dem franzöſiſchen Socialismus.“

Mit dieſen Tendenzen im Bunde geht die zweite Richtung, die geſchildert wird, der Materialismus, der wie eine giftige Lohe auf alle Verhältniſſe niederfällt und überall in das Geſchrei nach dem „praktiſch Brauchbaren“ ausläuft. Was hierüber geſagt iſt, wird jeder, der unbefangen urtheilt, nur billigen können, zumal da nebenbei an manche ſehr beachtenswerthe Thatſache erinnert iſt, wie S. 12: „Wir würden in der That weniger untüchtige, weniger unbefriedigte Männer im Leben haben, wenn nicht zu oft Eltern in unüberlegter Haſt die Zukunft ihres Sohnes machen wollten, und zwar von dem Standpuncte ihrer eigenen Lebensanſchauung aus, d. h. das Kind ſoll künftig möglich viel Ehre, die ſie nur in der äußeren Lebensſtellung finden, und dazu möglich viel Geld erwerben, um ſich eines angenehmen Lebens erfreuen zu können ꝛc.“, wozu am Ende die ewige Wahrheit kommt: „Die eigene Natur muß den Lehrbrief zu dem Berufe des Sohnes ausſtellen, nicht fremder Wunſch.“ Oder in anderer Beziehung S. 14: „Urtheile aus Karlsruhe, Hannover, Paris ſagen einſtimmig, daß unter den Zöglingen der polytechniſchen Anſtalten denjenigen eine ungleich höhere Geiſtesentwickelung und beim Fortſchreiten ein günſtigerer Erfolg ihrer Studien beizumeſſen ſei, welche als Vorbereitung zu dieſen Anſtalten eine Gymnaſialbildung mitbringen.“

Wenn aber Herr H. aus dieſen und ähnlichen Erſcheinungen den Schluß zieht, es werde das Gymnaſium, wie es früher geeignet war, die Vorbereitung der höheren Stände für Wiſſenſchaft und Leben zu

gewähren, „auch ferner, ohne eine Realſchule zur Seite zu haben, dieſen Zweck erfüllen können", ſo wird man das können ſehr ſtark betonen müſſen, weil jedem der Einwand entgegentritt, daß die Macht der Verhältniſſe, die Gewalt des Lebens viel ſtärker ſei, als alle theoretiſche Entwickelung. Realſchule und höhere Bürgerſchule ſind Potenzen der Zeit, die durch keine Theorie ſich beſeitigen oder zurückdrängen laſſen. Und wenn dieſelben nicht in ordinärer Nützlichkeitspraxis ihr Ziel finden, ſondern auf chriſtlicher Grundlage ſich geiſtig vertiefen und bei allen ihren Lehrgegenſtänden namentlich in Scheibert's gediegenem Werke einen Regulator aller einſeitigen Uebergriffe zu erblicken vermögen: ſo haben dieſe Anſtalten ihre volle Berechtigung, und es gilt nur der muthigen Aufgabe, daß ſich Gymnaſium und höhere Bürgerſchule als ehrliche Gegner mit gegenſeitiger Hochachtung auseinanderſetzen. Auch hierzu finde ich von Scheibert in deſſen Buche und in mehreren Aufſätzen dieſer Revue die leitenden Grundſätze am beſten erörtert. Auf ihr vermeintliches Einheitsprincip können die heutigen Gymnaſien wahrlich nicht ſtolz ſein! Denn einerſeits klägliche Leiſtungen im Altclaſſiſchen, die nach den competenteſten Zeugen in vielen Gymnaſien ſtattfinden, ſo daß Schüler zur Abiturientenprüfung * alle Taſchen voll täuſchender Hülfsmittel mitbringen müſſen, weil ſie nichts Ordentliches gelernt haben, und andererſeits das Steifen auf's antike Princip, — das ſind Gegenſätze, die durch kein Streiten um Nebendinge, wie durch das Zulegen einer Zeitfriſt bei der ſchriftlichen Prüfung und ähnliche Lappalien gelöst werden. Hier kann nur ein Angriff auf die Hauptſache helfen. Ob die

---

* Dieß Wort erinnert mich zufällig an den trefflichen Aufſatz: „Die Examina" in dieſer Revue 1854, Bd. XXXVI. S. 241 ff. Was dort über Schulexamina geſagt worden iſt, das wird wohl jeder Pädagog ohne Rückhalt unterſchreiben. Nur über die Abiturientenprüfung dürften Differenzen ſich geltend machen in Hinſicht auf den Staat und auf die Schüler, die mit zu hoher Idealität gemeſſen werden. Ich will mir für jetzt nur zu einer Stelle, wo ich mich ſtillſchweigend getroffen fühle, eine Bemerkung erlauben. Auf S. 261 nämlich iſt von einer „geiſtreichen und gemüthlichen Harmloſigkeit" die Rede, mit der manche Lehrer „ein ſolches Examen anſehen", wozu endlich folgender Schlußſatz kommt: „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." Hierzu von fünf Selbſtbekenntniſſen aus verſchiedenen Biographieen nur eins, bei dem die Eitelkeit nicht aus dem Tintenfaſſe guckt. Claus Harms nämlich in ſeiner Lebensbeſchreibung S. 73 ſagt folgendes: „Wegen des Ausfalls meiner Prüfung war ich ganz ruhig, wie denn **überhaupt** meine Examenstage zu den froheſten in meinem Leben gehören." Und ich meine, daß alle tüchtigen Jünglinge, die etwas Ordentliches gelernt haben, dasſelbe Gefühl noch in ſpäteſter Erinnerung hegen werden.

entſcheidenden Behörden bei künftigen Reformen auf Vereinfachung und Auseinanderſetzung zwiſchen Gymnaſium und höherer Bürgerſchule Bedacht nehmen oder in irgend einem neuen Vermiſchungsſyſtem das Heil ſehen werden, daß muß man ruhig abwarten. Wenn nur nicht Götzen des Tages, die da heißen Uniformirungsmanie und Büreaukratie, vom grünen Tiſche aus die alleinige Herrſchaft üben! Was hat nun Herr H. über den berührten Gegenſtand für eine Anſicht, indem er allein vom Gymnaſium die Zweckerfüllung unſerer heutigen Bildung hofft? Er iſt für's Verſchmelzungsſyſtem, indem er unter Anderm S. 33 die höchſt bedenkliche Bemerkung macht: „meiner Anſicht nach iſt die Conceſſion, weil dadurch am wenigſten die Gymnaſialbildung geſchwächt wird, von Seiten der Gymnaſien zu machen, daß an den obern Claſſen in Parallelſtunden neben dem Griechiſchen neuere Sprachen mit geſteigerter Energie getrieben werden, um denjenigen, welche einem höhern Gewerbe vom Gymnaſium aus ſich zuwenden wollen, Gelegenheit zu geben, ſich bis zu einem gewiſſen Grade von Fertigkeit im Engliſchen und Franzöſiſchen auszubilden.“ Aber dadurch wird das altclaſſiſche Princip der Gymnaſien bis in ſeine innerſten Grundlagen erſchüttert. Denn mit dem Wegfall des Griechiſchen geht ein weſentliches Moment für die ethiſch-äſthetiſche Bildung des jugendlichen Geiſtes verloren. Das läßt ſich aus den eigenen Erörterungen des einſichtigen Verfaſſers beweiſen, ſo daß er gewiſſermaßen mit ſich ſelbſt in Zwieſpalt geräth. Und was hat er durch eine ſolche Conceſſion in Wahrheit gewonnen? Nichts weiter als eine Maßregel, die durch locale Verhältniſſe nothwendig und heilſam ſein kann, die aber das Hauptprincip, nach welchem eine Trennung der beiderſeitigen Bildungswege und dadurch eine Theilung der Arbeit verlangt wird, nicht aufhebt. Alle Dispenſationen und Parallelſtunden ſind nur locale Auskunftsmittel der Nothwendigkeit, keine entſcheidenden Momente der Principienfrage.

Dieß iſt der einzige Punct, in dem ich die Anſichten des geehrten Verfaſſers nicht theilen kann: alles Uebrige dagegen hat meine innigſte Beiſtimmung. Vortrefflich iſt ſeine Erörterung über das Weſen der Sprache für harmoniſche Bildung der jugendlichen Geiſter, ſo wie der erneuerte Nachweis, warum gerade den Sprachen und Litteraturen der Griechen und Römer in dieſer Beziehung die Herrſchaft gebühre. Natürlich kann über dieſe Dinge nichts weſentlich Neues geſagt werden; aber dieſer etwaige Mangel an Neuheit wird hier durch die Wärme der Ueberzeugung und durch die zweckmäßige Auswahl hinlänglich aufgewogen. Was nebenbei S. 22 f. über die Methode des Elementarunterrichts eingereiht iſt, das ſtimmt mit den echt pädagogiſchen Anſichten, welche Hermann

Schmidt (in der Wittenberger Programmabhandlung von 1850) auf treffliche Weiſe entwickelt hat. Nachdem Herr H. hierauf auch den Umſtand, daß die großen Alten kein abgetödteter Stoff der Grammatik ſeien, ſondern auf Geſchmacks- und Charakterbildung den weſentlichſten Einfluß üben, und daß hierzu ſelbſt die beſten Ueberſetzungen keinen Erſatz bieten können, mit der nöthigen Umſicht beleuchtet hat, werden ſchließlich noch die Widerſacher der altclaſſiſchen Gymnaſialſtudien in Betrachtung gezogen, und zwar Widerſacher von dreifacher Gattung: a. ſolche, die unter dem Rufe der „nationalen Bildung" die vaterländiſche Litteratur in den Vordergrund geſtellt wiſſen wollen; b. die den romaniſchen Sprachen vor den alten den Vorzug vindiciren; c. die von der Beſchäftigung mit den Griechen und Römern Gefahr für den chriſtlichen Glauben befürchten. Bei allen dieſen Puncten hat der Verfaſſer das ſeinem Zwecke Entſprechende in ſinnreichen Umriſſen gegeben. Die letzte Feindſchaft iſt in der Gegenwart die betrübendſte, weil ſie öfters von einer Seite her kommt, von der man es am wenigſten erwarten ſollte. Aber der Vorwurf des heidniſchen Giftes iſt bekanntlich nicht neu, ſondern hat ſchon in den Schriften der Reformatoren die nöthige Beleuchtung gefunden. Wenn Herr Hausdörffer nicht nach der Sitte der Alten ſeine Abhandlung ohne alle Anmerkungen durchgeführt hätte, ſo würde er ſicherlich manches von Luther und Melanchthon beigebracht haben. Luther's Ausſprüche ſind öfters benutzt worden (den bekannteſten hat auch Herr H. angedeutet), weit weniger die des Melanchthon, aus deſſen Schriften eine Menge bezüglicher Stellen ſich geſammelt finden bei Burckhard de fatis ling. lat. p. 436 sqq. So hat das frühzeitige Lautwerden einer oft wiederholten Oppoſition gegen claſſiſche Bildung der Sache ſelbſt nur Nutzen gebracht. Denn gerade durch die Reformatoren treten die altclaſſiſchen Studien hinter den Schutz einer vollgültigern Auctorität, als jede beredte Vertheidigung aus ſpäterer Zeit zu geben vermag. Beim Hinblick auf jenes *χρόνος πάντων ἰατρός* liegt außerdem für den altclaſſiſchen Pädagogen ein tröſtender Gedanke in der Erfahrung, daß die Neuzeit auch gegen andere Wiſſenſchaften den Vorwurf der Unchriſtlichkeit erhoben habe. Und wirklich iſt namentlich die Naturwiſſenſchaft in der Hand der Verblendung oder der Leidenſchaft zum wahren Herold des Materialismus und der atheiſtiſchen Beſtrebungen geſtempelt worden. Natürlich aber hat dieſe Wiſſenſchaft ſelbſt daran keine Schuld. So ſagt, um dieß nebenbei anzuführen, ein bedeutender Forſcher *: „Wenn der Materialismus in unſern Tagen eine größere Verbreitung erlangt hat, als ehemals, ſo hat die Naturwiſſenſchaft nicht mehr Schuld daran als andere Gebiete des

* „Andreas Wagner: Naturwiſſenſchaft und Bibel. Stuttgart, 1855." S. 7.

menſchlichen Wiſſens; er iſt überhaupt nicht ſowohl ein Product der wiſſenſchaftlichen Speculation, als vielmehr der ethiſchen Entfremdung und Abwendung vom Chriſtenthum. Er gehört zu den krankhaften Erſcheinungen unſerer Zeit, die in Folge der Verrückung des chriſtlichen Standpunctes ſich ergeben und wie eine Influenza alle Stände der bürgerlichen Geſellſchaft ergriffen haben, auf welchem Wege ſie dann auch in das ſcientifiſche Gebiet hinübergetragen werden und hier allerdings zu einer Anſchauung und Interpretation der Natur führen können, die nicht erſt vom Chriſtenthume, ſondern ſchon von den Weiſen des antiken Heidenthums als ſcientifiſche und ſittliche Verirrung perhorrescirt worden iſt."

Mit dem Gedanken an „die Weiſen des antiken Heidenthums" kommen wir wieder zu dem altclaſſiſchen Unterrichte. Wer hier nicht zu Goethe's „Fertigen" gehört, ſondern als „Werdender immer dankbar" iſt, der ſucht das etwaige Mißlingen erſtrebter Erfolge nie außer ſich, ſondern ſtets in ſich. Auch hiervon hat Herr Hausdörffer ein klares Bewußtſein. Denn er bemerkt gleich Anfangs S. 8 in Bezug auf Methode: „Wer möchte es in Abrede ſtellen wollen, daß auch viel, recht viel auf der Seite der Gymnaſien durch jene verkehrte Behandlungsweiſe der alten Sprachen gefehlt ſei, wo bald nur die Sprache, nur Grammatik, wohl gar auch Kritik mit allem ihrem Zubehör an der Lectüre geübt wurde, bald der Lehrer grundgelehrt ſich in ſachlichen Einzelheiten ſo ausbreitete, daß dagegen der Inhalt, die continuirliche Gedankenentwickelung des Schriftſtellers ganz aus dem Geſichtskreiſe entſchwand. Dem Schüler wurde auf dieſe Weiſe von den Meiſterwerken des Alterthums, deren Werthſchätzung nur von der klaren Einſicht in die Compoſition des Ganzen abhängt, wenig oder gar nichts anſchaulich, und wenn die jugendlichen Gemüther auf den Schulbänken kein lebhaftes Intereſſe weder an den poetiſchen noch an den proſaiſchen Schriftſtellern gefaßt hatten, ſo konnte man auch nicht erwarten, daß ſie nach dem Uebertritt ins praktiſche Berufsleben, falls ſie etwa über höheres Schulweſen oft ſogar entſcheidend mitſprechen ſollten, eine beſonders dankbare Erinnerung für den bildenden Einfluß der alten Sprachen bethätigen würden." Der letzte Gedanke greift beſonders tief in das Herz der praktiſchen Schulphilologen. Denn nach den Eindrücken, mit welchen unſere Jugend die Gymnaſien verläßt, wird dieſelbe in der künftigen Generation über altclaſſiſche Studien urtheilen. Wem dieß nicht zugleich mit ein Stachel iſt, der die Friſche des Geiſtes und den energiſchen Willen trotz aller betrübenden Erfahrung der Gegen-

wart aufrecht erhält, dem hat Gott nur im Zorn den Stempel zum altclaſſiſchen Pädagogen auf die Stirn gedrückt.

Wie aber auch die nächſte Zukunft der Gymnaſien ſich geſtalten möge, ob ſogar der Parteiruf „paganorum virtutes splendida vitia!“ eine chriſtlich geformte ἀφιλοκαλία herbeiführen ſolle, oder ob man die Ausſprüche der Bibel: Hiob 8, 8. 9. 10. Sirach 2, 10 u. 39, 1. 2. Matth. 13, 52. Römerbr. 2, 10. 11. mit Luther nach dem Vorbilde der Kirchenväter auch auf Griechen und Römer ausdehnen werde, — wahr bleibt das Endreſultat, womit Freund Hausdörffer ſeine Aphorismen beſchließt und womit auch die gegenwärtige Beſprechung enden möge: „Wahrlich nicht in der Beſchränkung der Alten auf Schulen — mögen ſie nur im rechten Sinne betrieben werden — iſt ein Mittel zur Hebung chriſtlicher Erkenntniß und Geſinnung zu ſuchen! Man ſorge nur überall für einen tüchtigen Religionsunterricht, laſſe das ganze Wiſſen der Jugend ein chriſtliches werden — und dieſe Forderung geht an alle Lehrer aller Unterrichtsgegenſtände — daß unter dem Vielen nicht das Eine das Andere paralyſirt: dann werden auch unſere Gymnaſien in der Gegenwart die Ausſaat einer ſegensreichen Ernte für die Zukunft enthalten. Amen!“

Mühlhauſen. Ameis.

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

Friedrich Schmitthenners kurzes deutſches Wörterbuch, völlig umgearbeitet von Dr. Fr. L. K. Weigand. Dritte Auflage. Dritte Lieferung: falsch — Harnisch. Gießen 1855. J. Ricker'ſche Buchhandlung.

Schon in einem frühern Artikel der Revue machten wir auf das Schmitth-Weigand'ſche Wörterbuch aufmerkſam und meinen dort die ausgezeichnet tüchtige Arbeit, auf der die neue Ausgabe dieſes Werkes beruht, und ſeine hohe und allgemeine Bedeutſamkeit im Ganzen hinreichend ins Licht geſtellt zu haben. Wir wiſſen, daß manche Leſer auf unſere Anzeige hin das Buch angekauft und ihre herzliche Freude daran finden. — Auch dieſe dritte Lieferung läßt uns die früher hervorgehobenen Vorzüge der beiden erſten faſt in ſteigendem Maße gewahren. Sie ſind vor allem eine tiefe Kunde der hiſtoriſchen Entwickelung unſerer ſo herrlichen Sprache, eine treffliche Genauigkeit, eine große Reinlichkeit und ein lobenswerthes Maßhalten in der Darſtellung. Ueber Einzelnes läßt ſich natürlich immer noch ſtreiten, beſonders in den Partieen, wo

der Verfaſſer über das Germaniſche hinaus in den großen Kreis des indogermaniſchen Stammes greift, obgleich er auch auf dieſem Gebiete um ſeiner Vorſicht willen im Ganzen unſer vollſtes Lob verdient. Wir wollen und können hier nicht in all' das Einzelne eingehen und laſſen es an wenigen Bemerkungen genug ſein. Wir halten z. B dafür, daß falten und flechten nur verſchiedene Formen eines und desſelben Stammes ſeien und daß beide dem lateiniſchen plectere entſprechen, während W. falten mit griech. *πάλλω* zuſammenſtellen will. Auch wir ſind der Meinung, daß für Fasel eine Wurzel fisan anzunehmen ſei. Dieſe Wurzel liegt dann in der alten Geſtalt pas dem ſanskritiſchen pasas und in der Form *πες* dem griechiſchen *πέος* zu Grunde. Die Wurzel feian (unter Fehde) findet im vediſchen piy ihr vollkommenes Nebenbild. Das vediſche piy bedeutet „ſchmähen", vergl. Roth in ſeinem Commentar zu Yaskas Niructa S. 35. Auch feh (heute noch im St.-Galliſchen von buntem Gewande) entſpricht in ſeiner Wurzel nicht nur dem griechiſchen *ποικίλος*, ſondern auch dem ſanskritiſchen pêças Schmuck. Die Wurzel iſt piç, pic. — Das Adjectivum feist iſt allerdings zuletzt mit ſlaviſchem *pitati*, „füllen" verwandt; aber ſeine nächſte Wurzel liegt in dem ſanskritiſchen pyâi „fett werden". Fenster, wie man es ableite, iſt jedenfalls die Oeffnung, durch welche Licht eindringt. Entweder iſt das Wort mit W. u. a. an griechiſches *φαίνειν* oder vielmehr an *φαν* — zu halten, oder man hat das lateiniſche festra für die ältere Form zu nehmen, in welchem Falle eine andere Geſtalt derſelben Wurzel, nämlich ſanskritiſch bhâs zu Grunde liegt. Merkwürdig wechſeln im indogermaniſchen Sprachſtamme die Namen des „Feuers". Dem ſanskritiſchen agnis, lat. ignis und ſlaviſchen ugnis liegt die Wurzel ag, ag' „treiben" zu Grunde, aber dem gothiſchen fôn, dem deutſchen fiur, dem griechiſchen *πυρ* und dem umbriſchen pir die Wurzel pû „reinigen". Die Formation des griechiſchen *πυρ*, deutſch fiur führt uns zweifellos auf ein älteſtes pavas „Reinigendes, Reinigung". — Ficken (figgen geſprochen) finden wir in unſerm ſchweizeriſchen Dialecte ganz in der alten Bedeutung, ſo in dem ſpaßhaften Examen:

Frage: Was weiss herr WW vu der gschicht?

Antwort: Was überen ist, das figget mi nicht.

Die Adjective firn, firni, das Adverb fern u. ſ. f. ſtimmen in der Bildung doch kaum mit dem griechiſchen *πρίν*. Jene ſind mit einem naffire abgeleitet; *πρίν* iſt ein alter Comparativus für *πρίον*, wie im Lateiniſchen pris für prius in priscus u. ſ. f. — Gfletz (unter Flätz) findet ſich noch im zürcherſchen Dialecte als Benennung des Schiffes der Kirche im Gegenſatze gegen das Chor und die Vorkirche. — Die

Namen für Wald ſind ſehr intereſſant und bedeutſam. Dem mittelalterlichen forestus und forestum von foras entſpricht in einem gewiſſen Sinne ſanskrit. aranya, das urſprünglich den Wald als unbekanntes, unbebautes, ungepflügtes Land bezeichnet. Wir ſchließen mit einer Bemerkung über das ſeltſame fluobara u. ſ. f. (unter Frevel). — Schon früher äußerten wir die Anſicht, die uns noch feſt ſteht, germaniſche Grundform ſei thrafstjan, dieſes aber ſei Denominativum von einem Subſt. thrafst, deſſen Wurzel ſich im griechiſchen τερπ-, im ſanskr. trp finde. Die Metatheſis hat um ſo weniger etwas Auffallendes, da ſie ſich ſchon im Griechiſchen findet.

Zürich, im September 1855.

H. Schweizer.

II.

Poetæ Lyrici Græci. Recensuit *Theodorus Bergk.* Editio altera auctior et emendatior. Lipsiæ, apud Reichenbachios. MDCCCLIII. XIV u. 1093 S. gr. 8.

Eine Anzeige des vorſtehenden Werkes, die nur auf ausdrücklichen Wunſch der geehrten Redaction übernommen wurde, braucht nicht viel Raum zu beanſpruchen: das Gute findet durch ſich ſelbſt ſeine nothwendige Verbreitung in den Kreiſen, für die es beſtimmt iſt. Dieß gilt in vorzüglichem Grade von dem vorliegenden Werke. Denn dasſelbe gehört zu den bedeutendſten Leiſtungen der heutigen Philologie und iſt geradezu unentbehrlich für jeden, der in irgend einer Hinſicht die lyriſchen Dichter der Griechen benutzen will. Dieſe zweite Ausgabe hat vor der erſten den weſentlichen Vorzug, daß der kritiſche Apparat mit der nöthigen Vollſtändigkeit gegeben iſt, ſo daß der wiſſenſchaftliche Leſer die Grundlagen, auf denen der jedesmalige Text beruht, mit Leichtigkeit überſehen kann. Dabei kommen auch eine Reihe von den Männern vor, die in ſich die Kraft beſitzen, die verſtümmelten Gedanken den alten Dichtern wieder herzuſtellen, und Namen vom beſten philologiſchen Klange, wie Ahrens, Bekker, Böckh, Döderlein, Emperius, G. Hermann, K. F. Hermann, Fr. Jacobs, Kayſer, Köchly, Mehlhorn, Meineke, Paſſow, Sauppe, O. Schneider, Schneidewin, Thierſch, Welcker und ſehr viele Andere erſcheinen hier, wie auf ähnlichen Gebieten, mit der Leuchte ihres kritiſchen Geiſtes. Daß unter ſo gelehrter Geſellſchaft Herr Bergk mit ſeinen zahlreichen Entdeckungen und Emendationen in vorderſter Reihe ſteht, verſteht ſich von ſelbſt, und es wäre in der That ein anmaßliches γλαῦξ εἰς Ἀθήνας, wenn ein Schulmann, der für pädagogiſche Zwecke das Gebotene dankbar benutzt, die tiefe Gelehrſamkeit und den glänzen-

den Scharfblick dieſes Kritikers beſonders hervorheben wollte. Denn dieſe Vorzüge ſeiner Genialität ſtehen eben ſo feſt, als irgend ein Axiom der Mathematik.

Doch trotz dieſes mächtigen Vereins philologiſcher Kräfte iſt im Einzelnen, wie es die Natur ſolcher Studien mit ſich bringt, noch manches zu thun, bevor man dieſe Dichter und Dichterfragmente bis in ihre einzelnen Glieder hinein ohne Anſtoß wird leſen können. Aber für alle ſolche kritiſchen Beſtrebungen hat Hr. B. erſt eine treffliche Grundlage geſchaffen, auf die jeder weitere Ausbau in einzelnen Theilchen ſich ſtützen wird. Von dieſem Geſichtspuncte aus muß es Billigung finden, daß Herr Bergk in den Noten einen großen Reichthum auch von ſolchen Conjecturen aufgenommen hat, die entweder nicht beifallswerth ſcheinen oder zu wenig Wahrſcheinlichkeit für ſich haben. Denn der Irrthum oder der halbe Weg, der in derartigen Verſuchen vorliegt, führt oft einen Andern an das richtige Ziel. Hier wäre vielleicht die Stelle, ein Paar ſolche Kleinigkeiten verſuchsweiſe anzuführen, aber was ich mir angemerkt habe, ſcheint mir in der gegenwärtigen Anzeige theils zu winzig für die Großartigkeit dieſer Bergk'ſchen Leiſtung, theils in einer „Pädagogiſchen Revue" nicht ganz an ſeinem Platze zu ſein; es möge daher für einen andern Ort verſpart bleiben und dafür noch eine doppelte Bemerkung allgemeinerer Natur hinzukommen.

Erſtens nämlich hat dieſe umfangsreiche, für die eigentlichen Wiſſenſchaftsmänner beſtimmte Bearbeitung der Lyriker in nicht allzu langem Zeitraume eine zweite Auflage erlebt. Daraus ſcheint man mit Sicherheit dreierlei ſchließen zu können: erſtens den gediegenen Werth des Werkes, zweitens die noch immer ſehr weite Verbreitung philologiſcher Studien, für welche dieſes Werk eine freudige Erſcheinung war, drittens die Einſicht, daß eine Auswahl der Lyriker auch für die oberen Claſſen der Gymnaſien gehöre. Gerade zu dieſem Zwecke mag die treffliche Ausgabe des Herrn B. unter Gymnaſiallehrern ſehr weit verbreitet und dankbar benutzt worden ſein. Auch hat der Verfaſſer nicht ohne Rückſicht auf die Schulen noch eine reichhaltige Anthologia lyrica beſorgt, die bereits von Herrn Langbein in dieſer Revue Bd. XXXVII. S. 345 angezeigt iſt. Dieſelbe wird ſich, ohne Ruhmredigkeit, durch inneren Werth und äußeren Preis einen vielſeitigen Eingang verſchaffen. Und dieſe Erkenntniß iſt im Intereſſe der Gymnaſien eine erfreuliche Erſcheinung.

Betrübend dagegen iſt die zweite Bemerkung, auf die oben hingedeutet wurde: ſie iſt zugleich delicater Natur, aber für das ehrliche Gewiſſen eines Schulmannes, der dem Staubgewölke philologiſcher Parteiung fern ſteht, hoffentlich nicht unausſprechbar. Die Sache iſt dieſe.

Die erſte Ausgabe dieſes Werkes hat an den Herren Ahrens und Schneidewin eingehende Beurtheiler gefunden. Herr Bergk beſchuldigt nun beide „iniquissimi judicii“ und beklagt ſich im Vorbeigehen „de contumeliis *amicitiæ simulatione* sibi illatis“. Aber das möchte ſchwer zu begründen ſein und der Wirklichkeit nach nichts anderes heißen, als die Urtheilsſtrenge jener Männer durch maßloſe Härte überbieten. Ich zweifle, daß Herr Bergk von einer philologiſchen Jury, die die beiderſeitigen Schriften zu beurtheilen hätte, den calculus Minervæ erhalten würde. Er ſcheint ſich auf ſeiner geiſtigen Höhe nicht vorſtellen zu können, daß der Ton ſeiner Rede nicht ſelten in die Herzen ſelbſt der lernbegierigſten Leſer einen bittern Stachel eindrückt, zumal da dieſer Ton von der claſſiſchen Ruhe einer geiſtigen Ueberlegenheit getragen wird und nicht als Erzeugniß eines feurigen, nach allen Seiten hin ſprudelnden Geiſtes auftritt. Daher der Urſprung ſo mancher Entgegnung, welche Herr B. ſchon erlebt hat! Uebrigens ſind derartige Thaten der hochlebenden Geiſter ein glänzender Beweis, daß im Ausſpruch des delphiſchen Orakels *γνῶθι σαυτόν* eine ſchwer zu erringende Weisheit liege. Den altkaiſerlichen Grundſatz: „Fortiter in re et suaviter in modo“ ſollten auch große Philologen nicht gänzlich verſchmähen. Denn je höher jemand im Reiche des Geiſtes ſteht und je milder er urtheilt, ohne in Schwäche zu fallen, deſto größer iſt der ſittliche Werth ſeines Herzens, deſto tiefer erſtreckt ſich ſeine Wirkſamkeit. Was ſoll man aber denken oder ſagen, wenn gegen Männer, die durch Geradheit und Offenheit des Charakters, ſo wie durch eine wohlthuende Wahrheitsliebe ſich auszeichnen und dabei zugleich einer jeden superba taciturnitas Feind ſind, geradezu die Verdächtigung der Heuchelei in der Freundſchaft (amiciæ simulatione) ausgeſprochen wird? Wahrlich es wäre eine ſchmerzliche Erſcheinung, wenn in unſerer vielfach zerriſſenen und von Mißtrauen durchfreſſenen Zeit, in der ſelbſt delatoriſche Weisheit ſich als Stütze eines chriſtlichen Regimentes aufdrängen ſoll, eine ſolche Verdächtigungsſprache ſogar in die beſten philologiſchen Werke Eingang fände. Herr Bergk würde ſicherlich unter die erſten gehören, die ſolchen Unfug bekämpften. Denn es iſt nur menſchlich, nicht chriſtlich, dem begründeten der unbegründeten Tadel von Fachgenoſſen eine Verdächtigung des Charakters beizumiſchen.

Doch weg mit betrübenden Gedanken dieſer Art, die den Vollgenuß dieſer ausgezeichneten Leiſtung nicht ſtören dürfen. Es möge ſchließlich an Herrn Bergk, wenn ihm anders dieſe Zeilen zu Geſicht kommen ſollten, ein bittender Wunſch hinzutreten, nämlich daß er ſeiner trefflichen Anthologia lyrica noch ein Bändchen zur Kritik und Erklärung der-

ſelben beifügen möchte. Natürlich iſt damit kein Schulcommentar in dem herkömmlichen Sinne gemeint — denn ſolches Unternehmen wäre am Arbeitstiſche eines Bergk nur Zeitverluſt für die Wiſſenſchaft —, ſondern Aufklärung der Schwierigkeiten in den einzelnen Abſchnitten. Das wäre unter Andern auch deßhalb ein verdienſtliches Werk, weil viele Gymnaſiallehrer, welche jene Auswahl der Lyriker freudig benutzen, die einſchlägliche Litteratur in Kritik und Erklärung nicht beiſammen haben dürften, daher wir eine derartige Arbeit aus dem ſchaffenden Geiſte des genialen Philologen mit innigem Danke begrüßen würden.

Χρὴ Μουσῶν θεράποντα καὶ ἄγγελον, εἴ τι περισσὸν
εἰδείη, σοφίης μὴ φθονερὸν τελέθειν.

Mühlhauſen. Ameis.

Q. Horatius Flaccus. Recensuit, codicum selectorum varias scripturas addidit Dr. *Franc. Pauly*. Lips. Hahn 1855.

Die Kritik des Horaz ſteht, nach dem offenen und wiederholten Eingeſtändniß derjenigen Männer, welche ſich am meiſten mit derſelben beſchäftigt haben, noch auf einer ſehr niedrigen Stufe. Es mögen von den Handſchriften dieſes Autors, welche ſich in Europa befinden, im Laufe der Zeit allmälig gegen 200 eingeſehen ſein: aber wie wenig können die Mittheilungen, welche wir aus ihnen erhalten haben, auch nur den allermäßigſten Anforderungen genügen! Die älteren Herausgeber haben, mit ſehr geringen Ausnahmen, ihre Handſchriften nicht Wort für Wort durch verglichen, ſondern nur an einzelnen Stellen, wo ſie ihrer Hülfe bedurften, zu Rathe gezogen, und alſo nur gelegentlich und ſporadiſch ihrer Erwähnung gethan. So Lambin, Cruquius und ſelbſt Bentley. Ja ſie haben oft, wie z. B. Cruquius, nicht einmal die einzelnen Handſchriften unterſchieden, ſondern die Zahl derſelben im Allgemeinen angegeben. Der Schade iſt dadurch unerſetzlich geworden, daß von dieſen ſo mangelhaft verglichenen Codices einer oder der andere verſchwanden oder erwieſen vernichtet iſt, wie z. B. der *Blandinius vetustissimus* bald, nachdem ihn Jacob Cruquius eingeſehen, in den Flammen der belgiſchen Bilderſtürmer untergegangen iſt. Auch die neuern Editoren ſind zum Theil hinter ihrer Aufgabe ſehr zurückgeblieben. Wie wenig hat Fea ſeine Schätze zu würdigen verſtanden! wie leichtfertig iſt Pottier bei der Collation ſeiner Pariſer Handſchriften verfahren! Es iſt das unbeſtreitbare Verdienſt Kirchner's, auf eine ſolide Grundlegung hingearbeitet zu haben. Unter dieſen Umſtänden iſt es nicht zu verwundern, daß es um die Kritik des Horaz, im Vergleich zu der großen

Fülle von Subſidien, ſchlechter als um die der meiſten übrigen griechiſchen und römiſchen Autoren beſtellt iſt, daß es uns an ſicheren Kriterien auf dieſem Felde mangelt und der Conjectur ein übergroßer Spielraum gewährt iſt. Es fehlt uns von den meiſten der verglichenen Handſchriften an wirklich ſorgfältigen, zuverläſſigen Collationen: der Werth der einzelnen Handſchriften iſt nur im Allgemeinen zu bezeichnen, und auch in dieſer Allgemeinheit iſt das Urtheil ein ſehr ſchwankendes. Von einer Feſtſtellung des Verhältniſſes, in dem die einzelnen Handſchriften zu einander ſtehen, von einer Gruppirung zu gewiſſen Familien kann mit einiger Zuverſicht noch nicht die Rede ſein. Wir vermiſſen noch durchaus jene ſichere und ſolide Baſis, auf der mit Sicherheit eine horazianiſche Kritik geübt werden könnte.

Bei dieſer großen Verworrenheit, zu der auch noch die großer Mangelhaftigkeit unſerer Kenntniß der alten Commentatoren und Scholien des Horaz kommt, ſtand ſeit Cruquius und Bentley der überaus hohe Werth des *Blandinius vetustissimus* ganz außer Zweifel: ſo ſehr daß man ihn als den Repräſentanten des ächten Horaz zu betrachten geneigt ſchien, alle übrigen Handſchriften des Horaz dagegen aus der Quelle der Recenſion des Mavortius herleitete, und nur darüber im Zweifel war, ob dieſer Mavortius ſeine recenſirende Thätigkeit über den ganzen Horaz erſtreckt, oder aber auf einen Theil desſelben beſchränkt habe. Es iſt, meines Erachtens, ein großes Verdienſt Horkel's, über die Art und Weiſe, wie dieſer Mavortius möge verfahren ſein, und über dieſe ſogenannte Recenſion eine klarere Anſicht, ſo weit dieſelbe ſchon jetzt zu erreichen iſt, klarere und richtigere Vorſtellungen angebahnt zu haben. Was aber jenen Blandinius anbetrifft, ſo iſt in der uns vorliegenden neueſten Horazausgabe der Verſuch gemacht, aus den Commentaren des Cruquius die Citationen aus demſelben zu ſammeln oder mit einiger Wahrſcheinlichkeit durch Muthmaßung zu ermitteln, und an dieſe ſicheren Data anknüpfend feſtzuſtellen, ob und welche Handſchriften zu dem Blandinius in näherer Beziehung ſtehen, um durch Benutzung dieſer verwandten Codices unſere lückenhafte Kenntniß von dem Blandinius zu ergänzen Am nächſten nun iſt dem Blandinius der Codex Gothanus B. verwandt, wie bereits Stallbaum erkannt hatte; zu ihm tritt der Turicensis und zwei Berner Codices. Dieß iſt nun die Baſis, auf welche Pauly ſeine neue Recenſion unſeres Dichters begründet hat. Wäre der Blandinius vetustissimus uns ſelbſt oder in genaueſter Collation erhalten, ſo hätte er allein dieſe Baſis gebildet; da jener uns verloren iſt, ſo werden die verwandten Codices einberufen, um den verlorenen wiedergewinnen zu helfen. So gelangen wir auf dieſem Wege über die Recen-

ſion des Mavortius hinaus zu der uns erreichbaren Grenze, wo die diplomatiſchen Hülfsmittel uns ihre Dienſte verſagen und die emendirende conjecturale Kritik ihre Thätigkeit zu beginnen hat.

Ich glaube, niemand werde über die Stellung und Bedeutung dieſer Ausgabe des Horaz im Zweifel ſein. Die Arbeit des Verfaſſers iſt eine ſehr mühſame, denn die Lesarten des Blandinius vetustissimus liegen bei Cruquius nicht ſo auf der Hand, daß man ſie eben nur zu nehmen brauchte. Der Gedanke aber iſt lichtvoll, ſchön und kühn, und wird uns, meines Bedünkens, durch das Chaos horazianiſcher Handſchriften zu einem richtigen Urtheil über den Werth der Codices und zu wirklichen Kriterien über Horaz und Nichthoraz führen. Noch iſt auf dieſem Wege viel, ſehr viel zu thun; es werden bei weiterer Prüfung mehrere der Subſidien des Blandinius zurückgewieſen werden müſſen, andere beſſere ſich heranziehen laſſen; aber der erſte Schritt iſt doch gethan, und die Richtung angezeigt, welche von jetzt ab die Kritik des Horaz wird nehmen müſſen.

Lüdecking, franzöſiſches Leſebuch. Zweiter Theil. Mainz. Kunze. 1855.

Es iſt Magers großes Verdienſt, aus den franzöſiſchen Leſebüchern einen Theil des claſſiſchen Schlammes weggeräumt zu haben, womit frühere derartige Sammlungen nach Art der von Franzoſen ſelbſt zuſammengeſtellten die Jugend langweilten. Die Parallelen, Tableaux, Allegorieen, Dialoge, Definitionen und wie dieſe altmodiſchen Kategorieen hießen, ſind zum guten Theil aus unſern Leſebüchern verſchwunden, und je mehr in dieſer Art der gebotene Stoff vereinfacht, je mehr er ohne Rückſichtnahme auf philoſophiſche Kategorieen zunächſt dem Intereſſe des Leſerkreiſes gemäß gewählt wird, deſto angemeſſener erſcheint er der Jugend. Was den Franzoſen alter Schule als eine heilloſe Ketzerei erſcheinen würde, geſchieht in Deutſchland. Alex. Dumas, V. Hugo, P. L. Courier, G. Sand, Barante ꝛc. erſcheinen in Chreſtomathieen, die für den Schüler beſtimmt ſind.

Zu den nach dieſen Grundanſichten neuerdings geſammelten franzöſiſchen Chreſtomathieen gehört auch der zweite Theil von Lüdeckings Leſebuch, deſſen erſter Theil (erſchienen Mainz 1850) nun in dritter Auflage vorliegt. Abtheilung 1 enthält ſiebenzehn Erzählungen, in welchen die Namen Leſage, Florian, Lamartine, Chateaubriand, Souveſtre zumeiſt erſcheinen. In den Bildern aus dem Natur- und Völkerleben finden wir neben den Genannten die Namen von Salvandy, Mérimée, G. Sand, Volney, J. Janin ꝛc. Die geſchichtlichen Abſchnitte behandeln

Hauptepochen der franzöſiſchen Geſchichte. Hier die Namen Fauriel, Sismondi, Aug. Thierry, Michelet, Guizot, Mignet, Ségur ꝛc. Die Briefſchreiberei hatte ihre claſſiſche Zeit, als Frau von Sévigné, Mme. de Maintenon ꝛc. der Welt ihr geiſtreiches Nichts mittheilten. So begegnen wir hier jenen Namen vorwiegend neben Racine und Voltaire. Geſchichtlich und gemüthlich ſehr anſprechend ſind die mitgetheilten Briefe Napoleons und Joſephinens; P. L. Courier und Chateaubriand entwickeln all ihr Feuer und all ihr Gemüth in den hier abgedruckten; dafür hätten ſich einige der unbedeutenderen ſtreichen laſſen, wie Nr. 9 und 12. Abtheilung 5 und 6, Abhandlungen und Reden, dann Vermiſchtes, geben größere und kleinere betreffende Stücke moraliſchen und philoſophiſchen Inhalts aus Juſſieu, Lamennais, Pascal, Me. de Staël ꝛc. Unter den Gedichten ſind zehn der älteren Zeit gewidmet (Malherbes, Racan, Lafontaine, Racine, Lebrun, Andrieux ꝛc.). Mit A. Chéniers jeune captive beginnt die Reihe der romantiſchen Dichter und die getroffene Wahl aus Béranger, Lamartine, V. Hugo iſt ſehr glücklich. Von den darauf folgenden Gedichten minder bekannter Verfaſſer ließen ſich einige ohne Nachtheil durch bedeutendere erſetzen. Die Gedichte von Fournel aber ſind eine werthvolle Bereicherung unſeres Leſebuchs. So iſt dasſelbe, was Reichhaltigkeit, Friſche und Intereſſe des Stoffes betrifft, der Jugend durchaus angemeſſen, ächt nationalen Inhalts, die darin gebotenen Sprachproben aus den beſten Schriftſtellern der Gegenwart gewählt; und bei aller Anerkennung der Meiſter der claſſiſchen Zeit hat aber die Romantik doch Sprache und Stil ſo erweitert und fortgebildet, daß ſie mit Recht beſondere Berückſichtigung verdient. So ſei das Buch Freunden und Lehrern der franzöſiſchen Sprache wohl empfohlen.

Eiſenach. Buchner.

III.

1. Chriſt. Oeſer's Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht. Zweiter und dritter Theil. Mittlere und neue Geſchichte. Vierte Auflage. VIII, 413 und VI, 452 S. Neu bearbeitet unter Leitung und Mitwirkung von Prof. Dr. G. Weber in Heidelberg. Leipz., Brandſtetter. 1854.

Die Fortſetzung des Werkes, deſſen erſten Theil wir in der Pädag. Revue 1854 angezeigt haben. Auch hier wieder ſchließt jeder größere Abſchnitt mit einem Aufſatze, überſchrieben: Die Frauen, das einzige Merkmal gewiß, welches das Buch beſtimmter zu einem Eigenthum der Frauen ſtempelt — denn im Uebrigen wüßten wir in der That nicht, warum

das Buch nicht in jeder Secunda eines Gymnaſiums könnte dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden. Im Ganzen müſſen wir unſer warnendes Urtheil wiederholen, was nämlich die Grundanſchauung betrifft, welche den Verfaſſer bei ſeiner Darſtellung beherrſcht hat; unmöglich kann ein vom Glauben an den lebendigen Chriſtus ergriffener Lehrer lehren oder ſchreiben, was beim Verfaſſer II, S. 22 ff. ſteht, wo er die Geſchichte der Erſcheinung Chriſti einleitet: „Man kennt die Fabel vom Wundervogel Phönix, der nach hundert Jahren ſich und ſein veraltetes Neſt in Flammen begräbt und verjüngt aus der Aſche emporſteigt. Nicht anders das menſchliche Geſchlecht. Wenn ein Zeitalter ſeine Bahn durchlaufen, dann brechen gewaltige Revolutionen aus, welche die Menſchheit wieder in friſcher Kraft neu gebären aus ſich ſelbſt.“ Das heißt mit ungeſchminkten Worten: „Jeſus Chriſtus iſt nicht Gottes Sohn geoffenbaret im Fleiſch, ſondern die Menſchheit hat ſich zuſammengenommen und die chriſtlichen **Gedanken** aus ſich geboren“, oder in welcher Weiſe ſich der Unglaube ſonſt ausdrückt. — Auch rückſichtlich einer geſunden und natürlichen Ausdrucksweiſe werden unſere Frauen und Jungfrauen nicht viel lernen können. „Den heiligen reizvollen Zauber (?) dieſer Geſchichten in den Evangelien, wo wir den Flügelſchlag der Engel zu vernehmen glauben, die den Hirten die Geburt des Heilands in jener heiligen Nacht verkünden, und von dem Sternenglanz uns umfloſſen wähnen, der die Weiſen des Morgenlands an die geſegnete Hütte führte, vermag keine profane Feder wiederzugeben.“ Soll dieſe geſpreizte Sprache unſern Jungfrauen zum Muſter dienen, an deren Natürlichkeit im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck unſere Tagesblätter, Tagesromane u. ſ. w. ſich durch ihr Beiſpiel ſo ſchon ſo ſchwer verſündigen?

2. Das Wiſſenswürdigſte aus der Welt- und Culturgeſchichte in Biographieen und Erzählungen von Dr. F. A. Nitzelnadel. I. Bd. Alte und mittlere Geſchichte. Saalfeld 1854. C. Nieſe.

Was der Verfaſſer in der Vorrede ausſpricht, nämlich daß das Bekenntniß zu Chriſto die Seele ſeines Buches ſein werde, haben wir durchgängig beſtätigt und feſtgehalten gefunden. Wir empfehlen das Buch beſonders zur Lectüre in Familienkreiſen und ſtellen uns vor, daß ein eingehendes Studium desſelben nicht ohne wahrhaft glücklichen Erfolg rückſichtlich wiſſenſchaftlicher Ausbildung ſowohl wie rückſichtlich des Wachsthums in der Erkenntniß des chriſtlichen Heiles und der Liebe zu demſelben bleiben werde. Daß wir das Buch des Herrn Verfaſſers mit großer Theilnahme geleſen, beweiſen wir ihm wohl nicht beſſer, als wenn wir unſere Vorſchläge von einer hier oder da anzubringenden Aenderung mit-

theilen. Wir faſſen gleich den Abſchnitt ins Auge, welcher des Herrn Erſcheinung auf Erden behandelt (S. 108 bis 115), inſofern wir in ihm einige Unklarheiten im Ausdruck, wohl auch rückſichtlich des Gedankens zu rügen haben. „Ueber dem Jeſuskinde ſchweben (?) die Lobgeſänge der himmliſchen Heerſchaaren, zum Zeichen, daß die Menſchwerdung Gottes ein das ganze Geiſterreich durchzuckender Schlag iſt.“ „Sind ſie nicht allzumal dienſtbare Geiſter *ausgeſandt*“ u. ſ. w. ſagt die Schrift, anderer Stellen nicht zu gedenken; was ſoll neben der Schriftwahrheit ein ſo geſuchter Ausdruck, wie ihn der Verfaſſer braucht? (durchzuckender Schlag) — Nach der Erzählung von der heiligen Thatſache der Auferſtehung fährt der Verfaſſer fort: „Der Herr iſt erſtanden! die chriſtliche Kirche iſt gerettet.“ Ebenfalls nicht ganz genau. Der Apoſtel ſagt wohl: „Iſt der Herr nicht auferſtanden, ſo iſt euer Glaube vergeblich“ — aber die Geburtsſtunde der chriſtlichen Kirche iſt das Pfingſtfeſt, die Ausgießung des heiligen Geiſtes. Ganz unklar, auch rückſichtlich der Stelle, die er hier findet, dünket uns ferner der Gedanke: „Als Ueberwinder der Sünde — in einen lauten Endſieg verwandeln wird.“ (S. 113, u. f.) Was ſollen wir uns denken bei den Worten des Verfaſſers: „daß die Rückkehr des Erlöſers zu ſeiner überweltlichen Daſeinsform ꝛc. allmälig ſtattfand und ſich erſt bei der Himmelfahrt ꝛc. vollendete, ſcheinen die evangeliſchen Berichte anzudeuten.“ Den Vorderſatz haben wir als unklar bezeichnen müſſen — „ſcheinen — anzudeuten“ — ſo darf man wohl von der evangeliſchen Erzählung, für *alle* geſchrieben, daß ſie *alle* zur *Erkenntniß* kommen u. ſ. w. nicht ſprechen. — „Der Herr iſt nach ſeiner ganzen menſchlichen Perſönlichkeit zu ſeiner Königswürde übergegangen“ S. 114 — doch wohl auch zu ſeiner prophetiſchen und hohenprieſterlichen („laſſet uns hinzueilen zum Gnadenſtuhl“ u. ſ. w.).

Wir greifen noch *Einzelnes* aus der Folge der Erzählung heraus. Es kömmt uns doch vor, als wäre im Verhältniſſe zu dem Verſuche, mittelalterliche Wiſſenſchaft, Scholaſtik und Myſtik begreiflich zu machen — wir zweifeln übrigens daran, ob das, was S. 271 beigebracht iſt, dem vorausgeſetzten Leſepublicum irgend etwas nützen könne —, die Charakteriſtik der großen Kirchenväter, etwa nur Chryſoſtomus, Hieronymus, Auguſtinus u. ſ. w., viel zu kurz ausgefallen; die Züge ihres Charakters ſind lebensvoll genug, um das Intereſſe der Leſer rege zu machen. — Im Capitel von Gregor wäre wohl im Ausdruck zu corrigiren, oben ſteht: „Hildebrand wurde durch Beredtſamkeit, *Frömmigkeit* und Klugheit bald der Rathgeber von fünf Päpſten.“ Zu der unterſtrichenen Tugend paßt doch nun nicht der Ausdruck, der alsbald

folgt: „Darum ſchmeichelte er auch vor der Hand dem mächtigen Kaiſer.“ Die politiſche Anſicht Gregors bezeichnet der Verfaſſer S. 201 ſo: „Dem Papſte, als dem Statthalter Chriſti, gebührt nicht nur alle Gewalt in der Kirche, ſondern auch alle weltliche Macht fließt von dem Papſte aus und alle weltlichen Fürſten müſſen ihm unterworfen ſein“, und fährt dann fort: „So wahr nun dieſe Gedanken an ſich ſind, wenn man ſtatt Papſtthum — Chriſtenthum ſetzt“ u. ſ. w. Aber die „Unwahrheit“ dieſes Gedankens vielmehr ſpringt in die Augen, wenn man dieſer hierarchiſchen Anmaßung den klaren apoſtoliſchen Ausſpruch Röm. 13, 1 u. ſ. w. entgegenhält. — Bei der Einleitung in die Geſchichte der Kreuzzüge wünſchten wir doch eine Anerkennung des wahrhaft chriſtlichen Elements, welches noch ſo verhüllt unter abſtoßender Erſcheinung in dieſen gewaltigen Thatſachen den tiefern Geſchichtsforſchern von jeher klar geworden iſt. — Bei Gelegenheit des zweiten geſchieht natürlich des heiligen Bernhards Erwähnung (ſeine „feinen“ [?] Sitten werden erwähnt; von dem Inhalt dieſes Epithetons auf Bernhard bezogen können wir uns in der That keine Vorſtellung machen; im Kloſter war er die ſelbſtverläugnende Liebe ſelbſt, im Leben gegen Päpſte, unkirchliche Fürſten der ſcharfe Sittenprediger; aber feine Sitten?). Aber was uns mehr auffällt, iſt, daß der Verfaſſer nirgends die Eigenthümlichkeit des chriſtlichen Mönchslebens, ſeinen Urſprung, ſeine Größe, Verdienſt u. ſ. w. ſchildert; weder was er bei Gelegenheit des heiligen Anton, Pachomius u. ſ. w., noch was er hier zur Charakteriſtik des Mönchs Bernhard beibringt, thut der Sache Genüge; und was ſind Franz von Aſſiſi, Dominicus u. ſ. w. in gewiſſem Betracht für unbeſchreiblich große Erſcheinungen! Kann man im Grunde die Geſchichte des Verfalls des Papſtthums ohne die Betrachtung des Einfluſſes der Mönchsorden verſtehen? Zeigt ſich nicht der Streit zwiſchen dem Dominicaner- und Franziscanerorden fortwirkend bis in die Zeiten der Reformation? — Und „Reformation“ ſoll das Stichwort des Abſchieds vom Herrn Verfaſſer ſein, dem der Recenſent hiermit im Geiſte die Hand dankbarer Anerkennung reicht; die Geſchichte der Reformation zu ſchreiben, wünſcht er ihm auch ferner leibliche Geſundheit und ein freies Geiſtesauge, damit wir in ſeinem Geſchichtsſpiegel das wirkliche Conterfei unſerer evangeliſchen Väter, nicht ihr Zerrbild erblicken, was uns bei populären Geſchichtsbüchern noch ſo oft begegnet — und der Herr Verfaſſer wird nicht weit vom Anfang ſeines zweiten Theiles auch ſein Urtheil über viele damalige ſogenannte Freunde der humanen Wiſſenſchaften deutlicher ſtellen, die keineswegs von der Ehre poſitiv-reformatoriſcher Männer (S. 354) weit ſollen entfernt gehalten werden.

3. Die deutſchen Volksfeſte, Volksbräuche und deutſcher Volksglaube, in Sagen, Mährlein und Volksliedern. Ein Beitrag zur vaterländiſchen Sittengeſchichte von Montanus. 1. Bdchn. Deutſche Volksfeſte und Volksbräuche. Iſerlohn u. Elberfeld, Bädeker, 1854. 4°. IV u. 92 S.

Die Freunde heidniſcher Religions-, Rechts-, Familienalterthümer finden in dieſem Buche gewiß eine Quelle reicher Belehrung. Nach kurzen ſprachlichen Unterſuchungen führt uns der Herr Verf. in großer Fülle ſeine perſönlichen Beobachtungen der auch jetzt noch erkennbaren lebendigen Spuren des heidniſch-germaniſchen Alterthums vor die Augen. Ein zweiter Theil ſeiner Unterſuchungen in den einzelnen Capiteln beſchäftigt ſich meiſt mit der Unterſuchung der Zeit, die der Erfüllung des heidniſchen Brauches, Feſtes u. ſ. w. mit chriſtlichem Inhalt unmittelbar vorangeht.

Beſonders werth iſt uns dieſes Buch auch durch die Einſtreuung vortrefflicher Volkspoeſieen geworden, Weihnachtslieder, Lieder des Volkshumors jedweder Art u. ſ. w. — Aufgefallen iſt uns die etwas breite und ermüdende Polemik gegen die „Gelehrten" von Fach in der Vorrede, die auch im Text häufig wiederkehrt; dagegen richtet der Verf. zu unſerer Freude ſeine ſiegreichen Waffen auch gegen die haarſträubenden Behauptungen Daumer's in Nürnberg über den Urſprung des Chriſtenthums u. ſ. w. — Für den Unterricht in der Schule müßte der Inhalt dieſes intereſſanten Buches natürlich erſt vermittelt werden.

4. Geſchichte der Iſraeliten von dem babyloniſchen Exile bis auf die neueſte Zeit, für die Oberclaſſe iſraelitiſcher Volksſchulen und die Mittelclaſſe höherer jüdiſcher Lehranſtalten bearbeitet von H. Lichtenſtein. Oldenburg, Schulze, 1854. VII u. 262 S.

Wir freuten uns anfänglich über die jüdiſch-altgläubige Wärme, die uns aus dieſem Buche entgegenkam; freilich kalt muß es den chriſtlichen Leſer anwehen, wenn er an die große Lücke des Buches kömmt, wo der Zeit nach von Jeſu Chriſto müßte gehandelt werden, wenn er unter Herodes Frevelthaten nichts lieſt vom bethlehemitiſchen Kindermord, aus der Erzählung des Verf. von der Zerſtörung von Jeruſalem nichts heraushört von dem: „Wehe! wehe!" des Erlöſers; aber daß die Geſinnung des Verf. eine ganz haltloſe iſt, ſich weſentlich nicht von reform-jüdiſcher unterſcheidet, ward Ref. zu ſeinem Staunen gewahr, als er von dem Buche zur neueren Zeit weiter geführt wurde, zu dem Urtheil über einen Maimonides, vor allem über die Aufklärer Moſes Mendelsſohn, deſſen zweifelhaften Ruf in der deutſchen Litteratur er ſeiner Nation auf das Ruhmredigſte will zu Gute kommen laſſen. Die ſeichten Anſichten Mendelsſohn's über Staat und Kirche, Sitte und Religion hat bekannt-

lich am ſchärfſten Hamann gegeißelt in ſeiner Schrift: „Golgatha und Schablinimi".

5. Abriß der Geographie, Geſchichte und Statiſtik des preuß. Staates, von Uebermann und Voßnack. 3. Auflage. Berlin, Ehle, 1854.

Der erſte Theil dieſes Buches enthält ein Sammelſurium von geographiſchen und ſtatiſtiſchen Notizen (auf dem Titel muß es offenbar heißen: Statiſtik und Geſchichte); er eignet ſich etwa zum Nachſchlagen im Hauſe und kann auf pädagogiſche Beurtheilung keinen Anſpruch machen. Dann kommt eine populäre Geſchichtserzählung — bei ihrer ſittlichen Beurtheilung der Thatſachen zeigen ſich die Verfaſſer aber doch gar zu naiv — ſie erzählen S. 103 mit großer Befriedigung, mit welchen religiös-liberalen Worten Friedrich Wilhelm III. die Grundſätze des Wöllner'ſchen Edicts zurückgewieſen, und rühmen (S. 118) den königlichen Sinn für „Glaubensfreiheit", der feſtgehalten habe an Petri Wort: „daß Gott die Perſon nicht anſieht, ſondern in allerlei Volk, wer ihn fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm" (nach welcher Exegeſe ſpräche dieſer Spruch für Glaubensfreiheit in der Verf. Sinne?); daß aber das Rühmen des neueſten Regiments in Kirche und Staat durch dieſelbe Feder (S. 127) ſich nicht ſchicken mag, ſcheinen ſie nicht bedacht zu haben. Wir können das Buch nicht in den Händen der preußiſchen Jugend wünſchen. — Als einen Beweis für die Flüchtigkeit der Arbeit führen wir noch an, daß auf S. 129 plötzlich des vereinigten Landtages Erwähnung geſchieht, ohne daß da, wo es geſchehen mußte, irgend eine Erklärung über ſeine Entſtehung, Zuſammenſetzung, Befugniß vorausgegangen wäre.

6. Bilder aus den Jahren 1813, 1814 und 1815. Der preußiſchen Jugend gewidmet von Dr. Eduard Große. Aſchersleben, Robert Bayer. 289 S.

Ein gutes Leſebuch für Knaben, enthält theils zeitgeſchichtliche Aufſätze von wirklichen Claſſikern und Hiſtorikern — Steffens, Varnhagen, Droyſen —, auch von dem originellen Bogumil Goltz, theils wenigſtens aus Jugendſchriften, die Beifall gefunden, Sporſchil, Niemeyer, beſonders auch aus dem Soldatenfreund.

7. Kurze brandenburg-preußiſche Geſchichte von Carl Hoeſch, Schullehrer in Börde. Dritte vermehrte Auflage. Barmen, 1854. 56 S.

Für Elementarſchüler ſteht noch auf dem Titel; unſeres Erachtens ſollte die Darſtellung (namentlich wenn ſie wie hier einigermaßen trocken iſt) auch für Elementarſchüler durch erträgliche Poeſieen belebt werden, — den an ſich guten Gedanken dieſer Belebung hat nämlich der Verf. gehabt. Für Froben's Heldenthat gibt es eine beſſere Poeſie (auf deren Verf. wir uns

im Augenblicke nicht beſinnen); vom alten Fritz ſingt trefflich Wilibald Alexis; Waterloo hätte ein Stück von Scheerenberg vertreten können, wenn die Schüler es auch erſt ſpäter zu verſtehen anfangen u. ſ. w.

8. Weltgeſchichte für gebildete Frauen und Jungfrauen von W. Zimmermann. 1. u. 2. Lief. Stuttgart, Rieger, 1854.

Der Verf. ſieht ſich ſchon 1847 von einer „geiſtvollen" Frau zur Abfaſſung dieſes Geſchichtsbuches aufgefordert, welche „die Geſchichte nicht vorgetragen haben will als todtes Lexikon u. ſ. w., ſondern als ein lebendiges organiſches Ganze". Dieſe Worte klangen dem Ref. etwas nach Frauenakademie, deren widerwärtige Erſcheinung die Revolutionsjahre gebracht haben. „Geiſtvolle" Frauen mögen im lebendigen Verkehr mit den männlichen Angehörigen des Hauſes geſchichtliche Anregungen empfangen, mögen auf dieß und jenes Buch aufmerkſam gemacht werden, ohne daß für ſie insbeſondere „die Geſchichte als organiſches Ganze" muß dargeſtellt werden. Indeſſen es kommt auf das Buch an. Anfänglich ſchließt ſich der Verf. ziemlich genau an die bibliſche Erzählung an, leider folgen bald Aeußerungen, wie man ſie im Munde eines ſächſiſchen Freigemeindlers, aber nicht eines biedern kirchlichen Schwaben erwartet. Da heißt es S. 14: „Gott wollte, daß alle Menſchen ohne Unterſchied des Glaubens, der Hautfarbe ꝛc. Kinder Eines Vaters ſind." S. 18 ſagt der Verf.: „Den Menſchen gelüſtete nach der Frucht der Götter(?)weisheit, lüſtern mißbrauchte er ſeine Freiheit und im Streben nach ihm nicht ziemenden Erkenntniſſen griff er hinaus über die Schranken, die ihm Gott gezogen; er übertrat im Drang nach ſinnlicher (?) Erkenntniß, in der Hingabe an ſeine Begierden das göttliche Gebot und verlor dadurch ſeine Unſchuld, das Glück des Paradieſes; er fiel ſich ſelbſt, der Natur und dem Tode anheim. Der Irrthum und die Sünde waren in die Welt gekommen." — Dieſe unvollſtändigen und matten Phraſen ſollen die Hoheit des göttlichen Wortes und ſeinen Tiefſinn repräſentiren? — Von Davids Ehebruch mit Bathſeba ſagt der Verf.: „Der König leicht beweglichen und erregbaren Herzens, wie es poetiſche Naturen ſind." „Poetiſch?" Wie entſchuldigend! Aber „aus dem Herzen kommen arge Gedanken, Mord, Ehebruch ꝛc." drohet Gottes heiliges Schriftwort. Davids Herz betrog ſich ſelbſt durch erheuchelte Gottesliebe, tief im Innern ſchlummerte der Keim der Sünde. Aber auch dann, welche Bußpſalmen! Doch wir gerathen von unſerm Ziele ab. Unſer Endurtheil: wir können, was bisher von dieſer geſchichtlichen Darſtellung erſchienen, um der zu Grunde liegenden, flach rationaliſtiſchen Geſinnung willen keineswegs empfehlen, und fügen nur noch die Notiz

hinzu, daß die beiden bisher erſchienenen Lieferungen ihr Thema ausführen unter den Ueberſchriften: 1. Urzuſtände der Menſchheit. 2. China und die Mongolen. 3. Indien. 4. Das Zendvolk. 5. Das babyloniſche Reich. 6. Das aſſyriſche Reich. 7. Araber. 8. Aegypter. 9. Phönicier. 10. Hebräer.

9. Tabellariſche Ueberſicht der allgemeinen Geſchichte zum Auswendiglernen für höhere Lehranſtalten von Dr. W. Fritzſche, ordentl. Lehrer am Gymnaſium zu St. Nicolai in Leipzig. Dritte verbeſſerte und mit einem Anhange vermehrte Ausgabe. Leipzig, Fritzſche, 1854. 46 S.

Bei der pädagogiſchen Beurtheilung der Brauchbarkeit ſolcher tabellariſchen Ueberſichten, die rein dem Gedächtniß dienen, kommt es doch am Ende auf die Art und Weiſe an, wie der einzelne Lehrer das Memoriren, Repetiren, Einüben der einzelnen Thatſachen treibt; davon ſpricht das Büchlein nicht. Es iſt ſehr reichhaltig — unſerem Dafürhalten nach befähigt das Wiſſen der hier zuſammengeſtellten Thatſachen einen Schüler zur Abiturientenprüfung in der Geſchichte; nur fehlen alle Beſtimmungen über griechiſche, römiſche, deutſche Verfaſſungs- und Culturverhältniſſe. — Der Anhang enthält die Angabe der Namen und Lebenszeit der Regenten von Frankreich, England, Preußen, Sachſen.

10. Erzählungen aus der mittleren und neueren Geſchichte in biographiſcher Form. Von Dr. Ludwig Stacke, ordentlichem Lehrer am Gymnaſium zu Rinteln. Zweiter Theil: Neue Geſchichte. Oldenburg, Stalling, 1854. VI u. 359 S.

Ein empfehlenswerthes geſchichtliches Leſebuch — für Schüler mittlerer Gymnaſialclaſſen, denken wir uns. Es entſpricht aber der Titel nicht ganz der Ausführung. Bei „der Erzählung in biographiſcher Form" kommt es doch wohl darauf an, eine einzelne geſchichtliche Perſönlichkeit hinzuſtellen als Kern, repräſentirenden Ausdruck der ganzen Zeit. Dem Geiſt des Schülers iſt das Individuum verſtändlicher als ganze Zeiträume. Der Verfaſſer hat nun aber, wie er in der Vorrede ſelber ſagt, aus den Geſchichtswerken von Becker, Raumer, Ranke u. ſ. w. zuſammenhängende Darſtellungen aufgenommen, ſo daß neben dem eigentlichen perſönlichen Bilde viel geſchichtliches Beiwerk mit einhergeht. Er will Luther darſtellen, nimmt aber den ſchmalkaldiſchen Krieg, Moritz von Sachſen u. ſ. w. mit; dadurch wird der Geiſt des Schülers vom Hauptbilde, das er zunächſt ſich einprägen ſollte, wieder abgezogen. So hat ſich der Verf. eigentlich eine ſeiner Abſicht entſprechende Arbeit, nämlich eine Umarbeitung jener Stücke nach den angegebenen Grundſätzen, erſpart.

Weimar. Dr. Schubart.

Geſchichte des Volkes Israel von Vollendung des zweiten Tempels bis zur Einſetzung des Makkabäers Schimon zum hohen Prieſter und Fürſten. Von Dr. Herzfeld Erſte Lieferung. Nordhauſen. 1854. Büchting. 160 S. 2 S. Vorwort.

Der Verf. gibt bald anfänglich ſeine Tendenz an, Alles zu detailliren. Seit des verdienſtvollen Schloſſers kritiſcher Behandlung der alten orientaliſchen Geſchichte fehlt es immer noch an einer kritiſchen Beleuchtung der jüdiſchen Geſchichte. Im Werke unſeres Verfaſſers iſt dieſes in der Art geſchehen, daß die gleichzeitigen wichtigen Ereigniſſe mit der Geſchichte des israelitiſchen Volkes in eine ſtete Verbindung gebracht worden ſind; alſo daß letztere dadurch im Concentrationspunct erſcheint. Die erſte Lieferung enthält die durch Eſther abgewendete Verfolgung und dann die Ereigniſſe bis auf Alexander den Großen. Es wird mit Umſicht bewieſen, daß im Buche Eſther unmöglich von einem Bürgerkrieg, ſondern vielmehr nur von einer partiellen Verfolgung die Rede ſein kann. Weitläufig ſind im Verfolg der fernern Ereigniſſe die Inſtitutionen, begründet durch Esra, beſchrieben. Recht intereſſant ſind die Rückblicke, welche unſer Verf. (im § 36) auf die ganzen 206 Jahre wirft, während welcher Zeit die Israeliten unter den Perſern geſtanden haben. Die dem Schluſſe angehängten größern Anmerkungen zerſplittern leider das Ganze unnöthig in zu ſehr detaillirte Theile. Auch legt derſelbe ein zu großes Gewicht auf ſolche Schriftſteller, deren Authentie verdächtig iſt. Im Ganzen aber wird die Schrift ſolchen Leſern, denen nicht alle geſchichtliche Quellen zu Gebote ſtehen, auf eine intereſſante Weiſe mit der Lectüre der israelitiſchen Geſchichte zugleich den Synchronismus kennen lehren. Die Beſprechung der folgenden Lieferungen verbleibt vorbehaltlich.

Mühlhauſen in Thüringen. Conrector Dr. Mühlberg.

VII.

1. Populäre Himmelskunde und aſtronomiſche Geographie. Von A. Dieſterweg. 5te Auflage. Berlin, Enslin. 340 S.

Frühere Auflagen des methodiſch trefflich angelegten Buches ſind in der Revue, die vierte Bd. 31, S. 390 angezeigt und beſprochen. Wir könnten uns mit dieſer Notiz begnügen, hätte nicht der Verfaſſer immer mehr ſein Lehrbuch mit Seitenblicken und Seitenhieben auf die der ſeinigen entgegenſtehende religiöſe Ueberzeugung ausgeſtattet; es wird am Ende durch die Anmerkungen und Zwiſchenreden für den gläubigen Chriſten ärgerlich. Denn dieſer ſieht eben nicht bloß in der Natur eine Ordnung und einen Plan, er kennt auch einen Heilsplan, und weiß, daß die Creatur dem dient, der ihr Herr iſt. Herr D. ficht gegen ſelbſt-

erdachte Schemen, und kommt dadurch zu ſolchen ſonderbaren Ueberzeugungen, wie die, „daß es ein Verbrechen (Sünde) ſei, die Naturgeſetze zu übertreten", und daß es eine Partei gibt, welche eine gründliche Beſchäftigung mit der Naturkunde haßt. Kein Menſch behauptet, daß jede menſchliche Vortrefflichkeit von Glaubensſätzen abhange. Die „neue Schule", ſagt Herr D., erzieht und bildet durch den Unterricht auch den Charakter. Wie excluſiv! Ihre „Verderblichkeit" ſoll man an dieſem Buche nachweiſen. Aber ein Buch iſt kein Unterricht. Und wie will es Herr D. machen, daß ein Unterricht in der Schule nicht von der Autorität des Lehrers durchdrungen und getragen ſei. Wenn nun dieſe Autorität auch in natürlichen Dingen die Form annehmen darf, als gäbe ſie dem Schüler frei Feld, aus dem Schein die Wahrheit zu entwickeln — in natürlichen Dingen, in denen die Erfahrung über die Wahrheit und auch dem Kinde eine Probe möglich iſt: ſo darf die Unterſuchung über religiöſe Wahrheiten, die Mannesarbeit iſt, nicht dem Kinde auch nur der Form nach anheimgegeben werden; das Kind ſoll erſt das, was wir wenigſtens objective Wahrheit nennen, kennen, an ſich erleben, und es darf von fremdem Gebiet nicht durch Seitenſprünge auf das religiöſe geworfen und beunruhigt werden durch Zweifel, die in ihrer Iſolirung freilich nicht zu löſen ſind. Soviel über das Beiwerk. Unrecht aber würde es ſein, wollten wir nicht hiernach die Friſche und Lebendigkeit der Darſtellung, die vortrefflichen didaktiſchen Winke und die in dem Buch befolgte Methode des Verfaſſers überhaupt anerkennend hervorheben.

2. Die Himmelskunde mit beſonderer Berückſichtigung des im gemeinen Leben Anwendbaren ꝛc. Von E. Leyppoldt. Nürnberg, Lotzbeck. 122 S. 20 Sgr.

Das Eigenthümliche der kleinen Schrift iſt eine Beigabe: graphiſche Darſtellungen des Planetenſyſtems, durch welche die Stellungen der Planeten für jeden Tag des Jahres 1854 bezeichnet ſind und ſomit ein leichtes Mittel geboten, ſie am Himmel aufzufinden. Zum Theil werden die Tafeln auch mit leichter Mühe für dieß Jahr noch brauchbar zu machen ſein.

3. Das Weſentlichſte der Sternkunde nach den neueſten Entdeckungen zum Selbſtunterricht für Gebildete beiderlei Geſchlechts. Von F. von Buttlar. Königsberg, Bornträger.

Die kleine Schrift ſetzt gar keine Mathematik voraus. Freilich iſt dann auch nicht viel von ihr zu verlangen. Wer an mathematiſche Betrachtungsweiſe gewöhnt iſt, hat kaum ein Urtheil darüber, wie weit man ohne dieſelbe eine klare Anſchauung gewinnen könne. Uns dünkt,

die Klarheit iſt nicht weit her. Die beigegebenen Sternkarten ſollten ſtatt der Umriſſe der Sternbilder orientirende Linien enthalten. Die vorausgeſchickte Geſchichte der Aſtronomie beſteht faſt nur in Biographieen der bedeutendſten Aſtronomen, wie ſie jedes Converſationslexikon auch gibt.

Langbein.

IX.

1. Charakterbilder aus der heil. Schrift, für Lehrer und Leſer des Bibelworts verfaßt von A. W. Grube. Zweiter Theil: Das neue Teſtament. Erſte Abtheilung: Das Leben Jeſu. VII u. 400 S. Zweite Abtheilung: Die Apoſtelgeſchichte. X u. 194 S. Leipzig, Brandſtätter, 1854.
2. Auslegung der bibliſchen Geſchichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus von Dr. Fr. Joach. Günther. Erſter Band: Die Geſchichten des alten Teſtaments. VIII u. 650 S. Braunſchweig, Schwetſchke u. S., 1854.

Beide Bücher wollen zunächſt dem Unterrichte in der bibliſchen Geſchichte dienen, indem ſie dem Lehrer Anleitung geben, ſich des bibliſchen Gedankeninhalts mehr und mehr bewußt zu werden. Grube ſtellt in dem vorliegenden Theile des größeren Werkes die Hauptmomente des Lebens Jeſu Chriſti und der Apoſtelgeſchichte in überſichtlichen Gruppen zuſammen und läßt am Ende der wichtigſten Abſchnitte gewöhnlich noch neuere Exegeten und Prediger zu Worte kommen, Reinhard, de Wette, Neander, Ewald, Hahn, Strauß u. a. Günther knüpft einfach an den Text der einzelnen Verſe der lutheriſchen Bibelüberſetzung (in dem vorliegenden Theile bis zum Ende der Geſetzgebung) ſeine Meditation im guten Sinne der älteren Theologen, in ſteter Anwendung des göttlichen Wortes auf unſer Herz, auf gegenwärtige Lebensverhältniſſe; Luther, Calvin, Hengſtenberg u. a., für das Sachliche neuere Reiſebeſchreiber werden vernommen, der erbauliche Eindruck durch eingeſtreute Kirchenlieder verſtärkt Auf den theologiſchen Charakter beider Werke in dieſen Blättern näher einzugehen, halten wir nicht für unſers Amtes; Herr Grube hat in einer heftigen Abwehr einer Recenſion von L. Völter (im ſüddeutſchen Schulboten) ſeinen Standpunct hinlänglich deutlich und freimüthig gezeichnet als den eines geiſtigeren, nicht mehr in den dürftigſten Verſtandesbegriffen beſchränkten Rationalismus. Wir faſſen unſer Urtheil über das, was der Verf. von ſeinem Geſichtspuncte aus geleiſtet hat, in folgenden Sätzen zuſammen: Aus ſeinem Buche leuchtet das Beſtreben hervor, die Thatſachen der Erlöſung und den auf ſie gegründeten chriſtlichen Glauben um ihrer „äſthetiſchen“ Seite willen gegen die „zerſetzende“ neuere Kritik in Schutz zu nehmen und in einer gewiſſen Integrität wiederzugeben; hiermit iſt ausgeſprochen, daß man

die natürliche Wärme und Lebensfülle einer aus dem Glauben quillenden Darſtellung in ſeinem Buche nicht ſuchen darf. Vielmehr möchte gerade das, was in ſeiner Erzählungsform mit jener „äſthetiſchen Tendenz" des Verf. zuſammenhängt oder was ihr Ausdruck ſein ſoll, wie ſchon Herr Director Scheibert bei der Beſprechung des erſten Bandes hervorgehoben hat, von der Einfalt und Wahrheit, darum auch von der Kraft des Bibelwortes ſich weit entfernt haben. Ferner: Dem Herrn Verf. iſt es nicht um „die Parole einer theologiſchen Partei, ſondern um die Wahrheit zu thun"; er behauptet: „ein Religionsunterricht, der ſich von der Wiſſenſchaft abſchließt, ſchließt ſich auch vom Leben ab"; aber doch will er um der „äſthetiſchen Seite" der bibliſchen Geſchichte willen auf die wiſſenſchaftliche, kritiſche Wahrheit des Dr. Strauß nicht hören; es iſt alſo, ſo lange er nicht die Einheit der „äſthetiſchen" und „kritiſchen" Wahrheit *nachweist* und durch ſeine Darſtellung *erweist*, mit jenen Worten nicht ſtreng zu nehmen. Er ſcheint von der Unverbrüchlichkeit jener Wiſſenſchaft, von der die Schule nicht auszuſchließen ſei, nicht immer überzeugt zu ſein, wenn er z. B. auf S. 23 zwiſchen dem Verfaſſer der Apoſtelgeſchichte und dem Arzte Lucas, dem Augenzeugen der Thaten des Apoſtels Paulus unterſcheidet und gleich darauf wieder S. 25 mit den Worten von Thierſch Evangelium und Apoſtelgeſchichte dem Lucas zuſchreibt. — Wie fern der Verf im Ganzen einer tiefen, gläubigen Auffaſſung der Heilsthatſachen ſteht, mit wie oberflächlichen Reflexionen er ſich bei der Ausdeutung des Evangeliums begnügt, ſieht man, um ein grelles Beiſpiel zu wählen, etwa an dem Capitel über den Seelenkampf in Gethſemane (S. 358 ff.), wo von der „kühlen Beſonnenheit", mit der Er dem „Schmerz der Vernichtung *des* ſinnlichen Lebens" begegnete, von dem „Siege des ruhigen Verſtandes über die aufgeregte Phantaſie" u. ſ. w. die Rede iſt, aber nirgends von dem, was Jeſajas 53 geſchrieben ſteht, daß *Er*, Gottes eingeborner Sohn, *unſere* Krankheit trug und unter ihrer Seiner Gottheit fremden Laſt gemartert ward. — An manchen Stellen in dem Buche des Verf. haben wir auch den unzweideutigen Ausdruck jener modern-ſpeculativen Auffaſſung, die den Kern des objectiv Geſchehenen, die ſtufenweiſe Vollendung des göttlichen Heilsplanes in die verſchiedenen Phaſen des menſchlichen Bewußtſeins über Gott und göttliche Dinge auflöst; wir vergleichen nur beiſpielsweiſe das zur „Verkündigung der Geburt Jeſu" S. 38 und 39 Beigebrachte, bei welcher Stelle die „Lehrer des Bibelwortes", denen das Buch beſtimmt iſt, zweifelnd fragen müſſen, ob ſie (namentlich nach der herbeigezogenen Vergleichung der heidniſchen Anſchauungen) in den altteſtamentlichen Weisſagungen den Ausdruck des

objectiven Gotteswillens über das, was Iſrael vor der Erfüllung von Chriſto wiſſen ſollte, zu erkennen haben, oder ob jene Weisſagungen die von den Bedingungen des menſchlichen Bewußtſeins abhängige „Entwickelung des Meſſiasbegriffes" enthalten, eben in der Weiſe, wie wir eine Umwandelung des Gottesbegriffes u. ſ. w. im griechiſchen Geiſte unterſcheiden.

Einen viel reineren, klareren Eindruck macht das Buch Günther's, deſſen Auslegung überall den Gedanken Gottes im Schriftworte nachgeht, äußerliche, aus dem Gebiete abſtracter, menſchlicher Wiſſenſchaft entlehnte Reflexionen überall verſchmähend. Und gerade, was Grube als Intention ſeiner Anordnung und Erklärung betont, die Rückſicht auf das „äſthetiſche Moment" der bibliſchen Geſchichte, was Ref. ſich unter dieſer Rückſicht als berechtigt vorſtellen kann, das hat Günther, ohne es zu wollen, in ſeinem Buche in viel höherem Grade erreicht, als jener. Man kann z. B. zu einer Vergleichung der Geſchichte des Pharao (S. 482—614) auffordern, ob man nicht in der Weiſe, wie Günther die Selbſtverſtrickung des Königs, den fortſchreitenden Fluch, der auf dem Widerſtande wider Gottes Willen laſtet, das endliche Gericht Gottes einfach nach dem tiefſinnigen Wortlaute der Schrift darſtellt, ob man nicht in dieſer Weiſe die Momente der erſchütterndſten Tragödie beiſammen findet, die über alles, was ein Menſch künſtleriſch erſinnen mag, weit hinausragt. — Wir empfehlen das Buch auf das dringendſte allen Lehrern, die ſich zu einer gedankenvollen Auslegung der Schrift im Sinne der Kirchenlehre wollen anregen laſſen; wünſchen ihm aber auch eine Wirkung über die Schule hinaus unter Hausvätern, die ihren natürlichen Beruf zur Verkündigung und Erklärung des göttlichen Wortes in ihrem Kreiſe nicht aus den Augen ſetzen wollen. Uebrigens verſteht Ref. bis jetzt, da er den zweiten Band des Buches, die Geſchichten des Neuen Teſtamentes, nur flüchtig geſehen hat, noch nicht die Abſicht des Herrn Verf., ſeine Auslegung des Alten Teſtamentes nur bis zu 2. Moſe 20 zu führen und alſo nicht von dem Geſetz und den Propheten vollſtändig zu handeln.

Wie ich meinen Kleinen die bibliſchen Geſchichten erzähle. Ein Buch zum Gebrauch für Lehrer, für Alle, die es mit der Erziehung der Kleinen zu thun haben. Auch ein Buch für die Kleinen ſelbſt. Von Fr. Wiedemann. Mit 26 Holzſchnitten. Dresden, Meinhold u. Söhne, 1854. VIII u. 224 S.

Der Verf. ſpricht im Vorworte aus, man müſſe Kindern von ſechs bis acht Jahren die bibliſchen Geſchichten anders mittheilen, als Gereiftern; denn „einmal iſt ihnen der bibliſche Stil nicht immer verſtändlich, und

dann ſind ihnen auch viele bibliſchen Begriffe unklar". Es handelt ſich alſo in dem Büchlein darum, den Kleinen die rechte „Milch des Evangeliums" zu reichen. Ref muß aber den Verſuch für verfehlt achten. „Die Milch des Evangeliums", um im Bilde des Apoſtels zu bleiben, muß die volle Kraft der göttlichen Ernährung bei ſich haben, nur eben als Speiſe, welche den Ernährungsorganen einer kindlichen Leiblichkeit nach Gottes Ordnung angemeſſen iſt. So muß alſo, wer den Unmündigen die bibliſche Geſchichte erzählen will, einen ſehr feinen Sinn dafür haben, daß er die nährenden Subſtanzen der Milch des Evangeliums ſcharf unterſcheide, ja nicht ſie antaſte, ja nicht ſie erſetzen zu können meine durch Zumiſchungen, die mit den von Oben gegebenen Kräften keine Verbindung eingehen können. Wenn aber der Verf. in der Geſchichte Kains ſo erzählt, S. 10: Da fing Kain an zu weinen und ſagte: „Ja, Herr, jetzt ſehe ich's ein. Meine Sünde iſt ſo groß, daß du mir nicht verzeihen kannſt"; ſo hat er, vermeintlich um dem Kinde ſo verſtändlicher zu werden, was „Züchtigendes" in jener Schriftſtelle liegt vollſtändig ausgeſchieden durch den Zuſatz: Kain weinte — ich ſehe es ein, und durch Hinweglaſſung der Worte: Gott machte ein Zeichen an Kain, daß ihn Niemand erſchlüge. Dergleichen Alterationen des Schriftſinnes kommen in dem Büchlein allenthalben vor (z. B. S. 20: Abraham wünſchte einen Sohn, damit er wiſſe, wer nach ſeinem Tode ſeine vielen Sachen (?) bekäme — ſtatt: damit Gottes Verheißung in Erfüllung gehe; S. 8: vom Opfer; ſoll der Zögling künftig das Richtige darüber faſſen, muß er dann nicht, was hier geſagt wird, erſt wieder vollſtändig aufgeben? u. ſ. w.). Zweitens iſt der ernſthafte, in ſeiner Einfalt ehrwürdige Ton der Schrift überall durch einen widerwärtig faden Ausdruck entſtellt. (Ja, dachte Elieſer, das wäre eine Frau für deinen Iſaak —. Endlich ſah er, daß es Kameele waren; merkt Ihr was? — Die Wehmütter dachten, das wäre doch eine ſchwere Sünde und — ſie machten's nicht [?]. — Moſes erſchrak und riß aus vor der Schlange. — Pharao wird's ſchon noch ſehen! — u. a. in größter Menge.) Die Schrift iſt ſchon an ſich, wie der Kirchenvater ſagt, ein ſo ſeichtes Waſſer, daß ein Lamm darinnen waten kann. — Wir müſſen der Goſſel'ſchen bibliſchen Geſchichte für 8- bis 10jährige Kinder, die kürzlich wieder neu aufgelegt iſt, auch in dem, was unſer Verfaſſer wohlmeinend hat erreichen wollen, abgeſehen von ihrem Spruch- und Verſereichthum (von Möller und Hey), unbedingt den Vorzug geben.

4. Hülfsbuch für den evangeliſchen Religionsunterricht in Gymnaſien von Dr. W. A. Hollenberg, Lehrer am Joachimsberger Gymnaſium. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1854. XII u. 292 S.

Ein nach Plan und Ausführung vortreffliches Buch, welches unter den zahlreichen Schriften ähnlicher Tendenz gewiß mit in erſter Reihe durch den lebendigen Gebrauch in Gymnaſien verdient geprüft und hierdurch ſeiner allſeitigen Vollendung entgegengeführt zu werden. Der Hr. Verfaſſer hat ſeinen Stoff für das ganze Gymnaſium bearbeitet; er bietet das Material, welches im Religionsunterrichte von Serta bis Prima „theils dem Gedächtniſſe eingeprägt, theils dem Verſtändniſſe zugänglich gemacht“ werden ſoll; der Schüler hat in dieſem Buche, was ihm in den genannten Rückſichten über die Schule hinaus von größter, fruchtbarſter Bedeutung ſein wird; der Lehrer, der es brauchen will, findet ſich durch die eigenthümliche Art der Abfaſſung und Darſtellung überall angeregt zu einer gründlichen Auslegung und Erweiterung in wiſſenſchaftlicher Hinſicht, ſo wie für den Zweck der Erbauung, deren unmittelbaren Ausdruck das Buch ſelber mit vollem Rechte nicht an ſich trägt (vergl. S. III ff.); die rechte Erbauung des Unterrichts hat zum Ausgangs- und Mittelpunct die lebendige Gemeinſchaft dieſes Lehrers mit dieſen Schülern auf dem Grunde des göttlichen Wortes. — Nur die beiden erſten Abſchnitte enthalten allein Gedächtnißſtoff, zweiundfünfzig evangeliſche Kernlieder in unverfälſchter Geſtalt, nach des Verfaſſers Vorſchlag für die einzelnen Claſſen bis untere Secunda vertheilt, und den Schneider'ſchen Abdruck des kleinen lutheriſchen Katechismus mit einer maaßvollen Auswahl von Bibelſprüchen und einem Anhang über das Kirchenjahr. Obwohl, was die Schule zur Erklärung dieſer Abſchnitte geben kann und ſoll, in einer höheren, wiſſenſchaftlicheren Form, als hier möglich ſein würde, in den folgenden Theilen des Buches ſich zerſtreut findet, würde doch um der gleichmäßigen Ausbildung der ganzen Arbeit willen nach des Referenten Anſicht auch hier eine erklärende, auslegende Zugabe wünſchenswerth erſcheinen, für den Schüler, um auch auf der Stufe reiferer Erkenntniß ein Denkmal ſeiner erſten Arbeit, für den Lehrer, um Fingerzeige der Behandlung zu haben; für die Lieder den Anfang eines Commentars, Angabe der Hauptgedanken, zu Grunde liegende Schriftſtellen, zur Geſchichte des Liedes u. ſ. w. (wie ja jetzt wieder die Liederauslegung eine treffliche Anregung empfängt in Thilo's Ausgabe der Spangenberg'ſchen Cithara Lutheri); zum Katechismus wenigſtens den Verſuch, auf dieſer Stufe einen Einblick zu gewähren in den wundervollen Zuſammenhang des Ganzen und der Theile in ihrem Innern. Der dritte

Abſchnitt, für die untere Tertia beſtimmt, gibt die Geſchichte des alten Bundes; eine tiefere Einſicht vermitteln die Zuſätze, meiſt nach Kurtz' ſinnvoller Auslegung die Elemente einer bibliſchen Theologie u. ſ. w. enthaltend; ſie gehören für die obere Secunda; dieſelbe Behandlung kehrt für Obertertia und Unterſecunda rückſichtlich des Neuen Teſtaments wieder, wobei der Verfaſſer für das Leben Jeſu meiſt Lange's Anordnung folgt; doch iſt ſchon hier in Zuſätzen, für die oberſten Claſſen verfaßt, Dogmatiſches den betreffenden Stellen des Hiſtoriſchen eingefügt (S. 104 vom Wunder; S. 119 von der Perſon des Erlöſers u. ſ. w.), was ſich dann, nachdem die Gründung der Kirche (Apoſtelgeſch.) berichtet iſt, mit § 92 bis 109 zu einem Ganzen zuſammenſchließt, nämlich zu einer dogmatiſchen Auslegung des dritten Glaubensartikels „von der Aneignung des Heils". — Als den trefflichſten und eigenthümlichſten Theil des Ganzen betrachten wir ferner das folgende Capitel, einen Ueberblick der Kirchengeſchichte (auch äußerlich der ſtärkſte Abſchnitt S. 150 bis 264), ſehr werthvoll durch die Auswahl der wörtlich abgedruckten Ausſprüche, in welchen die Lehre der Kirchenväter, Scholaſtiker, Myſtiker gipfelt oder ſich concentrirt, durch eine ſtets lebendige Charakteriſtik der hervorragenden Perſönlichkeiten (vergl. etwa Auguſtin S. 157 ff., wo z. B. für Gymnaſiaſten die Stelle der Confeſſionen über Cicero's Hortenſius abgedruckt iſt — ein pädagogiſcher Tact, deſſen man ſich auf jeder Seite freut), durch eine Ueberſicht der Unterſcheidungslehren (S. 219 bis 229), wie ſie ſich ſo eingehend, ſo ſcharf und klar gefaßt, ſo treffend aus den Symbolen belegt kaum ſonſt in einem Schulbuche finden möchte. (Am Ende der ganzen Schrift folgt ein deutſcher und lateiniſcher Abdruck der Auguſtana von 1530.) Hinſichtlich dieſes kirchengeſchichtlichen Abſchnitts ſind uns folgende Kleinigkeiten aufgefallen, die bei einer zweiten Ausgabe vielleicht Berückſichtigung finden könnten: S. 159: Cyprian's Schrift heißt de habitu virginum, nicht de cultu feminarum (Tertullian). Nach Cyprians Sprachgebrauch umfaſſen die lapsi auch die traditores, neben den sacrificati, libellatici. — Durch ſeine Bedeutung für das Leben der abendländiſchen Kirche (Arianismus, Kirchengeſang, Kirchenzucht) verdient wohl auch Ambroſius einen eigenen Paragraphen. — Sollte ſich nicht auch die Myſtik der Victoriner gegenüber der des dreizehnten und vierzehnten Jahrhunderts für unſer Buch charakteriſiren laſſen?

Ebenſo hat der Verfaſſer das evangeliſche Kirchenlied nur in ſeiner erſten Periode berückſichtigt, S. 250; man wünſcht auch etwas Zuſammenfaſſendes über P. Gerhardt, über das Lied der Pietiſten u. ſ. w. zu haben. Nach dem, was S. 247 von dem tiefen Falle des Kirchenliedes in grellen Beiſpielen mitgetheilt iſt, ſcheint es zu hart, wenn der Verf. über Gellert

auch nur in dieſem Ausdruck fortfährt: „Er gehört nur zum Theil zu dieſer Art der Liederdichter. — S. 200 hätte wohl der trefflichen Behandlung der ſieben Paſſionsſalven des heiligen Bernhard durch P. Gerhardt gedacht werden können. — S. 216: Für eine Erſcheinung wie Servetus iſt auch eine entfernte Vergleichung mit den Märtyrern der Kirche nicht möglich. („Servetus ſtarb übrigens nicht mit der Freudigkeit der alten Blutzeugen.") — S 236 werden die Worte über Angelus Sileſius „gewöhnlich hält man ihn für identiſch mit Joh. Scheffler" nach Kahlert's Arbeit über den Dichter künftig wegbleiben. — S. 242: ein Leben wie Zinzendorfs ſollte doch durch einige Züge der ihm eigenen erbaulichen Art gezeichnet ſein, wohl auch durch eines ſeiner charakteriſtiſchen Gemeindelieder. — S. 244 bis 248: trefflich die Zuſammenſtellung deſſen, was den Deismus und die Verſuche der Aufklärer in Deutſchland, in ſeinem Sinne das Volk zu bearbeiten, bezeichnet; noch reicheres Material fände der Verfaſſer in dem, was Kahnis im Sächſ. Kirchen- und Schulblatt zur Geſchichte des Rationalismus geſammelt und auch beſonders herausgegeben hat.

5. Grundriß der Kirchengeſchichte für evangeliſche höhere Schulen von Dr. Albert Wippermann. Plauen, Schröter. VII u. 92 S.

Was der Verfaſſer gewollt hat, iſt deutlich gedacht und conſequent durchgeführt; er will als Leitfaden für den kirchengeſchichtlichen Unterricht in den obern Claſſen nicht „ein Gerippe" aus abgeriſſenen Worten und Sätzen beſtehend, ſondern eine gelungene „Skizze" geben, ein geordnetes und zuſammenhängendes Ganzes, das (als ſolches) „gern geleſen wird". In Folge hiervon empfangen wir hier (vom kirchlichen Standpuncte aus) eine Darſtellung der weſentlichſten Thatſachen aus Leben, Lehre, Verfaſſung der kirchlichen Vergangenheit in lauter ſehr inhaltsreichen, pointirten Sätzen; der Verfaſſer wählt ſeinen Ausdruck ſo ſorgfältig, daß oft ein einzelnes Wort der Erklärung des Lehrers ſchon einen weiten Spielraum gibt; die Art des Verfaſſers iſt mit der des Kirchenhiſtorikers Haſe zu vergleichen, wenn man davon abſieht, daß letzterer für gelehrtere Kreiſe geſchrieben, und daß ſein pointenreicher Ausdruck überall auf Quellenſtudium beruht und an die Quellen erinnert. Eben mit Bezug auf dieß Letztere ſpricht Referent ſeine Befürchtung aus (bei aller übrigen Achtung vor der Leiſtung des Verfaſſers), daß die Art des Büchleins die Zöglinge doch nicht ſo anmuthen werde, als er es ſich vorſtellt und verſpricht; die Darſtellung in ihrer ſtrengen Concentration hat zuletzt etwas Ermüdendes; es iſt keine Erholung geboten in dem lebendigen Citat eines Kirchenlehrers, eines charakteriſtiſchen Liedes,

eines Porträts von lebensvoller Wahrheit u ſ. w.; man hat immer das Gefühl, das iſt alles auf der Studirſtube vom Lehrer ſehr ſorgfältig ausgedacht und zuſammengeſtellt, aber es fehlt im Ganzen doch der zum Herzen dringende unmittelbare Eindruck. — Auch hängt es mit der Weiſe dieſer „ſkizzenhaften" Darſtellung zuſammen, daß ein einzelner falſch angelegter oder geführter Strich der Richtigkeit des Ganzen gleich viel größeren Eintrag thut, als es an einer ausgeführteren Zeichnung der Fall ſein würde; in dieſer Beziehung begegnen wir in dem Büchlein einer Anzahl Stellen, die wir entſchieden anders wünſchten. Z. B. S. 8: „Jeſu Chriſti Antlitz zeigt nicht das Lächeln der Freude, wohl aber die Thränen des Schmerzes." Das Richtige daran leidet unter der farbloſen Allgemeinheit des Ausdrucks. Warum ſoll der Herr auf der Hochzeit zu Kana, warum dem Kindesglauben des heidniſchen Weibes gegenüber nicht freudig gelächelt haben? — S. 10: „Ein Augenblick genügt, des Jünglings (Paulus) glühenden Chriſtushaß in glühende Chriſtusliebe umzuwandeln." Aber die Thatſache dieſes Augenblicks, daß der Herr ſelber rief, iſt nicht erwähnt; ſo iſt dem Ausdruck ſeine wahre Spitze genommen. — S. 54: „Bernhard der Heilige hat die Juden wider den Eiferer Radulf geſchützt." Sollte ihn dieſer Zug weſentlicher charakteriſiren, als ſein Kampf gegen Abälard, deſſen (nämlich auch Abälard's ſelber) weder hier noch ſonſt wo Erwähnung geſchieht? wie auch S. 87 des Bedeutendſten aus der katholiſchen Entwickelung, des Janſenismus mit keinem Worte gedacht iſt.) — S. 67: „Melanchthon — verlor mit Luthers Tod den rechten Leitſtern ſeines Lebens" — aber der iſt ihm bis an ſein ſeliges Ende das Evangelium geblieben, wird man in Gedanken entgegenſetzen — und dergleichen vieles Andere. Es iſt eben bei ſo conciſer Schreibweiſe große Gefahr, daß man einen falſchen Zug in die Darſtellung bringt.

Weimar. Dr. A. Schubart.

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Das litterariſche Frankreich.

Von Dr. Robolsky, Oberlehrer an der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin.

Zweiter Artikel. Geſchichte.

Auf dem Gebiete der Geſchichte iſt die Thätigkeit der franzöſiſchen Gelehrten eine überaus fruchtbare; das geſammelte Material der letzten Zeit iſt kaum zu überſehen; die bloßen Titel der edirten Werke, ſowohl der Sammlungen von Chroniken, Memoiren, Urkunden, als der wiſſenſchaftlichen Verarbeitungen des dadurch gebotenen Stoffes, würden viele Bogen füllen. Zahlreiche Geſellſchaften und Inſtitute ermöglichen Reſultate, zu deren Erreichung die Kraft des einzeln Daſtehenden nicht ausreichen würde. Das den Franzoſen überaus eigene Princip der Aſſociation, ihr besoin de se rallier, trägt für die Hiſtoriographie die ſchönſten Früchte. Die Académie des inscriptions et belles-lettres, das unter dem Unterrichtsminiſter arbeitende, aus drei Sectionen, der philologiſchen, der hiſtoriſchen, der archäologiſchen, beſtehende comité de la langue, de l'histoire et des arts de la France *, die société de l'histoire de France, die société des antiquaires de France, die vielen sociétés d'histoire und d'archéologie in den Departements wetteifern mit einander, um die Geſchichte des Vaterlandes aus Denkmälern jeglicher Art zu ſtudiren. Einige wichtige Hülfswerke hat die letzte Zeit gebracht, die dem Einzelnen wie den Vereinen bei Aufſuchung der

* Vor dem 14. September 1852 beſtanden zwei mit der Publication der auf Koſten der Regierung gedruckten hiſtoriſchen Documente beauftragte comités; das eine, genannt comité des monuments écrits de la langue française, beſorgte die Veröffentlichung aller Werke, die auf die bürgerliche oder politiſche Geſchichte, ſo wie auf die der Sprache Bezug hatten; das andere, genannt comité des arts, beſchäftigte ſich mit der archäologiſchen und monumentalen Geſchichte. Aus dieſer Zeit der Trennung rühren z. B. die Sammlung der Cartulaires de M. Guerard, die Ueberſetzung der chronique de Saint-Denis von M. Bellague, die Geſchichte des Tiers-Etat von M. Aug. Thierry. Um einzelne Uebelſtände, die aus dem Beſtehen von zwei von einander unabhängig arbeitenden Comités entſprangen, zu beſeitigen, wurden ſie zu einem vereinigt, deren einzelne Sectionen für ſich Sitzungen halten, durch Generalſitzungen aber Einheit und Gemeinſamkeit in ihr Wirken bringen.

Quellen unſchätzbare Dienſte leiſten. Bei Firmin Didot iſt endlich von dem catalogue des livres imprimés de la Bibliothèque impériale der erſte Band erſchienen, der die die Geſchichte Frankreichs behandelnden Werke angibt. Die berühmte, unendlich reiche Bibliothek *, beſtehend aus fünf Abtheilungen (gedruckten Büchern, Manuſcripten, Medaillen und Anſichten, Kupferſtichen, Karten und Plänen), beſaß bis zu der Mitte des vorigen Jahrhunderts nur handſchriftliche Verzeichniſſe ihrer Schätze; von 1739 bis 1750 erſchienen zehn Foliobände, die den Katalog von mehreren Abtheilungen der gedruckten Bücher und Manuſcripte enthielten, vier Bände, 1739 bis 1744 gedruckt, bildeten das Verzeichniß der griechiſchen und lateiniſchen Manuſcripte; die ſechs andern das der gedruckten Bücher (3 Theologie, 2 belles-lettres, 1 Jurisprudenz) Dieſer Katalog iſt nicht frei von Irrthümern und bei den unermeßlichen Reichthümern, die ſpäter der Bibliothek zugefloſſen ſind, jetzt vollends unbrauchbar. Seitdem iſt erſt in dieſem Jahre wieder — abgeſehen von dem 1822 bis 1828 von J. van Praet in fünf Bänden edirten catalogue des livres imprimés sur vélin de la bibliothèque du Roi — zur Veröffentlichung eines Kataloges geſchritten, deſſen erſter Band von der großen Sorgfalt, Sachkenntniß und Gelehrſamkeit zeugt, die ein ſolches Unternehmen erheiſcht. Derſelbe bringt das maſſenhafte Material in drei Hauptcapiteln, die vielfache Diviſionen und Subdiviſionen unter ſich begreifen. Das erſte Capitel iſt betitelt: Préliminaires et Généralités (bibliographie générale de l'histoire de France — traités généraux sur la France — géographie de France — description de la France — statistique — histoire générale de la France — collections); das zweite Capitel lautet: histoire par époques; das dritte: histoire par règne. Als ein zweites Hülfswerk der franzöſiſchen Hiſtoriographie, das die neueſte Zeit gebracht, kann angeführt werden: Le cabinet historique, revue trimestrielle contenant, avec un texte et des pièces inédites, intéressantes ou peu connues, le catalogue général des manuscrits que renferment les bibliothèques publiques de Paris

* Als eigentlicher Gründer der Bibliothek kann Heinrich IV. angeſehen werden, der die Bücherſammlung von Fontainebleau mit denen mehrerer anderer königlicher Schlöſſer 1595 nach Paris bringen ließ. Hier wechſelte ſie mehrere Male den Ort, bis ſie 1666 nach der Straße Vivienne kam, ſeit 1595 von 4000 Bänden auf 30,000 geſtiegen. Ludwig XIV. und ſeine Regierung, beſonders Colbert, machten ſich um die Vermehrung der Schätze ſehr verdient. 1724 wanderte die Bibliothek nach dem Hotel Nevers. Die Revolution 1789 fügte die Bibliotheken von Klöſtern und Emigrirten hinzu, und die Reſtauration ſowohl als die Juliregierung haben ſich angelegen ſein laſſen, für die Bereicherung der Bibliothek Sorge zu tragen.

et des départements, touchant l'histoire de l'ancienne France etc., sous la direction de Louis *Paris*. Von Auguſt 1854 bis Mai 1855 ſind drei Lieferungen erſchienen, von denen die erſte — außer einigen zum erſten Male gedruckten Stücken — von dem catalogue général des manuscrits et documents relatifs à l'histoire de l'ancienne France diejenigen Urkunden aufführt, die ſich auf die Geſchichte der Champagne überhaupt, dann auf deren einzelne Departements und Arrondiſſements beziehen. Von großer Wichtigkeit iſt auch: Les Archives de la France, histoire des archives de l'empire, des archives des ministères, des départements, des communes etc.; par Henri *Bordier*. Der Verf. gibt erſt die Geſchichte des 1789 von der Nationalverſammlung gegründeten, unter Camus, Daunou, Letronne tüchtig adminiſtrirten Archives im Hôtel Soubise, dann das Inventarium, und zum Schluß einen Katalog über die Archive von etwa 200 Communen. Zu übergehen iſt hier ferner nicht: Les Archives de la commission des monuments historiques, publiées sous les auspices de S. Exc. le ministre d'Etat. Jede Lieferung beſteht aus zwei Stahlſtichen und vier Seiten Text. Die erſte série (120 Lieferungen) ſoll enthalten: Monuments romains, monuments des premiers temps du christianisme, monuments de l'époque romane et de transition, monuments de l'époque ogivale, monuments de la renaissance.

Ueber die jüngſte Thätigkeit der oben genannten Inſtitute und Geſellſchaften auf dem Felde der Geſchichte liegen uns mehrere Berichte vor, zunächſt der des Herrn Naudet, des Secretärs der Akademie des inscriptions et belles-lettres über die Arbeiten der Veröffentlichungscommiſſionen dieſer Akademie während des erſten Semeſters des Jahres 1855. Es folgt hier ein résumé: „La première partie du tome XVIII des *Mémoires*, contenant l'histoire de la compagnie pendant les années 1849 à 1852 inclusivement, et qui formera le complément de la livraison des tomes XVIII et XIX de la nouvelle série, est imprimée presque en totalité; il ne reste plus à faire que la révision des deux dernières feuilles.

„De la livraison suivante, la seconde partie du tome XX a été donnée au public l'année dernière; l'impression du tome XXI est commencée.

„Dans la séance du 18 mai, il a été déposé sur le bureau le premier exemplaire du XXIe volume des *Historiens de la France*, digne continuation du recueil commencé par D. Bouquet et les Bénédictins. Ce volume contient: 1° les extraits de trente-sept chroniques, la plupart inédites, les dix-sept premières devant servir

„à rectifier les œuvres de Guillaume de Nangis et la portion des Chroniques de Saint-Denis qui les accompagne"; 2° un grand nombre de comptes des recettes et dépenses de l'hôtel du roi sous le règne de Saint-Louis, documents fort instructifs pour faire connaître l'état des finances publiques de la France; 3° un recueil des dates de lieux et de temps inscrites sur les chartes royales depuis le commencement du règne de Saint-Louis jusqu'à la mort de Charles le Bel (1226—1328), documents précieux pour la chronologie et pour l'histoire. Ces divers articles, avec les notices préliminaires de chacun et les notes, remplissent 820 pages.

„Une préface de 82 pages, dans laquelle on trouve l'éloge de M. Daunou, une Dissertation sur les dépenses et recettes ordinaires de Saint-Louis et une Note sur la monnaie tournois et la monnaie parisis, ajoute un grand prix à cette publication, terminée et parfaitement complétée par quatre tables: 1° des noms géographiques; 2° des noms de personnes et des faits; 3° des noms étrangers et de ceux qui appartiennent à la basse latinité; 4° des mots de la langue vulgaire, en tout 153 pages.

„*L'histoire littéraire de la France* touche à la fin d'une de ses plus fécondes époques, savoir: les XIIe et XIIIe siècles. Les œuvres de la langue nationale avaient commencé à faire disparaître les écrits en langue latine dans le XXIIe volume, et ils continuent de même dans le XXIIIe, dont trente-trois feuilles viennent encore d'être imprimées, et qui atteint aujourd'hui la 704e page. La copie entière a été remise depuis longtemps à l'imprimeur; le volume ne peut manquer de paraître dans les premiers mois de l'année prochaine.

„La collection des papyrus égyptiens du Louvre, que notre savant et regrettable confrère Letronne avait rassemblés, transcrits et expliqués en partie, est rentrée en voie de publication par les soins d'un excellent helléniste, notre confrère, aidé des conseils de deux illustres vétérans de cette Académie, membres de la commission des travaux littéraires. La planche 18e des fac-similé est en épreuve et la 19e dessinée; la copie du texte, des traductions, commentaires et annotations a été mise en ordre et corrigée avec habileté autant qu'avec une réserve respectueuse pour la rédaction de l'auteur, et sans addition étrangère, même dans les parties inachevées. Cette collection formera le second volume du tome XVIIIe des Notices et Extraits de manuscrits.

„La double série orientale et la série grecque des *Historiens des croisades* ont souffert encore des mêmes obstacles dont j'avais

le regret de vous instruire dans les rapports précédents. Les éditeurs se proposent de faire leurs efforts pour réparer ce ralentissement involontaire.

„Ceux des *Historiens occidentaux* se plaignent de n'être pas secondés par l'imprimerie. Le nombre des feuilles tirées s'est accru de deux seulement; ils en ont rendu vingt-deux bonnes à tirer depuis trois mois. Le second volume de cette série est parvenu ainsi en épreuves définitivement revues à la cent quarante-deuxième feuille, 568 pages.

„Le tiers de la copie du volume suivant est déjà prêt.

„Le tome VIIe de la *Table des chartes et diplômes* s'est augmenté de seize feuilles tirées ou bonnes à l'être et de huit autres en épreuves. On a terminé à peu près la copie du reste.

„Un des ouvrages qui se poursuivent le plus activement depuis plusieurs années, sans se produire encore au grand jour, est le *Recueil des chartes et diplômes* des rois carlovingiens et de ceux de la troisième race antérieurs au règne de Philippe-Auguste.

„On a copié pendant le semestre, soit à la Bibliothèque (fonds Doat), soit aux archives de l'Empire (layettes du trésor des chartes et différents cartulaires), soit aux archives du département d'Eure-et-Loire, 1,596 pièces.

„Un dépouillement de diverses bibliographies et des catalogues de l'institut a fourni une liste de cent trois ouvrages modernes, que n'indique point la nomenclature préparée pour la *Table chronologique*, et dans lesquels peuvent avoir été transcrites des chartes appartenant aux pays de l'ancienne Gaule; ils seront examinés.

„Les éditeurs approchent du terme de leur travail préparatoire et ils s'apprêtent à mettre sous presse dans quelque temps le volume qui se composera des actes de Pépin et de Charlemagne.

„On continue d'imprimer le Ve volume de la première série des *Mémoires de savants étrangers* (sujets divers d'érudition); il y a cinq feuilles de tirées, quinze autres ne tarderont pas à l'être."

Einen Bericht über die neuen Publicationen der Geſellſchaft de l'histoire de France enthält Nummer 27 des Athenäum. Danach ſind unter der Preſſe: der zweite Band der Mémoires de Molé (der erſte iſt in dieſem Jahre unter dem Titel erſchienen: Mémoires de Mathieu Molé, procureur général, premier président au parlement de Paris

et garde des sceaux de France *, publiés par la Société de l'histoire de France, sous les auspices de M. le comte Molé, l'un de ses membres, par Aimé Champollion-Figeac; Memoiren im eigentlichen Sinne enthält dieſer Band nicht, ſondern allerlei Actenſtücke, chronologiſch geordnet, ohne Verbindung unter einander, und die Perſon des Präſidenten mehr oder weniger betreffend, alſo vielmehr das, was als pièces justificatives Biographieen, eigentlichen Memoiren und andern Geſchichtswerken pflegt beigegeben zu werden), der erſte Band der Chroniques de Charles VII et de Louis XI von Thomas Baſin, edirt von M. J. Quicherat; die Memoiren von Beauvais-Nangis, herausgegeben von M. Monmerqué. Von der Herausgabe von Froiſſart, die ſeit zwanzig Jahren verſprochen und erwartet iſt, abgeſehen, ſtehen folgende Publicationen für das Jahr 1856 bevor: Ein Auszug aus den Chroniques anglo-françaises de Jean de Waurin, beſorgt von Mlle. Dupont; eine vollſtändige Sammlung der opera minora des Grégoire de Tours (Gloria Martyrum, Gloria Confessorum, Vitæ patrum, De virtutibus S. Martini etc.), von M. Douët d'Arcq. Vorläufig aufgeſchoben iſt der Druck einer Auswahl von Lettres de rémission ou de grâce émanant du pouvoir royal; ebenſo die von M. de Montalembert beantragte Edition der Mémoires de Saint-Simon mit Noten. ** Aus demſelben Berichte erfahren wir, daß 1854 die Geſellſchaft 331 Mitglieder zählte, die 9930 Franken Beitrag zahlten; 4256 Fr ſind für verkaufte Werke eingegangen; von den Publicationen der letzten Jahre ſind einige bereits erſchöpft, oder nahe daran: Comptes de l'argenterie des rois de France, Mémoires de Cossiac, *Journal d'un bourgeois de Paris sous François Ier*, Grégoire de Tours, Mémoires de l'avocat Barbier. ***

Unter den Auſpicien des Unterrichtsminiſteriums und des comité

---

* Molé ſpielte zur Zeit der Fronde eine große Rolle durch ſeine fortwährenden Kämpfe gegen den Hof, Condé, Retz; letzterer ſagt von ihm: si ce n'était une espèce de blasphème de dire qu'il y a quelqu'un dans notre siècle plus intrépide que le grand Gustave et M. le prince, je dirois que ça été M. Molé.

** Das Originalmanuſcript dieſer Memoiren iſt länger als ein halbes Jahrhundert Eigenthum des Staates geweſen und dann von Ludwig XVIII. der Familie des Verfaſſers zurückgegeben. Das Athenäum bemerkt mit Bezug auf die beantragte Herausgabe: il serait à craindre que la Société ne laissât pas complètement libre dans ses jugements et ses commentaires l'éditeur qu'elle aurait choisi.

*** Von den letztgenannten Memoiren erſcheint 1856 bei Charpentier eine neue Ausgabe, und zwar vollſtändig, mit allen Stellen que — wie das Ath. ſagt — par une pruderie malentendue, la Société avait cru devoir supprimer ou altérer.

de la langue, de l'histoire et des arts de la France ſind wichtige Arbeiten in der letzten Zeit zu Tage gefördert. Wir erwähnen hier die Fortſetzung der Collection de documents inédits sur l'histoire de France, deren erſte série (politiſche Geſchichte) mit den Mémoires militaires relatifs à la succession d'Espagne beginnt. Hiervon iſt der 9te Band vollendet, unter dem Titel: Mémoires militaires relatifs à la succession d'Espagne sous Louis XIV, extraits de la correspondance de la cour et des généraux, rédigés au dépôt de la guerre, de 1765 à 1788, sous la direction du général de Vault, mort en 1799, et publiés, avec le concours du ministre de la guerre, par le ministre de l'instruction publique. In der Generalſitzung des Comité am 9. Juli iſt der Antrag des M. de Laborde, ein Mitglied mit der Sammlung der Inſchriften des Mittelalters zu beauftragen, angenommen, und M. de Guilhermy von der Verſammlung erſucht, ſich dieſer wichtigen Aufgabe zu unterziehen. Die Sammlung ſoll die Fortſetzung der von M. L. Renier beſorgten bilden, die nach dem Beſchluß des Miniſters vom 11. October 1854 unter dem Titel: Recueil général des inscriptions romaines de la Gaule in einem großen Quartbande erſcheint und folgende Unterabtheilungen enthält: Inscriptions des Alpes maritimes, Inscriptions de la Gaule narbonnaise, Inscriptions des trois provinces de la Gaule: Lyonnaise, Aquitaine et Belgique. In der Sitzung der hiſtoriſchen Section des Comité am 19. Februar zeigte M. Berger de Xivrey an, daß von den Lettres de Henri IV das Manuſcript des 7ten Bandes der Druckerei übergeben iſt, und dieſer im Laufe des Jahres 1855 vollendet ſein wird. Die in den Departements beſtehenden Vereine für Geſchichte und Archäologie ſind unermüdlich thätig, immer neue Quellen aufzuſuchen, um über die Vergangenheit jedes einzelnen Theiles des Landes Aufſchlüſſe zu gewinnen, und durch die hiſtoriſche Erforſchung der localen Verhältniſſe zur Erkenntniß des Ganzen beizutragen, ſo wie das Provinzielle in ſeiner Eigenthümlichkeit und Beſonderheit zu faſſen. Von den Memoiren de la Société archéologique de l'Orléanais hat die jüngſte Zeit den dritten Theil gebracht: Lettres des rois de France, des reines, princes et hauts personnages du royaume aux évêque, chapitre, gouverneur, bailli, maire, échevins etc. de Chartres, publiés par Lucien Merlet. Dieſe Sammlung iſt äußerſt werthvoll, ſofern ſie über manche Partieen der franzöſiſchen Geſchichte ein helles Licht wirft. Die Zeit der Religionskriege bietet in dem Werke eine Menge intereſſanter Schriftſtücke, unter denen z. B. verſchiedene Briefe von Karl IX. ſich

befinden. * Auch die Geſchichte der Bürgerkriege unter Ludwig XIII. und der Kämpfe der Fronde erhält wichtige Belege. Ungleich unbedeutender iſt der jetzt veröffentlichte erſte Theil des dritten Bandes der Mémoires de la Société d'histoire et d'archéologie de Chalons-sur-Saône. Der archäologiſche Verein in Touraine hat den 6ten Band ſeiner Memoiren vollendet, der wie alle vorhergehenden viel Vortreffliches bringt. Das Bulletin de la société des sciences, belles-lettres et arts du département du Var, séant à Toulon, 21ſter und 22ſter Jahrgang, 1853 bis 1855, beweist, was für ein weites Feld die Provence den hiſtoriſchen Unterſuchungen bietet. Die alten localen Geſchichtsſchreiber, Noſtradamus, Bouche, Papon, Gaufredi bedürfen der Ergänzung und vielfach auch der Berichtigung, und der Verein von Toulon hat das Verdienſt, erfolgreich zur Vervollſtändigung der Geſchichte des ſo wichtigen Theils Frankreichs, dem Römer ſowohl als Saracenen tiefe Spuren eingedrückt haben, beizutragen. In den drei Bänden, die jetzt vorliegen, ſind beſonders die Aufſätze von M. Henry hervorzuheben: Deux évêques à Toulon (eine Studie über eine Epiſode des großen Schisma des 14ten Jahrhunderts), sur les mages de Provence (d. h. über eine Art Collecte, die ſonſt im Monat Mai veranſtaltet wurde), sur la fortification de Toulon sous Henri IV; — sur Toulon pendant les troubles de la Fronde (1649 bis 1653).

Unter den Vereinen der Departements nimmt der des antiquaires de Picardie einen erſten Rang ein; er edirt ausgezeichnete Memoiren, ungedruckte Documente, ein monatliches Bülletin, und unterſtützt und ermuthigt hiſtoriſche Unternehmen, ſo wie archäologiſche Beſtrebungen jeder Art. Von den ungedruckten Urkunden erwähnen wir die Coutumes du bailliage d'Amiens, von M. Bouthors; die Introduction à l'histoire de la Picardie, von Dom Grenier; die Histoire du comté de Beaumont, von Douet Darcq. In Dunkerque hat ſich ein comité flamand de France gebildet, deſſen Zweck nach Artikel 2 der Statuten iſt: l'étude de la littérature flamande, la recherche et la conservation des documents historiques en langue flamande. Nach einer

---

* Einer iſt an dem Tage des Attentats auf Coligny, 1572 den 22. Auguſt, geſchrieben, ein anderer am Sanct-Bartholomäustage ſelbſt, in welchem der König das Gemetzel darſtellt: »comme une grande et lamentable sédition . . . mue avec telle force qu'il n'a esté possible d'y apporter le remède tel que l'on eust pu désirer . . . estant advenue par la querelle particulière qui est dès longtemps entre ces deux maisons (Guiſe und Châtillon). In einem dritten Briefe wirft Karl die Maske ab.

Exiſtenz von acht Monaten hat dieſer Verein bereits einen Band von mehr als 300 Seiten veröffentlicht: Annales du comité flamand de France. Der Theil Frankreichs, dem der Verein angehört, zeigt recht deutlich, mit welcher Zähigkeit alte Gebräuche, locale Traditionen, Tracht und Sprache ſich trotz politiſcher Gleichförmigkeit eines Landes in einzelnen Theilen zu behaupten vermögen, und wie langſam und beſchwerlich das Werk der Aſſimilation und Uniformirung da iſt, wo ſprachlich und ſittlich geſchiedene Elemente politiſch zuſammengeworfen ſind. So lebt das Flämiſche in ſeiner ganzen Kraft noch in zwei Kreiſen des Departements des Nordens, in denen von Dunkerque und von Hazebrouck, und das Verdienſt des entſtandenen Vereins um Litteratur und Geſchichte kann nicht hoch genug angeſchlagen werden. Die Académie impériale de Reims hat 1854 die Histoire de l'Eglise de Reims von Flodoart edirt und wird bald auch deſſen Chronique erſcheinen laſſen. Flodoart wurde 894 zu Epernay geboren; er iſt alſo einer der älteſten Geſchichtsſchreiber Frankreichs und der älteſte der Champagne. Er nahm an den Ereigniſſen ſeiner Zeit ſo thätigen Antheil, daß er wichtige hiſtoriſche Documente hinterlaſſen konnte, doch gibt er nicht bloß ſeine Memoiren, ſondern ſein Werk geht bis zur Gründung der Stadt Reims zurück. Hinzugefügt iſt von der Akademie die Ueberſetzung von M. Lejeune, die der von Guizot in ſeiner Collection des mémoires relatifs à l'histoire de France vorgezogen wird.

Es iſt bis jetzt verſucht, die Thätigkeit Frankreichs auf dem Felde der Hiſtoriographie in den letzten Monaten im Allgemeinen ſo weit zu charakteriſiren, als ſie als eine gemeinſame, als die von Vereinen und Inſtituten erſcheint. Indem wir zu den Werken übergehen, die mehr oder weniger außerhalb jener Gemeinſamkeit geſchaffen ſind, erwähnen wir die vorweg, die nur Fortſetzungen oder neue Auflagen früherer ſind. Von dem Recueil des historiens des Gaules et de la France iſt der 21ſte Band angezeigt, der die zweite Lieferung der Denkmäler der Regierungen des heiligen Ludwig, Philipps des Kühnen, Philipps des Schönen, Ludwigs X., Philipps V. und Karls IV. enthält, herausgegeben von MM. Guigniaut und de Wailly. Noch dem verfloſſenen Jahre gehört an: Annales archéologiques, publiées par Didron aîné, secrétaire de l'ancien comité historique des arts et monuments. Tome XIII. Der Band enthält 31 Aufſätze von verſchiedenen Verfaſſern, von Didron, von M. le baron de Boisin (über den Dom zu Trier), von M. Feydeau (le Deuil au moyen âge), M. F. Clément (la Poésie latine au moyen âge), M. l'abbé Sagette (Mission de l'art chrétien), M. Reichensperger (l'art et l'archéologie en Alle-

magne), Guilhermy (sur les salles de la renaissance du Musée de sculpture du Louvre), etc. Alſo keine politiſche Geſchichte, ſondern Kunſt-, Sitten- und Litteraturgeſchichte. Die Aufſätze zum Theil vortrefflich, faſt alle inhaltsreich. Aber wenn auch die Verfaſſer nicht ſämmtlich denſelben Standpunct der Anſchauung mit gleicher Entſchiedenheit einnehmen, ſondern mannigfache Abſtufungen in der Schätzung des Mittelalters ſichtbar ſind, ſo waltet doch die Auffaſſung des Mittelalters als der Zeit der idealen Vollkommenheit nach allen Seiten hin* vor, und demnach die der jetzigen Zeit ſeit der Renaiſſance als der eines tiefen Verfalls.

Die Tendenz des Ganzen erhellt aus dem Aufſatze des M. F. Clément über die lateiniſche Poeſie im Mittelalter, in dem gerade ebenſo argumentirt wird, wie in dem bekannten Ver rongeur des Abts Gaume.** „Pourquoi s'obstiner, heißt es daſelbſt, à consacrer les fraîches années de notre jeunesse à des idées qui ne doivent plus revivre, à sacrifier sur l'autel démoli des faux dieux les prémices de notre imagination, à apprendre fort imparfaitement, quoi qu'on fasse, une forme qui sied si mal au fond des idées chrétiennes? .... Les voyages des apôtres ne sont-ils pas plus intéressants que ceux de l'astucieux Ulysse ou que l'itinéraire d'un Enée, sensible, il est vrai, mais peu spirituel? Et sainte Agnès, sainte Catherine, sainte Eulalie ne sont-elles pas plus dignes d'exciter notre admiration par leur grâce, leur beauté, leur esprit, leur extrême jeunesse, que Didon par la maturité de ses charmes, et que la jeune Glycère par ses manières de quartier latin? ... Laissons donc le paganisme dans sa tombe; il est mort et bien mort.“ ... Im auffallenden Widerſpruch ſteht damit: „Les poëtes du moyen âge ... savaient toutes ces choses (nämlich die alte Poeſie und ihre Regeln) mieux qu'on ne les sait de nos jours. ... La poésie ancienne (nämlich dieſe für die jetzige Generation ſo gefährliche Poeſie) leur était tellement familière qu'elle coulait comme de source de leur plume... Nous omettrons Fortunat, saint Colomban, Alcuin, Théodulphe, Raban Maur, saint Notker, Odon de Cluny, Hroswitha, cette reli-

---

* Selbſt die Küche wird geprieſen: »Sublime dans ses œuvres d'art, ſagt der Verfaſſer, wo von den Mahlzeiten des dreizehnten Jahrhunderts die Rede iſt, le moyen âge ne pouvait être médiocre dans les choses ordinaires de la vie.«

** Die Ideen dieſes Mannes, der ſo ungeheure Kämpfe durch ſeine Angriffe gegen das claſſiſche Alterthum, durch ſeine Warnungen vor dem Studium desſelben in den Schulen anregte, ſind wohl den Leſern der Revue bekannt.

gieuse extraordinaire, dont les comédies si heureusement publiées et traduites par M. Magnin nous ont beaucoup plus diverti que le Phormion et l'Andrienne de Térence. Après huit années dans un collége, un écolier explique péniblement Térence: notre religieuse de Gandersheim le savait par cœur.“ Von dieſem Buche iſt ein weiter Sprung zu dem nächſten, das wir erwähnen.

Als eine neue Auflage kann das Werk des berühmten blinden („die Geſchichte hat auch ihren Homer“) Auguſtin Thierry angeſehen werden: Essai sur l'histoire de la formation et des progrès du Tiers-État. Wir führen, unſerm Plane zuwider, nach dem nur die Erſcheinungen der letzten Monate erwähnt werden ſollen, das Buch hier an, obgleich es ſchon dem Jahre 1853 angehört, weil in der That der große Hiſtoriker mit dieſem neuen Producte ſeiner Thätigkeit ſeinem wiſſenſchaftlichen Wirken die Krone aufgeſetzt und alle Forſchungen, denen er ſein ganzes Leben gewidmet, zum Abſchluß gebracht hat. Dasſelbe war bereits, einige Verbeſſerungen und Zuſätze abgerechnet, 1850 mit dem erſten Bande des Recueil des Monaments inédits de l'histoire du Tiers-État erſchienen, als introduction dazu. Mit dieſer Sammlung von ungedruckten Denkmälern der Geſchichte des Tiers-État war Thierry 1836 von Guizot, dem damaligen Unterrichtsminiſter, beauftragt; unvorhergeſehene Schwierigkeiten und der Geſundheitszuſtand verzögerten das Erſcheinen bis 1850. Der beſondere Abdruck des Essai enthält zugleich ein Tableau de l'ancienne France municipale, das die Vorrede des zweiten Bandes des Recueil bildet, ferner Monographie de la constitution communale d'Amiens, aus dem erſten Bande des Recueil. Den Schluß machen drei appendices: plan d'une collection générale des monuments inédits de l'histoire du tiers-état; liste des députés du tiers-état aux états généraux de 1484, 1560, 1576, 1588, 1593, 1614; cahier du village de Blaigny pour les états généraux de 1576. Die dritte Auflage der Historiettes von Tallement des Réaux (tome III), und zwar entièrement revue sur le manuscrit original et disposée dans un nouvel ordre, par MM. de Monmerqué et Paulin-Paris verdanken wir ebenfalls der letzten Zeit. Die zweite Auflage iſt vom Jahre 1840, die erſte von 1834. Aus der vorausgeſchickten notice sur Tallement des Réaux, sur sa famille, et sur ses mémoires nehmen wir folgende Stellen heraus: Les Historiettes de Tallement des Réaux * sont le seul de ses ouvrages qui nous soit parvenu. ** Il vivait

* Geboren gegen 1619 zu La Rochelle.

** Dieſe Notiz iſt vom Jahre 1836; ſpäter hat man Einzelnes vom Autor aufgefunden, z. B. einen Commentar zu Voiture.

au milieu de plusieurs sociétés tout-à-fait distinctes; la principale était celle de l'hôtel de Rambouillet. Ami de la marquise ..... il la voyait entourée de tout ce que la noblesse et les lettres offraient de plus illustre et de plus renommé..... De ce cercle brillant, mélange de grandeur et de *préciosité*, Tallement descendait à celui des financiers et de la riche bourgeoisie... Bourgeois lui-même, et jaloux des prérogatives que donnait alors une naissance qui n'est pas toujours la compagne du mérite, des Réaux ne put se défendre de mêler à ses observations une teinte de dénigrement et de malignité, et il mit une sorte de complaisance, à signaler les vices des grands, et à les placer à son niveau; le même motif le conduisit à faire ressortir des familles obscures, et révéler l'origine de gens, partis de bas, que la fortune avait favorisés... Écrivant sous ces influences, des Réaux a peint beaucoup de choses telles qu'elles étaient; mais, entraîné par ses préventions, il lui est fréquemment arrivé de charger le tableau. Souvent aussi, par le travers d'une imagination déréglée, ses regards se sont arrêtés de préférence sur le côté licencieux de la société.... C'est surtout la bourgeoisie que Tallement a dessinée d'après nature, cette classe que nous connaissions à peine par quelques traits épars dans les correspondances, dans les Mémoires du temps et dans les comédies de Molière. Wir bemerken noch, daß nach dem erſten Erſcheinen der Historiettes (1834) die Aechtheit oft bezweifelt worden iſt, ſicherlich aber mit Unrecht. Eine andere Frage iſt, wie weit man ſich auf das in ihnen Mitgetheilte verlaſſen darf In einer neuen Auflage, der vierten, in einem bequemern Formate als die frühern, mit einer notice historique von J. Janin und einer table analytique von Bruguière iſt die Histoire des Français des divers états ou Histoire de France aux cinq derniers siècles von A. A. Monteil erſchienen, das bekannte Buch, das in der Weiſe des Anacharſis von Barthelemy geſchrieben iſt, ſo daß z. B. das vierzehnte Jahrhundert uns in den Briefen eines Mönches, das fünfzehnte in den Selbſtbiographieen einiger Perſonen verſchiedener Stände geſchildert wird, von denen jeder der unglücklichſte zu ſein behauptet. Monteil iſt ein unendlich viel wiſſender Gelehrter, deſſen Werk als Darſtellung des franzöſiſchen Privatlebens unſchätzbar iſt, der aber die Vergangenheit nicht überall rein objectiv auffaßt, ſondern in ſie die Vorſtellungen ſeiner Zeit hineinträgt. Die Jahre 1853 und 1854 brachten von den Récits de l'histoire de France, von Courgeon, die beiden erſten Bände, la Gaule indépendante et la Gaule romaine, les Mérovingiens, die großen Beifall in Frankreich

gefunden haben: ob das Werk, das für die Jugend geſchrieben, aber auch ohne dieſe Rückſicht werthvoll iſt und die neueſten Reſultate der Wiſſenſchaft in anmuthiger Form bietet und das außer den beiden genannten Theilen noch enthalten ſoll: les Carlovingiens, les Capétiens directs, les Valois, les Bourbons jusqu'à la révolution de 1789, ſeitdem weiter gediehen iſt, können wir nicht angeben. Zu den in dieſem Jahre fortgeſetzten Werken gehört endlich: Journal du Marquis de Dangeau *, publié en entier pour la première fois, par MM. Soulié, Dussieux, de Cheunevières, Mantz, de Montaiglon, avec les additions inédites du duc de Saint-Simon, wovon der fünfte Band vorliegt.

Die folgenden hiſtoriſchen Sachen, die der letzten Zeit als ganz neu angehören, ordnen wir nach dem behandelten Stoffe. Ueber die verſchiedenſten Gegenſtände verbreitet ſich: Nouvelles études historiques et littéraires, par M. Cuvillier-Fleury. Der erſte Theil enthält: Dante, les six femmes de Henri VIII, la retraite de Charles-Quint; der zweite: Daniel de Cosnac, Mme Maintenon à Saint-Cyr, Tallement des Réaux, Mme de Sablé et Mme de Longueville, le chanoine François Maucroix, un Autographe de Mme de Sévigné; der dritte: l'Empereur Napoléon et le roi Joseph, le Maréchal Soult, le Général Marbot, le Duc d'Elchingen; der vierte: le Monde, le Théâtre et le Roman, M. le docteur Véron. Am weiteſten zurück hinſichtlich des Stoffes geht unter den Sachen, die wir von den die franzöſiſche Geſchichte überhaupt behandelnden anzuführen haben: Vie de Jeanne d'Arc, par A. Desjardins. Die société de l'histoire de France hatte durch M. Jules Quicherat ein Werk von hohem Intereſſe erſcheinen laſſen (1841 bis 1849): Procès de condamnation et de réhablitation de Jeanne d'Arc, dite la Pucelle, publiés, pour la première fois, d'après les manuscrits de la bibliathèque royale, suivis de tous les documents historiques qu'on a pu réunir, et accompagnés de notes et d'éclaircissements, in fünf Bänden. Um dieſe ausgedehnte, umfaſſende Benedictinerarbeit dem Publicum zugänglicher zu machen, hat M. Desjardins in einem kleinern Umfange die Hauptreſultate der neueſten Forſchungen zuſammengeſtellt. Das Buch iſt ſehr leſenswerth, wenn es auch ſchwer iſt, den Standpunct des Verfaſſers zu theilen. Er faßt die Jungfrau als eine Heilige im katholiſchen Sinne des Wortes und beurtheilt das gegen ſie angewandte Verfahren ganz von den Vorſtellungen unſerer Zeit aus, und ſo, als ob der Nimbus, von dem uns jetzt die Jungfrau immer

* Des bekannten Adjutanten Ludwigs XIV., Gouverneurs von Touraine u. ſ. w.

umſtrahlt erſcheint, ſchon zu ihren Lebzeiten ſie zu einem Weſen höherer Art erhoben hätte. Wir geben gern zu, daß ihre Richter, von Parteinahme weggeriſſen, Formverletzungen und Ungerechtigkeiten ſich haben zu Schulden kommen laſſen; aber es iſt auch zu bedenken, daß ſie im Geiſte ihrer Zeit handelten, wenn ſie die wirklich heterodoxe Angeklagte mit den der Kirche zu Gebote ſtehenden Mitteln verfolgten. Daß die Jungfrau nicht kirchlich gläubig war, daß ſie als eine Art Schwarmgeiſt den Verdacht der Irrgläubigkeit erwecken mußte, beweiſen gerade die von der Gegenwart aufgefundenen Urkunden. Ueber die Offenbarungen, um Einzelnes aus den Verhören (vom 21. Februar bis 3. März 1431) anzuführen, die dem Könige beim erſten Zuſammentreffen mit der Jungfrau zur Beglaubigung ihrer Sendung geſchehen ſein ſollten, war ſie nicht zu vermögen, ſich auszulaſſen. Was ſie endlich ſagte, war dunkel und geheimnißvoll. Sie ſprach von einem Engel, der dem Könige eine goldene Krone gebracht hätte, mit welcher ſie dann wieder auf eine unverſtändliche Weiſe die zu Rheims zur Krönung verfertigte zu meinen ſchien. Ueber den geheimnißvollen Umgang mit Engeln und Heiligen ſagte ſie aus: Der Erzengel Michael, die heilige Katharina, die heilige Margaretha erſchienen ihr oft; ſie habe für die ihr zu Theil werdenden Stimmen die tiefſte Ehrfurcht; ſie glaube daran, wie an Gott und an den Herrn Jeſus; ſie wären unfehlbar und täuſchten nie; ſie wären immer vorher gegen das geweſen, was unglücklich abgelaufen wäre, wie gegen den Angriff auf Paris; ſie tröſteten und ermuthigten ſie immer noch, riethen ihr die Antworten und verkündeten, daß die Engländer würden aus dem Lande gejagt werden. Die Stimmen redeten ſie an: „Jungfrau Johanna, Tochter Gottes!“ Einem Jahrhundert ſpäter gehört der Stoff an von: François Ier et sa cour, von B. Hauréau, wovon eine anonyme Ausgabe ſchon vor einem Jahre veröffentlicht war, die ſchnellen Abſatz gefunden hat und nun faſt ganz umgearbeitet, mit dem Namen des Verfaſſers auf dem Titel, dem Publicum übergeben iſt. Nicht nur der gebildete Leſer überhaupt, ſondern auch der Hiſtoriker von Fach lieſt dieß Buch mit Intereſſe, da der Verfaſſer das berühmte journal d'un bourgeois de Paris, mehrere Manuſcripte der kaiſerlichen Bibliothek, beſonders aber eine höchſt merkwürdige Chronik aus der Regierung des Königs Franz benutzt hat, die noch ihres Herausgebers harrt. Um mehr als ein Jahrhundert rücken wir weiter durch: Chalais ou une Conspiration sous Richelieu, von L. Grégoire, ein Buch von nur 82 Seiten, das aber einen tiefen Blick in die Zeit des Cardinals werfen läßt. Der Sturz des großen Staatsmannes, vielleicht ſelbſt die Abſetzung des Königs waren das Ziel der von Chalais angezettelten Intriguen. Die

Verſchwörung wurde entdeckt, das Haupt wanderte auf's Schaffot. Mit dem Eintritt in die Regierung des Königs Ludwig XIV. werden die anzuführenden Arbeiten der Hiſtoriographie zahlreicher. Dahin gehören die Mémoires de Mme de Motteville, edirt in vier Bänden von M. F. Riaux. M. Sainte-Beuve hat einen intereſſanten Aufſatz über die Verfaſſerin vorausgeſchickt. Die Hauptfigur, um welche die Erzählung ſich abrollt, iſt die Königin Anna von Oeſterreich; die Erzählerin, Kammerfrau und Vertraute der Königin, tritt nicht mit dem Anſpruch auf, Politik und Geſchichte zu treiben, ſondern erzählt einfach, was ſie erlebt. Charakteriſtiſch iſt, daß, als das Jahr 1723 zum erſten Male die Memoiren brachte, die Journaliſten und Kritiker bei allem Lobe, das ſie dem Tone der Aufrichtigkeit und Freimüthigkeit ſpendeten, über das Quantum kleinlicher Details und geringfügiger Thatſachen klagten. So urtheilte auch Voltaire. Auf die Zeit, bei der wir jetzt ſtehen, bezieht ſich ferner Madame de Sablé, Études sur les femmes illustres et la société du XVIIe siècle, von M. Victor Couſin. Der Name des Verfaſſers bürgt für den Werth der Studien, und in der That fühlt man ſich bei der Lectüre ſo wiſſenſchaftlich befriedigt, wie anmuthig unterhalten. Reichhaltige Darſtellung, die Fülle ſcharfer Beobachtungen, treffender Bemerkungen und intereſſanter Facten feſſeln von Anfang an. Man wundert ſich freilich über den Titel, da Mad. de Sablé in dem Ganzen nur eine untergeordnete Rolle ſpielt und gegen Mad. de Longueville (über deren Jugend das erſte Werk der Studien geſchrieben iſt, 1853) zurücktritt. Uebrigens iſt auch für den Litteraturhiſtoriker manches Neue und Belehrende berührt. Wie ſchon das Werk über Mad. de Longueville das hôtel de Rambouillet, die précieuses, Corneille und Voiture uns näher kennen lehrte, ſo dieſes zweite La Rochefoucauld, Pascal u. ſ. w. Wir erfahren auch, daß Mad. de Sablé ſelbſt Schriftſtellerin war; ſie hat über Erziehung der Kinder und über die Freundſchaft geſchrieben. Das Manuſcript der erſtern Schrift hat der Verf. nicht finden können, wohl aber das der zweiten. Pädagogik ſcheint viel in der Zeit des großen Jahrhunderts getrieben worden zu ſein; wenigſtens begegnet man hier und da Titeln und Fragmenten von Aufſätzen über Erziehung. So liegt uns z. B. von Vauquelin des Yveteaux eine jetzt zum erſten Male edirte Schrift vor, betitelt: L'institution du prince, geſchrieben 1643, als Ludwig XIII eben geſtorben war und Anna von Oeſterreich einen Erzieher für den jungen König ſuchte. Bei Anführung von Werken über die Longueville und die Sablé kann man nicht unterlaſſen, die von M. R. Cornut neulich edirten Confessions de Mad. de la Vallière repentante écrites par elle-même et corrigées par Bossuet avec un commentaire historique et littéraire zu

erwähnen. Im Alter von ſiebzehn Jahren, gracieuse et candide comme un ange, wie Mad. de Sévigné ſchreibt, kam Louiſe de la Vallière an den Hof des Königs Ludwig, als dieſer eben (1661) die Zügel der Regierung ergriffen hatte, und feſſelte ſein Herz mit einer Liebe, wie der Monarch nur deren fähig war und die von ihr mit gleicher Leidenſchaft erwiedert wurde. Seit dem Sommer 1667 mußte ſie ihre Stelle im Herzen des Königs an eine andere, Mad. de Montespan, abtreten. Faſt ſieben Jahre ertrug ſie die Zurückſetzung, die Demüthigung, die innere Verſtoßung, bis eine ſchwere Krankheit ſie dem Tode nahe brachte. Vom Lager der Sünderin erhob ſich die reuige Chriſtin, die die Eitelkeit ihres Lebens erkannt hatte und nun ihr ganzes Weſen dem Erlöſer hingab. Sie lieh ihren Empfindungen Ausdruck in den Réflexions sur la miséricorde de Dieu, bei deren Abfaſſung ihr nichts ferner lag, als der Gedanke, dieſelben zu veröffentlichen oder auch nur Jemandem mitzutheilen. „Sa modestie", heißt es in dem Vorworte der erſten Ausgabe von 1689, „et son humilité ne veulent pas qu'on la nomme, et elle n'aurait jamais permis qu'on publiât ces saintes Réflexions, si elle en avait été avertie, et si elles ne lui avaient été enlevées par une dame d'une grande vertu, qui aurait cru commettre une injustice de priver les fidèles d'un ouvrage qui peut être utile aux pécheurs qui veulent se convertir." Das Buch machte ungeheures Aufſehen. Bayle ſpricht 1684 ſchon von ſieben bis acht Editionen, die zu la Haye erſchienen. Vor einigen Jahren fand M. Damas-Hinard, damals Bibliothekar des Louvre, ein Exemplar vom Jahre 1688, in welchem der Rand überall mit Correcturen beſchrieben ſind, die den Ausdruck und Stil betreffen. Die Handſchrift iſt die des großen Boſſuet ſelbſt. M. R. Cornut hat die Reflexionen und außerdem die Briefe der Mad. de la Vallière unter dem Titel Confessions edirt; er hat dem urſprünglichen Texte einen zweiten beigefügt, der jene Correcturen enthält, außerdem aber einen ſehr wichtigen Commentar, der alle hiſtoriſchen Notizen ausführlich gibt, die zum Verſtändniß des Sündenbekenntniſſes nöthig ſind, ſo wie die Verbeſſerungen des großen Redners würdigt und insbeſondere oft gegen ſie den natürlichen, frei und ohne Zwang dem Herzen entſtrömenden Ausdruck des Originals in Schutz nimmt. In die erſte Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts führen die Mémoires du président Hénault, écrits par lui-même, recueillis et mis en ordre par son arrière-neveu, le baron de Vigan. Der Urenkel thut hier mehr einen Act der Pietät, als daß er der Geſchichte einen Dienſt erweist. Die Memoiren enthalten zu viel Gleichgültiges und tragen nicht das Gepräge einer letzten Bearbeitung. Wir gehen von da über zu Histoire du directoire de

la république française, par M. de Barante. Den Verfaſſer kennt jeder durch ſeine Geſchichte der Herzöge von Burgund; er iſt der philoſophiſchen Geſchichtsſchreibung eines Guizot gegenüber der echteſte, reinſte Repräſentant der deſcriptiven Schule. Sein neueſtes Werk ſteht auf der Höhe ſeines alten Rufes. Die Art der Darſtellung aber iſt nicht mehr ganz dieſelbe. Urtheile und Reflexionen miſchen ſich unter die Facten, und der Standpunct, von dem aus der Verfaſſer ſeinen Gegenſtand betrachtet, wird direct dem Leſer vorgeführt. Es hat das wohl weniger in einer veränderten Auffaſſung der Geſchichtsſchreibung, als in dem gewählten Stoffe ſeinen Grund. Näher unſerer Gegenwart rücken wir durch Souvenirs contemporains d'histoire et de littérature par M. Villemain. Der uns vorliegende zweite Band gibt die Geſchichte der Hundert Tage.

Die Geſchichte einzelner Theile Frankreichs geben folgende Werke: Histoire d'Alsace, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, par X. Boyer. Histoire de Beaune, depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours, par M. Rossignol. Chronique de Guines et d'Ardre par Lambert, curé d'Ardre (918—1203); textes latin et français en regard; revue sur huit manuscrits, avec notes, cartes, glossaires et tables, par le marquis de Godefroy Menilglaise. Mélanges historiques et archéologiques sur la Bretagne, par A. de Barthélemy.

Nichtfranzöſiſcher Stoff: Charles-Quint, son abdication, son séjour et sa mort au monastère de Yuste, par M. Mignet. Im Jahre 1844 kaufte die franzöſiſche Regierung (Miniſterium Guizot) ein wichtiges Manuſcript. Don Thomas Gonzalez, der von Ferdinand VII. beauftragt worden war, das hiſtoriſche und politiſche Archiv Spaniens, welches in Folge der franzöſiſchen Invaſion 1808 nach Paris geſchafft, nach 1815 nach Simancas zurückgebracht war, zu ordnen, gewann durch die Urkunden eine tiefe Einſicht in die Regierung Karls V., deren Geſchichte von fremden und einheimiſchen Schriftſtellern vielfach entſtellt und in falſchem Lichte dargeſtellt war. Das Reſultat ſeiner Forſchungen war: Retiro, estancia y muerte del emperador Carlos Quinto en el monasterio de Yuste. Die hinzugefügte relacion historica documentada enthält Briefe des Kaiſers ſelbſt, ſeines Sohnes Philipp II., ſeiner Tochter Donna Juana, ſeines Majordomus, ſeines Secretärs, ſeines Arztes und anderer Perſonen, die ihn häufig beſuchten, u. ſ. w. Dieſes von Frankreich angekaufte Manuſcript, dann die ebenfalls wichtige, neu aufgefundene Documente enthaltenden Werke von Gachard, Generalarchivar des Königreichs Belgien, von Karl Lanz (Leipzig 1844 bis 1846), von Bucholtz (Wien 1831 bis 1838) u. ſ. w., endlich eine vor wenigen Jahren entdeckte Erzählung eines anonymen Mönches des Kloſters Yuſte ſind

die Quellen, woraus Mignet geſchöpft hat. Die Histoire du royaume des Deux-Siciles von Trégain iſt zwar nur ein Abriß, aber als klare, überſichtliche Darſtellung der verwickelten Geſchichte des Königreiches, das ſeit den Römern ſo mannigfach wechſelnden Schickſalen preisgegeben war, ſchätzenswerth. Die Tableaux d'histoire de la Suisse au XVIIIe siècle von Ch. Monnard ſind von der Kritik ſehr beifällig beſprochen. Lamartine hat durch ſeine Histoire de la Turquie das Verdienſt, durch die Form der Darſtellung ein größeres Publicum dem Stoffe zuzuwenden. Die 1827 zum erſten Male erſchienene Histoire du roi Jean Sobieski et du royaume de Pologne von Salvandy iſt in einer ganz umgearbeiteten Auflage vorhanden. Aus der Regierungsdruckerei zu Algier iſt hervorgegangen: Histoire des Berbères et des dynasties musulmanes de l'Afrique septentrionale, par Ibn-Khaldoun, traduite de l'arabe par M. le baron de Slane. Der Ueberſetzer wurde vor fünfzehn Jahren vom Kriegsminiſterium beauftragt, das Werk des arabiſchen Hiſtorikers (geb. 1332 zu Tunis) im Original und überſetzt herauszugeben. Der arabiſche Text iſt bereits 1847 bis 1851 edirt Auf Amerika beziehen ſich: Histoire de Washington et de la fondation de la république des États-Unis, par Cornélis de Witt, précédée d'une Étude historique sur Washington par M. Guizot. Histoire des États-Unis depuis les premiers essais de colonisation jusqu'à l'adoption de la constitution fédérale, par Ed. Laboulaye.

Kirchengeſchichte: Histoire générale de l'Église, par M. l'abbé J. M. E. Darras, 4 vol. Histoire du concile de Trente, par F. Bungener. An dieſer Stelle erwähnen wir auch: Recherches sur la numismatique judaïque, par M. F. de Saulcy. Zur Geſchichte der Pädagogik: De l'influence de Luther sur l'éducation du peuple, par A. Schœffer. De l'instruction publique au moyen âge, par MM. Ch. Stallært et Th. van der Hæghen. Zur Litteraturgeſchichte: Histoire de la littérature française sous le gouvernement de juillet, par A. Nettement (früher erſchien von demſelben: Geſchichte der Litteratur unter der Reſtauration). Zu La France littéraire von Guérard (oder Dictionnaire bibliographique des savants, historiens et hommes de lettres de la France, ainsi que des littérateurs qui, à l'étranger, ont écrit en français, depuis 1700 jusqu'à 1826 inclusivement, accompagné de notices littéraires, historiques et bibliographiques, 10 vol.) iſt ein eilfter Band hinzugetreten unter dem Titel: Les écrivains pseudonymes et autres mystificateurs de la littérature française pendant les quatre derniers siècles, restitués à leur vrai noms. Avec des notes etc. Monographieen: La vie publique de Montaigne, étude biographique, par A.

Grün, archiviste de la couronne. Ramus, sa vie, ses écrits et ses opinions, par M. Charles Waddington. Petrus Ramus, der berühmte Profeſſor an der Pariſer Univerſität, erregte durch ſeine Institutiones dialecticæ und die Aristotelicæ animadversiones furchtbare Stürme. Weil er quanquam nicht = cancan, ſondern wie kouankouan ausſprach, mußte er vor den Verfolgungen der Sorbonne fliehen, ſeine Wohnung und ſeine Bibliothek der Plünderung preisgeben. Für die Orthographie des Franzöſiſchen trat er zum Theil in die Fußſtapfen von Meigret aus Lyon, der alles, was bloß an die Etymologie erinnerte, ausgemerzt und die Wörter ſo ausgeſchrieben haben wollte, wie man ſie ausſprach. Die Folge war, daß der Tod, den Ramus für ſeine religiöſe Ketzerei in der Bartholomäusnacht erlitt, ihm durch die von den Gegnern ſeiner linguiſtiſchen Ketzerei ihm zugefügten Qualen noch beſonders ſchrecklich gemacht wurde.

Erklärung der Redaction.

Indem auch mein Freund Kuhr von der Redaction der Pädagogiſchen Revue zurücktritt, wird die Entſcheidung über die Zukunft des Blattes ganz in meine Hand gelegt. Ich fühle die Verantwortung dafür in ihrer ganzen Schwere. Durch das Ausſcheiden des Herrn Schulrath Scheibert hat die Revue ihre Hauptſtütze und nach vielen Seiten hin ihre bedeutendſte Kraft verloren. Damit war mir der Gedanke nahe genug gelegt, das Journal mit dieſem Jahrgange eingehen zu laſſen. Von vielen und den achtbarſten Seiten her bin ich aufgefordert, die ſchon zum Entſchluß gewordene Abſicht aufzugeben. Dieſe Aufforderungen ſind zum Theil ſo nachdrücklich geweſen und begleitet von ſo ſchätzenswerthen Anerbietungen, daß ich glaube, ihnen mich nicht entziehen zu dürfen. Ich erkläre mich alſo hiermit bereit und komme darin dem Wunſche des Herrn Verlegers entgegen,

die Pädagogiſche Revue fortzuſetzen.

Ich rechne dabei auf die Gewinnung neuer Arbeitskräfte, und die verſtärkte Thätigkeit der bisherigen Freunde und Mitarbeiter. Mein Streben wird es ſein, dem Blatte im Weſentlichen ſeinen bisherigen Charakter zu erhalten. Mit Hülfe der alten und neuen Freunde der Revue wird dieß nach manchen Richtungen hin möglich ſein; Erſatz für das, was wir nicht leiſten können, wird durch Hervorhebung anderer zu bieten verſucht werden. Das Weitere behalte ich mir zu ſagen vor, und begnüge mich hier mit dem Verſprechen, daß, ſoviel an mir iſt, die Pädagogiſche Revue auch ferner ihren Titel rechtfertigen ſoll, und ſo gehe ich in Gottes Namen auf's Neue an die Arbeit.

In der geſchäftlichen Leitung des Blattes werden ſeine Freunde keine Aenderung wahrnehmen. Ich bitte nach dieſer Seite hin für mich nur um die alte Nachſicht und um neues Wohlwollen, zunächſt für die Verzögerung des Decemberheftes, welche ſie ſich jetzt erklären werden. Das Januarheft wird in kürzeſter Friſt erſcheinen.

Stettin den 9. December 1855.

W. Langbein.

Inhalt des vierzigſten Bandes.

I. Abhandlungen.

Seite

Das Geſetz über den mittleren Unterricht in Belgien. Hiſtoriſch und kritiſch behandelt von K. Arenz, Prof. am Athenäum in Maſtricht. Vierter Artikel: Die Mitwirkung des Clerus. Der Religionsunterricht. Artikel 8. Die Convention von Antwerpen . . . . . 1—25, 163—200

Die Tragödie. Von Dr. M Weishaupt, Profeſſor am Gymnaſium in Solothurn . . . . . 26—49

Ueber den Elementarunterricht in den alten Sprachen, zunächſt im Lateiniſchen. Von Profeſſor H. Schweizer in Zürich . . . . 81—105, 323—336

Das litterariſche Frankreich. Von Oberlehrer Dr. Robolsky in Stettin 245—256

II. Beurtheilungen und Anzeigen.

B. Pädagogik.

K. von Raumer, Die deutſchen Univerſitäten. [Prof. Dr. Cramer in Stralſund.] . . . . . 201—208

1. H. Thierſch, Ueber chriſtliches Familienleben. 2. Gieſebrecht, Drei Schulreden und ein Fragment. 3 J. Burow, Das Buch der Erziehung in Schule und Haus. 4. Die wirthſchaftliche Erziehung und Lebensaufgabe der Hausfrau. 5. Erzinger, Uebungsbeiſpiele aus dem Leben für das Leben. 6. Richter, Licht- und Schattenſeiten aller Berufsſtände. 7. Hecht, Was haben diejenigen, welche Pfarrer werden wollen, im Voraus zu bedenken? [W. Lgbn.] . . . . . 257—262

1. Leutbecher, Amos Comnenius Lehrkunſt. 2. Bormann, Schulkunde. 3. Kellner, Pädagogiſche Mittheilungen. 4. Schnell, Die Schuldiſciplin. 5. Mann, Naturwiſſenſchaftlich-pädagogiſche Briefe. 6. Hoyer, Warum und Weil. [W. Lgbn.] . . . . . 263—265

1. Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts in den Kleinkinderſchulen zu Frankfurt a. M. 2. Die erſte Erziehung durch die Mutter nach Fr. Fröbels Grundſätzen. 3. Der Mittelſtand und die Mittelſchule. 4. Hellner, Tagebuch . . . . . 265—267

Hausdörffer, Aphorismen über Gymnaſialbildung. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen] . . . . . 337—343

C. Hand- und Schulbücher für den höheren Unterricht.

I.

1. Saffer, Elementarbuch der hebr. Sprache.
2. Boſen, Anleitung zum Erlernen der hebr. Sprache. [Conrector Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] . . . . . 106—112

Rabbinowicz, Hebräiſche Grammatik. [Derſ.] 267

Kleinſchmidt, Der Unterricht im Griechiſchen bei acht Stunden in III mit Anabaſis und Odyſſee zu beginnen. [E. Köhler in Leipzig.] 112—115

Cobet, Commentationes philologicæ tres. [Director Dr. Campe in Greiffenberg.] . . . . . 208—219

Seite

1. Dr. Schmidt, Elementarbuch der lat. Sprache.
2. Bonnell, Uebungsſtücke zum Ueberſ. aus dem Lat.
3. Dr. Born, Lehrbuch der lat. Sprache für untere Claſſen.
4. Dr. Fritzſche, Erſtes Regel- und Uebungsbuch für das Ueberſetzen ins Lateiniſche.
5. Derſ., Deutſch-Lat. Ueberſetzungsbuch (Geſchichte Roms).
6. Dr. Lenz, Aufgaben zum Einüben der lat. Syntax.
7. Weiſe, Wörterbuch zu Arrians Anabaſis.
8. Dr. Freeſe, Aufg. zum Ueberſ. ins Griechiſche.
9. Dr. Mühlmann, Lat.-Deutſches Handwörterbuch. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen.] . . . . . 219—227

1. Gaupp, Lateiniſche Anthologie. 2. Schmidt und Beeskow, Uebungsſtücke zum Ueberſ. a. d. Deutſchen ins Lat. 3. Gedike (Beck), Lat. Leſebuch. [L.] . . . . . 235—236

Dr. Putſche, Lateiniſche Grammatik. [Dr. Köhler in Leipzig.] . 267—268

1. Ollendorf, Neue Methode ꝛc. 2. *Stieffelius*, La meilleure école de conversation. 4. Albrecht, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache. 5. Derſ., Franzöſiſche Grammatik. 6. Albrecht und Simon, Franz. Leſebuch für mittlere Claſſen. 7. Villatte, Lehr- und Leſebuch für die unterſte Stufe des franz. Unterr. 9. Riedel, Vorſchule zur franz. Grammatik. [Oberlehrer Dr. Robolsky in Stettin.] . . 115—116

3. Dr. Precht, El arte de conspirar.

8. H. v. Petit, Lehrgang zur Erlernung der ital. Sprache. [Derſ.] 115—116

Dr. Spieß und Berlet, Deutſche Schulgrammatik für höhere Schulen [Director Dr. Bach in Annaberg.] . . . . . 227—235

Heyſe, Fremdwörterbuch. [L.] 236

Regeln und Wörterverzeichniß für deutſche Rechtſchreibung. [Feldbauſch in Carlsruhe.] . . . . . 269—273

1. Ueberſicht der deutſchen Sprachl. mit deutſcher Namengebung. 2. Pflüger, Der Unterricht in der deutſchen Sprache. 3. Amelung, Lehrgang der deutſchen Sprache. 4. Otto, Lehrgang für den Mutterſprachunterricht in der Mittelclaſſe einer Bürgerſchule. 6. Brentano, Deutſche Grammatik und Stilübungen. 7. Sprachdenklehre. 8. Aufſatzlehre. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 273—280

L. K. Weigand, Friedrich Schmitthenners kurzes deutſches Wörterbuch. [Profeſſor Schweizer in Zürich.] . . . . . 343—345

II.

Dr. Philippſon, Die Israelitiſche Bibel. [Dr. Mühlberg in Mühlhauſen.] . . . . . 280—281

1. Phädrus von Dr. Jordan. 2. Von Dr. Hoffmann. 4. Von Seibt. 5. Von Dr. Siebelis. 6. Von Raſchig. 3. Cornelius Nepos von Dr. Köne. [Meinshauſen in Mühlhauſen.] . . . . . 50— 64

Bernhardy, Grundriß der röm. Litt. [Prof. H. Schweizer in Zürich] 281—290

1. Dr. Doberenz, Cæsaris commentt. de bello civ.
2. Dr. Siebelis, P. Ovid. Metam.
3. Dr. Koch, M. Tullii Ciceronis Tusc. dispp.
4. Dr. Rauck, M. T. Cic. Cato major.
5. Lat. Leſebuch für Anfänger (Erzählungen aus Herodot).
6. Reinhold, Corn. Nep. vitæ. [Prof. Dr. Queck in Sondershauſen. 292—294

Dr. *Bergk*, Poetæ lyrici Græci. [Prof. Dr. Ameis in Mühlhauſen.] 345—348

Dr. *Pauly*, Q. Horatius Flaccus . . . . . 348—350

1. Seinecke, Premières lectures franç. 2. Lutz, Franz. Leſebuch. 3. Bauernheim, Franzöſ. Leſebuch für Töchterſchulen. 4. Gräſer, Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger. 5. Schottky, Kurzer Leitfaden der engl. Litteratur. 6. Behnſch, Geſch. der engl. Sprache. [Oberl. Dr. Robolsky in Stettin.] . 117—120

Lüdecking, Franzöſiſches Leſebuch. 2ter Theil. [Buchner in Eiſenach.] 350—351

Seite

O. Schulze, Leitfaden zum Unterricht in der Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . 290—291
1. Gräſſe, Leitfaden der allgemeinen Litteraturgeſchichte. 2. Oltrogge, Deutſches Leſebuch. Neue Auswahl. 3. Stifter und Aprent, Leſebuch zur Förderung humaner Bildung in Realſchulen. 4. Wagner, Lehren der Weisheit und Tugend. 5. Colshorn, Des Mägdleins Dichterwald. [Lgbn.] . . . . . 295—297

III.

1. Dietſch, Grundriß der allg. Geſchichte.
2. Grashof, Leitf. für den Unterricht in der allg. Weltgeſch.
3. Dr. Spieß, Weltgeſchichte in Biographieen.
4. Dr. Cauer, Geſchichtstabellen.
5. Dr. Zeiß, Lehrb. der Geſch. des Mittelalters vom Standpunkte der Cultur.
6. Dr. Kröger, Norddeutſche Freiheits- und Heldenkämpfe.
7. Dr. Klopp, Deutſche Geſchichtsbibliothek. [Director Dr. Campe in Greiffenberg]. . . . . 64— 80
Hahn, Der Fund von Lengerich. [Derſ.] . . . . . 121—122
Ebeling, Sieben Bücher franzöſiſcher Geſchichte. [Derſ.] . . 123—129
1. Lauer, Syſtem der griech. Mythologie.
2. Gerhard, Griechiſche Mythologie.
3. Preller, Griechiſche Mythologie
4. Braun, Griechiſche Götterlehre.
5. Derſ., Vorſchule der Kunſtmythologie.
6. Rinck, Die Religion der Hellenen. [Derſ.] . . . . . 129—146
1. Merſchmann, Leitfaden zum Unterricht in der preuß. Geſchichte.
2. Dr. Hahn, Geſch. des preuß. Vaterlandes. [Sievert in Stettin.] 146—151
1. Oeſer, Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht. Neu bearbeitet.
2. Dr. Ritzelnadel, Das Wiſſenswürdigſte aus der Welt- u. Culturgeſch.
3. Montanus, Die deutſchen Volksfeſte ꝛc.
4. Lichtenſtein, Geſchichte der Israeliten.
5. Uvermann und Voßnack, Geographie, Geſchichte und Statiſtik des preußiſchen Staates
6. Dr. Große, Bilder aus den Jahren 1813—15.
7. Hoeſch, Kurze brandenb. preuß. Geſchichte.
8. Zimmermann, Weltgeſchichte für gebildete Frauen und Jungfrauen.
9. Dr. Fritzſche, Tabellariſche Ueberſicht der allg. Geſchichte.
10. Dr. Stacke, Erzählungen aus der neuern Geſchichte in Biographieen. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 351—358
Dr. Herzfeld, Geſch. des Volks Israel. [Dr. Mühlberg in Mühlhauſen. 359

V.

1. Gruber, Der Unterricht in der Planimetrie, ebenen Trigonometrie und Stereometrie.
2. Derſelbe, für Schüler.
3. Benz, Elemente der niedern Analyſis.
4. Steffenhagen u. Heuſſi, Compendium der allg. Arithmetik.
5. Saß, Elementariſche Einleitung in die allg. Arithmetik
6. Harms, Die erſte Stufe des mathematiſchen Unterrichts in Aufgaben.
7. Derſ., Die erſte Stufe ꝛc. Geometriſche Aufgaben.
8. Berkhan, Zweihundert neue Lehrſätze der Geometrie.
9. Etienne, Verſuch eines Curſus der Mathematik.
10. Königer, Die Grundlehren der niedern Meßkunde.
11. Großmann, Die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene.
12. Gaſſer, Leitf. für den prakt. Unterricht in der Raumlehre.
13. Primer, Formenlehre.

Seite

14. Kauffmann, Curvenconſtructionen in 21 Vorlegebl.
15. Navier, Lehrb. der Diff.- und Integralrechnung, deutſch, von Th. Wittſtein. [Lgbn.] . . . . . 236—244
Dr. Franke, Lehrbuch der höh. Mathematik. [Dr. Zehfuß in Darmſtadt.] 297—300

VII.

Mouſſon, Die Gletſcher der Jetztzeit. [Rector Straub in Muri.] . 151—153
1. Embdt, Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen.
2. Eichelberg, Method. Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeſchichte. 1. Zoologie. [Lgbn.] . . . . . 300—303
1. Dieſterweg, Populäre Himmelskunde.
2. Leypoldt, Die Himmelskunde.
3. v. Buttlar, Das Weſentlichſte der Sternkunde. [Langbein.] . 359—361

VIII.

1. Kloß, Die weibliche Turnkunſt. 2. Derſelbe, Neue Jahrb. für die Turnkunſt. [Lgbn.] . . . . . 304—306

IX.

1. W. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift.
2. Joach. Günther, Auslegung der bibl. Geſchichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus.
3. Fr. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geſchichten erzähle.
4. Dr. Hollenberg, Hülfsbuch für den evang. Religionsunterricht in Gymnaſien.
5. Dr. A. Wippermann, Grundriß der Kirchengeſch. für evang. h. Schulen. [Dr. Schubart in Weimar.] . . . . . 361—368

D. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.

III.

Zähringer, Leitfaden für den Unterricht im prakt. Rechnen. [Wulkow in Stettin.] . . . . . 153—155

IV.

E. Thiel, Hülfsbuch für den Unterricht in der Naturlehre. [Prof. Dr. Emsmann in Stettin.] . . . . . 155—157

III. Vermiſchte Aufſätze und Kleinigkeiten.

Die richtige Paſſattheorie iſt zuerſt aufgeſtellt von Hadley 1735 und nicht von Halley 1686. Von Prof. Dr. Emsmann in Stettin . . . 158—162
Philologiſche Miscellen.
1. Roß, Alte Inſchriften.
2. Oekonomides, Inſchrift von Chaleion.
3. Ausgrabung am Heräum.
4. Homer der Zuſammenfüger.
5. Der alte Cato als Dichter.
6. Unſere Philologenverſammlungen. Licht und Schatten . . 307—319
Erſtes und letztes Wort an den Herrn Dr. Robolsky in Stettin. Von Dr. W. Zimmermann 320
Erwiederung. Von Dr. Robolsky . . . . . 321—322
Das litterariſche Frankreich. Von Dr. Robolsky in Stettin. Zweiter Artikel: Geſchichte . . . . . 369—387
Erklärung der Redaction 388

Pädagogische Revue.

Centralorgan

für

Wissenschaft, Geschichte und Kunst

der

Erziehung.

Begründet

von

Dr. Mager.

Herausgegeben

von

W. Langbein,

Oberlehrer an der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin.

Einundvierzigster Band.

(Januar — December der zweiten Abtheilung.)

Zürich,

Druck und Verlag von Friedrich Schultheß.

1855.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 1. Januar. 1855.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Die drei Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854.

1. Regulativ für den Unterricht in den evangeliſchen Schullehrerſeminarien der Monarchie.

Den Schullehrerſeminarien der Monarchie iſt ſeit längerer Zeit, was die Auswahl, Ausdehnung und die Form des von ihnen zu ertheilenden Unterrichts ſo wie die Erzielung der für ihre Zöglinge nöthigen Unterrichtsfertigkeit betrifft, ein möglichſt freier Spielraum der Entwicklung geſtattet worden. Die Grundlage für dieſe Entwicklung war im Weſentlichen gegeben durch das für das evangeliſche Schullehrerſeminar in Mörs bei ſeiner Errichtung erlaſſene Reglement, welches ſich in Beckedorf's Jahrbüchern des preußiſchen Volksſchulweſens (1. Bd. 2. Aufl. Seite 152—179) abgedruckt findet.

Die in jener Weiſe für eine Vielſeitigkeit und eine gewiſſe Vollendung der Methode des Elementarunterrichts erzielten günſtigen Reſultate ſind in ihrer Bedeutung für das Schulweſen überhaupt nicht zu verkennen; auf der einen Seite machen ſie ſelbſt es aber eben ſo möglich, wie die aus der ſeitherigen mehr ſubjectiven Entwicklung der einzelnen Anſtalten für den Elementarunterricht des Volkes ſich ergebenden Schwankungen und Gefahren der Abirrung es auf der andern Seite mit Nachdruck fordern, daß für den Unterricht der Seminarien auf dem Grunde der gewonnenen Erfahrungen gemeinſame Normen aufgeſtellt werden, innerhalb deren jeder berechtigten Eigenthümlichkeit hinlänglicher Raum zur Weiterentwicklung und Weiterbildung verbleibt.

Die Aufſtellung ſolcher Normen iſt ſeit längerer Zeit theils durch eingeholte Gutachten der Provinzialbehörden, theils durch die Organiſation, welche neu eingerichteten Seminarien der Monarchie gegeben wurde, theils durch das erfolgreiche Arbeiten einzelner Seminarien und ihrer Lehrer auf verſchiedenen Gebieten des Unterrichts vorbereitet worden. Sie erſcheint gegenwärtig um ſo mehr geboten, als ſeit dem Erlaß des oben erwähnten Reglements auf den verſchiedenen Gebieten des Lebens in Wiſſenſchaft, Staat und Kirche tiefgreifende Entwicklungen ſtattgefunden haben, deren Einfluß auf den Volksunterricht und auf die Anforderungen an denſelben eine Feſtſtellung erheiſchen, durch welche Abgelebtes und Irriges ausgeſchieden wird, Berechtigtes zur Geltung und Geſtaltung gelangen kann.

Die confeſſionellen, provinziellen und ſonſtigen Beſonderheiten des Volkslebens ſprechen ebenſo wie die bewährten Grundſätze der preußiſchen Unterrichtsverwaltung gegen Aufſtellung eines unbedingten allgemein gültigen Lehrplans zur mechaniſchen Befolgung bis ins Detail.

Im Folgenden aber werden unter Berückſichtigung der ſeither in der Entwicklung der Seminarien hervorgetretenen Ergebniſſe, ſo wie der Anſprüche, welche das Leben

an die Seminarien, als die unmittelbaren Pflanzstätten der Volksbildung, zu machen berechtigt ist, für die Aufgabe und Richtung des Seminarunterrichts diejenigen Grundzüge aufgestellt, welche fortan für die innere Gestaltung der Seminarien, ihre Beaufsichtigung und Leitung maßgebend sein müssen. Sie sollen in Festhaltung der eigentlichen Aufgabe der Elementarschule das für den angehenden Elementarlehrer nothwendige und ausreichende Maß der Seminarbildung bezeichnen, welches von den Seminarien als das festgestellte Ziel ihrer Aufgabe zu erfüllen ist. Die Grenzen dieser Aufgabe sind der Regel nach nicht zu überschreiten, jedenfalls nicht eher, als das zunächst festgestellte Gebiet der Seminarbildung vollständig durchdrungen und dessen Inhalt zum wirklichen geistigen Eigenthum der Zöglinge geworden ist. Zu solchen Abweichungen ist die besondere Genehmigung des Ministeriums erforderlich.

I. Allgemeine Bestimmungen.

Zunächst ist unter Berücksichtigung der factisch bestehenden Verhältnisse, der nur kurzen Zeit, welche den Seminarien zur Bildung ihrer Zöglinge gewährt werden kann, und des Maßes der Vorbildung, mit welcher die letzteren eintreten, als erste und unter allen Umständen zu lösende Aufgabe des Seminarunterrichts die anzusehen, daß durch denselben und durch Benutzung der mit den Seminarien verbundenen Uebungsschule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterricht in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und der Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden. Die unbedingte Erreichung dieses Ziels darf nicht in Frage gestellt oder behindert werden durch den Versuch einer wissenschaftlichen Behandlung von Disciplinen, welche mit jener nächsten Aufgabe der Seminarien in keinem unmittelbaren Zusammenhange stehen, welche für allgemeinere Bildungszwecke zwar wünschenswerth und nützlich, für den Elementarlehrer als solchen aber nicht unbedingt erforderlich sind, und hinsichtlich derer das Seminar sich daher darauf zu beschränken hat, durch elementarische Grundlegung und Behandlung der Anfangsgründe Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen.

Nicht diejenige Bildung, welche in einzelnen Fällen von einem Lehrer für eine gehobene Stadtschule gefordert werden mag, sondern die Bildung und das Können, welches das Schulhalten in der gewöhnlichen, aus Einer Classe bestehenden Elementarschule von dem Lehrer erfordert, ist die an allen Zöglingen zu erreichende Aufgabe des Seminars.

Für beide Arten von Schulen ist dasselbe Maß methodischer und formeller Bildung des Lehrers erforderlich; durch Anlagen und sonstige Verhältnisse begünstigte Schulamtscandidaten werden vor oder nach der Seminarzeit Gelegenheit finden, materiell den Kreis ihrer Kenntnisse zu erweitern.

Eine tüchtige und wohlbegründete Vorbildung für das beschränktere Gebiet der gewöhnlichen Elementarschule wird auch den für höhere Stufen des Unterrichts Befähigten zugute kommen; eine vorzugsweise Berücksichtigung der letztern und ihrer Zwecke bei dem Seminarunterricht würde aber das ganze Schulwesen der Gefahr der Verflachung und der Versäumniß des Nothwendigen aussetzen.

Das in Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeinere Bildung anzubahnen, das eigentlich Elementarische in Stoff und Methode als sich von selbst verstehend vorauszusetzen, widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung. Es muß

vielmehr das Unterrichtsmaterial der Elementarſchule als ein nach allen Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherrſchendes das nächſte Gebiet des Seminarunterrichts bilden, und es ſoll die Uebungsſchule, zumal im letzten Jahre, der eigentliche Mittelpunct des Seminarunterrichts werden.

Danach genügt es nicht, daß der Seminarlehrer die betreffenden Gegenſtände vorgetragen, entwickelt und gelegentlich wiederholt habe, ſondern es müſſen Reſultate jedes Unterrichts gezogen und bei den Zöglingen in der Art befeſtigt werden, daß dieſe im Stande ſind, ſelbſtſtändig und ohne Hülfe dasjenige, was ſie gelernt haben, wiederzugeben und von demſelben in der Uebungsſchule unmittelbare Anwendung zu machen.

Geſtatten es Zeit und Verhältniſſe eines Seminars, unter Feſthaltung des hierin angegebenen Ziels noch weitere Kreiſe des Unterrichts zu beſchreiten, ſo iſt hierzu ſpecielle Erlaubniß erforderlich.

Alle Seminarien der Monarchie haben bereits eigene Uebungsſchulen. Wo die eine oder andere noch nicht einen ſelbſtſtändigen Lehrer beſitzen ſollte, der ebenſo im Ertheilen des Unterrichts und im Schulhalten überhaupt muſter- und maßgebend als ſoweit allgemein gebildet und befähigt wäre, daß er mit dem Seminarunterricht ſelbſt in eine ergänzende Wechſelwirkung treten könnte, da iſt auf die Anſtellung eines ſolchen Bedacht zu nehmen.

Die Uebungsſchule muß der Mittelpunct ſein, um den ſich ein großer Theil des Seminarunterrichts in den beiden letzten Jahren lebendig geſtaltet. Es wird dieſes ein geeignetes Mittel ſein, um den Seminarunterricht vor Abſtractionen zu bewahren und die Zöglinge ſofort zur praktiſchen Anwendung des theoretiſch Erlernten anzuleiten.

Zu dem Ende muß ſie die muſterhafte Einrichtung einer gewöhnlichen Elementarſchule haben und in ihrer Einrichtung es möglich machen, daß die Zöglinge die richtige Anſchauung von dem Unterricht in einer ein- und in einer mehrclaſſigen Schule erhalten können.

Wenn die Verhältniſſe es mit ſich bringen, daß ein Seminar eine mehrclaſſige Schule zu verſehen oder daß dasſelbe neben der Uebungsſchule noch eine ſogenannte Muſterclaſſe oder Schule hat, ſo mag eine anderweitige äußere Einrichtung zwar fortbeſtehen, die Benutzung der Schule iſt aber dem Zweck und Intereſſe des Seminars gemäß zu geſtalten.

In der Uebungsſchule werden die Zöglinge jedenfalls ſchon vom zweiten Jahre ab zuhörend und in äußeren Dingen dienſtleiſtend, und im dritten Jahre unter Anleitung und Aufſicht des Lehrers unterrichtend beſchäftigt, wobei die Einwirkung des Directors und der Seminarlehrer auf den Unterricht in der Uebungsſchule vorausgeſetzt und nicht ausgeſchloſſen wird, daß auch dieſe in den ihnen zugetheilten Fächern die nöthigen Veranſchaulichungen und Uebungen theils mit kleineren Abtheilungen der Schüler, theils in der Uebungsſchule anſtellen, jedenfalls auch von Zeit zu Zeit Muſterlectionen abhalten. Selbſt für den Fall, daß die Zöglinge nicht in allen Fächern der Uebungsſchule curſiren könnten, ſind ſie in jedem der ihnen überwieſenen Unterrichtsgegenſtände mindeſtens vier Wochen andauernd zu beſchäftigen.

Der letzte Zweck des Seminarunterrichts iſt nicht, daß der Zögling lerne, ſondern daß durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geſchaffen und der Zöglinge ſeinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangeliſch-chriſtliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, daß die Jugend erzogen werde in chriſtlicher, vaterländiſcher Geſinnung und in häuslicher Tugend.

Von dieſem Standpunct aus hat in den nachfolgenden Beſtimmungen die Aufgabe der Seminarien, während das Lern- und Wiſſensgebiet in ſeiner Ausdehnung

auf das Nothwendige beſchränkt worden iſt, für dieſes Gebiet aber Klarheit des Verſtändniſſes und Sicherheit des Beſitzes gefordert wird, eine tiefere, die ganze Perſönlichkeit des künftigen Lehrers nach allen ſeinen Lebensrichtungen hin erfaſſende werden müſſen.

Der Unterrichtsſtoff in ſeinen chriſtlichen, nationalen und verſtändig nützlichen Beziehungen iſt ſo zu behandeln, daß er die ganze Anſchauungs- und Denkweiſe durchdringt, einen Einfluß auf das geſammte Geiſtesleben erlangt, alſo neben Erweiterung der Bildung und Schärfung des Urtheils auf Herz, Gemüth und Charakter bildend einwirkt. Durch dieſen Zweck wird die Geſtaltung des Seminarunterrichts nach zwei Richtungen weſentlich bedingt; zunächſt daß der Unterricht concentrirt und zuſammengehörige Zweige desſelben unter ſich und zu der gemeinſchaftlichen Bildungsaufgabe in die richtige Beziehung geſetzt werden; woraus dann die Nothwendigkeit folgt, daß Zuſammengehöriges ſo weit wie möglich in der Hand desſelben Lehrers liege. Als Regel in dieſer Beziehung iſt anzuſehen, daß der Unterricht in der Religion, Schulkunde und Geſchichte Einem Lehrer, in Naturkunde, deutſcher Sprache und Leſen, ſo wie im Rechnen, Raumlehre, Zeichnen und Schreiben je einem andern übertragen, und daß der Muſikunterricht in Einer Hand vereinigt ſei.

Was die Form des Unterrichts angeht, ſo ſoll dieſelbe zunächſt in ſittlicher Beziehung muſtergebend ſein: die Zöglinge der Seminarien ſind als angehende Lehrer zu betrachten, welche liebevoller Ernſt und theilnehmende Hülfeleiſtung ſchon in ihrer Vorbereitung gewöhnen ſoll, die ihnen ſpäter anzuvertrauenden Chriſtenkinder ihrem Heiland in Liebe und Treue zuzuführen, und ſie in der Schule eine Werkſtätte des göttlichen Geiſtes erkennen und verehren zu lehren. Härte und Selbſtüberhebung wird daher dem Seminarlehrer eben ſo fern bleiben wie Beförderung der Eitelkeit auf menſchliches Wiſſen.

Weiter muß der Seminarunterricht im Ganzen nach denſelben Grundzügen und in ſeinen begründenden Abſchnitten theilweiſe ſelbſt in der Form gegeben werden, welche die Behandlung desſelben Gegenſtandes in der Elementarſchule erfordert. Er muß überhaupt in ſeiner Form nach allen Seiten in ſtrenger Feſthaltung des Gedankens entwickelnd, die Antworten zum weiteren Fortſchreiten richtig benutzend, Schwierigkeiten vermittelnd und verkehrte Auffaſſungen berichtigend, geiſtige Zucht üben und, indem der Lehrer in ſeiner mittheilenden Thätigkeit mehr zurücktritt, die Selbſtthätigkeit der Schüler anregend in Anſpruch nehmen.

Hiernach ſind in allen Lectionen raſches und ſicheres Auffaſſen der geleſenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und ſicheres Verarbeiten, einfaches richtiges Wiedergeben, alſo Uebung im Verſtehen, Denken und Sprechen ſtets im Vordergrund ſtehende Geſichtspuncte.

Uebermaß des Mitzutheilenden ohne gleichzeitige Verarbeitung und Entwicklung ſoll nicht die Entfaltung der Individualität hindern, die Productivität abſchwächen und das geſunde Urtheil gefangen nehmen.

Wo irgend möglich, iſt dem Unterricht ein geeignetes Lehrbuch oder ein Leitfaden zu Grunde zu legen. Aufgabe des Lehrers iſt es, den Inhalt desſelben zu erklären, zu befeſtigen und durch Verſtändniß nach allen Seiten anwendbar für den Elementarunterricht zu machen; nicht aber, dasſelbe zum Gegenſtand der Kritik zu machen und neben demſelben oder abgeſehen von demſelben ein anderes Syſtem vorzutragen.

In denjenigen Fällen, in welchen zur Zeit noch kein Lehrbuch zu Grunde gelegt werden kann, hat ſich der Lehrer auf die ſchriftliche Mittheilung beſtimmter Sätze, auf deren Erläuterung und Befeſtigung durch den mündlichen Unterricht zu beſchränken.

Das Dictiren oder Ausarbeitenlaſſen weitläuftiger Hefte iſt nicht zu geſtatten.

Als beſonders zweckmäßig empfiehlt es ſich, die Zöglinge auf geeignete Abſchnitte des Unterrichts in einzelnen Fächern ſich aus paſſenden Lehrmitteln ſo vorbereiten zu laſſen, daß ſie den betreffenden Gegenſtand ſelbſtſtändig vortragen und nur der Ueberwachung und Correctur des Lehrers bedürfen.

Für jeden der beiden untern Curſe ſind wöchentlich höchſtens 28, für den obern Curſus höchſtens 18 Lehrſtunden, mit Ausſchluß des Unterrichts im Turnen und im Gartenbau, ſo wie der Beſchäftigung in der Uebungsſchule, anzuſetzen. Wo es hiernach nöthig wird, iſt die Ausdehnung des Unterrichtsſtoffes zu beſchränken und die freie Verarbeitung und ſelbſtſtändige Aneignung desſelben zu fördern.

Für jeden Curſus iſt der Unterrichtsſtoff in beſtimmte Abſchnitte zu theilen und für jeden der letzteren ein beſtimmtes Zeitmaß feſtzuſetzen, wobei den anzuſtellenden Repetitionen genügender Raum zu geſtatten iſt.

Wöchentlich werden von jedem Lehrer die durchgearbeiteten Penſa niedergezeichnet, und iſt die dießfällige Nachweiſung von dem Director bei den anzuſtellenden Quartal- oder Tertialprüfungen ſo wie bei außerordentlichen Reviſionen als Anhalt zu benutzen.

An mindeſtens Einem Tage in jedem Monate fällt der geſammte Unterricht aus und ſind die Zöglinge anzuleiten, dieſe freien Tage ſelbſtſtändig zu zuſammenfaſſenden Repetitionen und größeren Arbeiten angemeſſen zu benutzen.

II. Einzelne Unterrichtsfächer.

1. Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Pſychologie u. ſ. w. etwa gelehrt ſein ſollte, iſt von dem Lectionsplan zu entfernen und iſt ſtatt deſſen für jeden Curſus in wöchentlich zwei Stunden »Schulkunde« anzuſetzen.

In dem Seminar iſt kein Syſtem der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form.

Der Unterricht über Schulkunde hat ſich vor Abſtractionen und vor Definitionswerk ſorgfältig zu bewahren und möglichſt praktiſch und unmittelbar zu geſtalten.

Der angehende Lehrer ſoll durch dieſen Unterricht die für ihn erforderliche pädagogiſche Bildung erlangen und befähigt werden, ſich ſelbſt und Andern über das Weſen und die Aufgabe ſeines Berufs bewußte und klare Rechenſchaft zu geben.

Ein einfaches und beſtimmtes Bild der evangeliſch-chriſtlichen Schule nach ihrer Entſtehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzuſtellen, wobei die einflußreichſten Schulmänner, namentlich ſeit der Reformation, ihre Erwähnung, und deren Einwirkung auf Geſtaltung des Elementarſchulweſens ihre Darlegung finden können, ſo wie eine Charakteriſtik des Lehrers nach ſeinem chriſtlichen und ſittlichen Standpunct zu geben, wird eine angemeſſene Aufgabe für den Unterricht des erſten Jahres ſein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarſchule, der für ſie paſſende Lectionsplan und die wichtigſten Grundſätze des in ihr ſtatthaften Unterrichtsverfahrens, der chriſtlichen Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Beſondern ihre Darlegung und Erläuterung finden müſſen. Im dritten Jahre ſind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staats und der Kirche ſo wie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und iſt im Uebrigen die verſtattete Zeit hauptſächlich zur Vorbereitung für die Arbeit in der Uebungsſchule ſo wie zur Klärung und Befeſtigung der in derſelben gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, ſoweit

beides, mit Ausſchluß der Methodik im Einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden.

Als eine weſentliche Aufgabe dieſes ſich durch den ganzen Seminarcurſus durchziehenden Unterrichts iſt die anzuſehen, daß die angehenden Lehrer zu einer ſicheren Unterſcheidung zwiſchen dem geführt werden, was im Seminarunterricht behufs ihrer eigenen Ausbildung als Lehrer gegeben wird und was ſeine unmittelbare Anwendung und Wiederholung in der Elementarſchule zu finden hat.

In dieſer Beziehung wird ein enges Anſchließen an die mit dieſem Regulativ zu veröffentlichenden Grundzüge für die Einrichtung und den Unterricht der evangeliſchen Elementarſchulen und eine umſichtige und praktiſche Benutzung der Uebungsſchule Lehrer und Schüler der Seminarien vor dem Irrthum bewahren, daß die in dieſem Regulativ für den Umfang des Seminarunterrichts aufgeſtellten Forderungen gleichmäßig ihre Anwendung auf die Elementarſchule und den Unterricht der Jugend in derſelben finden könnten.

Die bisher in den meiſten Seminarien unter dem Titel »Methodik« gegebene Darlegung der Methode aller Elementarunterrichtsfächer hat zur Löſung der Aufgabe, die künftigen Schullehrer zur Aneignung einer ſicheren und leicht anwendbaren Behandlung des Unterrichts zu führen, wenig beigetragen.

Die unmittelbare Anweiſung zu einer guten Methode muß ſich zunächſt aus dem Unterricht eines jeden Lehrers ſelbſt ergeben, indem, wie bereits bemerkt, der Seminarunterricht im Ganzen nach denſelben Grundſätzen und in ſeinen begründenden Abſchnitten theilweiſe ſelbſt in der Form gegeben wird, welche die Behandlung desſelben Gegenſtandes in der Elementarſchule erfordert.

Die Aufgabe des betreffenden Fachlehrers iſt hierbei, die Methode bei ſeinem Unterricht zum klaren Verſtändniß der Zöglinge zu bringen und dafür zu ſorgen, daß die letzteren in der Uebungsſchule zur praktiſchen Beherrſchung derſelben gelangen.

Der Unterricht in der Schulkunde iſt daher in dieſem Theile darauf zu beſchränken, daß der Zuſammenhang erläutert wird, in welchem die einzelnen Fächer der Elementarſchule unter einander, und die Beziehung, in welcher ſie zu dem Geſammtzweck der durch die Schule zu bewirkenden Erziehung und Bildung ſtehen.

So weit in der Schulkunde auch die Erziehungslehre zu behandeln iſt, ſind die Begriffe »Erziehung und Schulerziehung« nicht mit einander zu verwechſeln oder in einander aufgehen zu laſſen.

Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, ſo wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zuſammenſtellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen, hierher gehörigen Grundſätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menſchlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Geſetz, der göttlichen Erlöſung und Heiligung iſt eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfsſätze aus der Anthropologie und Pſychologie bedarf. Das Seminar hat hier nur den richtigen Grund zu legen, der zum Schulhalten befähigt und ausreicht, zugleich aber für mögliches Weiterſtudium einen geeigneten Weg zeigt.

Anders verhält es ſich mit der eigentlichen Schulerziehung, und hier müſſen die Grundſätze der Disciplin und Didaktik ausführlicher erörtert, zur Anwendbarkeit gebracht und zum ſicheren Eigenthum gemacht werden.

Auch dieſer Unterricht wird ſich am zweckmäßigſten an die Bedürfniſſe der Uebungsſchule und an die in ihr gemachten Erfahrungen anſchließen.

Je weniger für den Unterricht in der Schulkunde nach dieſen Geſichtspuncten ein vorhandenes Lehrbuch als geeignet bezeichnet werden kann und je einflußreicher derſelbe

auf die gesammte Lehrerbildung sein wird, um so mehr darf erwartet werden, daß die Seminarlehrer dem Ausbau dieses Unterrichtsfaches ihre ganze Umsicht und Gewissenhaftigkeit zuwenden und sich zu diesem Behufe namentlich mit den factischen Zuständen des Volkslebens und der Elementarschule in einem lebendigen Zusammenhang erhalten.

Einstweilen werden den Seminarien mit Ausschluß des methodischen Theiles die »Lehren und Erfahrungen für christliche Armenschullehrer« vom Inspector Zeller in Beuggen anzuempfehlen sein; die Seminarlehrer aber werden es sich angelegen sein lassen, das in einzelnen Schriften von Kellner, Goltzsch, Grube, Palmer u. A., sowie in mehreren Zeitschriften, namentlich dem Brandenburger Schulblatt und dem süddeutschen Schulboten zerstreute, hierher gehörige Material zu sammeln und zur Anwendung zu bringen.

2. Religionsunterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien.

Der in den Seminarien vielfach unter dem Namen »christliche Lehre« ertheilte Religionsunterricht, welcher künftig in dem Lectionsplan als »Katechismusunterricht« aufzuführen ist, hat vornehmlich die Aufgabe, durch ein klares und tiefes Verständniß des göttlichen Wortes auf der Grundlage des evangelischen Lehrbegriffes der eigenen religiösen Erkenntniß der Zöglinge Richtung und Halt, und indem er sie durch jenes Verständniß sich selbst und ihr Verhältniß zur göttlichen Heilsordnung erkennen läßt, für ihr ganzes christliches Leben die richtige Grundlage zu schaffen.

Derselbe wird in dieser Ausdehnung und in der durch seine Zwecke bedingten Form in der Elementarschule nicht vom Lehrer wieder ertheilt werden und ist deßhalb hinsichtlich seiner Grenzen und seiner Methode nicht den Beschränkungen und Rücksichten unterworfen, wie die meisten anderen, in der Elementarschule wiederum vorkommenden Gegenstände des Seminarunterrichts. Bei dem Einfluß aber, welchen gerade dieser Unterricht auf das ganze geistige Leben des Lehrers und mittelbar auf den in der Elementarschule zu ertheilenden Religionsunterricht ausüben soll, kommt es, abgesehen von der ihm innewohnenden Ueberzeugungskraft, Wärme und Eindringlichkeit, besonders darauf an, daß durch ihn sichere und bleibende, mit dem Lehrbegriff der Kirche übereinstimmende Resultate der christlichen Erkenntniß erzielt werden.

Es versteht sich von selbst, daß die nächste Unterlage dieses Unterrichts die für den Volksunterricht bestimmten symbolischen Bücher der evangelischen Kirche, der kleine Katechismus Lutheri, beziehungsweise der Heidelberger Katechismus, bilden müssen.

Da aber jedenfalls der erstere eine ausführlichere Entwicklung und Erweiterung für den vorliegenden Zweck erheischt, so ist vielfach dieses Weitere dem Vortrag des Lehrers und der freien Verarbeitung der Zöglinge überlassen worden. Wenn auch nicht bei diesem Verfahren unter Umständen ein zu weiter Spielraum für die nicht mehr berechtigte Subjectivität des Lehrers zu befürchten wäre, so ist es doch keinenfalls zu vermeiden, daß auch die von ihm richtig vorgetragene Lehre möglicher Weise so vielfach irrthümlich oder halbwahr aufgefaßt und weiter getragen wird, als Zöglinge seinen Unterricht empfangen.

Es ist daher erforderlich, dem Religionsunterricht in den Seminarien einen Leitfaden zu Grunde zu legen, welcher dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen nothwendig ist. Aufgabe des Lehrers ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständniß der Zöglinge zu bringen und zu ihrem freien geistigen Eigenthum zu machen, ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfte.

Nach vorher eingeholtem Gutachten des evangeliſchen Oberkirchenraths wird daher hierdurch beſtimmt, daß zu dieſem Behufe der zu Barmen erſchienene:

»Kleine Katechismus Lutheri als Grundlage einer ausführlichen Unterweiſung im Chriſtenthum«

in die evangeliſchen Seminarien eingeführt und in der angegebenen Weiſe als Handbuch für den Unterricht in der chriſtlichen Lehre benutzt werde, wobei es ſich von ſelbſt verſteht, daß der Gebrauch des Heidelberger Katechismus da ſtattfindet, wo die confeſſionellen Verhältniſſe ſeine Anwendung bedingen.

Ueber den engeren Kreis ſeiner unmittelbaren Thätigkeit in der Schulclaſſe hinaus wird von dem evangeliſchen Schullehrer mit Recht eine warme und thätige Theilnahme an dem kirchlichen Leben der Gegenwart gefordert. Zu dem Ende iſt aber für ihn eine Kenntniß von der Vergangenheit der chriſtlichen Kirche und von der allmäligen Entwickelung ihrer jetzigen Zuſtände nothwendig.

Es hat ſich als ein für dieſen Zweck fruchtloſes Bemühen erwieſen, an der Hand eines Leitfadens oder Auszuges der Kirchengeſchichte, die letztere in chronologiſcher Reihenfolge überſichtlich, oder in das Detail eingehend, den Seminariſten vorzutragen. Ein Curſus der Kirchengeſchichte kann überhaupt in dem Organismus des Seminarunterrichts keine Stelle finden. Der letztere hat die Aufgabe und ſich darauf zu beſchränken, daß die Zöglinge in angemeſſener, am zweckmäßigſten biographiſcher und gruppirender Form, mit den wichtigſten und epochemachenden Männern und Thatſachen, ſowie in klaren Umriſſen mit der Entwicklung der evangeliſchen Lehre, des Cultus, der kirchlichen Verfaſſung und des chriſtlichen und kirchlichen Lebens bekannt gemacht werden, wobei es ſich von ſelbſt verſteht, daß die apoſtoliſche Zeit, die Reformationszeit, die Gegenwart der Kirche und ihre Ausbreitung durch die Miſſion die vorzüglichſten Ausgangs- und die erfolgreichſten Anhaltspuncte bilden werden, um den künftigen Lehrer für eine freie hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der chriſtlichen Beſtrebungen für Heiden- und innere Miſſion, für Armen- und Verlaſſenenpflege und ähnliche Zwecke mit der erforderlichen Einſicht und Liebe auszurüſten.

In letzterer Beziehung wird weniger eigentlicher Unterricht, als Einführung in die Kenntniß der thatſächlichen Verhältniſſe und Zuſtände durch Mittheilung aus dahin einſchlagenden Schriften und Verwendung derſelben für die Privatlectüre, ſo wie Uebung und praktiſche Betheiligung an der Ausführung der betreffenden Ideen der Weg ſein, welchen die Seminarien einzuſchlagen haben, weßhalb es auch nur erwünſcht ſein kann, wenn die Seminarien als ſolche lebendige Glieder der Vereine für Miſſion und verwandte Beſtrebungen ſind.

So lange behufs der Einführung in die Zuſtände des kirchlichen Lebens nach den angegebenen Grundſätzen ein beſonderer Leitfaden noch nicht vorhanden iſt, können die Halwer Kirchengeſchichte, ſowie die Geſchichte der chriſtlichen Kirche von Leipoldt zu theilweiſer Erreichung des Zweckes mit Nutzen gebraucht werden.

Wenn nach dieſen Geſichtspuncten der Religionsunterricht in den Seminarien, ſo weit er vorzugsweiſe die eigene, chriſtliche Bildung der Zöglinge im Auge hat, zweckmäßig eingerichtet und in diejenigen Grenzen zurückgeführt iſt, deren Gebiet der Seminarunterricht wirklich durchdringen und ausfüllen kann, ſo wird es weiter darauf ankommen, dieſen Unterricht zu der Aufgabe und den Zwecken des Religionsunterrichts in der Elementarſchule, ſowie zu dem wirklichen Inhalt des evangeliſch-chriſtlichen Volkslebens in eine unmittelbarere Beziehung zu ſetzen, als es vielfach bis jetzt der Fall war.

Zu dem Ende haben ſich die Seminarien ſelbſt die der Elementarſchule zuſtehende

und ihr erreichbare Aufgabe im Religionsunterricht klar zu machen und ihren eigenen Unterricht demgemäß einzurichten.

In dieſer Beziehung iſt zunächſt feſtzuhalten, daß eine ſyſtematiſche Behandlung der chriſtlichen Lehre, ſei es in Entwicklung des dogmatiſchen und moraliſchen Lehrinhalts des Katechismus, ſei es in ſelbſtſtändiger katechetiſcher Behandlung einzelner Lehrpuncte und Bibelſtellen, nicht Aufgabe des Elementarlehrers, ſondern Aufgabe des vom Pfarrer zu ertheilenden Katechumenen- und Confirmandenunterrichts iſt. Der Katechismusunterricht der Elementarſchule hat auf den letztern in der Art vorzubereiten, daß durch eine einfache katechetiſche Behandlung der Katechismus ſeinem Wort- und Sachinhalte nach zum klaren und ſicheren Verſtändniß der Kinder gebracht und, ſo weit erforderlich, ihrem Gedächtniß eingeprägt wird.

Die Befähigung, einen ſolchen Katechismusunterricht zweckmäßig zu ertheilen, können die Seminarien bei ihren Zöglingen nicht als bereits vorhanden vorausſetzen oder annehmen, daß dieſelbe durch den Unterricht in der chriſtlichen Lehre und in der Schulkunde ohne Weiteres erzielt werde; das ganze hierhin gehörige Unterrichtsgebiet iſt vielmehr von dem betreffenden Seminarlehrer mit den Zöglingen vorbildlich, für die Elementarſchule Anſchauung und Muſter gebend, durchzuarbeiten.

Als das Feld, auf welchem die Elementarſchule ihre Aufgabe, das chriſtliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptſächlich zu löſen hat, iſt nach der Natur des Elementarunterrichts und nach Maßgabe der dem Elementarlehrer in der Regel erreichbaren Bildung, die bibliſche Geſchichte anzuſehen.

Unter der Vorausſetzung, daß der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte ſeine Aufgabe weder in moraliſche Nutzanwendung noch in die Abſtraction dogmatiſcher Lehrbegriffe ſetze, vielmehr die Kinder zu einem ſichern Verſtändniß und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatſachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menſchengeſchlechtes zu führen und ſie aus ihnen die ewig gültigen Anſchauungen von den höchſten göttlichen und menſchlichen Dingen kennen zu lehren ſuche, ergibt es ſich als nothwendig, daß jede einzelne bibliſche Geſchichte, wie ſie in den Hiſtorien- und bibliſchen Leſebüchern, namentlich von Zahn, Preuß und Otto Schulz, zweckmäßig mit den Worten der Bibel zuſammengeſtellt worden, nach den obigen Geſichtspuncten im Seminarunterricht mit den Zöglingen durchgegangen wird, und daß dieſe, indem ſie ſo die einzelnen Stufen und perſönlichen Beziehungen des religiös-chriſtlichen Lebens an der Hand des göttlichen Wortes mit erleben und durchleben, zu einer anſchaulichen und unmittelbaren Erkenntniß der Grundbegriffe und Grundwahrheiten desſelben geführt werden.

Im Beſondern iſt zu fordern, daß jeder angehende Lehrer im Stande ſei, die einzelnen bibliſchen Hiſtorien in der für die Elementarſchule gehörigen Form frei und ſelbſtſtändig zu erzählen; daß er angeleitet werde, jede dieſer Hiſtorien in ihren Einzelheiten und mit Rückſicht auf den Geſammtzweck des bibliſchen Geſchichtsunterrichts angemeſſen und fruchtbar zu behandeln, und den letzteren mit dem chriſtlichen Kirchen- und Feſtjahre in enge Beziehung zu ſetzen, um in dieſer Weiſe die Verbindung der Schule mit dem gottesdienſtlichen Leben und eine bewußte Theilnahme der Kinder an demſelben zu vermitteln, wobei beſondere Rückſicht auf die für die verſchiedenen Alters- und Entwicklungsſtufen der Kinder auszuwählenden Hiſtorien zu nehmen iſt.

Genaue Kenntniß der in den betreffenden Hiſtorienbüchern enthaltenen bibliſchen Geſchichten, ſowie die Fertigkeit, ſie frei erzählen zu können, wird fernerhin unerläßliche Bedingung für die Aufnahme in ein Seminar ſein müſſen.

Das erſte Jahr des Seminarunterrichts wird alsdann, was den Religionsunter-

richt betrifft, hauptſächlich auf eine ganz ins Einzelne gehende, nicht nur lebendig warme und das eigene religiöſe Leben erbauende, ſondern auch eine anſchauliche Erkenntniß der Grundwahrheiten des chriſtlichen Lebens erzielende Behandlung der bibliſchen Geſchichte in der Art zu verwenden ſein, daß, wenn im zweiten Jahre der Katechismusunterricht ein klares Verſtändniß des chriſtlichen Glaubensinhaltes, wie ihn die evangeliſche Kirche bekennt, geſchaffen und befeſtigt hat, im dritten Jahre der eigene Unterricht in der Uebungsſchule dem Seminariſten Gelegenheit gibt, ſich unter Aufſicht und Correctur des betreffenden Lehrers auch praktiſch in der Ertheilung des elementariſchen Religionsunterrichts zu vervollkommnen.

Hinſichtlich des Bibelleſens ſind in der Elementarſchule, immer im Anſchluß an das Kirchenjahr, die ſonntäglichen Evangelien und Epiſteln, und außerdem mit den reiferen Schülern im Zuſammenhang Pſalmen, prophetiſche Bücher und neuteſtamentliche Briefe zu leſen.

Um den Lehrer für dieſen Unterricht vorzubereiten, wird das Seminar zweckmäßig nach derſelben Anordnung, Auswahl und Behandlung des Stoffes das Bibelleſen mit ſeinen Zöglingen zu betreiben haben.

In ſeinen täglichen Morgen- und Abendandachten wird außerdem die Bibellection in geordneter Reihenfolge der Leſeſtücke eine bleibende Stelle einnehmen, in welcher Beziehung Anſchluß an die Werder'ſchen Bibelzeddel, oder an den Zahn'ſchen Bibelkalender zu empfehlen iſt.

Wo es noch nicht der Fall, iſt außerdem das Lernen und Erklären eines Wochenſpruches in Verbindung mit der Morgenandacht oder mit der erſten Religionsſtunde einzuführen.

Die ſeither vielfach in den Seminarien als abgeſonderter Unterrichtsgegenſtand behandelte ſogenannte »Bibelkunde« oder »Einleitung in die heilige Schrift« iſt künftig von dem Lectionsplan derſelben zu entfernen.

Was zum Verſtändniß der bibliſchen Bücher an hiſtoriſchen, antiquariſchen und ſonſtigen Erläuterungen für den Zweck der Elementarlehrerbildung erforderlich, iſt bei Behandlung der bibliſchen Geſchichte und beim Bibelleſen den Zöglingen gelegentlich mitzutheilen. Der Unterricht hat ſich aber hierbei überall auf das Nothwendige und auf feſte Reſultate zu beſchränken und über dem Wiſſen um äußerliche Dinge die Einführung in das Verſtändniß des religiöſen Inhalts und des innern Lebens nicht zu verabſäumen.

Zu Privatlectüre können zweckmäßig benutzt werden: das gelobte Land von Bäßler, die Calwer bibliſche Geographie, bibliſche Naturgeſchichte und das ebendaſelbſt erſchienene Handbüchlein bibliſcher Alterthümer.

Neben dem bibliſchen Geſchichtsunterricht und der Einführung in den Inhalt der Bibel überhaupt hat die Elementarſchule die Aufgabe, dem Gedächtniß und Verſtändniß der Kinder eine Anzahl von Bibelſprüchen, Kirchenliedern, ſowie der für das perſönliche Bedürfniß und die Theilnahme am gottesdienſtlichen Leben erforderlichen Gebete zu übergeben, ihre Schüler auch zu einer bewußten Theilnahme an dem letzteren vorzubereiten.

Die Erklärung der betreffenden Bibelſprüche und Kirchenlieder wird im erſten Jahre des Seminarcurſus zweckmäßig neben dem bibliſchen Geſchichtsunterricht hergehen, und um in dieſer Beziehung für die Elementarſchule vorbildlich zu ſein, ſich im Weſentlichen an die verſchiedenen Zeiten des Kirchenjahres anſchließen.

Hiermit iſt auch die Gelegenheit geboten, die Bedeutung und den Zuſammenhang der einzelnen Abſchnitte des Kirchenjahrs und ſeiner Feſte dem Bewußtſein der Zög-

linge ſo nahe zu legen und ſie in das Verſtändniß der feſtſtehenden liturgiſchen Theile des öffentlichen Gottesdienſtes ſo einzuführen, wie es die Theilnahme an dem kirchlichen Leben erfordert, und wie allein die Elementarſchule praktiſch für das Leben in der kirchlichen Gemeinſchaft erziehen kann.

In dem zweiten Jahre des Seminarcurſus wird die Erklärung der Bibelſprüche nach einer andern Richtung, und zwar in Verbindung mit dem Katechismusunterricht, dahin fortgeſetzt, daß dieſelben als Beweisſtellen der chriſtlichen Lehrſätze ihre Erläuterung und Anwendung finden.

Die Kirchenlieder ſind überall in möglichſt engem Anſchluß an den urſprünglichen reinen Text zu lernen und iſt dem Unterricht zu Grunde zu legen entweder die Sammlung

»Geiſtliche Lieder für Schule und Haus, nach den Originaltexten. Berlin. Nicolai'ſche Buchhandlung.«

oder

»Geiſtliche Lieder für Kirche, Schule und Haus. Herausgegeben von Anders und Stolzenburg. Bunzlau 1852.«

Der Umſicht des betreffenden Seminarlehrers muß es überlaſſen bleiben, wie weit die künftigen Lehrer mit den Abweichungen des Textes der Kirchenlieder bekannt zu machen ſind, wie dieſelben in den verſchiedenen Geſangbüchern des Bezirks oder der Provinz vorkommen.

Dem nach dieſen Grundzügen eingerichteten Religionsunterricht wird es nicht nur möglich werden, für die Elementarſchule formell vorgebildete und ihrer Aufgabe ſich klar bewußte Lehrer heranzuziehen, in dieſen ſelbſt eine ausreichende und beſtimmte Erkenntniß des Wortes, der Lehre und des Lebens der evangeliſch-chriſtlichen Kirche zu gründen, ſondern er wird auf dieſem Grunde auch ein gottesfürchtiges Leben der Zöglinge anbahnen können, das den Erziehungsgang Gottes von der Erkenntniß der Sünde bis zur Rechtfertigung durch den Glauben, der in der Liebe thätig iſt, jeden Einzelnen an ſich erfahren und in ſich nachleben läßt.

Dazu gehört, daß ſich das ganze Leben im Seminar unter die Zucht des Wortes und Geiſtes ſtellt, daß aus der Fülle der Gnadenmittel von Lehrern und Schülern fleißig und treu geſchöpft, im Ganzen eine evangeliſch-chriſtliche Lebensgemeinſchaft dargeſtellt wird.

3 Unterricht im Leſen und in der deutſchen Sprache.

In Bezug auf allgemein menſchliche und volksthümliche Bildung iſt dem genannten Unterricht für Elementarſchule und Seminar eine weſentliche Bedeutung beizulegen. Die eigene Bildung des Lehrers ſtellt auch bei dieſem Unterricht hinſichtlich des Materials weitergehende Forderungen, als das Bedürfniß der Elementarſchule.

In der Elementarſchule ſoll die Jugend möglichſt raſch zur fertigen Anwendung des wichtigſten Bildungsmittels, des Leſens von Gedrucktem und Geſchriebenem, geführt, weiter während der ganzen Schulzeit im richtigen und ausdrucksvollen Leſen des Inhaltes, wie ihn Bibel, Geſangbuch und Kinderfreund bieten, geübt werden. Sie ſoll dieſen Inhalt ſo verſtehen und faſſen lernen, daß ſie ihn ſprach- und gedankenrichtig wiederzugeben im Stande iſt; ſie ſoll in ihrem Anſchauungskreis liegende, ſo wie für den gewöhnlichen Verkehr des bürgerlichen Lebens nicht zu entbehrende Gedanken orthographiſch und ſinnrichtig niederſchreiben können.

Abgeſonderte Betreibung der deutſchen Grammatik iſt von der Elementarſchule ausgeſchloſſen.

Der künftige Lehrer iſt zur Ertheilung des Leſe- und Sprachunterrichts in der

Elementarſchule befähigt, wenn er die Fibel und das Leſebuch richtig zu behandeln verſteht.

Es iſt bisher in den meiſten Seminarien nicht genug geſchehen, um die künftigen Lehrer zur ſichern Anwendung einer beſtimmten einfachen Leſelehrmethode zu führen, und dieſe Verſäumniß iſt ein Hauptgrund, warum in den Schulen noch immer der Leſeunterricht vielfach nach einem geiſtloſen und unpraktiſchen Mechanismus betrieben wird, und erſt nach Jahren, oft gar nicht, erreicht, was die Anwendung einer richtigen Methode in Monaten muß erreichen laſſen, nämlich Fertigkeit im mechaniſchen Leſen.

In dieſer Beziehung genügt weder die Beſprechung einer oder mehrerer Theorieen des Leſeunterrichts, noch die von jedem Zögling in der Uebungsſchule anzuſtellende Beſchäftigung mit dem Leſen, ſondern es ſind mit den Seminariſten des unterſten Curſus ſelbſt praktiſche, bis in das kleinſte Detail gehende Uebungen im Leſenlehren vorzunehmen, von denen nicht eher abzulaſſen iſt, bis das richtige Verfahren bei Jedem zum freien Eigenthum geworden iſt. Hiermit iſt die Anweiſung zur Einübung der Orthographie und die Mittheilung des für den Lehrer aus der Lautlehre zu wiſſen Nöthigen zu verbinden.

Eine beſtimmte Methode des Leſenlehrens vorzuſchreiben, erſcheint mit Rückſicht auf mehrere, ſeit einigen Jahren zu Tag getretene, noch nicht allſeitig ausgebildete und erprobte Verſuche jetzt noch nicht an der Zeit. Es darf erwartet werden, daß aus den Seminarien ſelbſt in Berückſichtigung der angegebenen Geſichtspuncte und des Bedürfniſſes, namentlich der mehrclaſſigen Elementarſchule, ſich ein zu allgemeiner Anwendung geeignetes Lehrverfahren herausbilden wird, in welcher Beziehung den Provinzialbehörden ſorgſame Beobachtung der vorhandenen und noch zu erwartenden Entwicklung anempfohlen wird.

Weiter iſt in Verarbeitung des für die Elementarſchule beſtimmten Leſebuchs das unmittelbare Bedürfniß der Schule mehr zu berückſichtigen, als es ſeither meiſtens geſchehen iſt. Es genügt nicht, die Seminariſten überhaupt in der Erklärung des Leſeſtoffs und deſſen Benutzung für den deutſchen Sprachunterricht in der Vorausſetzung zu unterweiſen, daß ſie ſpäter jedes für die Elementarſchule geeignete Leſeſtück fruchtbar behandeln könnten. Es muß vielmehr gerade das in den Elementarſchulen der Provinz eingeführte Leſebuch in der Art nicht bloß in der Uebungsſchule, ſondern im Seminarunterricht ſelbſt verarbeitet werden, daß in der Behandlung der betreffenden Leſeſtücke die Zöglinge praktiſch unterwieſen werden, wie ſie dieſelben ſpäter ſelbſt in der Elementarſchule behandeln ſollen.

Wenn zu dieſem Behuf auch für jetzt noch kein allgemein einzuführendes Schulleſebuch vorhanden iſt, ſo muß wenigſtens für die Uebungsſchulen der evangeliſchen Seminarien jeder Provinz ein gemeinſames Leſebuch eingeführt und zu dem angegebenen Zweck benutzt werden. Es iſt ein ſolches Leſebuch zu wählen, von dem zu wünſchen und zu erwarten iſt, daß es allmälig in ſämmtlichen Elementarſchulen der Provinz Eingang finden wird.

Die angegebene Behandlung des Schulleſebuchs bildet ebenfalls das Penſum der Unterclaſſe.

Für dieſelbe gehört außerdem noch und findet ihre praktiſche Anwendung bei den Leſeübungen die Einführung in die deutſche Grammatik, wobei ſtets der Geſichtspunct feſtzuhalten, daß dieſer Unterrichtsgegenſtand theoretiſch nicht in der Elementarſchule wiederkehrt. Mit Ausſchluß jeder ſogenannten philoſophirenden allgemeinen Grammatik wird unter Behandlung der Lehre vom einfachen Satz und deſſen Erweiterung, der Ordnung und Verbindung der Sätze, der Verwandlung des Satzausdruckes und der

Satzglieder zugleich das Nothwendige von den Wörterclaſſen, ihrer Eintheilung und Umwandlung zu dem Zweck mitgetheilt, daß die Zöglinge im Stande ſind, in Anwendung einer einfachen grammatiſchen Terminologie Sätze des Leſebuchs genau zu analyſiren. Dabei iſt ſtets Rückſicht auf Orthographie und Interpunction zu nehmen und Anleitung zu geben, wie das Analyſiren der Sätze nicht Selbſtzweck iſt, ſondern zur Erleichterung eines richtigen Verſtändniſſes des Inhaltes anzuwenden iſt.

Bis ein für die beſondern Bedürfniſſe des Seminars geeignetes Lehrbuch vorhanden iſt, werden die nothwendigen Terminologieen und Definitionen von dem betreffenden Lehrer ſelbſt gegeben, oder der Unterricht an kleinere Sprachlehren, wie die von Nonnig, oder von Bohm und Steinert und ähnliche angeſchloſſen werden müſſen. Für die Behandlung des Sprachunterrichts überhaupt aber wird der Seminarlehrer manche geeignete Weiſung in den betreffenden Schriften von Wackernagel, Kellner und Otto finden.

In den beiden oberen Claſſen des Seminars iſt der deutſche Sprachunterricht nach folgenden Geſichtspuncten zu betreiben.

Unter Anwendung der in der Unterclaſſe erworbenen Kenntniſſe und Fertigkeiten, im unmittelbaren Anſchluß an das Leſebuch und unter ſteter Berückſichtigung des mündlichen und ſchriftlichen Gedankenausdruckes bezweckt derſelbe, in das Verſtändniß des für den Bildungsſtandpunct des Elementarlehrers und für die Bedürfniſſe des Volkslebens geeigneten Sprachinhaltes einzuführen.

Das Eindringen in den Inhalt iſt die beſte Vorbereitung für ein richtiges und gutes Leſen. Die Fertigkeit, ſchwierigere Stücke richtig und gut zu leſen, gibt aber einen ziemlich ſichern Maaßſtab zur Beurtheilung der formellen Geſammtbildung des Seminariſten ab.

Unter den vorhandenen Leſebüchern iſt das »deutſche Leſebuch von Philipp Wackernagel« vorzugsweiſe geeignet, um angehenden Lehrern während ihres Seminarcurſus die Betrachtung und das Verſtändniß der Sprache, wie das Eingehen auf einen würdigen, ihren Bildungsbedürfniſſen entſprechenden, dem Volksleben nicht fern ſtehenden Inhalt anziehend und erfolgreich zu machen. Dasſelbe iſt überall bei den evangeliſchen Seminarien einzuführen.

Aus dieſem Leſebuch werden für jede Seminarclaſſe eine Anzahl proſaiſcher und poetiſcher Sprachſtücke ausgewählt, welche den Normalſtoff für den deutſchen Sprachunterricht bilden und nach allen Beziehungen zum vollen Verſtändniß zu verarbeiten und zum ſelbſtſtändigen Eigenthum zu bringen ſind.

Das Auffaſſen, ſprachliche und ſachliche Verſtehen und das Wiedergeben dieſer Sprachſtücke bedingt das wiederholte Vorleſen, Leſenlaſſen, Beſprechen und die Verſuche im unveränderten und veränderten mündlichen und ſchriftlichen Reproduciren derſelben.

Innerhalb dieſes beſtimmt abgezweigten Materials, bei deſſen Auswahl nicht nur die Berückſichtigung des Aufſteigens vom Leichteren zum Schwereren und der ſprachlichen Beſonderheiten, ſondern auch die Rückſicht auf Anſchließen des Inhaltes an die in dem ſonſtigen Unterricht nach ſeinen verſchiedenen Stufen vorwaltenden Richtungen maßgebend ſein muß, wird für Lehrer und Schüler die geeignetſte Gelegenheit geboten ſein, die Kunſt der Concentration des Elementarunterrichts zur Anwendung zu bringen. Innerhalb dieſes Gebietes muß ohne weiteren theoretiſchen Unterricht über etymologiſche, ſynonymiſche, lexikologiſche und metriſche Dinge das für den Elementarlehrer erforderliche Sprachverſtändniß und die ihm nöthige Sprachfertigkeit erzielt werden. Daneben wird der übrige Inhalt des Leſebuchs in zweckmäßiger Aufeinanderfolge mehr curſoriſch

geleſen, ohne daß die Einführung in das Verſtändniß desſelben, und die Fertigkeit, ſich über das Geleſene auszuſprechen, verabſäumt wird.

In dem unteren und mittleren Curſus ſchließen ſich die Aufſätze überall an den Leſeſtoff an; in der Oberclaſſe können dieſelben außerdem in ſelbſtſtändiger Darlegung einzelner Theile aus den anderen Unterrichtsdisciplinen und in Beſprechung von Fragen, die den Lehrerberuf angehen, beſtehen; auch iſt hier Anleitung zu der dem Lehrer nothwendigen amtlichen und geſchäftlichen ſchriftlichen Darſtellung zu geben.

Mit dem deutſchen Sprachunterricht iſt die Privatlectüre in einen geordneten und die Zwecke desſelben fördernden Zuſammenhang zu bringen.

Für jeden Curſus iſt eine geeignete Auswahl von Schriften zu treffen, und hat jeder Zögling zu gewiſſen Zeiten über die Benutzung und das Verſtändniß der ihm zur Lectüre bezeichneten Schriften dem Lehrer Rechenſchaft zu geben. Abgeſehen von der dadurch für die Seminariſten bezweckten Sprach-, Gemüths- und Charakterbildung iſt bei Auswahl der betreffenden Schriften und bei der Anleitung zum Leſen derſelben auch der Einfluß zu würdigen, welchen die künftigen Lehrer über die unmittelbaren Grenzen der Elementarſchule hinaus auf die Bildung und Geſittung des Volkes üben können.

Ausgeſchloſſen von dieſer Privatlectüre muß die ſogenannte claſſiſche Litteratur bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, chriſtliche Sitte, Patriotismus und ſinnige Betrachtung der Natur zu fördern, und nach ſeiner volksthümlich anſchaulichen Darſtellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet iſt. Die Auswahl mag nach provinziellem Bedürfniſſe verſchieden getroffen werden; im Allgemeinen wird ſie ſich überall zweckmäßig innerhalb der Lebensbeſchreibungen Luthers von Matthesius und Wildenhahn, Melanchthon und Valerius Herberger, Paul Gerhardt und Jacob Spener von Wildenhahn, Oberlin von Schubert, des evangeliſchen Jahrbuchs von Piper, des Beiblattes zu den fliegenden Blättern des rauhen Hauſes, der Erzählungen und Biographieen von Schubert, der Volksſchriften von Horn, Gotthelf, Ahlfeld, Redenbacher, Stöber, der Kinderſchriften von Barth, der Märchen der Gebrüder Grimm, der Schriften von Claudius, Krummacher und Hebel, der vaterländiſchen Lebensbilder von Werner Hahn, des Vaterlandes von Curtmann, der Germania von Vogel, des Preußens Ehrenſpiegel von Müller, der Geſchichte der Franzöſiſchen Revolution und der Befreiungskriege von Jahn, der Länder-, Natur- und Reiſeſchilderungen von Schubert, Kohl, Grube, Zimmermann u. A. treffen laſſen.

Sowohl der Gebrauch des Wackernagel'ſchen Leſebuchs wie die Regelung der Privatlectüre bietet Veranlaſſung und Gelegenheit, die Zöglinge ohne Betreibung der Litteraturgeſchichte mit demjenigen bekannt zu machen, was ihnen aus der Geſchichte der Nationallitteratur und aus dem Leben und der Zeit ihrer Repräſentanten zu wiſſen erforderlich iſt.

Den Zöglingen des oberſten Curſus iſt in Rückſicht auf den Kirchendienſt des Schullehrers eine Anleitung zum würdigen Vorleſen von Predigten und Abſchnitten der heiligen Schrift zum gottesdienſtlichen Gebrauch zu ertheilen.

4. Unterricht in Geſchichte und Geographie.

Beide Fächer ſollen als gemeinſamen Mittelpunct das Vaterland haben, und ſoll der Unterricht in der Geſchichte ſich auf den in der Geographie ſtützen und auf denſelben zurückbeziehen.

Sorgfältige Beobachtungen und Unterſuchungen haben ergeben, daß Unterricht in der allgemeinen Weltgeſchichte nicht mit dem erwarteten Erfolg in den Seminarien

betrieben werden kann, vielmehr Unklarheit und Verbildung erzeugt, und daß über ihm Wichtigeres verſäumt wird.

Das Studium der allgemeinen Weltgeſchichte erfordert gründliche Vorkenntniſſe aus anderen Gebieten des Wiſſens, welche den Zöglingen der Seminarien abgehen. Sodann kann aber derſelbe nicht ſofort in chronologiſcher und ethnographiſcher Methode betrieben werden; es ſind vielmehr dazu grundlegende, vorbereitende Curſe nöthig, die in der Präparandenbildung nicht durchgearbeitet werden können. Es iſt aber auch nicht möglich, daß Seminariſten, welche der elementariſchen Grundlagen und Anſchauungen für den Geſchichtsunterricht entbehren, während des Zeitraums von zwei bis drei Jahren in einigen wöchentlichen Stunden die allgemeine Weltgeſchichte ſo verarbeiten können, daß daraus ein wahrer und bleibender Vortheil für ihre Bildung und für die Elementarſchule entſpränge.

Dagegen muß es als eine wichtige Aufgabe der Schullehrer angeſehen werden, bei dem heranwachſenden Geſchlecht und in ihrer Umgebung Kenntniß der vaterländiſchen Erinnerungen, Einrichtungen und Perſonen aus der Vergangenheit und Gegenwart und damit Achtung und Liebe zu der Herrſcherfamilie vermitteln zu helfen.

Es iſt daher in den Seminarien zunächſt die deutſche Geſchichte, mit vorzugsweiſer Berückſichtigung der preußiſchen, reſp. Provinzialgeſchichte, in gründlicher und warmer Behandlung in der Art zu betreiben, daß durch ſie ebenſowohl elementariſche Vorbildung in der Auffaſſung geſchichtlicher Thatſachen und Zuſtände auch behufs Vorbereitung der Zöglinge zum weiteren Betreiben der Geſchichte nach der Seminarzeit, als namentlich Kenntniß und Verſtändniß unſerer vaterländiſchen Einrichtungen, Zuſtände, der in ihnen hervortretenden Perſonen und ihrer Thaten erzielt wird.

Da ein weiteres, als dieſes Ziel zu erreichen, über die Kraft der Seminarien hinausgeht, ſo kann allgemeine Weltgeſchichte als ein beſonderes Unterrichtsfach in ihnen fernerhin nicht betrieben werden; es ſind vielmehr die unentbehrlichſten Mittheilungen aus ihr theils an die bibliſche, theils an die deutſche Geſchichte anzureihen, theils, wo es Verhältniſſe und Zeit geſtatten, in Biographieen einzelner epochemachender Männer und in Schilderungen ſolcher Begebenheiten zuſammenzufaſſen. Ueberall aber muß die culturgeſchichtliche Rückſicht vorwalten und die Auffaſſung der Geſchichte vom chriſtlichen Geiſt und Bewußtſein durchdrungen und getragen werden.

Der vaterländiſche Geſchichtsunterricht iſt zugleich mit dem Leben und der Anſchauungsweiſe des Volkes in fruchtbare Verbindung zu ſetzen und ſind deßhalb in demſelben ebenſowohl die vaterländiſchen Gedenk- und Erinnerungstage beſonders hervorzuheben und als Anknüpfungspuncte zu benutzen, wie die Zöglinge auch mit den für das Volk und ſeinen Geſang ſich eignenden beſten Erzeugniſſen der patriotiſchen Poeſie nach Text und Melodie bekannt zu machen ſind. Der Unterricht in der deutſchen Sprache und im Geſang tritt hierbei in unmittelbaren Dienſt des vaterländiſchen Geſchichtsunterrichts.

Bei dieſer Gelegenheit wird die bereits bei einigen Seminarien beſtehende Feier der vaterländiſchen und der evangeliſch-kirchlichen Gedenktage, ſo weit letztere nicht bereits in dem Organismus des Kirchenjahres vertreten ſind, zur Nachahmung empfohlen.

Als ſolche Tage können für alle evangeliſchen Seminarien der 18. Januar, der 18. Februar, der 18. und 25. Juni, der 3. Auguſt, der 15., 18. und 31. October, der 10. November bezeichnet werden, ohne daß die Erweiterung dieſer Zahl nach provinziellen Rückſichten ausgeſchloſſen wäre.

Die Feier kann in der Art ſtattfinden, daß zu geeigneter Stunde unter Theil-

nahme ſämmtlicher Zöglinge und Lehrer bezügliche Geſänge, an den kirchlichen Tagen Choräle, an den vaterländiſchen Volkslieder ausgeführt und betreffende geſchichtliche Mittheilungen gemacht werden.

Es wird ſich empfehlen, für die letzteren eine bleibende, auch zum Uebergang in das weitere Volksleben geeignete Form feſtzuſtellen.

So lange noch kein nach den angegebenen Geſichtspuncten ausgearbeitetes, das beſondere Bedürfniß der Seminarien befriedigendes Lehrbuch der vaterländiſchen Geſchichte vorhanden iſt, werden die betreffenden Lehrer auf Sammlung, Sichtung und volksthümliche Verarbeitung des Materials aus Lehrbüchern und Biographieen an-, und hinſichtlich der Auffaſſung der Geſchichte auf Dittmar's Lehrbuch der deutſchen Geſchichte hinzuweiſen ſein.

Wie der Unterricht in der Geſchichte ſich auf die beiden oberſten, ſo beſchränkt ſich der Unterricht in der Geographie auf die beiden unterſten Curſe.

Was hierin in jedem Seminar erreicht werden muß, iſt Folgendes: Verſtändniß des Globus und der Karte; Kenntniß der Weltmeere mit ihren Inſeln und Straßen ſo wie der Erdtheile im Allgemeinen nach ihrer Lage, Geſtalt, Größe, Bevölkerung, nach ihren Naturproducten, Gebirgen und Flüſſen, ihrer Eintheilung in Reiche, und der Haupt- und bedeutendſten Handelsſtädte derſelben. Hierbei tritt Europa in den Vordergrund und wird Deutſchland in phyſiſcher und politiſcher Beziehung in der Art behandelt, daß bei der Beſchreibung des engeren Vaterlandes Preußen, reſp. der einzelnen Provinz, deren Beſonderheiten, was Natur, Induſtrie, Handel und ſtaatliche Einrichtungen betrifft, ihre Berückſichtigung finden.

In der mathematiſchen Geographie iſt das Nöthigſte von der Geſtalt und mathematiſchen Eintheilung der Erde, ihrer Größe, Bewegung um ihre Axe und um die Sonne, und von den daraus ſich ergebenden Erſcheinungen, von dem Monde, den Fixſternen, Sternbildern, Planeten, Kometen und Trabanten mitzutheilen.

Als Lehrbuch in der Geographie kann einſtweilen der Leitfaden von Voigt dienen, welcher in der hier bezeichneten Beſchränkung mit Auswahl zu gebrauchen iſt und für die Seminarien, welchen Zeit und Verhältniſſe weitere Grenzen zu ziehen geſtatten, jedenfalls ausreichendes Material darbietet.

Den vorzugsweiſe an den geographiſchen Unterricht zu ſtellenden Anforderungen der Anſchaulichkeit wird nicht nur durch ſtete Benutzung des Globus und der Karte genügt; der Unterricht muß auch überall durch Mittheiluug charakteriſtiſcher Schilderungen und Bilder, wie ſie ſich in den Büchern von Grube, Vogel, Kohl, Zimmermann u. A. finden, lebendig gemacht und zum unmittelbaren Verſtändniß gebracht werden.

5. Naturkunde.

Während der beiden erſten Jahre iſt in wöchentlich zwei Stunden die Naturgeſchichte in der Art zu behandeln, daß die wichtigſten einheimiſchen Pflanzen und Thiere nach ihren charakteriſtiſchen Merkmalen als Repräſentanten von Gattungen und Geſchlechtern zur Anſchauung gebracht und beſchrieben, die Charakteriſirung der wichtigſten ausländiſchen, indem dieſelben mit jenen verglichen werden, hier angereiht und in dieſer Weiſe, ohne daß ein Anſchluß an ein ſtreng wiſſenſchaftliches Syſtem und ſeine Claſſificationen erforderlich wäre, überſichtliche Gruppirungen gebildet werden. Abgeſondert wird eine populäre Beſchreibung des Baues des menſchlichen Körpers gegeben.

Was namentlich die Pflanzenkunde betrifft, ſo ſoll eine ſichere Grundlage zu ſpäteren Weiterſtudien geſchafft und müſſen die Zöglinge befähigt werden, mit Zu-

hülfenahme eines geeigneten Leitfadens die bedeutendſten einheimiſchen wildwachſenden Pflanzen nach ihren charakteriſtiſchen Merkmalen ſelbſt zu erkennen, zu beſtimmen und anſchaulich zu beſchreiben.

Der Unterricht in der Mineralogie iſt auf Kenntniß der hauptſächlichen einheimiſchen Mineralien und Steinarten ſo wie auf ihre Benutzung zu beſchränken.

Daß auch für dieſen Unterricht religiöſe Richtung und Haltung nothwendige Bedingung iſt, bedarf keiner näheren Erwähnung. Die Zöglinge ſollen lernen, eine verſtändige Freude an der Natur und an der Beſchäftigung mit ihr zu haben. Dabei ſoll ſich der Unterricht für das praktiſche Leben nützlich erweiſen, weßhalb derſelbe vielfache Beziehung auf Acker- und Gartenbau, Handel, Induſtrie zu nehmen hat.

Für die Naturlehre ſind im zweiten oder dritten Curſus ebenfalls zwei Stunden wöchentlich beſtimmt. Die Behandlung iſt überall nur eine elementare, ſo daß aus der Erſcheinung oder dem Verſuche das betreffende Geſetz ohne mathematiſche Faſſung und dießfälligen Beweis zum Verſtändniß gebracht wird. Unter Zugrundlegung der »Grundzüge der Phyſik von Crüger« müſſen bei den betreffenden Capiteln die im gewöhnlichen und gewerblichen Leben am meiſten benutzten Inſtrumente, Apparate und Maſchinen, wie Pendel, Hebel, Rolle, Flaſchenzug ꝛc., Waſſerrad, Hebepumpe, Spritze, Barometer und Thermometer, die von der Wärme, Elektricität, dem Magnetismus, dem Licht ꝛc. bedingten Erſcheinungen ihre Veranſchaulichung und Erläuterung finden.

Für den Unterricht in der Naturgeſchichte können einſtweilen die Lehrbücher und Leitfäden von Schubert, Schilling und Scholz zweckmäßig benutzt werden.

Hinſichtlich des Unterrichts in Geſchichte, Geographie und Naturkunde und ſeiner Ertheilung in der Elementarſchule iſt noch zweierlei zu bemerken.

Erſtens ſoll in dieſen Fächern überall das Vereinzeln und Vereinzeltbleiben des Unterrichtsmaterials möglichſt vermieden, jedenfalls dafür geſorgt werden, daß das Vereinzelte ſeine organiſche Zuſammenfaſſung in lebendigen Charakter-, Landſchafts- und Naturbildern finde. Wie deßhalb der Seminarunterricht ſich ſelbſt ſolcher Hülfsmittel zu bedienen hat, ſo ſind auch die Zöglinge anzuleiten, aus dem empfangenen Unterricht ſolche zuſammenzuſtellen.

Sodann iſt feſtzuhalten, daß die in Rede ſtehenden Unterrichtsfächer nur in ſehr ſeltenen Fällen auf dem Lectionsplan der Elementarſchule ihre ſelbſtſtändige Stellung und keinenfalls eine mehr oder minder ſyſtematiſche Behandlung finden werden. Zum Theil wird hier das unmittelbare Leben die geeigneten Anknüpfungspuncte bieten, wie z. B. in der Geſchichte die vaterländiſchen Gedenk- und Erinnerungstage, in der Naturkunde der Feld- und Gartenbau, der Wechſel der Jahreszeiten, Naturerſcheinungen ꝛc. Als das erwünſchte Ziel iſt aber anzuſehen, daß ein Schullesebuch hergeſtellt werde, deſſen lebensvolle und charakteriſtiſche Bilder und Schilderungen das ausreichende Material für den ergänzenden und erläuternden Unterricht des Lehrers böten. Auch wenn ein Buch in dieſer vorausgeſetzten Vollendung noch nicht vorhanden, wird doch das in der Uebungsſchule des Seminars eingeführte Leſebuch im Zuſammenhang mit den vorhin angeführten Uebungen im Gruppiren und Zuſammenſtellen von lebensvollen Bildern genügende Gelegenheit bieten, den künftigen Elementarlehrer zu dieſer für die Elementarſchule allein zuläſſigen Ertheilung des ſogenannten Realunterrichts anzuleiten.

6. Rechnen und Raumlehre.

Für dieſe Fächer ſind in den beiden untern Curſen je drei, im obern Curſus eine Stunde anzuſetzen.

Wie neben der wiſſenſchaftlichen Arithmetik praktiſches Rechnen hergeht und für den Seminarunterricht in den Vordergrund tritt, ebenſo muß ein Weg gefunden werden, auf welchem die Seminariſten ohne Anwendung der wiſſenſchaftlichen Form, aber gründlich mit den geometriſchen Figuren, ſowohl ebenen wie körperlichen, mit ihren wichtigſten Eigenſchaften und mit den Gründen bekannt gemacht werden, auf welchen ihre Ausmeſſung und Berechnung beruht.

Das eigentlichſte Gebiet des Seminarunterrichts bilden die vier Grundrechnungsarten in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen nach folgenden Geſichtspuncten.

Der Zahlenkreis von 1—100 in ſeinen verſchiedenen Abſtufungen und Erweiterungen für das ſchriftliche Rechnen wird ohne neuen Anſpruch an die Zahlkraft und Operationsfertigkeit der Seminariſten, aber in methodiſcher Beziehung vollſtändig übereinſtimmend mit dem Verfahren der Elementarſchule gründlich durchgenommen und hinſichtlich der Fertigkeit, überall Rechenſchaft geben zu können, zum unverlierbaren und ſtets bereiten Eigenthum gemacht.

Während die letztere Forderung auch für alle fernere Stufen feſtzuhalten iſt, tritt die neue hinzu, daß die Zahlkraft der Zöglinge geübt und geſtärkt und bei angewandten Aufgaben die Fertigkeit, die zuſammengehörigen Zahl- und Sachverhältniſſe mit geſundem Urtheil raſch und ſicher zurecht zu legen und zu vergleichen, erzielt werde, zu welchem Zweck auch, wo Zeit und Verhältniſſe es geſtatten, die Löſung algebraiſcher Aufgaben auf arithmetiſchem Wege mit Nutzen angewendet werden kann. Bei den mannigfaltigſten Uebungen der Zöglinge muß ihnen doch überall Ein Verfahren als das für die Elementarſchule geeignetſte bezeichnet werden, damit hier nicht Sicherheit einer unſicher machenden Vielſeitigkeit nachgeſetzt werde.

Was die Form betrifft, ſo iſt das Gebiet des Rechenunterrichts vorzugsweiſe geeignet, um im natürlichen und ſicheren Schluſſe zu üben und an einen bündigen und ſchlagenden Ausdruck des Sprechens zu gewöhnen.

Eine weitergehende Ausbildung der Seminariſten — nicht zum Gebrauch in der Schule, ſondern zur eigenen Förderung — etwa bis zur Verhältnißrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweiſe von der Provinzialbehörde geſtattet werden, jedoch nur da, wo die Verhältniſſe des Seminars und der Provinz dazu entſcheidenden Anlaß bieten.

Mit Rückſicht auf die vielen vorhandenen guten Lehrbücher und Leitfäden für den Unterricht im Rechnen und in der Raumlehre kann bei der Auswahl eines ſolchen für die einzelnen Seminarien den Wünſchen des betreffenden Lehrers und den localen Verhältniſſen ein größerer Spielraum geſtattet werden, als es bei anderen, ſittlichen Inhalt habenden Diſciplinen zuläſſig iſt.

7. Der Schreibunterricht

iſt vorzugsweiſe nach den beiden Geſichtspuncten zu betreiben, daß die Zöglinge ſelbſt ſich eine einfache und geläufige Handſchrift aneignen, dann aber befähigt werden, in regelrechter und ſchöner Form die einzelnen Schriftzüge in methodiſcher Aufeinanderfolge vorzuſchreiben.

Die auf beide Zwecke bezüglichen Uebungen gehen in den beiden unterſten Curſen neben einander; für den oberſten Curſus genügt es, daß die Zöglinge monatlich eine Probeſchrift anfertigen. Zur Ausbildung der eigenen Handſchrift wird das Tactſchreiben angemeſſen in derſelben Weiſe zur Anwendung gebracht, wie dasſelbe in der Elementarſchule an ſeinem Orte iſt.

Sämmtliche von den Zöglingen anzufertigenden ſchriftlichen Arbeiten ſollen

übrigens Uebungen und Proben im Schönſchreiben ſein und iſt dieſes Mittel zu Gunſten einer geiſtigen Diſciplin nachhaltig zu handhaben.

Mit den Uebungen im Vorſchreiben iſt die Methodik des Schreibunterrichts zu verbinden und eine bis in das Einzelne gehende praktiſche Anleitung zur Ertheilung des letzteren zu geben.

8. Zeichnen.

Der Zeichenunterricht im Seminar iſt auf Anleitung zur Darſtellung einfacher räumlicher Gegenſtände in einer Linearzeichnung zu beſchränken.

Zuvörderſt muß eine Zeichnung verſtehen, dann ausführen gelehrt werden; wo die Anlagen fehlen, iſt durchweg die Benutzung mechaniſcher Hülfsmittel zu geſtatten. Der Unterricht im Zeichnen kann mit dem in der Raum- und Formenlehre in angemeſſene Verbindung geſetzt werden und iſt mit Ausſchluß künſtleriſcher Darſtellung möglichſt bald zur Fertigkeit in Darſtellung einfacher Naturkörper, Grund- und Aufriſſe, wie ſie das Bedürfniß des praktiſchen Lebens erheiſcht, zu fördern.

Der Zeichenunterricht findet nur in den beiden untern Curſen, höchſtens in zwei Stunden wöchentlich ſtatt.

9. Muſikunterricht.

Die Muſik wird in dem Seminar zunächſt geübt zur Förderung ſeiner kirchlichen und ſittlichen Lebenszwecke. Durch den Unterricht in der Muſik ſollen aber zugleich künftige Geſanglehrer für die Elementarſchule, Cantoren und Organiſten für den Kirchendienſt vorgebildet werden. Das Gebiet dieſes Unterrichts iſt alſo überall ein ernſtes, ſittlichen Zwecken dienendes, großentheils ein heiliges. Die Kunſt iſt im Seminar nirgends Selbſtzweck. Hiermit iſt der Methode und der Auswahl des Stoffes der Weg vorgezeichnet.

Der Unterricht im Violinſpielen in ſtreng gehaltener methodiſcher Aufeinanderfolge der elementariſchen Uebungen ſoll die muſikaliſche Ausbildung im Allgemeinen fördern und hat ſein nächſtes Ziel erreicht, wenn die Zöglinge die für die Schule gehörigen Melodieen ſicher und dirigirend vorſpielen können. Für das Concert berechnetes Geigenſpiel gehört nicht in den Kreis des Seminarunterrichts. Wie weit Uebung in demſelben behufs muſikaliſcher Aufführungen ſeitens des Seminars einzelnen begabteren Schülern, jedoch ſtets unter Leitung des Muſiklehrers, zu geſtatten, wird in jedem einzelnen Falle ſorgfältiger Erwägung unterliegen. Derartige muſikaliſche Aufführungen ſollen den ſittlichen Erziehungszwecken der Anſtalt dienen und nicht den Charakter öffentlicher Productionen annehmen.

Der Untereicht im Clavierſpiel ſteht in enger Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre und bereitet für das Orgelſpielen vor. Dieſem Zweck entſprechende Auswahl ernſter und gediegener Uebungsſtücke ſo wie ſtrenge Schule ſind die vornehmlich feſtzuhaltenden Geſichtspuncte.

Orgelſpiel. Was das Techniſche anlangt, ſo ſind nach einer guten Orgelſchule, als welche die von W. Schütze anzuſehen iſt, die erforderlichen Manual- und Pedalübungen unter Anwendung richtiger Applicatur möglichſt gründlich vorzunehmen, aber zu beſchleunigen, um die Zöglinge ſo bald wie möglich zum Einüben von Choralmelodieen zu befähigen.

Bei entſchieden mangelnder Anlage kann der Seminardirector von der Theilnahme am Unterricht im Orgelſpiel dispenſiren.

Mit den am Unterricht Theilnehmenden iſt aber die Aufgabe zu löſen, daß jeder am Ende des Seminarcurſus mindeſtens die folgenden funfzig mit Rückſicht auf gottes-

dienſtliche und muſikaliſche Bedürfniſſe ausgewählten Choralmelodieen ſo beſtimmt und ſicher eingeübt hat, daß er unter Zuhülfenahme des Choralbuches in dieſen Melodieen den Kirchengeſang der Gemeinde leiten kann.

1. Ach Gott und Herr.
2. Allein Gott in der Höh' ſei Ehr'.
3. Alle Menſchen müſſen ſterben.
4. An Waſſerflüſſen Babylon.
5. Auf meinen lieben Gott.
6. Aus meines Herzens Grunde.
7. Aus tiefer Noth ſchrei ich zu dir.
8. Chriſtus der iſt mein Leben.
9. Dir, dir Jehovah will ich ſingen.
10. Ein' feſte Burg iſt unſer Gott.
11. Eins iſt Noth; ach Herr dies Eine.
12. Erſchienen iſt der herrlich Tag.
13. Es iſt das Heil uns kommen her.
14. Es iſt gewißlich an der Zeit.
15. Freu dich ſehr, o meine Seele.
16. Gelobet ſeiſt du Jeſus Chriſt.
17 Gott des Himmels und der Erden.
18. Herr Gott dich loben wir.
19. Herr Jeſus Chriſt, dich zu uns wend.
20. Herzliebſter Jeſu, was haſt du verbrochen.
21. Herzlich thut mich verlangen.
22. Ich dank' dir ſchon durch deinen Sohn.
23. Jeſu, meine Freude.
24. Jeſus, meine Zuverſicht.
25. Komm' heiliger Geiſt, erfüll' die Herzen.
26. Komm' heiliger Geiſt, Herre Gott.
27. Liebſter Jeſu, wir ſind hier.
28. Lobe den Herrn, den mächtigen König.
29. Lobt Gott, ihr Chriſten allzugleich.
30. Mach's mit mir, Gott, nach deiner Güt'.
31. Nun danket alle Gott.
32. Nun laßt uns Gott dem Herrn Dank ſagen.
33. Nun lob' mein' Seel den Herren.
34. Nun ruhen alle Wälder.
35. O daß ich tauſend Zungen hätte.
36. O Gott, du frommer Gott.
37. O Lamm Gottes unſchuldig.
38. Schmücke dich, o liebe Seele.
39. Sollt ich meinen Gott nicht ſingen?
40. Straf mich nicht in deinem Zorn.
41. Valet will ich dir geben.
42. Vom Himmel hoch, da komm ich her.
43. Von Gott will ich nicht laſſen.
44. Wachet auf, ruft uns die Stimme.
45. Was Gott thut, das iſt wohlgethan.

46. Was mein Gott will, geſcheh' allezeit.
47. Werde munter, mein Gemüthe.
48. Wer nur den lieben Gott läßt walten.
49. Wie ſchön leucht't uns der Morgenſtern.
50. Wir glauben All' an einen Gott.

Nach welchem Choralbuch dieſe fünfzig Melodieen eingeübt werden ſollen, darüber wird demnächſt beſondere Beſtimmung erfolgen, wie auch, ſobald es die Verhältniſſe geſtatten, für alle evangeliſchen Seminarien der Monarchie ein und dasſelbe Choralbuch für die Vorbereitung zum Organiſten- und Cantordienſt beſtimmt werden ſoll, damit zunächſt in die Ausübung dieſes Dienſtes wieder Bewußtſein des Gemeinſamen, Zurückdrängung der ſubjectiven Willkür, Unterordnung unter die bewährte Einheit und dadurch allmälig in den kirchlichen Gemeindegeſang Sicherheit und Freudigkeit an dem ſichern Beſitz gelange.

Nach dieſem Geſichtspuncte iſt ſchon jetzt immer mehr und nachhaltig der Unterricht im Orgelſpielen zu geſtalten und die Aufgabe des künftigen Organiſten mehr in das ſichere und bewußte Wiedergeben des Bewährten und in kirchlicher Anerkennung Stehenden als in die Fähigkeit, ſelbſt Neues zu bilden und eigne Wege zu gehen, zu ſetzen.

Der Unterricht im Orgelſpiel erſtreckt ſich über die beiden oberſten Curſe; im letzten Jahre müſſen die Zöglinge Gelegenheit erhalten, ſowohl in den Seminarandachten wie bei dem öffentlichen Gottesdienſt den Gemeindegeſang mit der Orgel zu begleiten.

Geſang. Im erſten Jahre wird eine Unterrichtsſtunde genügen, um durch die erforderlichen Gehör- und Treffübungen ſo wie durch die rhythmiſchen und dynamiſchen Singübungen, welche ſämmtlich in eine angemeſſene Verbindung mit dem Unterricht in der Harmonielehre zu ſetzen ſind, die Stimme auszubilden und für einen ſchönen und würdigen Chorgeſang eine feſte Grundlage zu ſchaffen. Eine zweite Stunde dient zur Einübung einſtimmiger Choräle und ein- und zweiſtimmiger Volkslieder.

Die beiden obern Curſe ſind in zwei Geſangſtunden wöchentlich combinirt, wobei nicht ausgeſchloſſen iſt, daß unter Umſtänden an deren Uebungen auch ſchon Zöglinge des unterſten Curſus Theil nehmen können.

Was den kirchlichen Geſang betrifft, ſo iſt der einſtimmige Choral nach ſeinen Urmelodieen in den Vordergrund zu ſtellen; die letzteren ſind durch die nöthige Analyſe zum klaren Verſtändniß zu bringen und ſind die Zöglinge zum richtigen und würdigen Vortrag von mindeſtens ſechszig Melodieen ohne Hülfe des Choralbuches zu führen, wobei jeder Einzelne in ſeiner Eigenſchaft als Vorſänger auszubilden iſt. Hierbei verſteht es ſich von ſelbſt, daß die nöthigen Belehrungen über etwa zu beachtende provinzielle Abweichungen von der Urmelodie, über Einübung und Leitung der Melodie in der Schule und der Gemeinde gegenüber gegeben werden.

In dem neben dem Choral zu pflegenden Figuralgeſang fordert der liturgiſche Geſang beſondere Beachtung. Je weniger das gottesdienſtliche Leben der evangeliſchen Kirche auf dieſem Gebiete ſchon als ein abgeſchloſſenes angeſehen werden kann, um ſo mehr muß an die Seminarien und ihre betreffenden Lehrer die Anforderung geſtellt werden, daß ſie durch eine innige Theilnahme an dem Leben der Kirche überhaupt für das Verſtändniß und die Befriedigung der hier zu Tage tretenden Bedürfniſſe offenes Auge behalten. Für jetzt können die liturgiſchen Andachten der königl. Hof- und Domkirche zu Berlin, herausgegeben von Fr. A. Strauß, den Seminarien einen zweckmäßigen Anhaltspunct bieten. Hierin iſt auch die noch nicht als geſchloſſen zu betrachtende Frage über den rhythmiſchen Choralgeſang zu rechnen.

Die geiſtlichen Chöre, Motetten, Hymnen und Pſalmen ꝛc. älterer und neuerer Compoſition, wie ſie ſich in den bekannten Sammlungen von Hientzſch, Erk und Gräf, Jakob u. A. finden, werden in ihrer möglichſt vollendeten, dem geiſtigen Inhalt entſprechenden Ausführung ebenſo zur Ausbildung des muſikaliſchen Charakters und Geſchmackes der Zöglinge dienen, wie ſie dieſelben mit der richtigen Anwendung des Männerchors, als des geeignetſten Mittels zur äußern Hebung des evangeliſchen Gottesdienſtes, bekannt machen können.

Dieſelben Sammlungen geſtatten auch die nöthige Auswahl für weltliche Chorlieder, unter denen das deutſche Volkslied in ſeiner edelſten Auffaſſung und die patriotiſchen Lieder vorzugsweiſe die Berückſichtigung zu dem Zweck erfordern, daß theils das gemeinſame Leben der Zöglinge in der Anſtalt von edlem Geſang getragen und durchdrungen werden kann, theils das Material gewonnen wird, um ſpäter durch die Schule und Geſangvereine dem Gemeinen, Tändelnden und Schwächlichen im Geſange mit Erfolg entgegentreten zu können.

Dieſe Zwecke ergeben als nothwendig, daß bei Auswahl der Geſangſtücke nicht nur die muſikaliſche, ſondern auch die pädagogiſche Rückſicht in Betracht kommt, weßhalb neben dem Muſiklehrer auch der Director des Seminars dieſen Aufgaben ſeine beſondere Theilnahme zuzuwenden hat, wie es ſich von ſelbſt verſteht, daß die Erklärung des Textes der zu ſingenden Lieder in dem deutſchen Sprachunterricht Berückſichtigung in Anſpruch nimmt.

Harmonielehre und Methodik des Geſangunterrichts. Der Unterricht in der Harmonielehre hat ſich im Allgemeinen vor dem Irrthum zu bewahren, als ſei es Aufgabe des Seminars, ſeine Zöglinge zur ſelbſtſtändigen Compoſition zu befähigen. Der nächſte Zweck dieſes Unterrichts kann nur der ſein, ſämmtliche Zöglinge zum Verſtändniß eines in ihrem Bereich als Organiſten und Geſanglehrer für Elementarſchulen fallenden Muſikſtückes zu fördern und ſie eine angemeſſene Fülle edler und richtiger Harmonie- und Tonanſchauungen faſſen und beherrſchen zu lehren. Die Einführung in die Choralfiguration und in die Inſtrumentationslehre ſo wie in die freie Erfindung von Choralvorſpielen ſteht hiernach über der Grenze desjenigen, was das Seminar an ſeinen Zöglingen erreichen muß.

Der Unterricht iſt nie bloß theoretiſch zu halten, vielmehr muß jeder Zögling zur praktiſchen Ausübung und Anwendung des Vorgetragenen angeleitet werden.

Vier wöchentliche, auf die drei Curſe zu vertheilende Unterrichtsſtunden reichen aus, um neben der Harmonielehre noch eine theoretiſche Anleitung zur Ertheilung des Geſangunterrichts in der Elementarſchule zu geben. Hierbei iſt in Berückſichtigung des vorhandenen Bedürfniſſes und der gegebenen Verhältniſſe ein beſonderes Gewicht auf den Lehrgang zu legen, nach welchem Kinder ohne Kenntniß der Noten zur Fertigkeit im einſtimmigen Singen von Chorälen und Volksliedern geführt werden können, ohne die Einführung in die Methode des Geſangunterrichts nach Noten auszuſchließen. Beide Lehrgänge finden ihre praktiſche Anwendung in der Uebungsſchule.

10. Turnübungen.

Die in den Seminarien zu betreibenden Turnübungen haben gleichmäßig die körperliche Kräftigung und Gewandtheit, Herrſchaft über den Leib und ſeine Organe, Stärkung des Muthes und der Entſchloſſenheit, wie Gewöhnung an Präciſion, Unterordnung und Gehorſam auf das Wort ins Auge zu faſſen. Gleichzeitig werden durch umſichtige Anwendung des Ling'ſchen und des Spieß'ſchen Syſtems die angehenden Lehrer eine ſehr zweckmäßige Anleitung erhalten, ſpäter die Spiele der Schuljugend

zu organiſiren und unter günſtigen Verhältniſſen auch ihrerſeits dazu beizutragen, daß dieſe ſich als die Jugend eines wehrhaften und tapfern Volkes fühlen und den entſprechenden Tugenden desſelben nacheifern lerne.

11. Gartenbau, Obſtbaumzucht, Seidenbau, Handarbeiten.

Die Betreibung von Gartenbau, Obſtbaumzucht, Seidenbau und von Handarbeiten ſoll mit Rückſicht auf die ſpäteren Lebensverhältniſſe der Schullehrer und auf ihre Beziehungen zum eigenen Erwerb und zu den Beſchäftigungen der Bevölkerung, mit welcher ſie ſich innig verbundeu fühlen ſollen, in keinem Seminar fehlen. Die Einrichtung dieſer Beſchäftigungen muß aber von localen Verhältniſſen abhängig bleiben.

Wenn die Beſtimmungen dieſes Regulativs einen dreijährigen Curſus vorausſetzen, ſo muß es hinſichtlich derjenigen Seminarien, wo die Verhältniſſe eine zweijährige Dauer des Unterrichts geſtatten oder nöthig machen, den Provinzialbehörden überlaſſen bleiben, vornehmlich auch mit Rückſicht auf die den aufgenommenen Präparanden beiwohnende Vorbildung, diejenigen Combinationen der für die drei Curſe geſtellten Aufgaben eintreten zu laſſen, welche die Umſtände nothwendig machen.

Mit Zuverſicht kann erwartet werden, daß unter Anwendung der obigen Grundſätze die Seminarien ihren wahren Beruf immer beſtimmter und erfolgreicher erfüllen werden. Unpraktiſche Reflexion, ſubjectives, für die Zwecke einfacher und geſunder Volksbildung erfolgloſes Experimentiren wird ihnen fern bleiben. Unter Feſthaltung des chriſtlichen Grundes in Leben und Diſciplin werden ſie immer vollſtändiger zu dem ſich ausbilden, was ſie ſein müſſen, Pflanzſtätten für fromme, treue, verſtändige, dem Leben des Volkes naheſtehende Lehrer, die ſich in Selbſtverleugnung und um Gottes willen der heranwachſenden Jugend in Liebe anzunehmen Luſt, Beruf und Befähigung haben.

Berlin, den 1. October 1854.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

U. 3651. (gez.) von Raumer.

2. Regulativ für die Vorbildung evangeliſcher Seminarpräparanden.

Im Anſchluß an das Regulativ vom 1ſten d. M. (Nr. 3651) für den Unterricht in den evangeliſchen Schullehrerſeminarien wird hierdurch hinſichtlich der Vorbereitung der Präparanden für dieſe Seminarien Folgendes beſtimmt.

Wenn der künftige Schullehrer einen Theil ſeiner Vorbereitungszeit für das Schulamt der Regel nach in engerer, für Unterricht und Erziehung berufsmäßig geordneter Lebensgemeinſchaft zubringt, ſo iſt doch die hiermit verbundene größere oder geringere Abgeſchloſſenheit nach Außen nicht über die Seminarzeit hinaus auszudehnen. Nach Maßgabe dieſes Grundſatzes wird auch fernerhin die Regierung keine geſchloſſenen Präparandenanſtalten einrichten, ſondern rechnet nach wie vor hinſichtlich einer zweckmäßigen Vorbildung für das Seminar auf die freiwillige Thätigkeit der Geiſtlichen und Lehrer.

Dieſe Thätigkeit fordert aber in ihrem eigenen und im Intereſſe der Seminarien eine Organiſation und Leitung, welche zweckmäßig und erfolgreich nur von den königlichen Regierungen geübt werden kann. Dieſelbe wird ſich nach den verſchiedenen örtlichen und perſönlichen Verhältniſſen in den einzelnen Regierungsbezirken verſchieden geſtalten; im Allgemeinen aber werden folgende, durch die Erfahrung bewährte Grundzüge zur Ausführung zu bringen ſein.

Auf Grund ihrer eigenen und der Erfahrung der betreffenden Seminardirectoren bezeichnet die königliche Regierung durch das Amtsblatt diejenigen Lehrer ihres Bezirkes welche zur Vorbereitung von Präparanden bereit ſind und dazu für befähigt erachtet werden.

Als beſonders günſtig wird der Fall zu betrachten ſein, wo zugleich der Ortspfarrer zur Ertheilung des Religionsunterrichtes an die Präparanden, überhaupt zur Betheiligung an ihrer Vorbildung bereit und geeignet iſt. Jedenfalls ſteht die Präparandenbildung überall unter der Aufſicht der Local- und Kreisſchulinſpectoren. Die letzteren haben bei ihren jährlichen Schulreviſionen von der Thätigkeit der betreffenden Präparandenlehrer und von den Leiſtungen der Präparanden perſönliche und eingehende Kenntniß zu nehmen, auch darüber der königlichen Regierung Bericht zu erſtatten.

Die Regierungsſchulräthe und Seminardirectoren werden bei ihren Schulreiſen der Präparandenbildung ihre beſondere Aufmerkſamkeit zuwenden, die letzteren auch vom Standpunct des Seminars aus und in ſeinem Intereſſe den Präparandenlehrern mit ihrem Rathe zur Seite treten, wie es denn andrerſeits zu wünſchen iſt, daß die Präparandenlehrer mit dem Unterrichtsweſen des Seminars, für welches ſie Schüler vorbereiten, durch eigene Anſchauung bekannt ſeien.

Die Präparandenlehrer ſind wegen der äußeren Anforderungen hinſichtlich des Alters, der Geſundheit und der nöthigen Mittel, welche für den Eintritt in die Seminarien gelten, mit Anweiſung zu verſehen, damit ſie bei Annahme von Präparanden denſelben gemäß verfahren können.

Die Zahl der von einem Lehrer zu gleicher Zeit vorzubildenden Präparanden wird ſich zweckmäßig auf höchſtens drei beſchränken.

Haben dieſelben nicht am Orte oder in deſſen Nähe ihren Wohnſitz, ſo werden ſie am beſten in die Familie des Lehrers als Glieder aufgenommen Hiermit iſt auch der Geſichtspunct bezeichnet, von welchem aus die ſittliche und religiöſe Erziehung der Präparanden erfolgen muß und welcher bei Auswahl der Lehrer wohl zu berückſichtigen iſt.

Was den Unterricht betrifft, ſo iſt zunächſt vorauszuſetzen, daß die Präparanden an den für ſie ſich eignenden Unterrichtsſtunden der Ortsſchule und an dem Katechumenen- und Confirmandenunterricht des Pfarrers Theil nehmen. Im Uebrigen kommt es hauptſächlich darauf an, daß ſie zu einer geordneten Selbſtthätigkeit angeleitet und in derſelben überwacht und corrigirt werden.

In dieſer Weiſe werden ſie ſich nach einem beſtimmten Lehrbuch überall auf den eigentlichen Unterricht vorbereiten und zu ausgedehnter, geordneter Privatlectüre wie zur ſchriftlichen Darlegung über das Verſtändniß des Geleſenen anzuhalten ſein.

Indem die Präparanden ſo im Weſentlichen das Material für ihre Bildung ſelbſt herbeiſchaffen, werden zwei tägliche eigentliche Unterrichtsſtunden vollkommen zur Erreichung des Zweckes ihrer Vorbildung ausreichen. Auf dieſen Unterricht iſt dann aber auch diejenige geiſtige Energie zu verwenden, von welcher namentlich die nothwendige formelle Bildung des Zöglings, ſo weit ſie raſches und ſicheres Auffaſſen, klares Denken und Verarbeiten von Gedanken und einfaches, richtiges Sprechen betrifft, erwartet werden muß.

Wie die Präparanden als Glieder der Familie des Lehrers und als ſeine eigentlichen Pflegebefohlenen die ſittlichen Beziehungen des Lehrerlebens und Berufes durch unmittelbare Anſchauung und Gewöhnung kennen und achten lernen ſollen, ſo werden ſie die andere Seite des Lehrerberufes durch ihren vorſichtig geordneten und geleiteten Gehülfendienſt in der Schule verſtehen und lieben lernen. Selbſtſtändige Arbeit des

Präparanden in der Schule muß aber unter allen Umſtänden, auch im wohlverſtandenen Intereſſe ſeiner Vorbildung, ausgeſchloſſen bleiben.

Was die Unterrichtsertheilung betrifft, ſo werden zunächſt die in dem Regulativ für den Seminarunterricht gegebenen allgemeinen Beſtimmungen mit geringen, durch den Gegenſtand des Unterrichts bedingten Modificationen auch überall auf den Präparandenunterricht ihre Anwendung finden müſſen.

Die poſitiven, von dem Unterricht zu fordernden Ergebniſſe laſſen ſich aus den nachfolgend aufgeſtellten Anforderungen entnehmen, von deren Erfüllung künftighin die Aufnahme in die Schullehrerſeminarien abhängig gemacht wird.

1. Religion.

Der Präparand ſoll den kleinen Katechismus Lutheri, beziehungsweiſe den Heidelberger Katechismus, feſt memorirt haben, mit richtiger Betonung und angemeſſenem Ausdruck herſagen, über das Wortverſtändniß ſichere Auskunft geben und von dem Verſtändniß des Inhaltes dahin Rechenſchaft ablegen können, daß er im Stande iſt, die einzelnen Gedanken mit anderen Worten nach ſeiner Auffaſſung wiederzugeben.

Eine ſyſtematiſche Kenntniß der chriſtlichen Lehre iſt nicht zu fordern, wohl aber zu erwarten, daß der Präparand der evangeliſchen Heilslehre, wie er in dieſelbe durch einen guten Confirmandenunterricht eingeführt, in derſelben durch fleißige Anhörung der Predigt und durch eifriges Betreiben des Wortes Gottes befeſtigt iſt, ſo kundig ſei, daß er über Geſetz und Evangelium in elementarer Weiſe, im Anſchluß an den Katechismus, klare Auskunft geben kann.

Die Erlangung dieſer Befähigung wird weſentlich erleichtert und gefördert werden, wenn die zu memorirenden Bibelſprüche nach einem zweckmäßig geordneten Spruchbuch, etwa dem von Theel zu dem kleinen Katechismus Lutheri, gelernt werden.

Die betreffenden Sprüche müſſen ſicher gewußt und ihrem Wortinhalt nach verſtanden ſein.

Dasſelbe gilt von den Perikopen des evangeliſchen Kirchenjahres. wenigſtens von den Evangelien, den meſſianiſchen Weiſſagungen und den Pſalmen 1, 8, 14, 16, 19, 23, 32, 50, 51, 84, 90, 103, 104, 121, 126, 128, 137 und 139.

Für die Aufnahme in das Seminar iſt die Kenntniß von fünfzig Kirchenliedern erforderlich, welche nach »den geiſtlichen Liedern für Kirche, Schule und Haus von Anders und Stolzenburg«, oder ſonſt nach dem Urtext zu memoriren ſind.

Dieſe fünfzig Lieder können mit Berückſichtigung der provinziellen Eigenthümlichkeiten und Verhältniſſe aus der folgenden Zuſammenſtellung ausgewählt werden.

1. Mit Ernſt ihr Menſchenkinder.
2. Wie ſoll ich dich empfangen.
3. Dieß iſt der Tag, den Gott gemacht.
4. Gelobet ſeiſt du, Jeſus Chriſt.
5. Lobt Gott, ihr Chriſten allzugleich.
6. Nun laßt uns gehn und treten, mit Singen.
7. Ein Lämmlein geht und trägt die Schuld.
8. Herzliebſter Jeſu, was haſt du verbrochen.
9. O Haupt voll Blut und Wunden.
10. O Lamm Gottes, unſchuldig.
11. O Welt, ſieh hier dein Leben.
12. Halt im Gedächtniß Jeſum Chriſt
13. Jeſus lebt, mit ihm auch ich.

14. Jeſus meine Zuverſicht.
15. Wach auf, mein Herz, die Nacht iſt hin.
16. Ach wundergroßer großer Siegesheld.
17. Auf Chriſti Himmelfahrt allein.
18. Komm, heiliger Geiſt, Herre Gott.
19. Nun bitten wir den heiligen Geiſt.
20. O heiliger Geiſt, kehr bei uns ein.
21. Allein Gott in der Höh' ſei Ehr'.
22. Wir glauben All' an einen Gott.
23. Ach bleib mit deiner Gnade.
24. Eine feſte Burg iſt unſer Gott.
25. Erhalt' uns Herr bei deinem Wort.
26. Es wolle Gott uns gnädig ſein.
27. Wach auf, du Geiſt der erſten Zeugen.
28. Liebſter Jeſu, wir ſind hier.
29. Schmücke dich, o liebe Seele.
30. Herr Jeſu Chriſt, dich zu uns wend'.
31. Ich habe nun den Grund gefunden.
32. Allein zu Dir, Herr Jeſu Chriſt.
33. Aus tiefer Noth ſchrei ich zu dir.
34. Es iſt das Heil uns kommen her.
35. Nun freut euch, lieben Chriſteng'mein.
36. Wie wohl iſt mir, o Freund der Seelen.
37. Eins iſt Noth, ach Herr dies Eine.
38. Meinen Jeſum laß ich nicht, weil er ſich.
39. Wie ſchön leuchtet der Morgenſtern.
40. Wollt ihr wiſſen, was mein Preis.
41. Ein reines Herz, Herr, ſchaff in mir.
42. Fahre fort, Zion.
43. Mache dich, mein Geiſt, bereit.
44. Mir nach, ſpricht Chriſtus, unſer Held.
45. O Gott, du frommer Gott.
46. Dir, dir Jehovah, will ich ſingen.
47. Lobe den Herrn, den mächtigen König.
48. Nun danket Alle Gott.
49. O daß ich tauſend Zungen hätte.
50. Sei Lob und Ehr dem höchſten Gut.
51. Sollt ich meinem Gott nicht ſingen.
52. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht.
53. Wie groß iſt des Allmächt'gen Güte.
54. Ich ſinge dir mit Herz und Mund.
55. Auf Gott und nicht auf meinen Rath.
56. Alles iſt an Gottes Segen.
57. Befiehl du deine Wege.
58. In allen meinen Thaten.
59. Iſt Gott für mich, ſo trete gleich.
60. Von Gott will ich nicht laſſen.
61. Warum ſollt' ich mich denn grämen.

62. Was Gott thut, das iſt wohlgethan.
63. Was mein Gott will, das g'ſcheh' allzeit.
64. Wenn wir in höchſten Nöthen ſein.
65. Wer nur den lieben Gott läßt walten.
66. Gott des Himmels und der Erden.
67. Mein erſt Gefühl ſei Preis und Dank.
68. Morgenglanz der Ewigkeit.
69. Wach auf mein Herz und ſinge.
70. Nun ruhen alle Wälder.
71. Werde munter mein Gemüthe.
72. Alle Menſchen müſſen ſterben.
73. Chriſtus, der iſt mein Leben.
74. Jeruſalem, du hochgebaute Stadt.
75. Mitten wir im Leben ſind.
76. Nun laſſet uns den Leib begraben.
77. O wie ſelig ſeid ihr doch, ihr Frommen.
78. Valet will ich dir geben.
79. Wachet auf, ruft uns die Stimme.
80. Herr Gott, dich loben wir.

Die bibliſchen Hiſtorien Alten und Neuen Teſtamentes müſſen in der Faſſung, wie ſie in dem in dem betreffenden Seminar eingeführten Hiſtorienbuche enthalten ſind, erzählt werden, und muß der Präparand über ihr Wort- und Sachverſtändniß Rechenſchaft geben können. Daneben ſind dieſe bibliſchen Geſchichten in der Bibel ſelbſt nachzuleſen und iſt auf dieſe Weiſe Bekanntſchaft mit der Eintheilung und dem Inhalt der einzelnen bibliſchen Bücher zu erzielen.

Die Einführung in das Verſtändniß des Kirchenjahres und des Gottesdienſtes läßt ſich zweckmäßig mit dem Unterricht in der bibliſchen Geſchichte, dem Lernen der Perikopen und Kirchenlieder verbinden.

2. Leſen, deutſche Sprache und Schreiben.

Der Präparand ſoll aus dem Schulleſebuch ein Stück fertig, lautrichtig, ohne Dialekt und ſinnrichtig leſen, und den Gedankengang des Geleſenen mit ſeinen eigenen Worten wiedergeben können.

Ein einfacher Aufſatz, Beſchreibung oder Erzählung, muß orthographiſch richtig und ohne grobe ſachliche und grammatiſche Fehler geſchrieben werden können.

Bei der Analyſe eines einfachen erweiterten Satzes wird von dem Präparanden die nöthige Bekanntſchaft mit den Satztheilen, den Wortarten und der Formenwandlung verlangt.

Aus dem Leſebuch muß eine Anzahl proſaiſcher und poetiſcher Leſeſtücke memorirt ſein, wozu ſich namentlich Fabeln, Sprüchwörter und vaterländiſche Erzählungen eignen.

Klarheit und Einfachheit des mündlichen und ſchriftlichen Ausdruckes, namentlich die Fertigkeit, ſeine Gedanken zuſammenhängend auszuſprechen, iſt eine für alle Unterrichtsfächer zu ſtellende Forderung.

Der Präparand ſoll eine deutliche und ſichere Handſchrift beſitzen.

3. Rechnen, Formenlehre und Zeichnen.

Genaue Kenntniß des Zehnerſyſtems und Anwendung desſelben auf die Grundrechnungsarten, Fertigkeit im Numeriren, ſowie im Angeben der Producte der Zahlenreihen von 1—20, der Grundfactoren größerer Zahlen und der Kennzeichen der Theil-

barkeit der Zahlen wird ein Beweis ſein, daß für ein methodiſches Fortſchreiten im Rechnen ein angemeſſener Grund gelegt worden iſt. Dabei muß die ſichere und raſche Auflöſung von Aufgaben des Bruchrechnens und aus dem bürgerlichen Leben, ſoweit letztere durch Schlüſſe ohne Kenntniß der Proportionslehre erfolgen kann, unter Angabe der Gründe des eingeſchlagenen Verfahrens erwartet werden.

In der Formenlehre und im Zeichnen genügt es, daß der Präparand die geometriſchen Hauptkörper kennt und zu beſchreiben verſteht, Linien, Winkel und Flächen mit freier Hand darſtellen kann, und im Gebrauch des Zirkels, Lineals und Maßes geübt iſt.

4. Was die ſogenannten

Realien

anbetrifft, ſo genügt hinſichtlich der Ausdehnung des Wiſſens eine Bekanntſchaft mit demjenigen, was hierüber gute Schullesebücher, wie das von Theel und Anderen enthalten.

Für den Unterricht in der Geographie werden methodiſches Betreiben der Heimatskunde die nöthige Unterlage, für den in der Naturgeſchichte Beſchreibungen von einheimiſchen Pflanzen und Thieren zweckmäßige Vorbereitung gewähren.

Kenntniß der vaterländiſchen Geſchichte wird das thatſächliche Leben in der Familie und Schule, ſowie Privatlectüre fördern.

Für den Geiſt und die ganze Richtung aber, in welcher die genannten Fächer zu betreiben ſind, wird der Präparandenlehrer aus den betreffenden Abſchnitten des Regulativs für den Unterricht in den Schullehrerſeminarien Anweiſung entnehmen können.

5. Muſik.

Der Präparand ſoll im Singen nach Noten geübt ſein, und 30 für jedes Seminar zu beſtimmende Choralmelodieen richtig vortragen können.

Auf der Geige ſoll er Tonleitern und leichtere Muſikſtücke ſpielen.

Für das Klavier wird richtiges und gewandtes Spielen ſämmtlicher Tonleitern und der Vortrag eines vorher eingeübten, ſelbſtgewählten Muſikſtückes, ſowie die Fertigkeit, leichtere Sachen vom Blatt zu ſpielen, verlangt.

Für die Orgel iſt die verſtändige Ausführung der Elementarübungen in der Schütze'ſchen Orgelſchule als genügend anzuſehen.

Die genannten Forderungen an die Praxis ſchließen auch das in ſich, was hinſichtlich der Theorie der Muſik für den Eintritt in das Seminar erforderlich iſt.

Wo die Verhältniſſe es geſtatten, in der Bildung der Präparanden über das hier geſtellte Minimum der Anforderungen für die Aufnahme in das Seminar hinauszugehen, da iſt die weitere Thätigkeit keinenfalls auf ein Vorausnehmen des in das Seminar gehörigen theoretiſchen Unterrichts über methodiſche und didaktiſche Dinge, oder auf ein Betreiben von encyklopädiſtiſchem Vielerlei zu richten; um ſo weniger, als gerade durch dieſe Beſtimmungen es erzielt werden ſoll, daß die Präparanden ihren Geiſt mit würdigem, dem künftigen Lehrberuf entſprechenden Inhalt bereichern und durch deſſen klare Verarbeitung die nothwendige formelle Bildung erlangen ſollen. Weiter vorhandene Zeit und Kraft wird alſo zweckmäßig auf noch gründlichere Durcharbeitung des hier vorgeſchriebenen Unterrichtsſtoffes, oder auf weitere Ausdehnung der gezogenen Grenzen, jedoch innerhalb der angegebenen Unterrichtsgegenſtände, zu verwenden ſein.

Von der Erfüllung der hiermit über die Präparandenbildung gegebenen Beſtimmungen iſt zu erwarten, daß die Seminarien Zöglinge erhalten werden, welche bereits mit dem Weſen und der Aufgabe des Lehrerberufes durch Anſchauung und Gewöhnung

unmittelbar bekannt geworden, für weitere Belehrung und Befeſtigung in ihrem Beruf empfänglich geblieben ſind; welche innerhalb der erforderlichen Grenzen wirklich für das Seminar vorbereitet, den größten Theil des Materials ſicher beſitzen und ſomit den Seminarien die dieſen in dem betreffenden Regulativ geſtellte Aufgabe, im Wiſſen, Können und Leben klar und bewußt durchgebildete chriſtliche Lehrer für die Schulen zu liefern, in ihrer Löſung weſentlich werden erleichtern helfen.

Berlin, den 2. October 1854.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

U. 10,435. (gez.) von Raumer.

3. Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule.

Durch das Regulativ vom 1. d. M. für den Unterricht in den evangeliſchen Schullehrerſeminarien der Monarchie iſt der Vorbildung der Lehrer, mit ſteter Berückſichtigung des Bedürfniſſes der Elementarſchule und des durch ſie erreichbaren Zieles der Volkserziehung, Richtung und Maß vorgezeichnet.

Die in dieſem Regulativ ausgeſprochenen Grundſätze und die zur Befolgung für den Seminarunterricht gegebenen Vorſchriften werden in den meiſten Beziehungen auch für die bereits im Amte befindlichen Lehrer Antrieb und Richtſchnur ſein.

Nach dieſem Regulativ ergeben ſich für die evangeliſche einclaſſige Elementarſchule derjenige Unterrichtsbereich und diejenigen Unterrichtsziele, welche in den folgenden Grundzügen zum Anhalt für die Schulverwaltung und Schulaufſicht, ſowie zur Befolgung für die Lehrer niedergelegt ſind.

Was die äußere Einrichtung der preußiſchen Elementarſchule, auch namentlich eine Verkürzung der ſeither üblichen Unterrichtszeit durch Einführung der ſogenannten Halbtagsſchule in getrennten Schülerabtheilungen betrifft, ſo haben umfaſſende Unterſuchungen und ſorgfältige Erwägungen dargethan, daß keine Veranlaſſung vorliegt, in derſelben weſentliche und principielle Veränderungen eintreten zu laſſen.

Demgemäß iſt bei Neubauten von Schullocalien das Raumbedürfniß nicht nach Maßgabe getrennter Abtheilungen, ſondern nach der ganzen Schülerzahl zu bemeſſen.

Wo die Anzahl der Schüler über achtzig ſteigt, oder wo das vorhandene Local auch für eine geringere Anzahl von Schülern nicht ausreicht, kann von der Regierung bis zur Anſtellung eines zweiten Lehrers oder einer Lehrerinn und bis zur angemeſſenen Erweiterung des Schullocals die Trennung der Schule in zwei Abtheilungen ausnahmsweiſe angeordnet werden.

Auf den Wunſch der Gemeinde und des Schulvorſtandes kann von der Regierung, wenn die örtlichen Verhältniſſe es räthlich erſcheinen laſſen und wenn dem Lehrer die erforderliche Tüchtigkeit zuzutrauen iſt, die Halbtagsſchule auf Widerruf geſtattet werden.

Wo nach Herkommen und Bedürfniß eine Sommerſchule in getheilten Claſſen und mit verkürzter Schulzeit eingeführt iſt, hat der Lehrer während dieſer Zeit dem grundlegenden und die geiſtige Thätigkeit entwickelnden Unterricht der kleinen Kinder ſeine beſondere Aufmerkſamkeit zuzuwenden, damit dieſe für den ungetheilten Unterricht im Winter, wo ſie mehr auf Uebung und Selbſtbeſchäftigung angewieſen werden müſſen, gehörig vorbereitet werden.

Das aber iſt im Allgemeinen als Grundſatz feſtzuhalten, daß die Schule auch in ihrer äußeren Einrichtung ſich, ſoweit es ihr Hauptzweck geſtattet, dem Leben und ſeinen Bedürfniſſen anſchließe. Ein ſtarrer Mechanismus, welcher verlangte, daß das geſammte andere Leben ſich nach ihm zu richten habe, würde mit den doch nicht zu

beſeitigenden Bedingungen und factiſchen Zuſtänden des bürgerlichen Lebens und der Familie in einen Zwieſpalt gerathen, der zuletzt immer das Gedeihen der Schule und ihre Wirkſamkeit beeinträchtigte. Die Schule wird unter ſteter Feſthaltung ihrer weſentlichen Zielpuncte der Wirklichkeit die gebührende Berückſichtigung zukommen laſſen und in Feſtſetzung ihrer Unterrichtsſtunden und Ferien nach Ausdehnung, Tages- und Jahreszeit, ſoweit es irgend ihr eigener Zweck geſtattet, ſich den örtlichen und einzelnen Bedürfniſſen und Verhältniſſen nach Möglichkeit anſchließen. Die umſichtige und nachhaltige Mitwirkung der Ortsbehörde und namentlich des Pfarrers iſt dabei von weſentlicher Bedeutung.

Für die innere und geiſtige Thätigkeit der Schule iſt in der neueſten Zeit ein wichtiger Wendepunct eingetreten. Die Gedankenbewegung, welche ſchon ſeit längerer Zeit bald in größerer bald in minderer Klarheit auf dem Gebiete der Volksbildung und Volkserziehung hervortrat, iſt in vielen und wichtigen Beziehungen zu einem Abſchluſſe gediehen.

Es iſt daher an der Zeit, das Unberechtigte, Ueberflüſſige und Irreführende auszuſcheiden und an ſeiner Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorzuſchreiben, was von denen, welche die Bedürfniſſe und den Werth einer wahrhaft chriſtlichen Volksbildung kennen und würdigen, ſeit lange als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden iſt.

Die Elementarſchule war der geiſtigen Richtung des Jahrhunderts, von welcher ſie ihre größere Ausbreitung und ihre Neugeſtaltung empfangen, gefolgt. Wie aber das geſammte Leben des Zeitalters an einer Grenzlinie angekommen iſt, wo ein entſcheidender Umſchwung nöthig und wirklich geworden, ſo muß die Schule, wenn ſie nicht in Feſthaltung eines überwundenen Gegenſatzes wirkungslos werden und untergehen ſoll, in die berechtigte neue Bewegung Leben empfangend und fördernd eintreten.

Der Gedanke einer allgemein menſchlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geiſtesvermögen an abſtractem Inhalt hat ſich durch die Erfahrung als wirkungslos oder ſchädlich erwieſen.

Das Leben des Volkes verlangt ſeine Neugeſtaltung auf Grundlage und im Ausbau ſeiner urſprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Chriſtenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in ſeiner kirchlich berechtigten Geſtaltung durchdringen, ausbilden und ſtützen ſoll. Demgemäß hat die Elementarſchule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abſchluß ſeiner Bildung empfängt, nicht einem abſtracten Syſtem oder einem Gedanken der Wiſſenſchaft, ſondern dem praktiſchen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieſes Leben vorzubereiten, indem ſie ſich mit ihrem Streben auf dasſelbe gründet und innerhalb ſeiner Kreiſe bewegt. Das Verſtändniß und die Uebung des dahin gehörenden Inhalts, und dadurch Erziehung iſt Zweck; die Methode iſt nur ein Mittel, welches keinen ſelbſtſtändigen Werth hat; die formelle Bildung ergibt ſich durch Verſtändniß und Uebung des berechtigten Inhalts von ſelbſt; ohne Rückſicht auf den Inhalt, oder einem verkehrten Inhalt nachſtrebend, wirkt ſie ſchädlich und zerſtörend.

Von dieſen Geſichtspuncten aus wird es weiterhin für die Elementarſchule weniger auf die Ausarbeitung und Anordnung neuer und anderer Lehrgänge ankommen, als vielmehr auf eine richtige Auswahl und feſte Begrenzung der Unterrichtsgegenſtände, ſowie auf eine zweckmäßige Einrichtung der Schule, wie ſie in ihrer Beſtimmung als Anſtalt zur Erziehung der heranwachſenden Jugend begründet iſt.

Nach beiden Richtungen hin kommen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände folgende Grundzüge zur Anwendung:

1. Religion.

Mit der Confirmation ſoll das durch die heilige Taufe der Kirche Chriſti einverleibte Kind als ſelbſtſtändiges Glied in die Gemeinde eintreten; die Schule nimmt die theuer erkauften Kinder in ſich auf, die ein Recht haben auf alle Gnadengüter der Heilsordnung, um ſie zur bewußten Empfangnahme derſelben und zum thätigen Leben in ihnen vorzubereiten. Der Lehrer ſoll geheiligt ſein, an Chriſti Statt zu ſprechen: »Laſſet die Kindlein zu mir kommen, denn ihrer iſt das Himmelreich.«

Chriſtus iſt des Geſetzes Ende; wer an ihn glaubt, der wird gerecht, und das Geſetz iſt unſer Zuchtmeiſter auf Chriſtum.

Dieß iſt die Grundlage, von welcher aus in dem Regulativ für den Seminarunterricht die bibliſche Geſchichte als das Feld erklärt worden iſt, auf dem die evangeliſche Elementarſchule ihre Aufgabe, das chriſtliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptſächlich zu löſen hat.

Von da an, wo der dreieinige Gott Himmel und Erde geſchaffen, bis dahin, wo der heilige Geiſt die Jünger ausgerüſtet, daß ſie von dem Herrn zeugen konnten, iſt die bibliſche Geſchichte fortlaufend eine Darlegung der Entwicklung des menſchlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menſchliche Herz ebenſo zur Erlöſung vorbereiten, erlöſen und heiligen muß.

Darum ſoll ein Chriſtenkind die bibliſche Geſchichte an und in ſich erleben; und dazu ſoll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und verſteht man; darum ſoll das Kind die bibliſche Geſchichte verſtändig erzählen können; und damit es das lerne, ſoll ſie ihm der Lehrer vorerzählen.

Das göttliche Wirken hat ſich in einem beſtimmten Worte offenbart, und darum ſoll die bibliſche Geſchichte mit dem Bibelwort erzählt werden.

Die Bibel aber enthält Milch und ſtarke Speiſe; und darum ſollen die bibliſchen Geſchichten für Kinder in die Form und in den Rahmen gefaßt werden, wie ſie gute Hiſtorienbücher enthalten. Nach dieſer Faſſung erzählt der Lehrer, in dieſer Faſſung entwickelt er Wort und Sache, in dieſer Faſſung leſen die Kinder die Hiſtorien nach, erzählen ſie wieder und behalten ſie als ein immer bereites Eigenthum, was ihnen für die Zeit lebendig wird, für welche es ihnen eben zum Vorbild geſchrieben iſt.

Hiermit iſt Verfahren und Ziel für den bibliſchen Geſchichtsunterricht angedeutet, damit die Kinder zu einem ſichern Verſtändniß und zu einer gläubigen Aneignung der Thatſachen der göttlichen Erziehung geführt werden und aus ihnen die ewig gültigen Anſchauungen von den höchſten göttlichen und menſchlichen Dingen kennen lernen.

Während für die zwei erſten Schuljahre die Hiſtorien von der Schöpfung, dem Sündenfall, der Sündfluth, Abrahams Berufung und Moſis Sendung, ſo wie diejenigen aus dem Leben des Heilandes, welche zur Erklärung der chriſtlichen Feſte, zur Veranſchaulichung ſeiner Gottheit und ſeiner barmherzigen Liebe dienen, ausreichenden Stoff darbieten, wird von da ab, wo die Kinder ſchon fertig leſen können, die geordnete Reihenfolge eines Hiſtorienbuches eingehalten, und zieht ſich deſſen Verarbeitung, mit welcher ſeitens der älteren Kinder Nachleſen der vollſtändigen Abſchnitte in der heiligen Schrift verbunden wird, durch die ganze Schulzeit durch.

Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werden das Vater Unſer, der Morgen- und Abendſegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit, eingeübt.

Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, daß die ältern Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und ſonſtige feſtſtehende Theile des liturgiſchen Gottesdienſtes inne haben.

Mit dem jedesmaligen Morgengebet der Schule wird das Herſagen eines Wochenſpruches und eines Wochenliedes, in die einzelnen Verſe vertheilt, verbunden, durch welches Verfahren auch die kleinern Kinder dieſelben ſich allmälig aneignen.

Weiter ſind für jede Schule mindeſtens dreißig Kirchenlieder aus den in dem Regulativ für die Präparandenbildung aufgeführten zu beſtimmen, die feſt gelernt werden müſſen. Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem beſondern Spruchbuch, oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinſchaftlich erfolgen.

Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags geleſen und nach dem Wortverſtand erklärt; wenigſtens die Sonntagsevangelien müſſen allmälig dem Gedächtniß eingeprägt werden.

Das Vorleſen aus der Bibel erfolgt nur von denjenigen Kindern, welche bereits fertig leſen können. Das Bibelleſen, abgeſehen von den Perikopen, erſtreckt ſich hauptſächlich auf eine von dem Pfarrer zu treffende Auswahl aus den Pſalmen, den prophetiſchen Büchern und den neuteſtamentlichen Briefen.

Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, ſoweit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalt nach verſtanden ſein und richtig und ausdrucksvoll hergeſagt werden können.

Wo der lutheriſche Katechismus zum Grunde liegt, ſoll bis zum zehnten Jahre die Einübung der 5 Hauptſtücke, und von da ab die der lutheriſchen Erklärung zu denſelben erfolgen.

Sogenannte Katechiſationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrſtücke, oder über Bibelſprüche ſind von dem Unterrichte der Elementarſchule ausgeſchloſſen.

Die Hauptaufgabe des Lehrers iſt, den auf den beſchriebenen Gebieten belegenen Inhalt zu entwickeln, zum Verſtändniß und zum Beſitz der Kinder zu bringen. Dazu iſt weniger die Kunſt des ſogenannten Sokratiſirens, als die des guten Erzählens, Veranſchaulichens, des klaren Zuſammenfaſſens der Hauptgedanken, des Abfragens und die Kraft des eigenen Glaubenslebens erforderlich, welche in göttlichen Dingen ohne große menſchliche Kunſt Ueberzeugung und Leben ſchafft.

Es ſind wöchentlich ſechs Stunden für den Religionsunterricht anzuſetzen, und iſt in der Regel mit demſelben Morgens die Schule zu beginnen, oder zu beſchließen.

Wo es nicht zweckmäßig erſcheint, alle Abtheilungen dem Religionsunterricht wenigſtens zuhören zu laſſen, da ſind ſtille Beſchäftigungen nur aus dem Gebiete des Religionsunterrichts zu wählen.

Die Religionsſtunde ſoll überall durch den gemeinſchaftlichen Geſang eines geiſtlichen Liedes oder Verſes, durch das einleitende Gebet, welches am beſten der Lehrer ſelbſt ſpricht, durch Herſagen des Wochenſpruches und Wochenverſes, durch die ganze Haltung des Lehrers und der Schüler neben dem unterrichtlichen den erbaulichen Charakter an ſich tragen. Das ſoll eine vorzügliche Sorge des chriſtlichen Lehrers ſein, daß er auch darum und ſo ſtets in der Buße und Gnade ſtehe, um ſelbſt wahrhaft, kräftig und erhörlich mit ſeinen Schülern für ſie und für ſich ſelbſt beten zu können. Die Freudigkeit zu und die Wahrhaftigkeit in ſolchem Gebet wird weſentlich ein Maßſtab dafür ſein, ob der Lehrer ein Recht dafür hat, die Erklärung Dr. Luthers zum vierten Gebot auf ſich zu beziehen, daß er nämlich auch ein Herr ſei, nach Gottes Ordnung und in ſeinem Auftrag über arme Menſchenkinder geſetzt, die regiert und erzogen werden ſollen. Denn das iſt wahres Leben der chriſtlichen Schule, daß ſie

gegründet auf Gottes Wort und unter ſeine Zucht ſich ſtellend, eine Anſtalt iſt, die nütze ſei zur Lehre, zur Strafe, zur Beſſerung, zur Züchtigung in der Gerechtigkeit, daß ein Menſch Gottes ſei vollkommen, zu allem guten Werk geſchickt.

Für die Lehrer, die ſolchen Beruf und ſolche Verheißung haben, werde an die beiden Worte erinnert: »Zum Gottloſen ſpricht der Herr: was nimmſt du meinen Bund in deinen Mund und verkündigſt meine Rechte, ſo du doch ſelbſt Zucht haſſeſt und wirfſt meine Worte hinter dich?« aber »Wer an mich glaubt, von deß Leibe werden Ströme des lebendigen Waſſers fließen.«

2. Leſen, deutſche Sprache und Schreiben.

Bei regelmäßigem Schulbeſuch muß an jeden Lehrer die Forderung geſtellt werden, daß die Kinder nach Jahresfriſt zum einigermaßen ſelbſtſtändigen Leſen gefördert ſind. Die Benutzung einer zweckmäßigen Hand- und Wandfibel, die Anwendung einer guten, einfachen Methode und ein richtig geordneter Helferdienſt ſeitens der älteren Schüler wird ihn dazu in den Stand ſetzen.

Wie mit dem Leſenlernen angemeſſene Unterweiſung im Schreiben verbunden wird, ſo wird jede Stufe des Leſenkönnens zur Einübung der Rechtſchreibung und der Interpunction, zur Uebung im mündlichen und ſchriftlichen Ausdruck benutzt werden.

Hieraus wird ſich bei den fähigeren Schülern von ſelbſt die Fertigkeit entwickeln, auch nicht geleſene, eigene Gedanken richtig niederzuſchreiben, während für alle die Anfertigung geſchäftlicher Formeln und Aufſätze nach gegebenen Muſtern, welche z. B. zweckmäßig den Inhalt von Vorſchriften beim Schreiben bilden können, geläufig gemacht werden muß.

Einen eben ſo wichtigen Geſichtspunct bietet für die innere Bildung der Leſeunterricht in Verarbeitung und Aneignung des Inhaltes dar. Neben der Bibel, dem Katechismus und dem Geſangbuch ſoll das in der Schule eingeführte Leſebuch werth ſein, auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine geſunde Volksbildung zu werden.

Die bedeutenden Entwicklungen, welche ſeit länger als einem Jahrzehnt auf dem Gebiete der Schulleſebücher ſtattgefunden, laſſen den Zeitpunct als nicht entfernt hoffen, wo ein muſtergültiges Leſebuch für die Elementarſchule, welches zugleich Volksbuch iſt, dargeſtellt ſein wird.

Aber auch jetzt ſchon braucht es keiner Schule an einem guten Leſebuch zu fehlen. Die Fertigkeit, deſſen Inhalt laut- und ſinnrichtig zu leſen, was ohne Verſtändniß desſelben nicht möglich iſt, dieſen Inhalt klar und zuſammenhängend wieder anzugeben, ſich über denſelben mit eigenen Worten auszuſprechen: dieſe Fertigkeit zu erzielen, ſoll der Lehrer als ſeine Aufgabe im Leſe- und deutſchen Sprachunterricht der einclaſſigen Elementarſchule anſehen.

Theoretiſche Kenntniß der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert.

Da aller Unterricht ſich auf Anſchauung gründen und in derſelben, ſowie im Denken und Sprechen üben ſoll, ſo iſt in der einclaſſigen Elementarſchule abgeſonderter Unterricht im Anſchauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.

Für den Schreibeunterricht kann nur die Forderung aufgeſtellt werden, daß eine ſichere und gefällige Handſchrift erzielt wird, daß die Kinder bei der Uebung nicht gedankenlos ſich ſelbſt überlaſſen bleiben, und daß die Auswahl des Inhalts der Vorſchriften, welcher ſich leicht dem Gedächtniß einprägt, andere Fächer, wie z. B. den Unterricht in den ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſen, angemeſſen unterſtütze.

Neben dem ſogenannten Schönſchreiben muß Dictirſchreiben geübt werden.

Für den gesammten Lese- und Schreibunterricht sind wöchentlich 12 Stunden anzusetzen.

3. Rechnen.

Die Kinder sollen Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen, benannten und gebrochenen Zahlen, soweit dieses innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verstandesschlüsse möglich ist, im Kopfe und schriftlich rasch und sicher lösen können.

Sobald die nöthige Einsicht in das Zehnersystem und Fertigkeit in der Anwendung desselben erlangt ist, ist hauptsächlich mit angewandten Zahlen, die aus dem Lebens- und künftigen Berufskreis der Kinder entnommen sind, zu rechnen, wobei also die nöthige Rücksicht auf Münzen, Maße und Gewichte und auf deren praktische Anwendung zu nehmen ist.

Klares Denken und richtiges Sprechen ist ein wesentlicher formeller Bildungszweck bei dem Rechenunterricht.

Fünf Stunden wöchentlich genügen für diesen Unterrichtsgegenstand.

4. Gesang.

So gewiß und leicht auch in der Regel das zu erreichen ist, daß die Kinder nach Noten singen lernen, so soll doch weder, ehe dieses erreicht ist, das Einüben von Melodieen nach dem Gehör versäumt, noch soll, wo besondere Hindernisse entgegenstehen, durch das Streben nach diesem Ziele die Fertigkeit im Singen überhaupt hintangesetzt werden. Unter allen Umständen ist das Aufgabe der Elementarschule, daß die Kinder bei ihrer Entlassung aus derselben die gebräuchlichen Kirchenmelodieen und eine möglichst reiche Anzahl guter Volkslieder, wobei besonders die Vaterlandslieder zu berücksichtigen sind, einstimmig richtig und fertig singen können, wobei es sich von selbst versteht, daß der Text und das Verständniß desselben freies Eigenthum der Schüler geworden ist.

Die Ausführung liturgischer Chöre durch Schulkinder ist wünschenswerth, muß aber von der Berücksichtigung örtlicher Verhältnisse abhängig bleiben.

Für den Gesang sind wöchentlich drei Stunden anzusetzen, und ist darauf zu halten, daß die für den sonntäglichen Gottesdienst bestimmte Melodie jedesmal vorher in der Schule durchgesungen wird. —

Die bisher bezeichneten Unterrichtsfächer nehmen wöchentlich 26 Unterrichtsstunden in Anspruch. Hiervon werden auf den Mittwoch und Sonnabend je drei, auf jeden der übrigen Wochentage fünf Stunden fallen. Gestatten es die Verhältnisse, auf die letztern Tage, wenigstens für die ältern Kinder, sechs Stunden Unterricht zu legen, so können noch drei Stunden für Vaterlands- und Naturkunde und eine Stunde für Zeichnen verwendet werden.

Im Zeichnen ist zunächst nur auf Fertigkeit in Handhabung des Lineals und Maaßes, sowie in der Darstellung einfacher Linearzeichnungen, wie sie das Bedürfniß des praktischen Lebens fordert, zu halten.

Sind für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches statt, wobei nicht ausgeschlossen bleibt, daß an vaterländischen Gedenktagen eine oder mehrere für den Leseunterricht bestimmte Stunden zu Erzählungen seitens des Lehrers und zum Hersagen und Singen patriotischer Lieder seitens der Kinder, also zu einem zugleich das Gemüth und den Willen der Schüler erfassenden Unterricht verwendet werden. Ebenso wird es dem das Leben in seinen Bedürfnissen und Erscheinungen umsichtig auffassenden Lehrer bei dem

Durchnehmen des Leſebuchs in ſeinen naturkundlichen Abſchnitten nicht an Gelegenheit fehlen, durch unmittelbare Veranſchaulichung von Gegenſtänden und Erſcheinungen der Natur in ein Verſtändniß der letztern einzuführen, welches die Kinder zur ſinnigen Betrachtung anleitet und ſich praktiſch nützlich erweist.

Wo beſondere Stunden für dieſe Unterrichtsfächer angeſetzt werden können, wird zwar hinſichtlich des materiellen Wiſſens der in einem guten Leſebuch gebotene Stoff auch ausreichen; aber es tritt die erwünſchte Möglichkeit ein, im Anſchluß an das Leſebuch durch Gebrauch der Karte, durch Betrachtung von Pflanzen oder andern Naturgegenſtänden, durch ausführlichere Beſchreibung und Vergleichung den Unterricht in der vaterländiſchen Geſchichte, Erd- und Naturkunde lebensvoller zu geſtalten und die Selbſtthätigkeit der Kinder mehr in Anſpruch zu nehmen. Namentlich wird aber dem Lehrer Gelegenheit geboten ſein, durch lebendiges Wort die Jugend einzuführen in die Kenntniß der Geſchichte unſerer Herrſcher und unſeres Volkes, wie der göttlichen Leitung, die ſich in derſelben offenbart, und Herz und Sinn der Schüler mit Liebe zum König und mit Achtung vor den Geſetzen und Einrichtungen des Vaterlandes zu erfüllen. Der Lehrer braucht hier nur die Geſchichte ſelbſt in Erzählung und Lied reden zu laſſen; eigner Zuthat bedarf es kaum.

Durch den ganzen, nach dieſen Grundſätzen angelegten Schulunterricht gehen zwei Grundſätze als unabänderlich maßgebend: erſtens, unter Losſagung von dem einſeitigen Streben nach abſtracter, formeller Denkbildung dem Unterricht des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in ſteter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfactoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird; und ſodann an dieſen, keinenfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verſtändniſſes hinaus ausgedehnten Inhalt die Kraft bis zum Können und zur ſelbſtſtändigen Fertigkeit zu üben.

Die gezogenen Kreiſe werden überall, auch von dem minder begabten Lehrer und unter behinderten Verhältniſſen der Schüler ausgefüllt werden können; ihr Inhalt reicht für das wirkliche Bedürfniß im Allgemeinen vollſtändig aus, ohne daß ihre Erweiterung unter günſtigeren Verhältniſſen unmöglich gemacht wäre.

Der ſo quantitativ richtig beſchränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsſtoff iſt nun überall in die nöthige und zuläſſige Beziehung zu ſetzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Geſammtzweck dient.

Wo es aus der Kirche, dem Vaterlande und der Natur in das Leben tretenden Thatſachen gilt, da geht der Unterricht in Feier und Betrachtung über, die vorzugsweiſe das Gemüth, den Willen und Charakter erfaßt und die Kinder ſchon früh ſich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinſchaft erkennen läßt.

Die hiermit für die einclaſſige Elementarſchule gegebenen Grundzüge werden, ſoweit ſie Charakter, Richtung und Weſen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch für die in mehrere neben einander ſtehende oder aufſteigende Claſſen getheilte Elementarſchule ihre Anwendung finden. Für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne der letztern werden ſie Grundlage und Anhalt bieten.

Die zweckmäßige Vertheilung der einzelnen Unterrichtsgegenſtände auf die zu gleicher Zeit zu unterrichtenden Abtheilungen der einclaſſigen Schule hängt von örtlichen und perſönlichen Verhältniſſen ab.

Regel iſt, daß kein Kind, auch das kleinſte nicht, ohne Arbeit gelaſſen wird, zu deren Uebung ſein Verſtändniß und ſeine Kraft angeleitet iſt; und daß kein Kind in irgend einem Stück unterrichtet wird, welches nicht demnächſt auch zur Uebung und ſelbſtſtändigen Darſtellung kommt.

Hiermit iſt zugleich der Weg angedeutet, wie das für die ungetheilte Schule unentbehrliche Helferſyſtem von dem unzuläſſigen, ſogenannten wechſelſeitigen Unterricht zu unterſcheiden, von dem Charakter eines Nothbehelfs zu befreien und zu einer feſtgeordneten Einrichtung der Schule zu machen iſt, die auch darin das Bild der Familie abſpiegelt, daß unter der leitenden Auctorität des Lehrers alle Glieder in der Verfolgung eines Zieles wechſelſeitig geben und empfangen.

Der Lehrer aber wird am höchſten ſtehen, der täglich ſelbſt in der Schule am meiſten empfängt, nämlich den Geiſt der Demuth, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht, die mit göttlicher Furcht und freudigem Zittern ſeine und der ihm anvertrauten Kinder Seligkeit zu ſchaffen ſucht.

Berlin, den 3. October 1854.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten.

U. 11,071. (gez.) von Raumer.

Schweiz.

Aargau. Reglement über Abhaltung der militäriſchen Uebungen an der Cantonsſchule (vom 19. April 1854). Der Regierungsrath des Cantons Aargau, in der Abſicht, den militäriſchen Unterricht an der Cantonsſchule in einem den Anforderungen dieſer Schule entſprechenden Sinne zu regeln: in theilweiſer Abänderung des § 43 des Reglements für die Cantonsſchule, beſchließt:

§ 1. Der militäriſche Unterricht an der Cantonsſchule bildet einen obligatoriſchen Lehrgegenſtand. Jeder Zögling an der Cantonsſchule iſt verpflichtet, denſelben zu beſuchen. Befreiung kann nur derjenige anſprechen, welcher wegen körperlicher Gebrechen für dienſtuntauglich befunden wird. — Den dießfälligen Befund hat der Inſtructionsarzt auszuſtellen.

§ 2. Die Zöglinge an der Cantonsſchule bilden ein abgeſondertes Cadettencorps, welches folgende Beſtandtheile (Waffenarten) in ſich begreift: a. ein Artilleriedetachement; b. eine Compagnie leichter Infanterie; c. eine Muſikabtheilung.

§ 3. Der Beſtand dieſer Abtheilungen iſt folgender: a. Artillerie: 1 Hauptmann, 1 Lieutenant, 1 Feldweibel, 2 Wachtmeiſter, 2 Corporale, 2 Gefreite, 2 Tambouren, 16 Kanoniere, = 27 Mann; b. Infanterie: 1 Hauptmann, 1 Oberlieutenant, 1 erſter, 1 zweiter Unterlieutenant, 1 Feldweibel, 4 Wachtmeiſter, 8 Corporale, 4 Trompeter, Soldaten. Die Trompeter werden aus der Muſik gezogen; c. Muſik: 1 Kapellmeiſter, 1 Vicekapellmeiſter, Muſikanten.

§ 4. Der Eintritt in die unter a und c des § 2 bezeichneten Corps kann auch Zöglingen der Bezirks- und der Gemeindeſchule von Aarau geſtattet werden. Auf die Eintretenden finden die Vorſchriften des gegenwärtigen Reglements in allen ſeinen Theilen Anwendung.

§ 5. Die Vereinigung der verſchiedenen Waffenarten findet alljährlich im Frühjahre ſtatt. Dieſelbe wird vom Oberinſtructor der Infanterie im Verein mit dem Rector der Cantonsſchule vorgenommen.

§ 6. Die Bekleidung, Bewaffnung und Ausrüſtung dieſer Corps wird feſtgeſetzt, wie folgt: 1. für die Artillerie: a. ein blauer, roth paſſepoilirter Waffenrock mit gelben Knöpfen; b. zwei paar Hoſen, wovon das eine von blaugrauem Tuche, und das andere von Trillich; c. eine blaue, rothpaſſepoilirte tuchene Mütze; d. ein kurzer Säbel mit einem weißen Gurt, um den Leib getragen; für die Offiziere das Briquet mit ſchwarzem Kuppel. — 2. Für die Infanterie: a. die gleiche Bekleidung, wie für die Artillerie, mit Ausnahme der Knöpfe, welche weiß ſein ſollen; b. das Seitengewehr

für die Mannſchaft, und die Offiziere wie bei der Artillerie; c. die gezogene Jägerbüchſe; d. eine leichte Patrontaſche am Säbelgurt. — 3. Für die Muſik: a. dieſelbe Bekleidung, wie für die Infanterie; b. der Infanterieſäbel über die Schulter getragen.

§ 7. Als Unterſcheidungszeichen werden vorgeſchrieben: a. für die Offiziere Schärpen und am Kragen eine Auszeichnung von Metall (Sternchen); b. für die Unteroffiziere die reglementariſchen.

§ 8. Als Abzeichen tragen die Tambouren Schwalbenneſter, die Muſikanten weiße Schnüre auf der Bruſt und ein Abzeichen auf der Kopfbedeckung.

§ 9. Das Cadettencorps der Cantonsſchule führt ſeine eigene Fahne.

§ 10. Der Staat hat für die Bewaffnung und Ausrüſtung, der einzelne Zögling für ſeine militäriſche Bekleidung zu ſorgen.

§ 11. Der Unterricht, welcher ein theoretiſcher und praktiſcher ſein ſoll, richtet ſich nach den dießfalls aufgeſtellten Vorſchriften. Der theoretiſche wird vorzugsweiſe im Winter, der praktiſche im Sommer, und zwar wöchentlich einmal während höchſtens 3 Stunden ertheilt werden. — Für das Cadre und die neu eintretenden Cadetten können beſondere Uebungen angeordnet werden. — Bei den Uebungen iſt auch auf die Militär-Gymnaſtik und das Scharfſchießen Rückſicht zu nehmen. — Die Unterrichtsſtunden ſind im Einverſtändniſſe mit dem Rectorate feſtzuſetzen.

§ 12. Der Oberinſtructor der Infanterie leitet und beaufſichtigt den militäriſchen Unterricht an der Cantonsſchule. Ihm wird die erforderliche Anzahl von Gehülfen aus Fachmännern beigegeben.

§ 13. Militäriſche Feſtlichkeiten können nur mit Genehmigung der Aufſichtsbehörde (§ 16) angeordnet werden, und finden je nach Umſtänden im Verein mit dem ſtädtiſchen Cadettencorps ſtatt. — Am Schluſſe eines jeden Sommerſemeſters hat das Cadettencorps eine Hauptinſpection, beziehungsweiſe Prüfung zu beſtehen. Die Vornahme dieſer Inſpection geſchieht durch die Militärdirection, deren Mitwirkung bei Anlaß der militäriſchen Feſtlichkeiten überhaupt angeſprochen werden kann.

§ 14. Die Offiziere werden durch die Erziehungsdirection auf Vorſchlag des Oberinſtructors, die Unteroffiziere durch dieſen Letzteren ernannt. — Die Aſpiranten auf Offiziers- und Unteroffiziersſtellen haben eine Prüfung zu beſtehen. — Bei der Wahl der Offiziere und Unteroffiziere iſt auf das gute Betragen an der Schule überhaupt Rückſicht zu nehmen, und zu dem Behuf vor der Wahl die Liſte der fähigen Bewerber dem Rector zu Vernehmlaſſung mitzutheilen.

§ 15. Die Handhabung der militäriſchen Disciplin ſteht den mit der militäriſchen Leitung und Aufſicht betrauten Perſonen und Behörden zu (§§ 12 u. 16). — Als Strafmittel ſind zuläſſig: Strafexercieren, Bußen, Arreſte, Entlaſſung aus dem Corps und der Schule. — Die Entlaſſung aus dem Corps und der Schule kann nur von der Aufſichtsbehörde (§ 16) ausgeſprochen werden.

§ 16. Die Oberaufſicht über den militäriſchen Unterrichtszweig an der Cantonsſchule ſteht der Erziehungsdirection zu.

§ 17. Gegenwärtiges Reglement ſoll gedruckt und durch die Erziehungsdirection in Vollziehung geſetzt werden.

Im Namen des Regierungsrathes,
der Landammann, Präſident:
S. Schwarz.
Der Staatsſchreiber:
Ringier.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. A. Gieſebrecht, K. Prov. Schulrath, drei Schulreden u. ein Fragment, betreffend das Chriſtenthum in den Gymnaſien. Königsberg, Bornträger. 42 S. 8 Sgr.

F. Schmidt, Homer's Odyſſee, für die Jugend bearbeitet. Mit 52 Illuſtr. Berlin, Behrend. 255 S. 25 Sgr.

Aus dem Buche des Lebens u. der Natur. Reiſebilder für die Jugend u. deren Freunde. 1. Theil. In's Rieſengebirge. 272 S. Breslau, Hirt.

Bernardin de Saint-Pierre Paul u. Virginie. Ueberſetzt von Dr. H. Elsner. St.Gallen, Scheitlin. 134 S. 7½ Sgr.

Chateaubriand Atala u. die Abenteuer des letzten der Abenceragen. Ueberſ. von Dr. H. Elsner. ibid. 139 S. 7½ Sgr.

Scheitlin, Prof., Agathe oder der Führer durchs Leben. Für ſinnige Jungfrauen. 3. Aufl. ibid. 400 S. 1 Rthlr.

Kübler, Winterroſen in einem Kranze von Erzählungen für die Jugend. 2. Aufl. Mit 6 Bilder. ibid. 292 S. 1 Rthlr.

J. H. Tobler, Peter oder die Folgen der Unwiſſenheit. Eine Geſchichte für Kinder. 3. Aufl. Mit 4 Kupfern. ibid. 167 S. 7½ Sgr.

Scheitlin, Prof., Meiſter James Clifford oder der Segen der Bibel. 2. Aufl. ibid. 136 S. 7½ Sgr.

J. Staub, Kinderbüchlein. 11. Heft. 2. Aufl. 12. Heft. à 32 S. à 3 Sgr. Mit Holzſchn. ibid.

J. Hoffmann, Der ſchwarze Sam oder Menſchenraub in Amerika. Derſ. Ehrlich währt am längſten. Die Eisfahrt.

R. Baron, Zwei feindliche Brüder. Derſ. Das Teſtament. Erzählungen für die reifere Jugend. à 120 S. à 7½ Sgr. Breslau, Trewendt.

H. Grunholzer, alt Seminardir. u. F. Mann, Lehrer an der Cantonsſchule in Frauenfeld, das Erziehungswesen der Schweiz. Unter Mitwirkung mehrer. ſchweiz. Schulmänner dargeſtellt. Heft 1 u. 2. 268 S. Zürich, Kiesling. 24 Sgr.

Dr. H. J. Bidermann, Die techniſche Bildung im Kaiſerthum Oeſterreich. Ein Beitrag zur Geſchichte der Induſtrie u. des Handels. 144 S. Wien, Gerold.

C. I. *H. Bacharach*, Prof. à l'école polyt., Grammaire allemande à l'usage des classes supérieures. 4e édit. Paris, Hachette. Mainz, v. Zabern. 356 S. 1 Thlr.

H. Bacharach, cours de thèmes allemands accompagnés de vocabulaires etc. 4e édit. Jbid. 252 S. 24 Sgr.

Dr. N. Sparſchuh, L. a. d. Realſch. in Mainz, Deutſches Sprach- und Uebungsbuch f. d. unt. Cl. höh. Lehranſt. 1. Theil: Die Wortlehre. Mainz, Leroux. 130 S.

Dr. Albrecht, Gymnaſiallehrer in Mainz, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache nach der calculirenden Methode als Vorbereitung zu der Grammatik desſelben Verf. 2. Aufl. Mainz, v. Zabern. 129 S. 7½ Sgr.

Derſelbe, Franzöſiſche Grammatik nach der calc. Meth. ibid. 224 S. 15 Sgr.

Daniel Sanders Programm eines neuen Wörterbuches der deutſchen Sprache. Leipzig, Weber. 88 S. gr. 4°.

Amelung, Rector in Charlottenburg, Lehrgang der deutſchen Sprache. Berlin, Adolf. 96 S. 8 Sgr.

J. R. Aubrey, Elementarbuch zur Erlernung der engliſchen Sprache nach Ahn u. Seidenſtücker. 3. Aufl. Altona, Verlagsbüreau. 112 S. 7½ Sgr.

H. v. Petit, Prakt. Lehrgang zur Erlernung der ital. Sprache nach der Ahn'ſchen Methode. 2. Aufl. Breslau, Trewendt. 268 S.

C. II. [Haupt-Sauppe'ſche Sammlung.]

L. Breitenbach, Xenophons Memoiren, erklärt. Leipzig, Weidmann. 197 S. 12 Sgr.

W. Weißenborn, T. Livi a. u. c. libri. 3. Bd. Buch VI—X. Leipzig, Weidmann. 448 S. 1 Thlr.

Dr. Albrecht u. Simon, Gymnaſiallehrer in Mainz, Franzöſiſches Leſebuch für die mittl. Claſſen der Gymn. u. Realſch. Mit vollſt. Wörterverzeichniß. Mainz, v. Zabern. 248 S. 15 Sgr.

F. Lutz, Franz. Leſebuch für Realſch. u. untere Gymnaſialcl. 1. Curſus. 2. Aufl. St. Gallen, Scheitlin. 113 S. 10 Sgr.

Dr. Th. G. Schröder, Declamirbuch für Schulen. 2. Theil. Wolfenbüttel, Holle. 496 S.

O. Schulze, Paſtor, Wegweiſer durch das Gebiet der deutſchen Nationallitteratur für Gymn. u. höh. Lehranſt. ꝛc. ibid. 299 S.

Derſelbe, Leitfaden beim Unterr. in der Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur. ibid. 58 S.

Dr. H. Schottky, o. L. der h. B. in Breslau, Kurzer Leitfaden der engliſchen Litteratur, nebſt einem Anhang: Urſprung und Entwickelung der engliſchen Sprache. Breslau, Trewendt. 108 S.

C. III. Chr. Oeſer's Weltgeſchichte für das weibliche Geſchlecht. 4. Aufl. neu bearbeitet unter Leitung von Prof. Dr. G. Weber in Heidelberg. 2. Theil. Mittl. Geſchichte. 413 S 1 Rthlr. 3 Sgr. 3. Theil. Neue Geſchichte. 464 S 1 Rthlr. 6 Sgr. Leipzig, Brandſtetter.

Dr. O. Klopp, Deutſche Geſchichtsbibliothek. 3. Bd. 2. Heft. $7\frac{1}{2}$ Sgr. Hannover, Rümpler.

Dr. J. C. Kröger, Dir. in Hamburg, Norddeutſche Freiheits- und Heldenkämpfe. Zur Kenntniß deutſchen Lebens und zur Beförderung vaterländ. Sinnes bei Jung u. Alt. 1. Theil. 396 S. Leipzig, Brandſtetter. $1\frac{1}{4}$ Thlr.

A. W. Grube, Charakterbilder deutſchen Landes u. Lebens für Schule u. Haus bearbeitet. A. u. d. T. Geogr. Charakterbilder, 3. Theil. Leipzig, Brandſtetter. 358 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Montanus, Die deutſchen Volksfeſte, Volksbräuche und deutſcher Volksglaube in Sagen, Märlein u. Volksliedern. Ein Beitrag zur vaterländ. Sittengeſchichte. 1. Bdchn. Die deutſchen Volksfeſte u. Volksbräuche. Iſerlohn, Bädeker. 92 S. 15 Sgr.

C. V. F. Etienne, Verſuch eines Curſus der Mathematik für höhere Lehranſt. 1. Theil. Allg. Größenlehre. 4. Curſus. Mit 32 Fig. Theorie der Glchgn., Diff. u. Integr. Rechng. Coblenz, Hergt. 280 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Dr. A. Weiß, Prof. a. d. polyt. Schule in Nürnberg, Lehrbuch der element. Stereometrie u. darſtellenden Geometrie. Ansbach, Gummi. 184 S. 20 Sgr.

L. Großmann, Reallehrer, Die Lehre von den Liniengebilden in der Ebene. Mit 2 lith. Tafeln. Stuttgart, Lindemann. 168 S. 22 Sgr.

F. Hofmann, Prof. am G. in Bayreuth, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik u. Algebra. Für Gymn. u. Gewerbſchulen. 1. Theil. Arithm. Aufg. 169 S. 15 Sgr. 2. Theil. Algebr. Aufg. 205 S. 20 Sgr. 3. Theil. Algebr. Aufg. 312 S. 1 Rthlr. Bayreuth, Grau.

Derſelbe, Sammlung von ſtereom. Aufgaben für Gymn. u. Gewerbſch. ibid. 103 S. 10 Sgr.

A. Schumacher, L. a. d. Realſch. in Mainz, Grundriß der kaufmänniſchen Buchführung nebſt einem Anhang enth. kurze Anltg. zur Buchführung bei Gewerben. Für Real- und Handelsinſtitute. Mainz, v. Zabern. 103 S. 15 Sgr.

C. VI. Dr. A. Duflos, Privatdoc. a. d. Univ. Breslau, Anfangsgründe der organ. Chemie. Mit 20 eingedr. Abbild. Breslau, Hirt. 184 S. 20 Sgr.

Die Dampfmaſchine, erklärt, für Gewerbe- u. Handwerkerſchulen. Mit einer Wandt. in Farben gedr. A. u. d. T. La machine à vapeur etc. Iſerlohn, Bädeker. Mit 2 Tafeln 5 Sgr. Die Wandtafel 1 Thlr.

C. VII. E. v. Seydlitz, Leitfaden f. d. Unterr. in der Geogr. 7. verb. Aufl. von Rector Dr. Gleim. Mit 12 eingedr. Skizzen. Breslau, Hirt. 304 S. 17½ Sgr.

Rieberding, Dir. des G. in Recklingh., Leitfaden beim Unterr. in der Erdkunde für Gymn. 4. verb. Aufl. Recklinghauſen, Meſcher. 90 S. 8 Sgr.

Dr. Engel, Geogr. Perſpectiv-Atlas für die Anſchauung beim erſten u. zweiten Elementarunterr. Nro. 1. Wandkarte von Deutſchland. 6 Bl. 20 Sgr. Leipzig, Hentze.

C. VIII. G. W. Körner, Evangeliſches Kirchenpräludierbuch zu jedem Choralbuch ꝛc. für die Orgel. Heft 1. 16 S. 3 Sgr. Erfurt, Körner.

B. Widmann, Liederquelle. 25 Gedichte f. d. Jugend von K. Enslin mit 1-, 2- u. 3ſtimmigen Originalcompoſ. u. Volksweiſen. 1. Heft. 25 S. 2 Sgr. ibid.

S. Müller, Organiſt ꝛc. in Wolfenbüttel, Sängerluſt. Heft 1. 48 einſt. Lieder, 2. 50 einſt. L. 3. 43 zweiſt. L. 4. 4 44 desgl. L. 5. 23 desgleichen 6. 22 dreiſt. L. à 32 S. 21 Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

D. II. Dr. Claus Harms in Kiel, Gnomon, ein Volks- u. Schulleſebuch inſonderheit für die Herzogth. Schleswig u. Holſtein. 3. Aufl. Kiel, Schwers. 496 S.

L. Wangemann, Hülfsbuch f. d. Sprech-, Schreib- und Leſe-Unterricht in den Elementarcl. der Bürger- und Volksſchulen mit Anwend. des wechſelſeit. Unterrichts. Mit Vorwort von Conſ.Rath Frobenius. 1. Abth. 5. Aufl. IX, XXXII u. 18 S. 3 Ngr. 2. Abth. 4. Aufl. 196 S. 7 Ngr. 3. Abth. A. u. d. T. Deutſches Leſe- u. Sprachbuch für die Oberſtufen der Volks- u. Bürgerſchulen. 314 S. 10 Ngr. Leipzig, Brandſtetter.

Iſerlohner Fibel. 1. Abth. 19 S. 1½ Sgr. 2. Abth. 40 S. 2½ Sgr. 3. Abth. A. u. d. T. Der kleine Leſeſchüler ꝛc. 63 S. Iſerlohn, Bädeker.

Quietmeyer, Münkel, Göliz, Schreibleſefibel. 72 S. 2 gGr. Hannover, Helwing.

Ch. Koſt in Wolfenb., Schulwandfibel nach der Schreibleſemethode. 12 Tafeln ½ Thlr. Wolfenbüttel, Holle.

D. IV. Dr. Crüger, Die Naturlehre f. d. Unterr. in Elementarſchulen bearbeitet. Mit 80 eingedr. Holzſchn. Abdr. aus der 4. Aufl. der Phyſik in der Volksſchule. 104 S. 6 Sgr. Erfurt, Körner.

E. J. F. Jencke, Dir. der Taubſt.-Anſtalt in Dresden, Freie Gaben für Geiſt und Gemüth. Zur Erweiterung des Unterſtützungsfonds für arme erwachſene Taubſtumme. 2. Jahrg. 6 Hefte. à 5 Ngr. 400 S. Dresden. Leipzig, Fritzſche.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 2. Februar. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Die pädagogiſche Section der Verſammlung deutſcher Philologen, Schulmänner und Orientaliſten in Altenburg. *

Die Mitglieder der pädagogiſchen Section verſammelten ſich in der Aula des Joſephinums. Auf allgemeinen Wunſch der Verſammlung übernahmen es die Präſidenten der allgemeinen Sitzungen, Schulrath Dr. Foß und Director Dr. Eckſtein von Halle, auch dieſe Verſammlung abwechſelnd zu präſidiren. Zu Secretären wurden gewählt Profeſſor Dr. Dietſch aus Grimma und Dr. Guſtav Schmidt aus Altenburg.

Als Gegenſtände der Berathung wurden feſtgeſetzt:

a. „Der lateiniſche freie Aufſatz hat ſeine volle Berechtigung in dem Lehrplane des Gymnaſiums und bei der Maturitätsprüfung“ (beantragt von Eckſtein).

b. „Die Benutzung von Vocabularien zum ſelbſtändigen Vocabellernen (Mittheilung von Erfahrungen und Beſprechung des Gegenſtandes)“, (beantragt von Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe aus Berlin).

c. Folgende von Prof. Dr. Mützell aus Berlin geſtellte Theſen:

„Die Ueberladung der Gymnaſien mit Unterrichtsgegenſtänden.

1. Philoſophie, deutſche Litteraturgeſchichte, Naturgeſchichte, Naturlehre ſind beizubehalten, aber in Anſehung des Lehrſtoffes zu beſchränken.
2. Hebräiſch und Franzöſiſch können facultativ ſein.
3. Mathematik und Geſchichte dürfen in Hinſicht des Lehrſtoffes beſchränkt werden.
4. In Folge der gründlicheren Bearbeitung der einzelnen Wiſſenſchaften iſt auch der Unterricht, ſowohl der ſprachliche als auch der in den meiſten andern Objecten, dem Stoffe nach häufig zu reichlich ausgeſtattet worden.
5. Die ausführliche ſyſtematiſche Behandlung einzelner Lehrfächer, namentlich der Hermeneutik, Stiliſtik, Mathematik, Geographie, hat der Methode häufig eine zu große Breite gegeben.

---

* Vgl. Päd. Revue, Dec. 1854, 2. Abth. Den hier folgenden Bericht entnehmen wir den „Pädagogiſchen Blättern“ von Prof. Dr. Kern. L.

6. Die Laſt des Stoffes und das Gedehnte der Methode trifft beſonders die unteren und mittleren Claſſen und hemmt auch für die oberen Claſſen den Wiſſenstrieb.
7. Zu dieſen Uebelſtänden tritt hinzu:
   a. daß einzelne Gegenſtände zu lange durch die Claſſen hindurch gezogen werden;
   b. daß ein und derſelbe Gegenſtand in dem Gymnaſium unter zu viel Lehrer vertheilt wird;
   c. daß diejenigen Beſtimmungen der Schulordnungen, welche auf einheitliches Zuſammenwirken der Lehrer hinzielen, nicht immer zu lebendiger Ausführung kommen.
8. Endlich ſind es die Translocationsexamina und das Abiturientenexamen, durch deren Einrichtung für die Schüler theils eine temporäre Ueberladung, theils eine fortwährende Zerſplitterung eintritt."

Director Dr. Eckſtein aus Halle ſchlug ferner vor, über den Wirthshausbeſuch der Gymnaſiaſten zwar nicht in öffentlicher Sitzung, aber doch in vertraulicher Weiſe ſich zu beſprechen, ſich gegenſeitig die gemachten Erfahrungen mitzutheilen und Mittel und Wege anzugeben und aufzuſuchen, wie man dieſem Uebelſtande begegnen könne. Denn die Sache ſei wohl der Beſprechung werth; wenigſtens nach ſeiner Erfahrung ſei dieſer Wirthshausbeſuch ſehr im Schwunge. Die Verſammlung ſtimmte allgemein bei. Jedoch ſcheint dieſer Gegenſtand während der Tage dieſer Verſammlung nicht weiter zur Sprache gekommen zu ſein.

Noch machte Profeſſor Dietſch aus Grimma darauf aufmerkſam, daß es gerathen ſcheine, diejenigen Puncte aus den Theſen Mützell's, welche Mathematik und Naturwiſſenſchaften betreffen, in der Abweſenheit ihrer Vertreter nicht zu beſprechen, damit dieſelben der Verſammlung nicht etwa den Vorwurf eines einſeitigen Standpunctes machen könnten.

In der Dienſtagsſitzung der pädagogiſchen Section, deren Sitzungen Morgens von 8 bis 10 Uhr in der Aula des Gymnaſiums (Joſephinums) gehalten wurden, wurde der Anfang gemacht mit der Berathung über den Antrag Eckſtein's: Der freie lateiniſche Aufſatz hat ſeine volle Berechtigung in der Schule und bei der Maturitätsprüfung.

Eckſtein als Antragſteller weiſt zuerſt die Wichtigkeit des Gegenſtandes unter den jetzigen Zeitverhältniſſen nach und erinnert an den Beſchluß in Jena, wo Köchly ſeinen Feldzug gegen das Lateinſchreiben begonnen hatte, und wo dieſe Frage von der Verſammlung für eine Frage der Zeit erklärt worden war. Er ſchlägt vor, den Gegenſtand in zwei Theile zu zerlegen und zunächſt nur von der Berechtigung des freien lateiniſchen Aufſatzes in der Schule zu ſprechen; den zweiten Theil ſoll dann die Berechtigung bei der Maturitätsprüfung bilden, und er ſoll ſpäter beſprochen werden. Der Redner geht nun über auf die Einwände der Gegner. Da werde geſagt, der freie lateiniſche Aufſatz ſei nicht nur ohne Nutzen, ſondern bringe auch Schaden, weil er den Stil verderbe. Allein wie man den Schülern zur Befeſtigung in den Regeln der Grammatik Exercitia gebe, ſo müſſe man ihnen auch Gelegenheit bieten, in freierer Bewegung das anzuwenden, was ſie bei der Lectüre an Phraſeologie gewonnen hätten; das könnte aber nicht beim Exercitium, ſondern nur bei dem freien Aufſatze geſchehen. Die Vortheile davon ſeien ein gewiſſes Gefühl der Sicherheit und Selbſtändigkeit des Erworbenen, und wenn der Schüler einmal zu dem Bewußtſein gekommen ſei, daß er mit dem, was er mit Aufmerkſamkeit geleſen habe, etwas anfangen, daß er das Ge-

wonnene wieder verwenden könne, ſo werde auch wiederum ſeine Aufmerkſamkeit bei der Lectüre größer, und er achte um ſo mehr auf das zu Gewinnende.

Dr. Heinichen aus Zwickau will noch auf einen andern Geſichtspunct aufmerkſam machen. Die Penſa (Exercitia) ſollen den Schüler mit den Darſtellungsmitteln der lateiniſchen Sprache bekannt machen, dazu ſollen die freien Arbeiten ergänzend hinzutreten, damit ſich der Schüler frei bewegen und das, was er in der Lectüre gewonnen hat, anwenden lerne. Dadurch entſtehe oft eine gewiſſe Freudigkeit des Schülers. — Aber er müſſe noch auf einen andern Punct hinweiſen, das ſei die Frage nach Gewinnung von Zeit, und daran fehle es. Doch müſſe man hinſichtlich dieſes Punctes die Beſprechung der Theſen Mützell's abwarten.

Prof. Dr Ameis aus Mühlhauſen erklärt dieſe Frage für eine Cardinalfrage der Gymnaſien. Die freien Arbeiten könnten allerdings nutzlos und ſchädlich ſein, wenn ſie eben ſchlecht betrieben würden; aber wenn ſie ſich auf tüchtige Lectüre ſtützten, ſo würden ſie ſicher Gewinn bringen. Syſtematiſche Grammatik und freier Aufſatz ſeien ſich ſo ſcharf entgegengeſetzt, daß eins von beiden fallen müſſe. Das Exercitium ſei ein ganz vages Ding, das keinen rechten Maßſtab für die Beurtheilung des Ganzen darbiete; der freie Aufſatz aber zeige, ob ſich der Schüler einen color latinus erworben habe. Der Schüler müſſe natürlich ſeine Gedanken lateiniſch wiedergeben ohne Grammatik und ohne deutſch-lateiniſches Lexikon, um eine gewiſſe Raſchheit des Uebertragens zu erlangen.

Eckſtein bemerkt gegen Ameis, daß das Exercitium allerdings auch einen Maßſtab abgebe, ſchon deßwegen, weil es ſchwerer ſei, als der freie Aufſatz, und auch darin müſſe der Schüler geübt werden.

Ameis erklärt ſich genauer dahin, daß das Exercitium objectiv ein vager und nicht ſo ſicherer Maßſtab ſei.

Prof. Dr. Mützell aus Berlin findet in der Frage an ſich keine Schwierigkeit; dieſe liegt für ihn in der Praxis, in den Vorwürfen, daß die Schüler zu ſehr mit Arbeiten überbürdet würden, und in der Methode der Schüler, wenn man von einer ſolchen reden dürfe. In manchen Anſtalten würden allerdings einige größere Arbeiten verlangt, welche viel Privatſtudium vorausſetzten; durch dieſe könne der Schüler wohl erſchöpft werden. Auch die Art und Weiſe, wie die Schüler das Lexikon benutzen, könne Schaden bringen.

Director Dr. Raspe aus Güſtrow ſpricht ſich gegen den lateiniſchen freien Aufſatz aus. Für eine ſolche Aufgabe muß vorausgeſetzt werden, daß ſich die Schüler ein gewiſſes Maß von Gewandtheit im lateiniſchen Denken errungen haben. Bei der jetzigen Einrichtung der Gymnaſien ſei es aber nicht möglich, daß ſich der Schüler ein ſolches Maß von Gewandtheit im lateiniſchen Denken erwerben könne, um einen freien lateiniſchen Aufſatz zu fertigen. Ueberſetzungen aus einem deutſchen Texte, etwa aus Laokoon, ſind vorzuziehen.

Eckſtein theilt mit, daß nach ſeiner Erfahrung die Schüler viel zu wenig zu thun hätten; denn ſie hätten noch viel Zeit zu ſchädlicher Lectüre, zu Wirthshausbeſuch und anderen unnützen Dingen übrig. Selbſt die Primaner ſeien mit 2 bis 3 Stunden täglicher Arbeit vollkommen fertig. Freilich machten ſie ihre Arbeiten gewöhnlich erſt in den letzten Stunden vor dem Termine der Abgabe, und da komme es vor, daß ſie bis in die Nacht hinein arbeiteten; allein das ſei ihre eigene Schuld, ſie hätten ja in der Regel drei bis vier Wochen Zeit dazu. — Hinſichtlich der Methode der Schüler ſcheine ſich die Jugend ſo viel als möglich von dem Selbſtarbeiten frei machen zu

wollen, ſie laſſe ſich die Arbeiten, namentlich in Univerſitätsſtädten, für Geld fertigen, oder ſchöpfe und ſtoppele aus den Annalen, den Arbeiten älterer Schüler, zuſammen. Solche Mißbräuche muß man zu verhüten ſuchen. — Das Lexikon darf nicht gebraucht werden. — Deutſch mache ſich wohl kein Primaner den Aufſatz vorher. — Gegen Raspe bemerkt er, daß, wie im Deutſchen der Aufſatz erſt nach und nach beſſer werde, ſo auch im Lateiniſchen der Aufſatz anfangs ſtümperhaft ſein müſſe. Das Verſenken in den Geiſt der lateiniſchen Sprache könne man von Schülern gar nicht verlangen.

Mützell weiſt auf die Bedeutung der Erfahrung Eckſtein's hin, daß die Schüler viel zu wenig zu thun hätten. Er glaubt jedoch nicht, daß ein Schüler in 2 bis 3 Stunden täglicher Arbeit zur Zufriedenheit des Lehrers arbeiten könne. Es weiſt nochmals auf die Wichtigkeit der Art und Weiſe hin, wie die Schüler das Lexikon benutzen und die Phraſen zuſammenſuchen.

Prof. Gravenhorſt aus Hildesheim verlangt vor allen Dingen genaue Beſtimmung des Begriffes des freien lateiniſchen Aufſatzes. Solche Aufſätze, wie man ſie im Deutſchen verlange, könne man im Lateiniſchen nicht erwarten. Doch ſeien freie Arbeiten als freiere lateiniſche Stilübungen zu betrachten und zu betreiben. Namentlich dürfen darin nicht Ideenkreiſe aus der Gegenwart zur Darſtellung gebracht werden.

Der Präſident Schulrath Foß erinnert an den Antrag Eckſtein's bei der Philologenverſammlung in Jena, daß der lateiniſche Aufſatz weſentlich Reproduction ſein ſolle. Es würde intereſſant ſein, die darüber gemachten Erfahrungen zu hören.

Director Palm aus Plauen iſt namentlich für Reproductionen; aber auch dieſer Begriff ſei zu weitſchichtig; in der Praxis müſſe man ſich nach den Kräften der Schüler richten.

Prof. Dr. Lieberkühn aus Weimar theilt aus Erfahrung aus ſeiner Schulzeit mit, daß gerade dieſe Aufſätze in Prima das Bildendſte geweſen wären; die Freiheit des Denkens werde namentlich dadurch entwickelt; gute Exercitien ſeien ſehr ſchwer. Und Eckſtein habe ganz mit Recht bemerkt, daß wer ſchwimmen lernen wolle, ins Waſſer gehen müſſe.

Raspe hat ſich einmal einen Arbeitsetat einreichen laſſen, und darin gefunden, daß die Schüler allerdings viel zu thun haben. Ein Verſenken in die Gegenſtände des Unterrichts war wenigſtens nicht ſo möglich, wie es zu wünſchen iſt. Und wenn es wahr ſei, was Palm bemerkt habe, daß es ſchon mit dem deutſchen Denken ſchlecht beſtellt ſei, ſo ſei das nur ein Argument mehr gegen den lateiniſchen Aufſatz. Er ſei weit entfernt, den Nutzen des lateiniſchen Aufſatzes an ſich zu beſtreiten; nur dürfe dieſer dann nicht erſt durch das Medium des Deutſchdenkens hindurchgehen; —, aber nach der jetzigen Einrichtung der Gymnaſien ſei es nicht anders möglich.

Schulrath Kramer aus Köthen: Der hauptſächlichſte Zweck iſt die Ausbildung der Form, nicht die der Idee; welche letztere dem deutſchen Aufſatze überbleiben muß. Es ſei daher darauf zu ſehen, daß die Schüler den Aufſatz nicht erſt deutſch machen, oder ſich in Gedanken erſt einen deutſchen Satz zurecht machen, fehlende Worte und Wendungen aufſchlagen und dann niederſchreiben. Um das zu vermeiden, müſſe man Themata geben, bei denen der Schüler vollſtändig Herr des Stoffes ſei und nichts mehr mit den Gedanken zu thun habe. Namentlich ſeien Gegenſtände aus der römiſchen und griechiſchen Geſchichte, aus den Tragikern u. ſ. w. zu wählen.

Prof. Kramer aus Meißen hält es für zweckmäßig, etwa alle Monate einen Aufſatz in der Schule unter Aufſicht des Lehrers fertigen zu laſſen. Dadurch werde dem Betruge der Schüler, dem Gebrauche des Lexikons und dem Vorwurfe der Ueberbürdung vorgebeugt. Natürlich müßten ſolche Arbeiten kurz ſein.

Prof. Dr. Lothholz aus Weimar beſtätigt die Mittheilungen Lieberkühn's; der ceronianer Gernhard und Prof. Weber hätten dieſe Arbeiten ſehr gut geleitet. Aber t könne das nicht mehr geleiſtet werden, weil die Vorbedingungen nicht mehr die- ben ſeien. Damals wären ſie nicht ſo viel mit andern Dingen, wie mit Mathematik, ſchichte, Naturwiſſenſchaften beſchäftigt geweſen; ſie hätten viel mehr Zeit zum ivatſtudium gehabt. Darum müſſe man, wie in andern Dingen, ſo auch in der hule Reactionär ſein; man müſſe alle Kräfte wieder mehr auf Lateiniſch und iechiſch concentriren, beſonders müſſe auch das Lateinſprechen gepflegt werden.

Oberlehrer Rüdiger aus Zwickau iſt gegen die Trennung der Frage; denn wenn n den lateiniſchen freien Aufſatz bei der Abiturientenprüfung beibehalten wolle, ſo ne man ihn auch vorher in der Schule nicht weglaſſen; und umgekehrt, behalte n den lateiniſchen Aufſatz in der Schule bei, ſo müſſe man ihn auch beim Examen behalten. Uebrigens ſeien die Exercitia nur als Mittel zu betrachten, um zu dem ſſatze zu gelangen.

Ameis: Ueberbürdung der Schüler iſt ein Popanz; unſer ganzes Geſchlecht iſt ſirt und die Jugend mit. Das deutſch-lateiniſche Lexikon und die Annalen fallen t ſelbſt weg, wenn der Schüler kann, und dahin muß ihn der Lehrer bringen. Der hüler muß gern arbeiten. Da die Jugend keine neuen Gedanken ſchaffen kann, ſo ß der Aufſatz Reproduction ſein. Ein Lehrer hat z. B. zwei Stunden hinter einander derſelben Claſſe, er hat eben das erſte Buch von Thucydides vollendet; da benutzt er ſe zwei Stunden dazu und läßt ſich einen Aufſatz fertigen „über die Urſache des oponneſiſchen Krieges nach Thucydides".

Oberlehrer Helbig aus Dresden theilt mit, daß nach ſeiner Erfahrung die hüler nicht überbürdet ſeien; die Klage darüber komme theils daher, daß die Lehrer nicht über das beſprechen, was ſie verlangen wollen, theils von der ſchlechten ßlichen Zucht. Gegen Lothholz bemerkt er, daß eine Stunde häusliche Arbeit in Woche für die Geſchichte hinreiche, alſo die Geſchichte keineswegs viele Zeit wegnehme.

Director Dr. Schmidt aus Halberſtadt: Da das Vielerlei einmal nicht verbannt den könne, ſo müſſe man auf andere Weiſe dem Schüler Erleichterung zu verſchaffen en. Dieß geſchehe an ſeiner Anſtalt in der Weiſe, daß das Lateiniſche in die erſte ſte der Woche, das Griechiſche in die andere Hälfte gelegt werde; auch werde immer ein Schriftſteller auf einmal geleſen. Auf dieſe Weiſe könne ſich der Schüler in jedesmaligen Gegenſtand vertiefen.

Prof. Heerwagen aus Baireuth fragt, ob die Hälfte der Arbeiten regelmäßig iedige. In Bayern habe man in dieſer Beziehung traurige Erfahrungen gemacht. Eckſtein berichtet, daß die Mehrzahl ſeiner Schüler im Stande ſei, etwas Be- ßigendes zu leiſten; aber er laſſe allerdings in fünf Claſſen hinter einander allemal die Lectüre baſirende Aufſätze in ſtufenweiſem Fortſchritte machen.

Ameis bittet den Antrag beſtimmt zu formuliren und zu motiviren. „Die latei- hen Aufſätze ſind berechtigt 1. aus den und den Gründen, 2. wenn ſie ſo und ſo haffen ſind." —

In der folgenden Sitzung am Mittwoch hatte Prof. Dr. Dietſch den Wunſch Ameis erfüllt, und ſeine Motivirung wurde nach kurzen unbedeutenden Aenderungen folgender Faſſung angenommen:

„Die lateiniſchen Aufſätze haben ihre volle Berechtigung:

. weil ſie zur Erlangung derjenigen Fertigkeit, ohne welche die Beſchäftigung mit der lateiniſchen Litteratur nicht zu einem genügenden Reſultate gelangt angeſehen werden kann, erforderlich ſind und die Luſt zum Studium wecken;

2. weil ſie eine ſo vielſeitige Uebung der Geiſteskraft bieten, daß ſie durch kein anderes Mittel erſetzt werden können;
3. weil ſie die beſte Gelegenheit zu dem ſelbſtändigen Arbeiten bieten, zu welchem der Schüler fähig und anzuhalten iſt."

„Sie müſſen aber

1. durch die ſprachlichen Uebungen von Anfang des Unterrichtes an vorbereitet werden.
2. Die erforderlichen Darſtellungsmittel müſſen dem Schüler durch die Lectüre in ausreichender Weiſe zum Eigenthum geworden ſein.
3. Der Stoff darf nur Kreiſen angehören, mit denen der Schüler durch öffentliche oder Privatlectüre eine gewiſſe Vertrautheit erworben hat."

Nachdem nun über den zweiten Theil des Antrags, die Berechtigung des freien lateiniſchen Aufſatzes bei der Maturitätsprüfung, die Debatte eröffnet worden war, erinnert Rüdiger an das, was er ſchon früher geſagt habe; behalte man den lateiniſchen Aufſatz in der Schule bei, ſo müſſe man ihn auch bei dem Abiturientenexamen beibehalten.

Eckſtein, welcher in dieſer Verſammlung präſidirte, wies darauf hin, daß die Sache noch andere Seiten habe; man habe Betrügereien u. dgl. hervorgehoben; wolle man da nun z. B. die im Laufe des Jahres in der Schule angefertigten Arbeiten als Examenarbeiten gelten laſſen, ſo ſei noch viel eher Betrug möglich.

Kramer verlangt, daß man ſo auf den Sinn der Schüler einwirke, daß ſie nicht mehr betrügen wollen.

Mützell iſt der Anſicht, daß man, wenn man den erſten Theil angenommen habe, auch den zweiten Theil annehmen müſſe; denn die Weglaſſung der lateiniſchen freien Arbeit beim Examen wirke ſchlecht auf die Schule zurück.

Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe: Perſönliche Erfahrungen ſollten nicht als allgemeine Erfahrung ausgeſprochen werden. Sowohl was Quantität als auch was Qualität der Arbeiten anlange, würde von drei Schülern und von drei Lehrern gewiß jeder anders urtheilen; ein allgemeines Urtheil laſſe ſich nicht fällen, wenn nicht die Individualitäten ins Auge gefaßt würden. Bei einem Collegium von ſechs bis ſieben Lehrern wolle oft jeder die Schüler gerade in ſeinem Fache recht weit bringen; und da würden denn die Schüler zuweilen unbarmherzig überbürdet; das habe ihm hinlängliche Erfahrung beſtätigt. Der Werth des lateiniſchen Aufſatzes in der Schule ſei unbeſtreitbar; die Schüler müßten in lateiniſchem Sprechen, Schreiben, Verſification geübt werden; das wolle er nicht beſtreiten. Anders aber denke er von der Berechtigung des lateiniſchen Aufſatzes bei der Abiturientenprüfung. Gewöhnlich würden fünf Stunden des Vormittags für ihn angeſetzt; davon brauchten die Schüler zwei zum Einſchreiben; da ſollten ſie denn in einer Zeit von drei Stunden eine Arbeit fertigen, zu welcher ſie in der Schule drei bis vier Wochen, wenn auch nicht gebraucht, doch gehabt hätten; und ſollten da über einen Stoff ſchreiben, der ihnen nicht einmal immer bekannt ſei. Der beſte Stoff ſei Geſchichte; aber der Lehrer des Lateiniſchen wiſſe oft nicht eben genau, was der Geſchichtslehrer tractirt habe. Es möge wohl bei einzelnen Anſtalten und gut zuſammengeſetzten Lehrercollegien gut gehen, aber im Allgemeinen könne man das nicht vorausſetzen; im Allgemeinen ſei es Erfahrung, daß die Prüfungsaufſätze ſehr ungenügend ſeien. Bei keiner Aufgabe ſeien die Betrügereien oder wenigſtens der Verſuch dazu ſo groß, wie bei der lateiniſchen Arbeit; die Schüler ſchrieben oft aus mitgebrachten Annalen u. dgl. ganze Sätze ad vocem ab, ohne gerade genau zu prüfen, ob ſie auch gut paſſen; und das thäten oft Schüler, die es nicht nöthig hätten; mancher

mache ſeine Arbeit wegen des böſen Gewiſſens nicht ſo gut, wie er wohl gekonnt hätte. Nun müſſe man doch gewiß zugeben, daß die Jugend nicht von Haus aus betrügen wolle; die Erſcheinung ſei alſo nur daraus zu erklären, daß Kraft und Zeit nicht im rechten Verhältniſſe ſtehe zu den Forderungen. Mützell habe behauptet, daß die Weglaſſung der lateiniſchen Arbeit beim Examen nicht gut auf die Schule zurückwirken werde; allein dagegen könne er die Erfahrung von Ländern anführen, in welchen man bei der Prüfung den lateiniſchen Aufſatz weggelaſſen habe, ohne ſolche Rückwirkung zu ſpüren. Da nun aber der lateiniſche Aufſatz doch jedenfalls nach wie vor betrieben werden müſſe, ſo mache er den Vorſchlag, ihn hauptſächlich in das letzte Vierteljahr vor der Abiturientenprüfung zu legen; aus dieſen könne und müſſe der Lehrer die Reife des Schülers beurtheilen können; denn die Prüfung ſelbſt ſei doch mehr für die Behörden da. Auch könnten die Aufſätze der letzten zwei Jahre von Prima beim Examen mit vorgelegt werden.

Mützell dankt für die mitgetheilten Erfahrungen und Bemerkungen Wieſe's; allein ſeine Gründe ſprächen nicht gegen den Aufſatz, ſondern deckten nur Mißbräuche auf, die abzuſchaffen ſeien. Die Zeit von fünf Stunden ſei allerdings knapp zugemeſſen; aber man dürfe auch keine langen Aufſätze fordern; auch könne man eine Stunde zulegen. Wenn der philologiſche Lehrer die übrigen Fachlehrer nicht genug berückſichtige, ſo ſei das ein Fehler, den der Director heben müſſe. Um die Schüler an ein ſchnelleres Arbeiten zu gewöhnen, ſolle man ſchon vorher dann und wann in der Schule Aufſätze fertigen laſſen. Uebrigens freue er ſich ſehr, den Vorſchlag zu hören, dieſen Theil des Examens in den Curſus ſelbſt zu legen, da er ſelbſt vor mehreren Jahren einen ſolchen Vorſchlag gemacht habe.

Palm aus Plauen beſtätigt, daß durch die Beſchränkung der Zeit die Arbeiten beſonders im Inhalt recht ſchwach geworden ſeien; indeſſen habe das auch ſehr an der Wahl der Themata gelegen, die man auf die Lectüre der letzten Zeit baſiren ſolle. Aber weglaſſen könne man den lateiniſchen Aufſatz nicht aus der Abiturientenprüfung, weil man dem Schüler etwas entziehe, wenn man ihn nicht auch darin ſeine Schullaufbahn abſchließen laſſe. Ein Exercitium ohne Lexikon geben, heiße zu viel verlangen; beim Aufſatz könne der Schüler ſeine Gewandtheit im lateiniſchen Ausdrucke beſſer zeigen; tiefere Gedanken dürfe man freilich nicht erwarten. Die Zeit werde beſonders dadurch abgekürzt, daß Viele mehr ihre Kunſt im Schreiben, als ihre Fertigkeit im Lateinſchreiben zeigten.

Lieberkühn berichtet, daß man in Weimar früher, als man die Arbeiten vor dem Examen zu Hauſe habe fertigen laſſen, viel beſſere Arbeiten bekommen habe, als jetzt in der Clauſur, die er für ſehr ſchädlich halte.

Profeſſor Kühner aus Hannover beſtätigt den nachtheiligen Einfluß, den die Aufhebung des Prüfungsaufſatzes auf die Schularbeiten ausgeübt habe.

Profeſſor Döderlein aus Erlangen ſchlägt ein Mittelding vor, einen ſogenannten ausführlichen Aphorismus in der Weiſe, daß der Schüler, wenn er z. B. über Sejanus ſchreiben ſolle und nicht viel von ihm wiſſe, Einiges über höfiſches Weſen hinzuſchreiben könne. Ein ſolcher Aufſatz ſolle aber nicht mehr als zwei Seiten umfaſſen.

Director Dr. Schmidt aus Halberſtadt: Die Zumuthung an einen Schüler, eine Arbeit, zu der er früher drei bis vier Wochen Zeit gehabt hat, jetzt in drei Stunden zu fertigen, iſt groß; deßhalb ſei es gut, monatlich einen Arbeitstag einzurichten, an welchem man in den untern Claſſen den Schülern zeigt, wie ſie arbeiten ſollen, in den obern Claſſen Arbeiten machen läßt, die dann in das Heft einzutragen ſind. Dadurch werden die Schüler daran gewöhnt, ſchnell zu arbeiten.

Kramer aus Halle gibt zu, daß der lateiniſche Aufſatz auch da gut ſein könne in der Schule, wo er beim Examen aufgehoben ſei, wenn der Unterricht tüchtig ſei; aber das Lateiniſche und Griechiſche könne jetzt nur noch durch Zwang aufrecht erhalten werden. Betrügereien müßten durch die Zucht des Gymnaſiums verhütet werden; die Jugend müſſe zur Verachtung ſolcher Dinge gebracht werden.

Eckſtein berichtet, daß an ſeiner Schule jeder, auch der ſchlechteſte Schüler es für eine Ehrenſache halte, den lateiniſchen Aufſatz ſelbſt zu fertigen, weil ſie vorher tüchtige Uebung gehabt hätten.

Gravenhorſt hält es für Pflicht des Lehrers, dem Schüler hinſichtlich des Stoffes jede Erleichterung zu Theil werden zu laſſen.

Ameis: Für mich iſt es allemal ein eigenthümliches Gefühl, wenn man in die Luft des Geſetzes kommt. Ich muß jetzt einen Hauptgeneralismus bringen. Der Aufſatz, den wir durch das Abiturientenexamen aufrecht erhalten wollen, iſt ſchon vorher gerichtet. Höher als das Geſetz ſteht die Liebe. Mit kalten Geſetzen kommt man nicht durch.

Raspe, der ſpäter gekommen iſt und nicht weiß, daß die Beſprechung des erſten Theiles, die Berechtigung des lateiniſchen Aufſatzes in der Schule, abgethan iſt, verbreitet ſich noch über dieſen Punct; vom Präſidenten aber darauf aufmerkſam gemacht, behauptet er, daß das Urtheil über die Reife des Schülers von dem Ueberſetzen aus dem Lateiniſchen ins Deutſche abhängig zu machen ſei.

Wieſe bemerkt nachträglich, daß nach ſeiner Anſicht einem Provinzialſchulrathe frei ſtehen ſolle, auf der Stelle ein kurzes Specimen von ungefähr einer Seite, z. B. über den Tod des Archimedes, zu fordern.

Bei der Abſtimmung ergeben ſich 37 Stimmen für Beibehaltung des freien lateiniſchen Aufſatzes bei der Maturitätsprüfung, 13 dagegen.

In der letzten Sitzung der pädagogiſchen Section, Donnerſtag den 28. September, wurde „über die Benutzung von Vocabularien zum ſelbſtändigen Vocabellernen“ geſprochen. Geh. Regierungsrath Dr. Wieſe wünſchte, daß man ſeine Anſichten darüber ausſprechen und gemachte Erfahrungen mittheilen möge. Profeſſor Döderlein aus Erlangen ſetzt ſeine Anſichten darüber aus einander und berichtet über die Anlage ſeines Vocabulariums. Durch ſeine Anordnung habe er bezweckt, Vocabellernen zu Denkübungen zu benutzen und durch die etymologiſche Zuſammenſtellung die Sprachbildung zur Anſchauung zu bringen. Deßhalb habe er, von einfachen Worten ausgehend, die Bedeutung ſolcher Worte, bei denen ſie der Schüler ſelbſt leicht finden könne, ohne zu irren, nicht mitdrucken laſſen. Wenn z. B. der Schüler wiſſe, was lucubrare heiße, ſo müſſe er ſelbſt finden, was lucubratio heiße. Auf die Einwendung Wieſe's, daß das Buch, da es mancherlei Kenntniſſe aus der Grammatik vorausſetze, in den unterſten Claſſen nicht werde gebraucht werden können, während es da doch gerade am nöthigſten ſei, auf Vocabellernen zu halten, entgegnet er, daß er verſchiedene Curſe unterſcheide. Zuerſt ſeien nur die geſperrt gedruckten Worte zu lernen. Auf eine weitere Bemerkung Wieſe's, daß er zu jeder Wörterfamilie einige gut gewählte Phraſeologieen gewünſcht hätte, hält Döderlein entgegen, daß man einem großen Werke oft dadurch ſchade, daß man Nebenzwecke verfolge.

Kramer aus Halle zieht die Ordnung nach Gegenſtänden vor, weil ſich da die gelernten Worte beſſer verwenden ließen. Durch Reflexion lerne man nicht Lateiniſch und Griechiſch. Erinnert an den orbis pictus von Commenius. Dieſem ſtimmt Ameis bei und meint, daß man neben dem Formalen ganz beſonders auch für das Reale ſorgen müſſe. Auf wiederholte Anfragen berichtet Wieſe, der Verfaſſer der deutſchen Briefe

über engliſche Erziehung, daß man in England Vocabeln lerne in etymologiſcher Ordnung. Döderlein glaubt nicht, daß die Ordnung nach Gegenſtänden dem Schüler Erleichterung verſchaffen könne, weil er da immer mit jedem Worte von vorn anfangen müſſe. Wenn man z. B. zuſammenſtelle, was zum corpus gehöre, und nun die einzelnen membra aufzähle, ſo werde der Schüler das Wort caput deßwegen nicht leichter lernen, weil er ſchon wiſſe, was corpus heißt. Uebrigens ſolle man, damit die Schüler gut lateiniſch ſprechen lernten, ſo bald als möglich dieſelben in ein cordiales Verhältniß zur lateiniſchen Sprache zu bringen ſuchen, und ſehr frühzeitig in kleinen Dingen, natürlich mehr in humoriſtiſcher Weiſe anfangen, ſie lateiniſch ſprechen zu laſſen. Z. B. ſolle der Schüler nicht ſagen: „guten Morgen", ſondern salve u. dgl. — Kramer führt, um ſeine Behauptung zu ſtützen, daß die etymologiſche Ordnung dem Schüler keine große Erleichterung verſchaffen werde, das Beiſpiel von facilis an; nach ſeiner Ableitung von facere ſolle es zunächſt durch „machbar" überſetzt werden; allein der Begriff „machbar" liege dem Schüler auf dieſer Stufe viel zu fern. Da von der Beſprechung dieſes Gegenſtandes ein beſtimmtes Endreſultat nicht zu erwarten, eine Abſtimmung nicht nöthig war, ſo ſchloß der Präſident Schulrath Dr. Foß die Beſprechung darüber und ſprach ſein Bedauern darüber aus, daß die höchſt wichtigen Theſen Mützell's nicht mehr zur Verhandlung kommen konnten. Auf den Vorſchlag von Dietſch, dieſelben für die nächſte Verſammlung als Gegenſtand der Beſprechung aufzubewahren, zumal da eine Vorbereitung für dieſes wichtige Thema von großem Nutzen ſein werde, erwidert Mützell, daß er es nicht für thunlich halte, dieſe Theſen ohne Weiteres als Gegenſtand der Berathung auf die nächſte Verſammlung zu übertragen; doch gedenke er mit Gottes Willen in Hamburg ähnliche Theſen zu ſtellen.

Hierauf weiſt der Präſident in ſeiner Schlußrede darauf hin, daß man mit größter Befriedigung auf die Verhandlungen zurückblicken könne, da jeglicher Mißklang von ihnen fern geblieben ſei. Was die Reſultate betreffe, ſo ſei die Verſammlung ja keine Verſammlung mit beſchließender Machtvollkommenheit; aber die Anregung werde gewiß nicht ohne Bedeutung ſein, die man hier erhalten habe. Jeder werde etwas mit nach Hauſe nehmen und davon anwenden, was er bei ſeiner Individualität brauchen könne. Und nachdem er die Verſammlung aufgefordert hat, den Secretären für ihre Mühewaltung zu danken, ſchließt er mit dem innigen Wunſche, daß die Verſammlung reiche Früchte tragen möge, die Verhandlungen der pädagogiſchen Section.

Verſammlung deutſcher Realſchulmänner in Eiſenach am 27. bis 29. September 1854.

(N. Z.) **Eiſenach**, 29. September. Die ſechste Verſammlung deutſcher Realſchulmänner eröffnete am 27. Sept. im Saale der Clemdageſellſchaft ihre Sitzungen. Die Zahl der Erſchienenen iſt bedeutend geringer, als man erwartete, im Ganzen 38 mit Einſchluß von zehn hieſigen Realſchullehrern. Unter den Auswärtigen ſind u. a. zu nennen: Curtmann aus Friedberg, Kaliſch und Dielitz aus Berlin, Unger aus Erfurt und Zenker aus Jena; auch Oeſterreich hat einen Vertreter in der Perſon des k. k. Schulraths Wenzig aus Prag hierher geſendet. Die Verſammlung wurde vom Director des hieſigen Realgymnaſiums Prof. Köpp Namens der Staatsregierung und der Stadt begrüßt. Gleichzeitig eröffnete derſelbe, daß der Cultusminiſter v. Winzingerode bedaure, durch Geſchäfte verhindert zu ſein, die Verſammlung ſelbſt begrüßen zu können. Es wurde ferner mitgetheilt, daß unſere Staatsregierung für die Zwecke der Verſammlung die Summe von 100 Thalern bewilligt habe. Zum Ausdruck des Dankes für dieſes Geſchenk erhob ſich die Verſammlung und beſchloß, in einer Adreſſe ihrem Gefühle Worte zu leihen. Die Wahl des Präſidiums fiel auf Director Dielitz aus Berlin als

erſten und Director Köpp von hier als zweiten Vorſitzenden. Ein Comite, deſſen Obmann Prof. Kaliſch war, hatte die Tagesordnung feſtgeſetzt und für heute „Ausbildung zum freien Vortrag“ als Gegenſtand der Verhandlung bezeichnet, wozu die Verſammlung ihre Zuſtimmung erklärte. Dr. Hüſer aus Halle eröffnete mit einem Vortrage die Verhandlung, worin er hervorhob, daß die Uebung zum freien Vortrag nothwendig ſei und nicht allein im Deutſchen, ſondern in allen Diſciplinen geübt und angeſtrebt werden müſſe. Als Bedingungen für den freien Vortrag ſtellt er auf, daß man Herr der Sache und Herr ſeines Gemüthes ſein müſſe, und bezeichnete die Methode, wodurch dieß zu erreichen. Curtmann hob noch hervor, daß man auch Herr der Sprache ſein müſſe. Nachdem von vielen Seiten über die Methode geſprochen worden war, belebte Prof. Kaliſch von Neuem die Debatte, indem er darauf hinwies, wie aus erzwungenem Reden nur Geſchwätz entſteht, das nicht auf Reflexion ſich ſtützt und mehr ſchadet als nützt; er will darum das Reden durchs Schreiben vermittelt wiſſen. Intereſſant war die entgegenſtehende Anſicht des Lehrers Winterſtein, aus Burg, der in der Uebung der freien Rede eine „ſittliche Gefahr“ erkennen und darum von erwachſenen Schülern nur dann freien Vortrag wollte, wenn ſie aus ihrem Herzen ſich dazu angetrieben fühlen. Ohne eine beſtimmte Reſolution anzunehmen, ſchloß die erſte Sitzung Mittag um 1 Uhr. Nach eingenommenem gemeinſchaftſchaftlichen Mittagsmahl wurde die Wartburg beſucht.

Die zweite Sitzung, 28. Sept., war von beſonderem Intereſſe. Es war nämlich der mathematiſche Unterricht in den Realſchulen Thema der Beſprechung. Der Hauptredner Director Prof. Köpp von hier führte eben ſo geiſtig gewandt, wie pädagogiſch richtig das ganze mathematiſche Gebäude auf, wie es in den Realſchulen gelehrt werden ſollte. Nachdem er die Eintheilung des Stoffes für die einzelnen Claſſen bezeichnet, geht er auf die Methode über und liefert mit eindringlicher Klarheit den Beweis, wie ein glückliches Ziel bei der Mathematik nur dann erreicht werden kann, wenn die dogmatiſche Methode, die den Lehrſatz gibt und daraus den Beweis durch Beiſpiele ſuchen läßt, der organiſchen (heuriſtiſchen) Methode, die den Lehrſatz durch die Anſchauung finden läßt, ganz und gar weiche. Ein gleiches Verfahren will Herr Köpp der Arithmetik zu Theil werden laſſen. Als Schlußſtein des geſammten mathematiſchen Unterrichts in Realſchulen ſollen die Primaner nach der Anſicht des Redners noch die Differenzialrechnung üben. Beſonders über dieſen letzten Punct entſpinnt ſich eine Debatte, an der ſich Director Lorey von hier und Profeſſor Unger von Erfurt vorzüglich betheiligen. Es handelte ſich dabei zunächſt um die Frage, ob die Realſchulen allgemeine oder Fachanſtalten ſeien. Man entſchied ſich zwar für die erſtere Annahme, glaubte aber doch auch in dieſem Falle das Ziel der Realſchule deßhalb nicht verrücken zu dürfen. Herr Unger kämpfte auch gegen die von Köpp angegebene Methode, wobei er der euklidiſchen Lehrweiſe mit viel Geſchick die Stange hielt. Die Verſammlung bekannte ſich faſt ohne Widerſpruch für die genetiſch-heuriſtiſche Lehrweiſe. Nach Erledigung dieſes Themas ſtellte der Lehrer Korſchel aus Burg einige Theſen über die Verbindung der Mathematik mit der Phyſik auf und ſtützte ſich dabei beſonders auf den Gedanken, daß der phyſikaliſche Beweis nicht allein aus dem Experimente genügend gefunden werden könne. Die Mehrzahl der hierauf ſich auslaſſenden Redner bekannte ſich zu der Anſicht, daß die mathematiſche Phyſik erſt auf die Experimentalphyſik folgen könne. Nachdem das Präſidium die Tagesordnung für morgen bekannt gemacht, wählte die Verſammlung auf Einladung des Dr. Tellkampf für ihre nächſte Zuſammenkunft Hannover.

Die dritte Sitzung, 29. Sept., wurde vom Präſidium mit der Einladung zu

einer Fahrt nach Weimar für morgen und mit der Mittheilung eröffnet, daß der Cultusminiſter Herr v. Winzingerode perſönlich den Erſcheinenden das Sehenswerthe Weimars vorſtellen werde. Zur Tagesordnung übergehend hielt Seminardirector Curtmann aus Friedberg ſeinen angekündigten Vortrag über Mnemonik oder Mnemotechnik. Der Redner geht zunächſt von dem Gedanken aus, daß das Gedächtniß vom Geſetze der Aſſociation beherrſcht werde und man der Schärfung desſelben durch die Verbindung des Verſchiedenen zu Hülfe kommen müſſe. Der Redner kommt dann auf die mnemoniſche Zahlenreihe, wie ſolche theilweiſe ſchon von den Alten angewandt worden iſt, und führt ſelbſt einige mnemoniſche Kunſtſtückchen aus, die er mit den Schülern ſpielend geübt wiſſen will. In der Verſammlung trat Niemand ſeiner Anſicht bei. Herr Kaliſch, der das vom Redner dargelegte Streben eine „pädagogiſche Krankheit" nannte, legte dagegen dar, wie eine bloße Nomenclatur weder in der Geſchichte noch für die Geographie von Werth ſei, daß der Schüler vielmehr mit und durch die Sache Zahlen und Namen kennen lernen müſſe. Dieſer Anſicht traten die weiteren Redner Dielitz, Hüſer u. A. bei. Nach Erledigung dieſes Gegenſtandes erfolgte eine Mittheilung des Hofraths Hercht aus Weimar über das unter ſeiner Direction ſtehende und von der Frau Großherzogin begründete Sophienſtift als Bildungsanſtalt der Töchter aus den höheren Ständen. Ueber die Leiſtungen dieſer Anſtalt konnte freilich nur wenig mitgetheilt werden, da ſie erſt ſeit Oſtern d. J. beſteht; doch läßt die ganze Anlage derſelben erwarten, daß ſie ſich bewähren wird. Sie zählt außer dem Director und der Directorin ſechszehn Lehrer und drei Lehrerinnen (Gouvernanten). — Ein weiterer Vortrag des Schulraths Wenzig aus Prag gab ſehr intereſſante Mittheilungen über das Realſchulweſen in Oeſterreich. Redner hob hervor, wie Oeſterreichs Schulweſen ſich gehoben und welche Schwierigkeiten durch die verſchiedenen Landesſprachen und die Organiſation des Kaiſerſtaats ſeit 1850 ſich entgegengeſtellt. Dennoch trete das Deutſche in den Vordergrund und werde die deutſche Litteratur durchaus nicht vernachläſſigt. Auch die öſterreichiſchen Realſchulen ſeien allgemeine und nicht Fachanſtalten. Der Redner ſchloß mit dem Wunſche, daß Deutſchland und Oeſterreich ſtets einig ſein mögen. Nachdem noch eine kurze Debatte über einige aufgeſtellte Fragen, wie über die Erſetzung der lateiniſchen Nomenclatur in der Botanik durch eine deutſche, über die Beſprechung der die Realſchule angehenden Fragen in einer Zeitſchrift und über das Verhältniß der Lehrer höherer Töchterſchulen zu den Realſchulmännern geführt worden, ſchloß der Präſident die ſechste allgemeine deutſche Realſchulmännerverſammlung mit einem Danke für die Staatsregierung, die Stadt und das leitende Comite. Eine Fahrt mit einem Extrazuge nach der ſo romantiſch gelegenen Beſitzung Neuhof vereinigte Nachmittags nochmals die Erſchienenen zu einem gemüthlichen Verkehr.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. S. Die Regulative für die Preuß. Seminarien, Präparanden-Anſtalten und die Elementarſchule, und die politiſchen Blätter.

Oft ſchon hätte das Wort wider die Pädagogen in den politiſchen Blättern genommen werden ſollen; doch der Gedanke, daß jene Männer ſich um pädagogiſche Schriften nicht eben kümmern, hat noch immer wieder Schweigen geboten. Da nun

aber in den Zeitungen und namentlich in den zwei weitverbreiteten Organen der Preſſe — der Voſſiſchen und Spenerſchen — und in der auch vielgeleſenen National-Zeitung gegen die Regulative ein Ton angeſchlagen wird, der nicht bloß referirend, ſondern kritiſirend und richtend und ſo die Meinung der Leſer beſtimmend auftritt, ſo iſt es auch einmal Pflicht der pädagogiſchen Preſſe, das ihr zugehörende Feld zu retten. Was wir zur Widerlegung zu ſagen haben, das ſteht meiſt in der Abhandlung: zur Reform der Volksſchule, vierter Artikel Päd. Rev. 1. Abth. Febr. 1855, auf welche wir uns hier zurück beziehen werden. Hier möge nur das dort zuſammengedrängte Urtheil ſeine Rechtfertigung finden

Die Artikel der Voſſiſchen Zeitung Nro. 260 u. 266 von einem F. enthalten zunächſt ein Referat des Inhaltes der Regulative, dann einen Excurs über die Entwicklung des Engliſchen Volksſchulweſens, dann eine Kritik der Regulative und endlich eine Abwehr gegen die Zuſtimmung der Neuen Preußiſchen Zeitung. Zunächſt iſt dieſer Pädagoge mit der Grammatik und mit der Logik ein wenig im Unklaren. Man lieſt: »die ſpecifiſch chriſtlichen Beſtrebungen unſerer Tage gründen ſich auf die ewigen Geſetze der Sittlichkeit und des religiöſen Bedürfniſſes (die Geſetze des Bedürfniſſes?) der menſchlichen Natur; aber ſie verkennen die erſte Bedingung derſelben (der Geſetze? der Sittlichkeit? der menſchlichen Natur?), namentlich des proteſtantiſchen Bewußtſeins, die geiſtige Freiheit.« Da dieß die erſte Bemerkung gegen die Regulative iſt, ſo haben wir uns alle Mühe gegeben, den Sinn zu entziffern; doch hat es uns nicht ganz gelingen wollen. Ziehen wir den Satz zuſammen, ſo heißt er: die ſpecifiſch chriſtlichen Beſtrebungen verkennen die Freiheit. Es hat dem Herrn F. nicht gefallen, dieß auch aus den Regulativen darzuthun; doch da ſeine Aeußerung auf irgend eine Weiſe mit den Regulativen in Beziehung zu denken ſein wird, ſo haben wir an eine Anſpielung auf den Katechismus gedacht. Es heißt weiter: »die Zurückdämmung der formellen Bildung und deren Erſetzung durch einen religiöſen Inhalt mögen zwar den Seminarien und der Volksſchule einen veränderten Charakter verleihen, aber unmöglich zum Vortheil der bisherigen Geſtaltung umſchlagen.« Was ſagt Herr F. zu folgendem Satze: die Ausjätung des Unkrauts und das Erſetzen desſelben durch Getreide mögen zwar dem Acker einen veränderten Charakter geben, aber unmöglich zum Vortheil des bisherigen Graswuchſes umſchlagen. Es heißt weiter: »In einer Zeit, wo Bildung das allgemeine Loſungswort iſt, kann der Schullehrer nach dem Zuſchnitt des Regulatives unmöglich mit der ihm nothwendigen Achtung beſtehen.« Vor wem kann er nicht mit der ihm nothwendigen Achtung beſtehen? Es iſt auch nicht geſagt, warum die Regulative den Schullehrer ſo im Zuſchnitt verderben, daß er nicht einmal mit der ihm nöthigen Achtung beſtehen kann. Weiter: »Ein Bruchſtück ſelbſt nur derjenigen Disciplinen, die er zu lehren berufen iſt, ohne Zuſammenhang mit der Vergangenheit und der Gegenwart der Kirchen-, der Profan- und Litteraturgeſchichte, ohne Bekanntſchaft mit den Geſetzen der Natur und der mathematiſchen wie Zahlencombination, muß er ein willenloſes Werkzeug in der Hand der Kirche oder vielmehr ihrer Diener werden « Denken wir uns freilich den Lehrer als ein Bruchſtück von Disciplinen, ohne Zuſammenhang mit der Vergangenheit und der Gegenwart ꝛc., ſo zweifeln wir ſelbſt auch daran noch, ob er als ein Werkzeug wird gebraucht werden können. Weiteres Analyſiren des Satzes iſt wohl nicht nöthig. Endlich gelangen wir zu den verſtändlichen Bedenken. Sie heißen: »Wer wird ſich künftig von den auf Gymnaſien oder Realſchulen gebildeten jungen Männern noch zu dieſem Berufe hergeben?« Das weiß man ſo genau nicht. »Welcher einſichtsvolle Bürger, und gehörte er auch dem Handwerkerſtande an, wird ſeinen Sohn ſo gebildeten Lehrern und ſo eingerichteten Schulen

anvertrauen?« Wir bitten die Handwerker um Verzeihung. Es ſteht wörtlich ſo da. Wir meinen, es werden es alle diejenigen thun, welche als chriſtliche Hausväter und Gemeindeglieder den Lehrer und Miterzieher ihrer Kinder noch um etwas Anderes achten als um ſeiner etwanigen Schulkenntniſſe willen, und welche in der Schule noch mehr ſuchen, als eine Anleitung zum Brodverdienen. »Wer von ſolchen Pädagogen wird die Erziehungs- und Unterrichts-Litteratur anzubauen Beruf und Fähigkeit haben?« Freilich! ſollten ſie das in der Art wie hier unſer Herr F. thun wollen, oder in einer gar noch ſchlechteren, und ſollte der Erziehungs- und Unterrichts-Litteratur-Bau von ſolchen Meiſtern geleitet werden, dann — wir mögen nicht weiter ſchreiben, und nehmen lieber Zuflucht zu der Hülfe des Herrn F.: »doch wir können uns das Prophetenamt ſparen.« Die Kritik ſchließt mit den Worten: »Nur das Lebendige iſt Leben ſchaffend, nicht das Todtgeborne.« Dieß ſoll wohl eigentlich der Todesſtoß für die Regulative ſein. Doch vielleicht auch nicht, denn man begreift nicht, wie dann todtgeborne Regulative die Feder des Herrn F. zu Lebensäußerungen hätten erwecken können.

Etwas ernſter wird die Sache aber in der Erwiederung gegen die N. P. Z. Auch iſt der Artikel nicht unterzeichnet. Der Sinn desſelben iſt, es ſei hinter den Glauben das Wiſſen in der Elementarſchule zurück geſtellt. Doch heißt es auch hier: »Es iſt nicht ſchwer einzuſehen, daß es in dem Streite zwiſchen Glauben und Wiſſen (ob es den gibt?) und bei der Frage, ob der Glaube oder das Wiſſen die Grundlage der Volksſchule bilden ſoll (ob man ſo fragen kann?), nicht auf Worte, ſondern auf den Sinn und Begriff ankommt (dieſe Beziehung der beiden Wörter bleibt uns wieder unklar), den man mit den beiden Worten verbindet. Wir aber nehmen die Worte Glauben und Wiſſen in einem ganz andern Sinne, als das Glaubensorgan.« Da begreife Einer den Streit, wenn jeder der Streitenden von etwas anderem redet!

Unſere Leſer werden hieran genug haben. Nur einen Satz erlauben ſie uns noch: »Vielmehr ſind wir der Meinung, daß nur derjenige Glaube ein wahrer, innerlich lebendiger und unwandelbar feſter ſein kann, der mit den Reſultaten des Wiſſens übereinſtimmt, und der auf ein gründliches Erkennen baſirt iſt.« Danach gibt es nur in China einen ſolchen unwandelbaren, wahren und innerlich lebendigen Glauben, denn in China iſt das Wiſſen unwandelbar feſt.

Die Spenerſche Zeitung unter der Chiffer S. ſagt in Nro. 252, 257, 263, 269: »Dieſe Angelegenheit hätte nicht ſollen der Volksvertretung entzogen werden.« Darauf iſt in der Abhandlung geantwortet. »Preußen hatte Ruhm an ſeinem Volksſchulweſen, ſein Lehrſtand hat ſich Achtung erworben in Stadt und Land.« Beides wird auch in Zukunft nicht fehlen, wenn der Lehrſtand nach wie vor in ſeinem Berufe treu arbeitet, denn nicht ob ſeiner Kenntniſſe, wie hier gemeint iſt, hat er die Achtung erhalten; »die evangeliſche Geiſtlichkeit ſah in ihm nicht ſowohl ein untergeordnetes Element, als befreundete Mitarbeiter. So hat ſich das Verhältniß der Kirche und Schule geordnet ohne Streitſucht.« Wie ſtand das doch um das Emancipationsgeſchrei? »Unter ſeiner Einwirkung hat ſich der ſchroffe Unterſchied der Stände abgeſchliffen« — Mitwirkung kann man doch wohl höchſtens ſagen — »ja die praktiſchen Ergebniſſe des Nachdenkens der gebildetſten Geiſter unſerer und fremder Nationen wurden auf dieſem Wege allmälig Gemeingut aller (?) Claſſen des Volkes« — das iſt ſehr viel geſagt, oder der praktiſchen Ergebniſſe ſind ſehr wenige geweſen. — »Wenn es einen erkennbaren gemeinſamen Zug gibt, der in dem Schulweſen hervortritt, ſo iſt es der einer Erweiterung des realiſtiſchen Wiſſens, denn da

Stadt und Land in ihren Beziehungen immer näher an einander rücken, ſo regt ſich überall das Bedürfniß, in Vermehrung nützlicher Kenntniſſe die Mittel zu beſſerem Fortkommen zu finden — Wir hatten das Recht der Familienväter zu wahren, die nun einmal für das Fortkommen ihrer Kinder in unſern ſchwierigen Zeiten auf den Elementarunterricht angewieſen ſind; die wollen, daß in der Schule etwas gelernt werde, und daß das Maß nicht hinter der Nothdurft des Lebens zurückbleibe.« — Dieſen erkennbaren Zug halten wir dann nicht mehr für einen Vorzug, wenn er gar ſchon dahin gewirkt hat, daß man in den Kenntniſſen der Elementarſchule auch nur Mittel zu beſſerem Fortkommen ſucht. Dem Geiſtesleben des Menſchen ſollte man doch füglich auch ein Recht einräumen und dasſelbe nicht von Jugend auf zurichten, um nur dem Leibesbedürfniß dienſtbar zu ſein. Die Conſequenz ſolcher Anſicht führt zu Arbeits- und Erwerbsſchulen. Wenn, wie es hier heißt, das Errichten von höhern Bürger- und Realſchulen den Beweis dafür liefern ſoll, daß man in Vermehrung nützlicher Kenntniſſe die Mittel zu beſſerem Fortkommen ſucht, ſo müſſen wir nach unſerer Erfahrung dieß entſchieden in Abrede ſtellen und müſſen die höhern Bürgerſchulen vor dieſer Empfehlung entſchieden verwahren. Wäre das ein Recht der Eltern, nur Kenntniſſe zum Fortkommen ihrer Kinder zu ſuchen, ſo muß man den Eltern das Recht nehmen, und dem Geiſte des Kindes auch zu ſeinem Rechte verhelfen. In der Nro. 257 ſteigert Herr S. die Bedeutſamkeit des Volksſchulweſens, indem er ſagt: »es iſt ein Lebensprincip des Preuß. Staates; Volksbildung iſt Erſatz für die Entbehrung vieler materieller Hülfsmittel des Landes; auf dieſer Grundlage beruht die Intelligenz, deren Ruhm unſerm Staate in Deutſchland, ja in Europa Achtung verſchaffte, das Geſchick, die Beharrlichkeit, Arbeitſamkeit, Treue und Gewandtheit, mit der ſich der deutſche Stamm unter allen Zonen hervorthut, die militäriſche Anſtelligkeit unſerer Preußiſchen Landsleute, d. h. unſer ganzes Wehrſyſtem!« Was an allen dieſen Dingen Wahres iſt, das wird auch nach den Regulativen noch wirklich bleiben, und was oben als Vorzug gerühmt iſt, nämlich die realiſtiſche Seite der Jugendbildung, die wird auf ihr rechtes Maß zurückgedrängt werden, und das werden alle diejenigen Männer dankend anerkennen und freudig begrüßen, denen der Geiſt des Menſchen noch höher ſteht, als der Leib. Doch eine Frage ſei uns an Herrn S. erlaubt: hat denn die von ihm ſo hoch gerühmte und viel vermögende Volksſchule der zunehmenden Verarmung wehren können? Ja wir müſſen noch bitterer fragen: Liegen die mancherlei Urſachen des Elends, was uns umgibt, nicht in einer Richtung auf Vergnügen, Putz, Genuß ꝛc.? Kann dieſer Richtung anders begegnet werden, als dadurch, daß der Geiſt ſich ſeiner höhern Beſtimmung wieder lebendig bewußt wird? Es zeugt nach unſerer Anſicht nicht von beſonderem Erbarmen für die Armuth, wenn man nicht Alles thut, auch dem Geiſtesleben derſelben eine Idee mitzugeben, durch welche ſie ſich über ihre Noth erhebt, in ihr ſich aufrichtet, tröſtet. Sollten das die realiſtiſchen Kenntniſſe in einer Elementarſchule ſein? Es zeugt vom unrichtigen Urtheile über das Mittel zur Annäherung, Verſtändigung, gegenſeitigen Theilnahme und innigern Verbindung und der Liebe der Menſchen, wenn man dieſes Mittel in derjenigen Befähigung des Menſchen ſuchen will, mit welcher ſie ſich im Erdenleben dienen können. Dieß Mittel bringt als Band der Menſchheit einen gemachten Contract. Was die Menſchen nähert, verknüpft, bindet, verſtändigt und gleich macht, das iſt die Erkenntniß gleicher Sündhaftigkeit und gleicher Hoffnung auf die Erlöſung. Gebe man ſich doch einmal auf die Frage eine genügende Antwort: warum die frommen Chriſten ſo eng zuſammenhalten. Doch genug. Man hält uns den Spruch entgegen:

gib uns nur erſt Brod, dann wird ſich das geiſtige Leben von ſelber finden. Wir meinen: »bete und arbeite« hat eine höhere Auctorität für ſich.

Die National-Zeitung (Nro. 549) bringt nun hiezu noch die Notiz: »daß das preußiſche Volksſchulweſen das Werk einer erleuchteten Staatskunſt geweſen, deren Ziel war, trotz mittelmäßiger materieller Grundlagen eine Großmacht auf die geiſtige Tüchtigkeit der Bewohner zu gründen.« Wenn nun dabei der Miniſter Zedlitz und das Jahr 1788 citirt wird (in Nro. 551) und hinzugefügt wird, daß der von Herrn Z. aufgeſtellte Lehrplan zwar nicht in ſeinem ganzen Umfange zur Ausführung gekommen ſei, daß der Unterricht bis zum Tode Friedrichs II. ein todter ꝛc. geweſen ſei, ſo müßten wir darnach einen Schluß etwa der Art machen: Trotz des todten Unterrichts bis zum Tode Friedrichs II. hat dieſer Fürſt doch den preußiſchen Staat zu einer Großmacht erhoben, und die Bauerngemeinden haben aus irgend welchem Grunde den Unterricht, den Herr Z. vorgeſchlagen, im Spinnen und Flechten und in Kenntniß der Handwerke und der dazu erforderlichen Werkzeuge abgewieſen.

Uebereinſtimmend mit der Spenerſchen hebt auch die National-Zeitung das Lernen nützlicher Kenntniſſe als einen Haupivorzug der Schulen hervor, und nennt das preuß. Schulweſen ein muſterhaftes, weil es ſich von der Theologie (?) abgewandt habe zu den Bedürfniſſen und der Vorbildung für das praktiſche Leben. Wenn aber die Worte: „die neuere Erziehungsweiſe hat durch Aufnahme der Alterthums-, Geſchichts- und Naturkunde den Lehrſtoff unendlich erweitert,« und »erſt ſeit ſechszig Jahren gibt es wieder eine Erziehung in dem ächten helleniſchen Sinne, deren Ziel die Entwicklung der ganzen Menſchennatur iſt,« eine Beziehung auf die in den Regulativen conſtruirten einclaſſigen Elementarſchulen haben ſollen, ſo geſtehen wir gerne unſere Ohnmacht, den Verbindungsfaden von dem Boden dieſer Schule bis zu der Höhe jener Anſchauung nicht knüpfen zu können. Wenn es dagegen heißt: »Laſſen ſich auch durch officielle Veranſtaltung nützliche und zeitgemäße Kenntniſſe aus den Schulſtuben ausſchließen: das Leben gibt jedem jungen Menſchen die Mittel an die Hand und zwingt ihn, Studien zu machen, ohne welche heutigen Tages kein Fortkommen iſt,« ſo ſchließen wir uns dieſem Satze mit voller Uebereinſtimmung an, denn er enthält die wirkliche und wahre Begründung derjenigen Tendenz der Regulative, nach der ſie das realiſtiſche Wiſſen in der allgemeinen Bildungsſchule der Volksjugend weſentlich beſchränken. Das Leben, das bürgerliche, nöthigt und zwingt den jungen Menſchen zu ſolcher Bildung, die ſociale Gemeinde hat die Mittel und Wege zu dieſer Bildung zu beſchaffen, doch die allgemeine Jugendſchule muß ſich dieſer Forderungen der bürgerlichen Gemeinde mit Hand und Fuß erwehren. Was für Anſprüche dieſe Gemeinde an die Schule der Volksjugend hat, und die ihr nach unſerer Anſicht ſchließlich gewährt werden müſſen, iſt in der Revue, Jahrg. 1851, Juli- und Auguſtheft S. 1—55 u. 91—114 dargethan.

Mit dieſer Grundanſchauung nun, daß das preußiſche Volksſchulweſen muſterhaft ſei oder wie Herr S. es ausdrückt: »Gewiß eine Reform des preuß. Volksſchulweſens iſt ſchwer, weil es gut iſt,« gehen dieſe Pädagogen an eine Beurtheilung der Regulative. Daß nun jede Veränderung verurtheilt werden muß, verſteht ſich von ſelbſt. Hiezu kommt nun noch, daß Herr S. ſich auf eine ungeeignete Stelle ſtellt, um das Ganze der Regulative überſchauen zu können, und die Nat.-Zeitung ſich auf ein ganz und gar nicht hergehöriges Feld begibt. Doch hören wir. Herr S. ſagt: »Der Nerv der Frage liegt in der Lehrerbildung« Er liegt vielmehr in dem, was die einclaſſige Elementarſchule will und ſoll. Hätte Herr S. unbefangen geleſen, ſo würde er auf allen Ecken die Rückſichtsnahme auf die Elementarſchule bei den

Regulativen für das Seminar wahrgenommen haben. Dem Herrn S. ſchwebt nun ein beſtimmtes Bild von einer Lehrerbildung als ſolcher vor, die durch allerhand geiſtige Uebungen an allerhand Lehrſtoffen wie Bibelkunde, Geſchichte, Litteraturkunde, Grammatik, Mathematik, Naturkunde, Pädagogik, Methodik ꝛc. erreicht werden ſoll, und ſtellt ſich damit, gewiſſermaßen im Gegenſatz zu ſeiner Befürwortung der realiſtiſchen Kenntniſſe, auf einen ganz idealen Standpunct, während die Regulative den ganz realen einnehmen, und den Lehrer als einen Mann faſſen, der in einer beſtimmten Schule zu unterrichten und die Jugend zu erziehen befähigt und geübt werden ſoll. Die Regulative geben wirklich dem Lehrer die für ſeinen Beruf nothwendigen realiſtiſchen Kenntniſſe, wozu eben der ganze Apparat aus dem Gebiete des Chriſtenthums gehört, während Herr S. mehr nur eine allgemeine geiſtige Befähigung für die Lehrer ſucht oder beanſprucht. Er ſagt: »Wer überhaupt zur Bildung des Volkes (?) berufen wird, der muß im Beſitz einer überwiegenden Bildung ſein. Es muß zugegeben werden, daß der Elementarunterricht, wenn er anregend wirken ſoll, eine faſt gleiche Durchbildung in der Perſon des Lehrers verlangt, wie der höhere Unterricht.« Der Gegenſatz iſt, obwohl er nicht ganz zutrifft, der, daß Herr S. für ſeine Lehrer Allgemeinbildung und daß die Regulative für ihre Lehrer die praktiſche Bildung (praktiſch im weiteſten Sinne des Wortes genommen, und nicht in dem banauſiſchen) fordert, daß Herr S. im Seminar eine allgemeine Bildungsſchule will, während die Regulative in einem Seminare, welches zur Ausbildung der Lehrfähigkeit und Lehrtüchtigkeit der künftigen Lehrer beſtimmt iſt, auch wirklich dieſen Zweck im Auge behalten. Wer hier Recht habe, iſt wohl keine Frage. Daraus erklären ſich nun auch die Klagen und Anklagen des Herrn S., die auf Folgendes hinauslaufen: »Es habe bis heute der Geſichtspunct gegolten, daß ein künftiger Landſchullehrer in das Seminar die Kenntniſſe eines Tertianers und ein Stadtſchullehrer die eines Secundaners oder Primaners mitbringen mußte, obwohl es nicht geſetzlich geboten geweſen.« Die Regulative verbieten dieſen Geſichtspunct, wenn er ſich feſthalten läßt, auch nicht, ſondern ſie ſtellen ja nur das Minimum der Forderungen feſt. Dabei meinen wir vom Seminar in Stettin zu wiſſen, daß ſich in ihm nicht viele Seminariſten finden, welche die Tertia oder Secunda und Prima eines Gymnaſiums oder einer höhern Bürgerſchule beſucht haben; meinen aber auch zu wiſſen, daß die im Stettiner Seminare ausgebildeten jungen Männer ihrem Berufe in der Mark Brandenburg gewachſen geweſen ſind. »Ein Grundſatz durchdringt die Regulative, nämlich der: daß, um einen fruchtbaren Unterricht ertheilen zu können, für den Lehrer gerade dasjenige Maß von Kenntniſſen und Bildung ausreiche, welches er ſeinen Schülern mitzutheilen hat.« Den Grundſatz ſieht nur Herr S. In der Abhandlung iſt das Nähere nachgewieſen, daß ſich ein ſolcher Grundſatz in den uns vorliegenden Regulativen nicht findet. »Schließt man nun alle Disciplinen aus, welche den künftigen Bildner des Volks (?) überhaupt zum Bewußtſein über ſein Thun und Schaffen, zur Methode und freithätigen Behandlung ſeines Stoffes bringen ſollen und reducirt man dieſelben auf zwei Stunden Schulkunde, ſo wird er nicht gehörig vorgebildet.« Herr S. meint hiemit wohl die Pädagogik, Methodik, Didaktik, denn er findet es »beachtenswerth, daß die Regulative in dem großen Reichthum pädagogiſcher Schriften keine einzige gefunden haben, welche ſie für Schulkunde empfehlen konnten.« Warum das nicht zu finden war, iſt in der Abhandlung geſagt. Warum jene Disciplinen aber als abgeſonderte Unterrichtszweige im Seminar wegfallen können, das kann Herr S. von jedem Schuldirector erfahren, der ſich die Mühe genommen hat, einen Probecandidaten wirklich zu einem praktiſchen Lehrer heran zu bilden. »Dem Lehrer ſolle die

ganze Theorie der Grammatik fern bleiben, wobei nicht abzusehen, wie die Forderung der Regulative S. 28 erfüllt werden könne.« Die Forderung heißt: »der Sprachunterricht bezwecke, in das Verständniß des für den Bildungsstandpunct des Elementarlehrers und für die Bedürfnisse des Volkslebens geeigneten Sprachinhaltes einzuführen,« und die beklagte Beschränkung der Theorie der Grammatik lautet: »Mit Ausschluß jeder sogenannten philosophirenden allgemeinen Grammatik wird unter Behandlung der Lehre vom einfachen Satze und dessen Erweiterung, der Ordnung und Verbindung der Sätze, der Verwandlung des Satzausdrucks und der Satzglieder zugleich das Nothwendige von den Wörterclassen, ihrer Eintheilung und Umwandlung zu dem Zwecke mitgetheilt, daß die Zöglinge im Stande sind, in Anwendung einer einfachen grammatischen Terminologie Sätze des Lesebuchs genau zu analysiren.« Wüßte Herr S., wie der allgemeine grammatische Unterricht auch in den höhern Schulen um Nichts weiter reicht und auch nicht weiter reichen darf, wenn er nicht wie in der Becker'schen Grammatik zu einer rein logischen Uebung werden soll, so hätte er diesen Punct wohl unberührt gelassen. — »Die Regulative haben in ihrer Verurtheilung der formalen Bildung den unschätzbaren Werth der mathematischen und geometrischen Elemente (ein eigner Gegensatz!) gänzlich übersehen,« denn das in den Regulativen vom Lehrer geforderte Maß der mathematischen Bildung sei nur solches, wie es auf den Gymnasien in Quarta gefordert werde. — »Im Ganzen würde ein Tertianer einen bereits absolvirten Seminaristen schon an Kenntnissen überragen, außer daß der letztere jenem in biblischer Geschichte überlegen wäre.« Wir möchten fragen: was haben Quartaner- und Tertianer-Kenntnisse mit einer Lehrerbildung für eine einclassige Schule zu schaffen? Ach ja! leider sind die Classen-Pensen zu Ellen gemacht worden, um darnach geistige Bildung zu bemessen. Diese trübselige Verwechselung von Schulkenntnissen und Bildung hat durch ihre Allgemeinheit eine Berechtigung, und so hat denn auch Herr S. mit diesen Aeußerungen etwas gegen die Regulative vorgebracht. Wie nun aber folgende Aeußerung zu reimen sei, wissen wir nicht: »ja in den letztern — nämlich den höhern Schulen — ist es hauptsächlich der Stoff, welcher auf die Gemüther seine bildende Gewalt nie verfehlt (dieß ist neu), selbst wenn es mit dem Wissen des Lehrers nicht glänzend stände; in dem Elementarunterricht kommt alles auf den Lehrer an.« — Zuletzt kommt nun eine Auslassung über die Privatlectüre. »Selbst von seiner Privatlectüre muß die sogenannte classische Litteratur ausgeschlossen bleiben. Auch Herder und Klopstock hat man nicht geeignet gefunden. Während wir jetzt so weit gekommen sind, daß in den mittlern Classen aller (?) höhern Lehranstalten und in den höhern der Volksschulen (?) Schiller, Göthe, Lessing anfangen, denselben Platz einzunehmen, den die Classiker des Alterthums bei ihren Nationen einnahmen, während die vor einem Jahre in Köfen versammelten Realschulmänner ein vollständiges Verzeichniß der Werke deutscher Classiker, die nach einstimmigem Beschluß von allen Schülern (doch wohl nur von den Schülern der Herrn, die dieß beschlossen haben; und wie viele re vera beschlußfähige waren da?) gelesen werden sollen, aufgestellt und nach dem Standpunct der einzelnen Classen vertheilt haben, würden nach jenem Vorschlage (die Regulative sind doch ein wenig mehr als ein Vorschlag) die Classiker auf dem Lectionsplan der Lehrerbildungsanstalten nicht nur keinen Platz finden, sondern selbst von der Privatlectüre der künftigen Volks(?)bildner ausgeschlossen sein.« Nehmen wir hiezu doch noch gleich die Declamation der National-Zeitung des Spasses halber. Sie führt zunächst die betreffende Stelle aus den Regulativen an: »Von der Privatlectüre muß

die ſogenannte claſſiſche Litteratur ausgeſchloſſen bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, chriſtliche Sitte, Patriotismus und ſinnige Betrachtung der Natur zu fördern und nach ſeiner volksthümlich anſchaulichen Darſtellung in Kopf und Herz des Volks überzugehen geeignet iſt. . . .« Sie fährt dann fort: »Wir haben dieſe Stelle abgeſchrieben, damit diejenigen unſerer Leſer, welche beſſere Geſchichtskenner ſind, als wir, ſich die Mühe nehmen, uns zu unterrichten, ob, ſeit es cultivirte Staaten gibt, ſchon einmal daran gedacht worden iſt, die Nationaldichter alle mit einander für gemeingefährlich zu erklären. In der That, daß die große Mehrzahl des Volkes und ihre Lehrer völlig losgeriſſen werden ſollen von der Bildung, welche die Geiſteshelden der Nation errungen haben, iſt eine Idee, deren Kühnheit wir unſere Bewunderung nicht verſagen würden, wenn wir uns nicht durch die Vorſtellung, daß die Ahlfeld, Stöber und Redenbacher gegen Göthe und Schiller, Leſſing und Kant in den Kampf geſchickt werden ſollen, in eine Stimmung verſetzt fühlten, die der Würdigung des Erhabenen nicht günſtig iſt. Selbſt der Gegner wird am Ende anerkennen müſſen, daß der ſo entworfene Schlachtplan nicht ohne Bedenken iſt, und ſollte auch Jemand privilegienſüchtig genug ſein, um ſelbſt die Geiſter in eine genießende Minderheit und eine unter der Laſt der Unwiſſenheit ſtöhnende Maſſe ſcheiden zu wollen, ſo bedenke er, daß wenigſtens in einer Monarchie der Boden für ihn nicht gedüngt iſt; denn wahrlich, noch nie hat ein König die Litteratur geächtet, vielmehr iſt jede zum Gedeihen der Volksgeſammtheit eingeſetzte Regierung die durch ihr eigenes Intereſſe berufene Schützerin des von dem ganzen Volke aus dem Drange ſeiner innerſten Natur hervorgebrachten Culturſchatzes.« Wir überlaſſen den Leſern der National-Zeitung, welche ihre tägliche Speiſe aus dieſem Blatte nehmen und die mehr Geſchichtskenntniſſe haben als der National-Zeitungs-Referent beanſprucht, ihm oder auch ſich zu erklären: wie denn in jenen Worten der Regulative eine Gemeingefährlichkeit aller Nationaldichter oder gar eine Aechtung der Litteratur liege; auch mögen ſie ihm oder ſich erklären, wie ſtark das hier zerriſſene Band zwiſchen der großen, von Elementarlehrern unterrichteten Mehrheit des Volkes und den Nationaldichtern und Geiſteshelden der Nation, Göthe, Schiller, Leſſing, Kant (!) ſei; oder wie die Laſt der Unwiſſenheit die Maſſe zu einer ſtöhnenden mache; uns liegt hier nur ob nachzuweiſen, daß dieſer ganze Sturm nur möglich war, indem man das Wörtchen **dieſer** in **der** verwandelt hatte. In den Regulativen nämlich heißt es einfach und klar: »für jeden Curſus iſt eine geeignete Auswahl von Schriften zu treffen, und hat jeder Zögling zu gewiſſen Zeiten über die Benutzung und das Verſtändniß der ihm zur Lectüre bezeichneten Schriften dem Lehrer Rechenſchaft zu geben. Abgeſehen von der dadurch für die Seminariſten bezweckten Sprach-, Gemüths- und Charakterbildung iſt bei Auswahl der Schriften und bei Anleitung zum Leſen derſelben auch der Einfluß zu würdigen, welchen die künftigen Lehrer über die unmittelbare Grenze der Elementarſchule hinaus auf die Bildung und Geſittung des Volkes üben können. Ausgeſchloſſen von **dieſer** Privatlectüre muß die ſogenannte ꝛc.« So iſt hier von einer Lectüre die Rede, welche der Lehrer ganz ſpeciell in Beziehung auf ſeinen künftigen Beruf vornehmen und die daher in dem Seminarunterricht mit zur Sprache kommen ſoll. Von **der** Privatlectüre der Seminariſten, welche nicht mehr ein Object für den Unterricht, aber und eben darum eine Privatlectüre iſt, iſt hier ganz und gar nicht die Rede, und es ſcheint uns daher der obige Ausfall auf den Gegner — um das Schlachtenbild beizubehalten — bei demſelben faſt vorbei zu rennen. Es ſei denn, daß man wirklich Göthe's Iphigenie, an die

Herr S. erinnert, oder Kants Schriften, etwa die Kritik der reinen Vernunft, mit den Bauernkindern oder auch mit den Bauern und Handwerkern ſelber zu leſen beabſichtigte.

Um Nichts zu übergehen, ſei noch angeführt, daß Herr S. von ſolcher Seminarbildung »ein Ueberhandnehmen des Mechanismus« fürchtet, was natürlich nicht vorweg zu beſtimmen iſt. Aber wenn er als einen Vorwurf anführt, »daß die Geſammtbildung faſt eine ausſchließlich auf die Kirche gerichtete ſei«, ſo iſt das nur faſt wahr, und was darin wahr iſt, das iſt auch berechtigt (ſ. d. Abhandlung). Endlich rügt er den Grundſatz, »daß dem Lehrer der Stoff gleich in der Form mitgetheilt werden ſoll, wie er ihn nachher wieder zu geben hat.« Für ein Seminar, welches doch eine Bildungsſchule fürs Schulhalten ſein ſoll, verſtehen wir dieſen Vorwurf nicht.

Wenden wir uns nun mit dem Herrn S. zu den Regulativen für die Volksſchule. Er meint, »es hat ſich aus dem Bedürfniß des Volkslebens ein gewiſſer Umfang der Schulbildung feſtgeſtellt, und es frage ſich daher, ob man das Recht habe, dieſen zu verkürzen.« Dieſe Verkürzung findet er darin, daß der grammatiſche Unterricht ausgeſchloſſen iſt, daß keine geſonderten Uebungen im Denken, Anſchauen und Sprechen ſtattfinden ſollen, daß für Vaterlands-, Naturkunde und Zeichnen auch nur unter günſtigen Umſtänden drei Stunden angewieſen ſind, daß man bei der Verurtheilung der formellen Bildung nicht einſehe, wie man Ermüdung vermeiden, wie man Rechtſchreiben und Interpunction einüben und fruchtbringende Uebungen im ſchriftlichen und mündlichen Ausdruck anſtellen wolle.« Hier zeigt ſich nun, wie die mancherlei eingehenden Unterſuchungen über Sprach- und Sprechunterricht und Uebungen im mündlichen und ſchriftlichen Gebrauche der Sprache von dem Herrn S. ignorirt ſind. Wir ſind wirklich überzeugt und könnten, wenn es nöthig wäre, aus Erfahrung beweiſen, daß die rechte Behandlung eines rechten Inhaltes eben die formelle Bildung ſelber iſt. Soll aber auch der Satz: »die Geſchichte iſt ein großes Bildungsmittel nur durch den Faden, der die Zeiten verknüpft; die Naturkunde erzieht durch die anſchaulichen Schriftzüge der den Dingen eingebornen Logik, durch die Claſſification,« wenn wir auch von der ganz falſchen Anſicht über das Bildende in Geſchichte und Naturkunde abſehen wollen: ſoll dieſer Satz mit ſeinem Geſchichtsfaden und mit ſeiner Logik in der Claſſification (Linné, Decandolle, Reichenbach ꝛc.) eine Beziehung auf den Unterricht in der einclaſſigen Elementarſchule haben, ſo wiſſen wir in der That dieſe Beziehung nicht aufzufinden. Oder iſt Herr S. alles Ernſtes der Meinung, durch das Gedächtniß der Bauernknaben ſolle ein Geſchichtsfaden gezogen und in dem Verſtande derſelben ſolle ein naturhiſtoriſches Syſtem als Logik der Natur aufgebaut werden? Das kann nicht Ernſt ſein. Faſt komiſch nimmt es ſich aber aus, wenn man die National-Zeitung über dieſen Punct ſich ſo äußern hört: »Unſere Zeit hat zwei Werkzeuge der Erkenntniß, die ſie ſich nicht rauben laſſen wird, ſondern nur vervollkommnen: das Ohr der Geſchichtsforſchung, mit dem ſie hört, und das Auge der Naturforſchung, womit ſie ſieht. Sie verbeſſert dieſe Organe, begt und ſchärft ſie und macht ſie einander dienſtbar. An ſie glaubt die Zeit, ſie glänzen im Lichte des Tages und der Gegenwart.« Ein Knabe in der einclaſſigen Elementarſchule mit dem Ohre der Geſchichtsforſchung und dem Auge der Naturforſchung! Wäre es nicht ſo ernſthaft, man könnte ſpaßhaft ſagen: eine Zeit, die nur zwei Werkzeuge der Erkenntniß, Ohr und Auge, hat, ſei nicht vollſinnig.

Die National-Zeitung begibt ſich, wo ſie nicht ſich mit dem Herrn S. begegnet, auf ein gar nicht hieher gehöriges Feld. Sie behauptet: »es ſoll zu der ſcholaſtiſchen Theologie, welche im ſiebzehnten Jahrhundert Deutſchland in die entſetzlichſte Seelenbarbarei ſtürzte, zurückgekehrt werden. Dieß iſt zwar mit dieſen Worten in den Re-

gulativen nicht zu leſen, aber nichts anders bedeutet es doch, wenn von einer Volkserziehung die Rede iſt, in der der Unterricht in der proteſtantiſchen Dogmatik zur Grundlage gemacht werden ſoll.« Von Volkserziehung iſt zunächſt nicht die Rede, denn dazu gehört mehr als täglich fünf Stunden Unterricht in der einclaſſigen Elementarſchule. Von Dogmatik iſt auch nicht die Rede. Doch in den Augen der N. Z. wird aus dem lutheriſchen Katechismus, der bis jetzt noch aus **keiner** proteſtantiſchen Schule verſchwunden iſt, eine Theologie. Es heißt: »Von den drei Regulativen verbreitet ſich das auf die Einrichtung der Schullehrer-Seminarien bezügliche am ausführlichſten über die Grundlegung des geſammten Unterrichts auf der Theologie.« In den uns vorliegenden Regulativen iſt immer nur von den bibliſchen Erzählungen und dem Katechismus die Rede. Der Lutheriſche Katechismus muß nun nicht bloß die Dogmatik, ſondern auch die Theologie ſein. Obwohl nun von dem Berichterſtatter kein Nachweis darüber geführt iſt, daß trotz des aus dem ſechszehnten Jahrhunderte ſtammenden Katechismus dennoch die Regulative zu der ſcholaſtiſchen Theologie des ſiebenzehnten Jahrhunderts zurückkehren: ſo ergeht ſich der Eifer desſelben deſſenohnerachtet gegen die von ihm nun einmal ausgeſprochene Tendenz der Regulative. Er führt gegen ſolche ſcholaſtiſche Theologie ins Feld: 1. »in einem, noch erſt zu ſchreibenden, beſondern Artikel eine Scene aus dem byzantiniſchen Staatsleben vorzuführen;« 2 »er könnte daran erinnern, wie durch fanatiſche und ausſchließliche Beſchäftigung mit den kirchlichen Lehrſätzen die Spanier gleich in den erſten Jahrhunderten der chriſtlichen Zeitrechnung die natürliche Entwicklung ihrer reichen Geiſteskräfte gehemmt und den Grund zu dem theils verſtiegenen, theils verkommenen Weſen gelegt haben, wodurch ſie bis auf die neueſte Zeit hinter den übrigen Culturvölkern zurückgeblieben ſind.« (Es ſcheint, als müſſe dieſer Satz auch den geſchichtskundigen Leſern erſt anheim gegeben werden.) 3. ihm liegt aber ein drittes Beiſpiel näher: »die geiſtige Phyſiognomie Deutſchlands vor dem Eintreten der großen Litteraturperiode, vornehmlich aber im ſiebenzehnten Jahrhundert. Wenn wir ſagen, daß der neue Schulplan in den Regulativen vollkommen mit den Grundſätzen übereinſtimmt, nach denen in jener Zeit das deutſche Unterrichtsweſen eingerichtet war, ſo brauchen wir nicht näher zu begründen, warum er bedenklich iſt.« Für die gläubigen Leſer der N. Z. mag das Sagen der Zeitung wohl ausreichen; ein Anderer dürfte doch beſcheiden fragen, ob denn darum, weil die N. Z. es ſagt, der neue Schulplan mit den Grundſätzen übereinſtimmt, nach denen im ſiebenzehnten Jahrhundert die Schulen eingerichtet waren. Und wenn dieſer Beweis geführt worden, ſo dürfte immerhin ein nicht gläubiger National-Zeitungs-Leſer noch nach dem Beweiſe fragen, warum ein ſolcher bedenklich wäre. Denn ob das, was die Nat.-Zeitung nun von jener Phyſiognomie beibringt, vom Katechismusunterricht allein herkommt? Sie ſagt: »Es iſt heute Niemand, der nicht von der damaligen Rohheit in Sitten und Wiſſenſchaften mit Entſetzen ſpricht, und ſtatt aller andern Auctoritäten nennen wir eine, die auch auf unſere Gegner Eindruck machen muß, die des Halle'ſchen Profeſſor Tholuck.* An jenem Zeitabſchnitt haben wir ein unumſtößliches Zeugniß, daß die Dogmatik nicht zur Sittlichkeit führt, und daß ſie folglich nicht die Grundlage zur Erziehung ſein kann.« — Und die N. Z. ſagt, das kam vom Katechismusunterricht — oder mit ihren Worten: von der Dogmatik oder von der ſcholaſtiſchen Theologie her, und ſo wird es denn wohl wahr ſein. Zwar iſt der Schluß von dem post hoc, ergo propter

---

* Um unſre Leſer zu informiren, wovon die N. Z. vermuthlich ſpricht, iſt in dieſem Heft ein Referat über das wahrſcheinlich gemeinte Buch von Th. abgedruckt. L.

hoc ſchon in einigem Mißcredit bei Geſchichts- und Naturkundigen; aber daß auch ein Schluß simul cum hoc, ergo propter hoc neuerdings bei Geſchichts- und Naturkundigen eine ſolche Geltung gefunden habe, das iſt neu. Uns dünkt ſonſt, die Dogmatik habe gar wenig mit der Sittlichkeit zu thun; ſie führt nicht zu ihr, nicht von ihr. Es wird von der N. Z. auch noch an den »dreißigjährigen Krieg« erinnert und an »das troſtloſeſte Bild Deutſchlands in dem gleichzeitigen moraliſchen Zuſtande, da die ganze Nation (?), von aller wahren Wiſſenſchaft verlaſſen, an dem Gezänk der theologiſchen Facultäten von Wittenberg und Tübingen Theil nahm«. Auch werden Schulknaben ins Gefecht geführt, »die unter Friedrich dem Zweiten als Primaner zur Zeit der Rationaliſten die Widerſinnigkeit der Lehre von der Dreieinigkeit, die Unvereinbarkeit des Offenbarungsglaubens mit der Vernunft u. dgl. bewieſen«; auch wird angeführt, »wie fünfzig Jahre früher die Schulknaben abgerichtet worden, auf diejenigen Gelehrten auf das unflätigſte zu ſchimpfen, welche über die Erbſünde eine andere Meinung hatten als die Facultät, bei der der Lehrer ſtudirt hatte«.

Dieß iſt der Kampf gegen die Tendenz der Regulative, in denen wirklich kein Wort von Theologie oder Dogmatik ſteht, vielmehr heißt es: »»Der in der Gemeinde eingeführte Katechismus wird, ſo weit es die Vorbereitung für den Katechumenenunterricht erfordert, dem Gedächtniß eingeprägt; er muß von allen Kindern dem Wortinhalt nach verſtanden ſein und richtig und ausdrucksvoll hergeſagt werden können... Sogenannte Katechiſationen über einzelne Lehrpuncte oder Lehrſtücke, oder über Bibelſprüche ſind von dem Unterrichte der Elementarſchule ausgeſchloſſen.«« Dieß iſt nun factiſch **weniger, als ſonſt** in den Elementarſchulen für den **Katechismusunterricht** geſchehen iſt. Aber die N. Z. ſagt ihren gläubigen Leſern, »die theologiſche (?) Erziehung läßt nicht nur unwiſſend, indem ſie auf alle andern Wiſſenszweige hochmüthig herabſieht, ſie leitet auch zu frecher Rechthaberei und Scandalſucht an.« Und dieſes ſagt ſie in Betreff der Regulative für die Elementarſchule, die eigentlich nur für die Schule einen Unterricht in der bibliſchen Geſchichte fordern und die eigentliche Behandlung des Katechismus dem Geiſtlichen überlaſſen. Doch weil ſie es ſagt, ſo wird es ja doch wohl wahr ſein. Oder wäre etwa gar der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte ein Unterricht in der ſcholaſtiſchen Theologie des ſiebenzehnten Jahrhunderts, der zu Rechthaberei und Scandalſucht und zum dreißigjährigen Kriege und ſeiner Rohheit ꝛc. führt? Freilich — um nichts zu überſehen — wird ein eingehender Katechismusunterricht für die Seminariſten verlangt. Vielleicht ergeht ſich der Eifer der N. Z. nun gegen dieſe Forderung. Aber dann verſtehen wir wieder nicht, wie dieſe Seminariſten das ganze deutſche Volk ausmachen können, oder wie gar dieſe Forderung, daß die Seminariſten ordentlich den Katechismus verſtehen ſollen, »ein ſo unermeßlich bedeutender Act der Geſetzgebung ſein ſoll, der nur vom Könige und dem Geſammtminiſterium nach gehöriger Prüfung und unter Mitwirkung aller Factoren der Geſetzgebung ausgehen kann«. Wir halten auch den Elementarlehrerſtand für einen ſehr achtungswerthen, aber daß die von ihnen geforderte eingehende Erkenntniß des lutheriſchen Katechismus ein Act ſei, der an den Grundlagen des Staates rüttle, für welchen nur »die Geſammtheit der Nation allein die ungeheure Laſt der Verantwortlichkeit zu tragen vermöge«, das will uns doch nicht einleuchten.

Mögen die geehrten Leſer der N. Z. uns unſern Unglauben an das Sagen dieſer Zeitung verzeihen: eine Bitte, die wir in allem Ernſte ausſprechen, denn das Schweigen derſelben zu ſolchen Deductionen iſt eine Zuſtimmung zu denſelben, und demnach haben wir ja alle zu Gegnern. Aber in einem Dinge werden ſie uns doch zuſtimmen, wenn

wir meinen, die N. Z. gehe doch wohl ein wenig zu weit. Sie ſagt: »Sieht man davon ab, daß die Einübung des Leſens und Schreibens beibehalten werden ſoll, ſo iſt der Volksunterricht in der traurigſten Zeit des Mittelalters nicht kümmerlicher geweſen als der, welcher hier in Ausſicht geſtellt iſt.« Alſo Leſen und Schreiben hat die Schule der Regulative voraus, oder wie es hier heißt, das ſoll nicht in Rechnung kommen. Wir müſſen nun noch weiter ausſchließen: den Unterricht in der Bibel nach der lutheriſchen Ueberſetzung, den Unterricht aus den und über die Kirchengeſänge der proteſtantiſchen Kirche, auch das Lernen des lutheriſchen Katechismus und das Behandeln eines Schulleſebuchs (oder ſollte das in der Schule des Mittelalters nach neuerer Geſchichtsforſchung vorgekommen ſein?), und wenn wir von dieſem Allem abgeſehen haben, dann ſtimmen wir der N. Z. bei. Wir können dann auch ſolchen Schluß machen, wenn man von Allem abſieht, was die Regulative von der Elementarſchule fordern, dann iſt die von ihnen conſtruirte Schule kümmerlicher als die in den traurigſten Zeiten des Mittelalters. Doch genug über den Tendenzkampf. Nur noch einige Anſchauungen der N. Z. über Einzelnes.

Die N. Z. ſagt: »Was die Methode zunächſt angeht, ſo ſoll in den Seminarien nichts mehr von Pädagogik, Methodik, Didaktik, ſondern ſtatt deſſen eine Diſciplin gelehrt werden, die Schulkunde genannt wird. Der Kern dieſer neuen Wiſſenſchaft iſt die Lehre von der Sünde, von der menſchlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Geſetz, der göttlichen Erlöſung und Heiligung. Sonderbar genug ſollen die Seminariſten ... in die raffinirteſten dogmatiſchen Speculationen eingeweiht werden. Ein Seminariſt, wie er nach dem zweiten Regulativ ſein ſoll, iſt bei weitem nicht ſo gelehrt wie ein Tertianer: wir möchten wohl zuhören, wenn dieſer Philoſoph Calvin's Syſtem über die Willensfreiheit entwickelt.« Es iſt doch faſt viel, die Lehre von der Sünde ꝛc. die raffinirteſte dogmatiſche Speculation nennen zu hören. Darnach iſt die ganze chriſtliche Lehre eine raffinirte dogmatiſche Speculation und da nach Obigem dieſe Dogmatik Spanien und Deutſchland gänzlich verdorben hat: ſo — — —. Doch wir haben es hier nicht mit den Anſichten der N. Z. über das Chriſtenthum zu thun, ſondern nur mit ihrer Beurtheilung der Regulative. Es thut uns leid, auch hier wieder ſagen zu müſſen, ſie renne an denſelben vorbei. Es heißt in denſelben in Beziehung auf die Schulkunde: »»Ein einfaches und beſtimmtes Bild von der evangeliſchen chriſtlichen Schule nach ihrer Entſtehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältniß zu Familie, Kirche und Staat darzuſtellen, wobei die einflußreichſten Schulmänner, namentlich ſeit der Reformation, ihre Erwähnung und deren Einwirkung auf Geſtaltung des Elementarſchulweſens ihre Darlegung finden können; ſo wie eine Charakteriſtik des Lehrers nach ſeinem chriſtlichen und ſittlichen Standpunct zu geben, wird eine angemeſſene Aufgabe für den Unterricht des erſten Jahres ſein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarſchule, der für ſie paſſende Lectionsplan und die wichtigſten Grundſätze des in ihr ſtatthaften Unterrichtsverfahrens, der chriſtlichen Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Beſondern, ihre Darlegung und Erläuterung finden müſſen. Im dritten Jahre ſind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staates und der Kirche, ſo wie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen, und iſt im Uebrigen die verſtattete Zeit zur Vorbereitung für die Arbeit in der Uebungsſchule, ſo wie zur Klärung und Befeſtigung der in derſelben gemachten Beobachtungen und Erfahrungen, ſo weit beides, mit Ausſchluß der Methodik im Einzelnen, das Schulhalten und die Schulerziehung angeht, zu verwenden... So weit in der Schulkunde auch die Erziehungslehre zu behandeln iſt, ſind die Begriffe Erzie-

hung und Schulerziehung nicht mit einander zu verwechseln oder in einander aufgehen zu laſſen Was die Erziehung im Allgemeinen anbetrifft, ſo wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zuſammenſtellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hieher gehörigen Grundſätze ausreichen. Die Lehre von der Sünde, menſchlichen Hülfsbedürftigkeit, von dem Geſetz, der göttlichen Erlöſung und Heiligung iſt eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einiger Hülfsſätze aus der Anthropologie und Pſychologie bedarf.«« Dieß iſt die Einweihung in die raffinirteſte dogmatiſche Speculation.

Zum Schluſſe ſei es erlaubt, noch einen Punct der Controverſe zu berühren. Die N. Z. führt an aus den Regulativen, daß der künftige Schullehrer u. A. im Seminar mit regem Intereſſe für das Miſſionsweſen erfüllt werden ſoll, und daß er ein natürliches Mitglied der Miſſionsvereine ſein ſoll. Hören wir die Regulative zunächſt, um darnach die Bekämpfung der N. Z. zu beurtheilen. In ihnen wird das Feld deſſen bezeichnet, was ſtatt einer Kirchengeſchichte gelehrt werden ſoll und geſchloſſen: »»um den künftigen Lehrer für eine freie hingebende Thätigkeit auf dem Gebiete der chriſtlichen Beſtrebungen für Heiden- und innere Miſſion, für Armen- und Verlaſſenenpflege und ähnliche Zwecke mit der erforderlichen Einſicht und Liebe auszurüſten ..., weßhalb es auch nur erwünſcht ſein kann, wenn die Seminarien als ſolche lebendige Glieder der Vereine für Miſſion und verwandte Beſtrebungen ſind.«« Hören wir nun die Nationalzeitung: »Ohne über den Werth oder Unwerth der Miſſionsbeſtrebungen hier ein Wort zu verlieren, wollen wir in Bezug darauf nur zweierlei bemerken, was vielleicht wenig Widerſpruch findet. Wir meinen fürs Erſte, daß man zum Miſſionär oder Förderer der Miſſion eine beſondere natürliche Neigung, wie etwa zum Nordpolfahrer, mit auf die Welt bringen müſſe Denn um dafür zu arbeiten, daß, der Natur und Geſchichte zum Trotz, alle Völker der Erde an denſelben Katechismus glauben ſollen, bedarf es nicht nur eines ganz individuellen Charakters, den man ſich bei mangelnder Naturanlage nicht geben kann; man kann auch dieſes Ziel für richtig halten, und dennoch, weil es offenbar in ſehr weiter hiſtoriſcher Perſpective liegt, ſeine perſönliche Kraft lieber an nähere Zwecke ſetzen, gerade ſo wie man als gebildeter Mann für die Auffindung der nordweſtlichen Durchfahrt die aufrichtigſten Wünſche hegen kann, ohne perſönlich auf die Reiſe zu gehen. Zweitens kann man einen Reformplan von ſo rieſiger Ausdehnung, wie die Einführung Einer Religion unter allen Völkern, nur auf Grund der ſolideſten geſchichtlichen und philoſophiſchen Kenntniſſe begreifen.« Dieſe Ausführung wird hoffentlich wenig Widerſpruch finden, denn Leſer, welche ſolche Sätze nicht gläubig annehmen und hinnehmen, werden ſich mit innerm Unwillen abwenden und ſchweigen.

So meinen wir unſerm Verſprechen in der Abhandlung nachgekommen zu ſein. Möge man den hie und da angeſchlagenen Ton uns verzeihen, er war nicht zu vermeiden. Es kam darauf an, einmal zu zeigen, was in den politiſchen Blättern ſteht, nach denen man mehr als nach den eigentlich pädagogiſchen greift.

Hannover. [Ueber die hannoverſche Orthographie] bringt die W. Z. folgenden Artikel, dem wir nur beiſtimmen können (vgl. Päd. Revue 38, S. 348):

»Das bezweifelt wahrſcheinlich gar kein Menſch, daß unſere Schreibung ſehr im Argen liegt, und es muß in hohem Grade Verwunderung erregen, daß nicht ſchon im Jahre 1848 ein allgemeiner Sturm gegen dieſelbe in Angriff genommen wurde; noch mehr muß verwundern, daß der jetzige Anlauf nicht von Männern aus dem Volke

ausgeht, ſondern von einzelnen Regierungen, unter denen die hannoverſche allein den Weg der Berathung mit Schulmännern höhern Ranges eingeſchlagen hat. Die Gymnaſiallehrer und Oberſchulinſpectoren ſind mit ihrem Gutachten fertig und die Volksſchullehrer werden in der erſten Woche des Octobers (freilich aus eigenem Antrieb und nicht auf Koſten der Regierung) zu Hannover eine orthographiſche Conferenz abhalten; da darf man es der Preſſe nicht verargen, wenn ſie auch ihr Wort mit drein redet und bei ihrem unbeſtreitbaren Anſpruch auf die Freiheit der Anwendung die Beſprechung vielſeitiger zu machen ſucht.

Was die Einführbarkeit beſchloſſener Aenderungen betrifft, ſo iſt dieſelbe ſchwer und leicht, je nachdem man's treibt. Es haben die erſten Geiſter unſerer Nation, Wieland in der erſten Ausgabe des Oberon, Voß in der Ueberſetzung des Homer, ſpäter auch Klopſtock völlig vergebens nach einer vereinfachten Schreibung geſtrebt; warum? weil ſie zu viel auf einmal verlangten. Dagegen konnten Adelung und ſpäter Heinſius (der Gegner des y) ihre Orthographie zu vollkommener Geltung bringen; warum? weil ſie ihr Geſchäft im Kleinen trieben. Wer unter unſern Leſern ſeine fünfzig Jahre zählt, der wird ſich ganz gewiß erinnern, daß er in ſeiner Jugend angehalten worden iſt, Kreutz, Saame, Schaale, Schaaf, Waage, Rahmen, zwey, drey, frey zu ſchreiben; und wir dürfen fragen: Schreibt ſo noch ein Menſch? Das deutſche Volk hat nun einmal die Beſchaffenheit, daß es wohl ſchrittweiſe vorwärts gehen will, aber nicht ſprungweiſe; darum läßt es ſich Aenderungen und Beſſerungen in einzelnen Wörtern und Sylben gefallen, aber nicht in der ganzen Schrift, wie es eines Tages bei den Holländern geſchehen iſt. Der Deutſche macht das Recht des eigenen Sprachgefühles geltend, er erkennt in ſich ein Mitglied des allgemeinen Sprachgerichtshofes und will mit ein Factor der deutſchen Sprachgeſetzgebung ſein; das Recht dazu können wir ihm nicht abſprechen, und es iſt daher keine Regel der Weisheit nöthiger als dieſe, daß man bei orthographiſchen Verbeſſerungen vorſichtig zu Werke gehe, ſich heute begnüge mit fünf bis zehn Verbeſſerungsvorſchlägen, um über fünf Jahre zehn bis zwanzig neue zu machen. Wir geben zu, daß man dieß allenfalls lächerlich finden könne; aber wir behaupten, daß es echt deutſch ſei und daß hierin der Grund geſucht werden müſſe, weßhalb noch eine Reihe von Jahren die Orthographie der Brüder Grimm zu den Unmöglichkeiten gehören wird.

Nach dieſem Vorwort wenden wir uns zunächſt zu dem hiſtoriſchen Princip in der Orthographie und räumen unbedenklich ein, daß die hiſtoriſche Forſchung ihr gutes Recht auch auf dieſem Felde habe; ja! wir bedauern, daß von ſolchem Rechte leider bisher gar zu wenig Gebrauch gemacht worden iſt. Wie kann noch ein Menſch vertheidigen mit th ſchreiben wollen, wenn er die Geſchichte dieſes Wortes kennt? Althochd. tagadinc, tagedinc, mittelhd. tegedinc, ſpäter teidinc (ähnlich wie durch Auslaſſung des g aus hagin, hagen, ſpäter Hain geworden iſt) bedeutet das Gericht; ſo iſt aus vertagedingen (vor Gericht ſprechen) allerdings wohl verteidigen, aber nicht vertheidigen abzuleiten, und die letztere Schreibweiſe ſollte durchaus von Jedermann gemieden werden. Trotz aller Mühe Adelung's und des leider zu früh verſtorbenen Seidenſtücker iſt immer noch die völlig unrichtige Meinung verbreitet, daß man zwei gleichlautende Wörter verſchieden ſchreiben müſſe, wenn ſie verſchiedene Bedeutung haben. Als ob man in einzelnen abgeriſſenen Vocabeln ſpräche! Woher verſteht man denn der Worte Sinn in der mündlichen Sprache? Steht nicht jedes Wort in ſeinem Satz, der durch den ganzen Zuſammenhang deutlich genug die Bedeutung aufhellet? So will man Haide und Heide unterſchieden haben, und weiß es nicht, daß beide Wörter urſprünglich eins ſind. Als Kaiſer Conſtantin die Chriſten zu

ſchützen anfing, verwies er die Götzendiener aus den Städten in den Gau (pagus), und dieſelben erhielten nun den chriſtlich-lateiniſchen Namen paganus. Als nun die Deutſchen, namentlich zuerſt die Goten (die ſich auch niemals Gothen geſchrieben haben) das Chriſtenthum annahmen, beſaßen ſie kein beſſeres Wort zur Ueberſetzung des pagus, als haithi, welches Feld, Landgut bedeutete, und leiteten davon eine entſprechende Ueberſetzung des paganus ab, wie denn Ulfilas eine Heidin haithno nennt. Wie läßt es ſich nun rechtfertigen, wenn dieß Wort in der einen Bedeutung mit ai, in der andern mit ei geſchrieben werden ſoll? Auch das widerſtrebende Kiſſen (Polſter) muß vor dem mundgerechteren Küſſen weichen; denn es ſtammt vom lateiniſchen culcita, altdeutſch kussin, franzöſiſch coussin. Der Dienstag iſt dem Dinstag oder gar Dingstag vorzuziehen, als Tag des Tyr (Kriegsgott), der im Genitiv Tys heißt, ſo daß unſer Wort aus tysdagr und tivesdag in die heutige Form übergehend ein langes ie behalten mußte. Aus Unkenntniß der Geſchichte hat man Hilfe ſchreiben wollen, weil e in i übergehe; allein man vergaß, daß die Wörter auch Zwiſchenſtufen durchlaufen haben, daß ein hulp vorhanden war, ehe man das jetzige Wort hatte, und daß aus dieſem hulp erſt die Hülfe hervorgegangen iſt. Wir könnten die Reihe dieſer Beiſpiele weiter fortſetzen und unter anderem nachweiſen, daß auch wieder und wider urſprünglich nicht verſchieden ſind, und daher der Streit ganz wegfallen kann, ob man erwidern oder erwiedern ſchreiben müſſe; indeß wir wollen es damit genug ſein laſſen.

Haben wir nun aber die Berechtigung der hiſtoriſchen Orthographie allerdings anerkannt, ſo iſt es auf der andern Seite unſere Pflicht, dafür zu ſorgen, daß ſolches Recht nicht weiter ausgedehnt werde, als ſich gebührt, daß es nicht die lebende Sprache behandle als eine todte; es iſt unſere Pflicht, den Schülern Grimm's, wie Hofmann u. ſ. w. zuzurufen, daß ſie über die gehörige Grenze längſt hinausgeſchritten ſind. Denn was ſoll die Orthographie ſein? Was iſt ihr Zweck? Iſt ſie von den Menſchen geſchaffen, um ein Bild der Wortgeſchichte zu ſein? Nein, nein! Die Orthographie ſoll ſein ein möglichſt treues Bild der mündlichen Sprache; dazu allein ſei ſie geſchaffen. Und wenn das Volk als Inhaber einer lebenden Sprache von ſeinem Rechte Gebrauch macht, Wörter völlig anders auszuſprechen, als zuvor, ſo muß die Orthographie nachgeben und nachfolgen. Warum ſollte in dieſer Hinſicht die Orthographie einen Vorzug vor der Grammatik haben, die auch von Zeit zu Zeit ihre Regeln umzuändern hat? Ulfilas gebrauchte viele Verba mit dem Genitiv, die jetzt den Accuſativ regieren, und Luther conſtruirte rufen ſtets mit dem Dativ; Wörter wie Art, Liſt, Gewalt, Luft, Sitte, Morgenroth, Flamme waren noch im Mittelter masculina, und Schooß, Geſicht, Stift waren feminina, dagegen Miſt, Trank, Sporn, Armut, Spreu ganz richtige neutra. Was wollten wir nun ſagen, wenn hier die Grammatik auf ihre Geſchichte pochen und das hiſtoriſche Herkommen rehabilitiren wollte?

Hiernach glauben wir behaupten zu dürfen, daß unſere Schriftverbeſſerer ihre Schranken überſteigen, wenn ſie z. E. wieder gieng, fieng, hieng ſchreiben wollen; denn es iſt doch klar genug, daß Niemand ſo ſpricht. Oder wollen ſie ihr hiſtoriſches Recht ſo weit ausdehnen, daß ſie verlangen, weil vor ſiebenhundert Jahren geſprochen iſt gianc, fianc, hianc, ſo ſollen wir auf einmal ein langes ie ſprechen, nachdem nun über ein Jahrhundert lang das kurze i Gebrauch iſt? In der That, dann würde conſequent ſein, auch wec, tac und danc zu ſchreiben, ſtatt Weg, Tag, Dank, und chunninc anſtatt König. Ganz dieſelbe Bewandtniß hat es aber mit dem vielbeſprochenen ß. Sie ſtoßen ſich an der Schreibung ſſ und ſagen, weil das ſ einen

weichen Laut bezeichne, ſo dürfe ſſ keinen ſcharfen vertreten; allein im ſt und ſp iſt das ſ eben ſo ſcharf als im ſſ, und wir werden ſie doch nicht abſchaffen können. Außerdem widerſprechen die Herren ſich ſelbſt, indem ſie fünfzehn deutſche Wörter mit ſſ zulaſſen wollen, wie wiſſen, küſſen ꝛc., in denen ſämmtlich das ſſ ſcharf und keineswegs weich ausgeſprochen wird. Wenn wir ſchreiben ſollen laßen, müßen, faßen, eßen, freßen, meßen, dann müſſen wir dieſe Worte auch mit langem Vocal ausſprechen, ſonſt bringen wir eine unheilvolle Verwirrung in die Sprache. Goethe hat's einmal geſagt und Humboldt ſpricht es ihm im erſten Bande ſeines Kosmos nach: »Die deutſchen Gelehrten haben das Talent, dem Volke die Wiſſenſchaften unzugänglich zu machen.« Wir ſollten uns bemühen, die Schreibung zu erleichtern und nicht noch mehr zu erſchweren. Eine Erſchwerung iſt es aber ſowohl für das Schreiben wie für das Leſen, wenn goſſen mit demſelben ß geſchrieben werden ſoll, wie ſtoßen, wenn man von dem Schwaben verlangt, er ſolle müſſen deßhalb mit ß ſchreiben, weil es im Plattdeutſchen ein t habe, und wenn der Weſtphale nachforſchen ſoll, wie die Wörter geſchrieben wurden vor fünfhundert Jahren. Wir können uns mit mancher Veränderung befreunden, wollen gern künftig ſtudieren und marſchieren ſchreiben, weil die hannoverſche Conferenz ſo viel Pietät hatte, der Regierung nicht einmal das kleine e entziehen zu mögen, wir wollen gern Heirat, Heimat, Zierat, Armut, Wermut ſchreiben, auch Hindernis und Verhältnis, ja! wir würden jedenfalls noch einen Schritt weiter gehen und trotz aller Rückſicht auf die Diplomaten im Dienſte herzoglicher Häuſer dem Herzogtum und Chriſtentum das äußerſt unhiſtoriſche h entziehen, wozu die Herren in Hannover keinen Muth gehabt; allein den Gebrauch des ß zwiſchen zwei kurzen Vocalen, ſo daß der ungeübte Leſer nicht mehr weiß, ob er grüßen mit einem langen oder kurzen ü leſen muß, da ja auch Schüßel ein kurzes ü haben ſoll, das können wir um ſo weniger gutheißen, als es Gegenden gibt, wo in der That die Ausſprache der Vocale in Hinſicht der Länge und Kürze ohnehin ſchon ſchwankend genug iſt.«

D. R.

— [Taubſtummenanſtalt zu Hildesheim.] Die fünfundzwanzigjährige Jubelfeier der hannoverſchen Taubſtummenanſtalt zu Hildesheim iſt für uns der natürliche Anlaß, einen Blick auf die Entwickelung dieſes wiſſenſchaftlich anziehenden und menſchlich wohlthätigen Unterrichtszweiges im Königreich Hannover zu werfen, wo er durch die Bemühungen ſeiner Gründer durchaus auf die Stufe der deutſchen Schweſteranſtalten erhoben worden iſt. Es war der langjährige Vorſteher der Irrenanſtalt desſelben Orts, der geiſtreiche und gelehrte Obermedicinalrath Bergmann, der in den zwanziger Jahren dieſes Jahrhunderts die Sache des Taubſtummenunterrichts zuerſt ins Auge faßte und auf wiſſenſchaftlichen Reiſen deutſche oder ausländiſche Muſterſchulen ausdrücklich zu dem Zwecke beſuchte, ihre Ergebniſſe für ſein engeres Vaterland zu verwerthen. Der damalige Miniſter der Unterrichtsangelegenheiten, Graf Knyphauſen, ging gern auf ſeine wohldurchdachten Plane ein. Man wandte ſich nach Berlin um einen geeigneten Mann des Fachs, und am 4. September 1829 traf der noch jetzt an der Spitze ſtehende verdienſtvolle Director Kuhlgatz in Hildesheim ein, um die Vorbereitungen zu der Schule zu treffen, die dann im folgenden Winter wirklich eröffnet wurde.

Weitere perſönliche Verdienſte haben ſich um die Anſtalt im Laufe der folgenden Jahre beſonders zwei Männer erworben, der verſtorbene Generalmajor Kuckuck und der damalige Juſtizrath, jetzige Obergerichtsdirector Hagemann in Hildesheim. Der erſtere widmete den landwirthſchaftlichen Verhältniſſen der Anſtalt eine höchſt erfolg-

reiche Aufmerkſamkeit, indem er unerſchöpflich an Hülfsquellen war, fehlende Geldmittel herbeizuſchaffen, und namentlich gegen Ende des Jahres 1832 eine öffentliche Sammlung veranſtaltete, die die bedeutende Summe von 11,300 Rthlrn. eintrug. Der Juſtizrath Hagemann, Kuckuck's Nachfolger in der beaufſichtigenden Commiſſion, verbeſſerte die Rechtsverhältniſſe der Anſtalt dadurch ſehr erheblich, daß er ihre Ernennung zu einer öffentlichen Staatsanſtalt bewirkte. Neben beiden Männern ſtand beſtändig mit nicht geringerm Antheil und neben ihrem Nachfolger, dem Oberamtmann Lauenſtein, ſteht und wirkt noch heute unermüdlich der ſchon genannte Obermedicinalrath Bergmann, der Neſtor der hannoverſchen Aerzte.

Die Anſtalt begann ihre ſegensvollen Arbeiten an eilf Zöglingen, während ſie heute nicht weniger als deren neunzig erzieht. Während des Vierteljahrhunderts 1829—54 hat ſie im Ganzen 275 Kinder, 155 Knaben und 120 Mädchen, aufgenommen. Die Unterhaltungskoſten wurden bei 48 Kindern aus eigenen Mitteln, bei 30 ganz aus öffentlichen Mitteln, bei 165 durch halbe Freiſtellen, bei 24 durch verſchiedene Behörden, bei 5 durch Privatwohlthätigkeit beſtritten, und 3 Kinder aus der Stadt Hildesheim genoſſen unentgeltlichen Unterricht. Im Jahre 1839 nach zehnjährigem Beſtehen erfuhr die geſammte wirthſchaftliche Einrichtung der Anſtalt die einflußreichſte Verbeſſerung, indem ſeitdem die Mehrzahl der aufgenommenen Kinder regelmäßig in rechtſchaffenen und anſtändigen Familien der Stadt Hildesheim untergebracht werden. Nur dadurch wurde die beſtändig zunehmende und nicht von der Hand zu weiſende Erweiterung der Anſtalt möglich. Im gegenwärtigen Augenblick wohnen nur 23 Zöglinge in der Anſtalt, die ihren eigenen Haushalt von dem des Directors abgeſondert beſitzt, und 67 außerhalb derſelben in der Stadt zerſtreut.

Während ihres Aufenthalts in der Anſtalt ſtarben bisher 12 Kinder. Als bildungsunfähig mußten leider 13 in ihre Heimat zurückgeſchickt werden. Ausgebildet und chriſtlich confirmirt wurden 158 Kinder entlaſſen, von denen 41 in das elterliche Haus oder zu ihren Verwandten zurückkehrten, 117 aber irgend ein Geſchäft zu ſelbſtändigem Broderwerb antraten. Eine tabellariſche Ueberſicht der letzteren nach ihrem Beruf gewährt vielleicht Gelegenheit zu lehrreichen Bemerkungen. Von den 117 iſt 1 Bibliothekgehülfe in Göttingen, 1 Lehrerin, 1 Lithograph, 4 Papparbeiter, 5 Buchbinder, 2 Klempner, 2 Formenſtecher, 9 Tiſchler, 2 Korbmacher, 1 Damaſtweber, 1 Tuchmacher, 1 Stubenmaler, 1 Färber, 1 Drechsler, 2 Lohgerber, 1 Nagelſchmied, 1 Schmied, 1 Bäcker, 1 Sattler, 1 Knopfmacher, 1 Stuhlflechter, 3 Fabrikarbeiter, 17 Schneider, 14 Schuſter, 3 Putzmacherinnen, 7 Schneiderinnen, 25 Näherinnen und 9 Feldarbeiter. Es iſt eine früh gemachte Erfahrung, daß am Ort der Anſtalt ihre reif entlaſſenen Zöglinge gern ins Handwerk genommen werden, und gerade deßhalb, um dieſen unglücklichen „vierſinnigen" Geſchöpfen das Fortkommen zu erleichtern, ſollten möglichſt viele kleinere Anſtalten allmälig aus der einen großen hervorgehen. In jedem Landdroſteibezirk eine, das ſcheint das wünſchenswerthe Ziel zu beſſerer Vermittelung des von Staats wegen gebotenen Unterrichts und der Bevölkerung zu ſein. Die etwa nöthige Einheit und Zuverläſſigkeit der Methode könnte dann ja dadurch leicht verbürgt werden, daß man etwa in der Perſon des Directors Kuhlgatz eine obere Aufſicht ſämmtlicher Schulen herſtellte.

Der Unterricht der Hildesheimer Anſtalt wird außer ihrem Vorſteher durch fünf Lehrer, zwei Lehrerinnen — darunter eine taubſtumme — und zwei Lehrerinnen in weiblicher Handarbeit verſehen. Der Beitrag des Staats zu den Geſammtkoſten ſteht gegenwärtig auf jährlichen 4850 Rthlrn., die indeſſen lange nicht als eine endgültig ausreichende Summe zu betrachten ſind. Fünf Vermächtniſſe von zuſammen 2000 Rthlrn.

Gold, 1050 Rthlrn. Cour. und 800 holländ. Gulden werfen regelmäßige Zinſen ab. Die Unterhaltungskoſten eines Pfleglings, der in der Anſtalt ſelbſt wohnt, betragen 85 Rthlr., in der Stadt untergebracht bezahlt außer 45 Rthlrn. Schulgeld ein Knabe 35 Rthlr., ein Mädchen 30 Rthlr.

Trotz dieſes verhältnißmäßig ſo niedrigen Satzes beſucht noch immer nur ein kleiner Theil der bildungsfähigen Taubſtummen Hannovers die wohlthätige Hildesheimer Anſtalt. Sei es, daß den Eltern, der Gemeinde die Mittel fehlen, ſei es, daß der Ort zu entfernt liegt, ſei es endlich aus mangelnder Einſicht — das Meiſte bleibt von dieſer Seite her durchaus noch zu thun. Wir ſollten meinen, der Staat habe nicht nur ein Recht, ſondern die klarſte und beſtimmteſte Pflicht, einen Schulzwang für taubſtumme Kinder unnachſichtlich ins Werk zu ſetzen. Die Pflicht entſpringt aus dem Begriff des Staats als einer öffentlichen Gewalt, die zunächſt und vor allem für die Sicherheit der Ihrigen zu ſorgen hat. Denn es ereignet ſich leider alle Jahre, daß taubſtumme Verbrecher vor dem Richter ſtehen und der Richter dann die Lehrer der Hildesheimer Schule um ihr Gutachten über die höchſt ſchwierige Frage der rechtlichen Verantwortlichkeit angehen muß. Dagegen liegt die ſchöne Thatſache vor, daß noch nie ein Zögling der Anſtalt als ſolcher oder im ſpäteren Leben vor das peinliche Gericht gezogen iſt. Es gibt überhaupt in der menſchlichen Geſellſchaft keine Gruppe mißgeborner oder verwahrloſter Weſen, bei der der Unterricht, die bloße Unterweiſung in vernünftigen und ſittlichen Begriffen ſolche Wunder zu wirken vermöchte, wie bei den Taubſtummen. Ein unerzogener Taubſtummer iſt buchſtäblich genommen wenig beſſer als ein Thier; ein erzogener iſt in der Regel ſo ſanft als gelehrig und meiſtens auch von untadelhaftem Lebenswandel, da viele Verführungen der Welt zu Leichtſinn oder Frevelthaten für ihn ſchlechterdings nicht beſtehen. Der Staat alſo, welcher Taubſtummenſchulen unterhält und den ſtrengſten Schulzwang zu denſelben anwendet, ſorgt vorbeugend für die allgemeine Sicherheit der Geſellſchaft und erleichtert ſich das traurige Amt der Strafrechtspflege. Stehen der Zwangspflicht dann die unbemittelten Verhältniſſe der Familien entgegen, ſo mag zunächſt die Gemeinde die Laſt als eine ihrer Armenlaſten übernehmen und im Nothfall ſogar die Staatscaſſe hülfreich eintreten. Es iſt bei der Seltenheit taubſtumm geborner Kinder eine geringe Ausgabe und keine vielleicht im ganzen Umfang des Staatshaushalts belohnt ſich beſſer. W. Z.

Oldenburg. [Regelung des Volksſchulweſens.] Ein Gegenſtand vielfacher vor wie nach 1848 geäußerter Wünſche, der dringendſten auf allen unſern Landtagen vorgekommenen Anträge und Interpellationen iſt die Regelung des Volksſchulweſens. Dringlicher erſcheint ſie in den ſüdlichen katholiſchen (ehemals münſteriſchen) als in den nördlichen proteſtantiſchen Landestheilen. Während in den letzteren das Schulweſen vor fünfundzwanzig Jahren durch die neuere Geſetzgebung nach den hervorgetretenen Bedürfniſſen ſo ziemlich geordnet iſt, iſt in den erſteren, wo man dasſelbe leider der verwahrloſenden Hand des frühern biſchöflichen Officials überließ, ſo gut wie nichts geſchehen, vielmehr gilt dort noch die alte Schulordnung aus der münſteriſchen Zeit des vorigen Jahrhunderts, welche, ſo vortrefflich ſie damals auch ſein mochte, nicht entfernt den jetzigen Anforderungen genügt. Dort ſind Schulen genug, wo einem Lehrer 2—300 Kinder überlaſſen werden, oder das Einkommen eines Lehrers nicht 50 Rthlr. beträgt, oder nur im Winter überhaupt Unterricht ertheilt wird. Wir glauben nicht zu viel zu ſagen, wenn wir behaupten, daß in keinem Theile unſeres deutſchen Vaterlandes das Volksſchulweſen auf ſo niedriger Stufe ſteht, wie in den katholiſchen Bezirken des oldenburgiſchen Landes, und wenn die Schäden am intellectuellen Volksleben nicht in demſelben Maße hervorgetreten ſind, ſo mag

dieß dem Umſtande zuzuſchreiben ſein, daß die Bewohner unſerer ſüdlichen Landestheile im Gegenſatze der nördlichen von Natur aufgeweckter ſind und leichter in den verſchiedenen Lebensverhältniſſen ſich zurechtfinden. Die Uebelſtände ſind von allen dortigen verſtändigen Bewohnern längſt gefühlt worden, und ihr Vorhandenſein erhielt auf dem vorjährigen Landtage einen beſondern Ausdruck dadurch, daß ſämmtliche katholiſche Abgeordnete in einer beſondern Vorſtellung die Mängel des Schulweſens darlegten und zu einem Antrage an die Geſetzgebung dahin ſich vereinigten, daß denſelben abgeholfen werden möchte. Einer ſolchen Abhülfe ſieht man jetzt entgegen, indem die Staatsregierung dem nächſten Landtage den Entwurf eines neuen Schulgeſetzes vorlegen wird, ausgearbeitet nach denjenigen Grundſätzen, welche in dem Staatsgrundgeſetze als leitend hingeſtellt ſind, von welchen wir insbeſondere hervorheben, daß Schule und Kirche in der nothwendigen Verbindung unter Berückſichtigung der confeſſionellen Verhältniſſe bleiben und der Kirche die zur religiös-confeſſionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung geſichert werden ſoll. Regierungsſeitig wird man in dieſen Beziehungen den Wünſchen der katholiſchen Kirche um ſo mehr Berückſichtigung angedeihen laſſen, als auch die evangeliſche Kirche im Weſentlichen dasſelbe will. Gleichwohl droht aus jenem Schulgeſetze ein Conflict mit der katholiſchen Kirche zu entſtehen, denn ſo wenig der Staat auch die Jugend ihrem Einfluſſe entziehen will, ſo wird doch die katholiſche Kirche beſtrebt ſein, die Volksſchule als ihr alleiniges Eigenthum von dem Einfluſſe und der regelnden Aufſicht des Staates fernzuhalten. Darauf deuten ſchon verſchiedene Aufſätze hin, die in dieſem Jahre über das hieſige Schulweſen in der „Volkshalle“ erſchienen und in welchen insbeſondere über die katholiſchen Abgeordneten des vorigen Landtags der Stab gebrochen wurde, weil ſie in der obgedachten Vorſtellung mehr die Mängel des Schulweſens hervorgehoben, als die Rechte der Kirche an demſelben gewahrt hätten. Die oldenburgiſche Regierung braucht einen Conflict um ſo weniger zu ſcheuen, je aufrichtiger ſie bemüht iſt, ihn zu vermeiden. In dieſer letzteren Abſicht hat ſie ſchon vorlängſt den Entwurf des Schulgeſetzes dem biſchöflichen Official mitgetheilt, um ſeine Anſichten und Wünſche dieſerhalb zu vernehmen. Hoffentlich wird auch der Entwurf bald an die Oeffentlichkeit gelangen, als das beſte Gegenmittel, wenn man vielleicht von der andern Seite beſtrebt ſein ſollte, die Abſichten der Staatsregierung zu verdächtigen. W. Z.

Württemberg. Geſchichte und Statiſtik des württembergiſchen Realſchulweſens. Von Oberſtudienrath v. Klumpp. (Aus dem C. Bl. für die Gelehrten- und Realſchulen W.s). Sofern die Geſchichte des württembergiſchen und des geſammtdeutſchen Schulweſens bis auf einen gewiſſen Grad eine und dieſelbe iſt, mögen einige Worte allgemeiner Einleitung gerechtfertigt ſein.

Die Einſeitigkeit, in welche im ſiebzehnten Jahrhundert die Philologie und mit ihr die gelehrte Schule gerathen war, indem ſie ſich auf ein völlig inhaltloſes Wortſtudium beſchränkte, die Natur mit dem ganzen Reichthum ihrer Erſcheinungen geradezu ignorirte und das Leben mit ſeinen Anforderungen unbeachtet ließ, hatte allmälig in nothwendiger Entwicklung eine Reaction hervorgerufen, welche ſchon im ſiebzehnten Jahrhundert ſelbſt mit dem orbis pictus des Comenius begann, dann durch die geſegnete Wirkſamkeit des edlen A. H. Francke in Halle auch nach dieſer Seite hin eine weitere Förderung fand und endlich durch die von Rouſſeau'ſchen Ideen ausgehende Schule der Philanthropiniſten mit entſchiedener, aber freilich in entgegengeſetzter Richtung ebenſo einſeitiger Schärfe auftrat. Dazu kamen, doch ſpäter erſt, die Forderungen der mehr und mehr ſich entwickelnden Induſtrie, und ſo boten Theorie und Praxis, Schule und Leben ſich die Hand zu allmäliger Gründung des neuen Inſtituts der Realſchulen.

Einen günſtigeren Boden als in Süddeutſchland fanden ſie übrigens in den nördlichen Staaten und Provinzen des deutſchen Vaterlandes mit ihrer geförderteren Induſtrie. So war ſchon 1706 in Halle eine ſolche Schule verſucht worden, aber bald wieder eingegangen. Es war die erſte, welche den Namen einer Realſchule trug; 1747 gründete der Prediger und Schulinſpector Hecker in Berlin, vom Halle'ſchen Waiſenhauſe ausgegangen, eine Realſchule in Verbindung einerſeits mit Werkſtätten, andererſeits mit einer lateiniſchen Schule. Letztere Verbindung war lange die gewöhnliche, und auch die genannte Anſtalt löste ſich erſt 1814 ganz von der lateiniſchen Schule ab. So entwickelten ſich dieſe Inſtitute im Norden nicht nur früher als bei uns, ſondern auch nach einem weit größeren Maßſtabe. Preußen gab die Initiative und hat ſeitdem eine anſehnliche Zahl großer Real- oder höherer Bürgerſchulen (beide Namen kommen in gleicher Bedeutung vor) errichtet, welche den Gymnaſien parallel ſtehen, übrigens weniger die eigentliche Vorbildung für die gewerbliche Thätigkeit geben, als Anſtalten für eine wiſſenſchaftliche Bildung ſein wollen, die ſich — im Gegenſatz gegen die claſſiſchen Studien — auf Mathematik und Naturwiſſenſchaften, auf Geſchichte und Geographie und auf franzöſiſche und deutſche Sprache und Litteratur gründen ſoll. Damit verbindet ſich bei ihnen noch der weitere Umſtand, daß Abiturientenprüfungen für ihre Schulen beſtehen, deren Erſtehung * theils die bekannte Erleichterung im Militärdienſt, theils die Anwartſchaft auf diejenigen Staatsanſtellungen verſchafft, welche keine akademiſchen Studien erfordern. Dadurch aber ſind ſie gewiſſermaßen ſelbſt wieder mehr nur zu Beamtenſchulen geworden und darum für die eigentliche Heranbildung tüchtiger Handwerker noch beſondere Provinzialgewerbſchulen mit zweijährigen Curſen vom vierzehnten Jahr an entſtanden. Ueberhaupt tritt auch hierin eine Eigenthümlichkeit des württembergiſchen Schulweſens hervor. Preußen hat auch im Gebiete der gelehrten Schule vorzugsweiſe größere Anſtalten, mehr oder weniger vollſtändige Gymnaſien. Unſer Württemberg verdankt es der Sorgfalt ſeiner Fürſten, daß — nach Herzog Chriſtoph's großer Kirchenordnung — „in allen und jeden Städten, desgleichen in etlichen der fürnehmſten Dörfer oder Flecken" lateiniſche Schulen errichtet wurden. Dieſe zahlreichen kleinen Schulen haben die durch ſie vermittelte Bildung allgemein zugänglich gemacht und eben damit eine gewiſſe allgemeine Bildung auch unter dem Bürgerſtande verbreitet. Wenn daher in Württemberg die Realſchulen ſpäter erſt auftraten, ſo erklärte ſich dieß einestheils und hauptſächlich daraus, daß unſer Land ein kleiner, noch im Anfang dieſes Jahrhunderts von nur 600,000 beinahe ausſchließlich Ackerbau treibenden Einwohnern bevölkerter Binnenſtaat war, zugleich aber lag der Grund doch auch darin, daß die, wenn auch einſeitige **, aber doch höhere Bildung, welche unſer Gewerbſtand in den lateiniſchen Schulen erhalten konnte und vielfach erhielt, das Bedürfniß beſonderer Schulen für denſelben weniger fühlbar werden ließ.

So kam es, daß ſich aus dem vorigen Jahrhundert nur die Anfänge von zwei Realſchulen vorfinden, nämlich von 1783 die von Nürtingen und 1796 zwei mit dem hieſigen Gymnaſium verbundene Realclaſſen. Mit dem Anfang des jetzigen Jahrhunderts wurden zwar einige weitere gegründet, allein ohne Fortgang, und 1819 wird z. B. berichtet, die Realſchule in Reutlingen ſei wieder eingegangen, die in Ebingen in eine lateiniſche Schule verwandelt worden u. ſ. w. Doch bekam die Realſchule in

---

* Die Berechtigung zum einjährigen Dienſt wird durch die Reife für Prima einer h. B. erworben. L.

** D. h. wohl eben nicht allgemeine.

Stuttgart 1818 durch ihre Ablöſung vom Gymnaſium eine ſelbſtändige Stellung und zehn Jahre ſpäter wurden die Realſchulen von Eßlingen, Gmünd, Biberach, Sindelfingen, Göppingen u. a. m. errichtet. Erſt aber, als durch den langen Friedensſtand Induſtrie und Handel einen außerordentlichen Aufſchwung nahmen und auch Württemberg ſich dabei zu betheiligen begann, richtete ſich die öffentliche Aufmerkſamkeit entſchiedener auf die Realſchulbildung als Mittel der Hebung und Förderung dieſer Zwecke.

Im Jahre 1834 baten die Stände um eine Reorganiſation des geſammten Unterrichtsweſens mit beſonderer Rückſicht auf den Realunterricht und mit der beſtimmten Andeutung, daß, wo wenige Studirende ſeien, ſtatt der alten Sprachen die neueren und die Realien gelehrt werden ſollten, und boten eine Summe von 10,000 fl. zu dieſem Zwecke an. Nun ſollten Unterhandlungen mit allen bedeutenden Gewerbeorten dahin eingeleitet werden, daß die 42 lateiniſchen Schulen, die bloß Einen Lehrer hatten, in Realſchulen umgewandelt würden, bei den 24 lateiniſchen Schulen mit zwei Lehrern je die Collaboraturclaſſe oder auch beide in Realclaſſen übergehen, und endlich, daß die 17 lateiniſchen Schulen mit drei oder mehr Claſſen je eine derſelben zu einer Realſchule abgeben ſollten, ſo daß auf einmal nicht weniger als 83 Realſchulen errichtet worden wären.

Gegen dieſe überſtürzende Maßregel wurde von Seite der Behörde Verwahrung eingelegt und hinſichtlich des Lehrplans noch beſonders vor Ueberſpannung der Forderungen gewarnt, die bei Lehrern und Schülern nur zur Oberflächlichkeit führen würde. Auch zeigte ſich, daß die Gemeinden einer Umwandlung ihrer lateiniſchen Schulen nicht eben ſehr bereitwillig entgegen kamen. Da jedoch eine nachdrückliche Fortſetzung der Unterhandlungen verlangt wurde, ſo nahm die Sache ihren weiteren, wenn nun gleich beſonneneren Verlauf, und im Jahr 1841 waren bereits 41 Realſchulen errichtet, welche ſich ſeit den letzten zwölf Jahren bis auf 66 vermehrt haben. Dabei mag jedoch ausdrücklich bemerkt werden, daß neben ihnen noch 81 Gymnaſien, Lyceen und lateiniſche Schulen beſtehen, daß fünfzig Städte lateiniſche und Realanſtalten neben einander haben, und daß zwar in ſechszehn Orten ſich nur Realſchulen finden, von dieſen aber nur die Hälfte aus früheren lateiniſchen Schulen hervorgegangen, die übrigen an ſolchen Orten (zum Theil ſogar Marktflecken, wie Eningen, Schramberg, Schwenningen) neu errichtet worden ſind, welche zuvor gar keine höhere Schule hatten.

Wenn man bei der Errichtung dieſer Realanſtalten über Zweck und Mittel erſt allmälig klar werden mußte, ſo war dieß, wie überhaupt bei neuen Schöpfungen, ganz entſchuldbar. Das Verlangen nach realem Wiſſen und nach Bildung fürs praktiſche Leben veranlaßte zu einer Ueberladung mit Fächern, welche keinem einzigen die rechte Zeit und Aufmerkſamkeit zuzuwenden geſtattete und dennoch Lehrer und Schüler überbürdete, eine Beobachtung, welche übrigens ganz in gleicher Weiſe und beinahe noch mehr auch bei den norddeutſchen Realſchulen gemacht wird.

Andererſeits nahm man dennoch wieder die lateiniſche Schule zum Vorbild und wollte die Realſchule ihr ebenbürtig machen. Weil das Erlernen einer fremden Sprache das charakteriſtiſche Merkmal der lateiniſchen Schule war, ſo mußte die Realſchule ebenfalls eine fremde Sprache, das Franzöſiſche, aufnehmen, und das Publicum ſieht dieſe Sprache als dasjenige Fach an, das zunächſt die Realſchule von der Volksſchule unterſcheidet. Uebrigens hat dieſer von der lateiniſchen Schule genommene Maßſtab wenigſtens den Vortheil gebracht, daß in einem großen Theil unſerer Realſchulen unter Lehrern und Schülern der Geiſt ernſtlichen Fleißes und tüchtiger Anſtrengung einheimiſch geworden iſt, durch welchen ſich die lateiniſche Schule von jeher ausgezeichnet hat.

Wenn demungeachtet die Leiſtungen der Realſchulen den Erwartungen nicht entſprochen haben, welche man von ihnen gehegt hatte, ſo mußte neben der oben bezeichneten Ueberhäufung mit Fächern billigerweiſe noch weiter in Berückſichtigung kommen, daß ihre Lehrer nicht die lange erprobte Vorſchule und die erfahrenen Vorbilder hatten, wie die Lehrer an Lateinſchulen, hauptſächlich aber, daß ſie es mit andern Schülern zu thun hatten, als dieſe. Denn es iſt bis heute Erfahrung, daß, wo neben der Realſchule eine lateiniſche beſteht, die fähigeren Köpfe ſich meiſt der letzteren zuwenden und mehr nur die mittleren und ſchwächeren die Realſchule beſuchen. Außerdem ſind dieſe auch ſonſt die minderbegünſtigten; ſie gehören in der Regel denjenigen Claſſen der Bevölkerung an, von welchen für Bildungszwecke nicht viel gethan werden kann; ſie entbehren vielfach des bildenden Einfluſſes zu Haus, für ihre häuslichen Arbeiten fehlt es ihnen oft an Lehrmitteln, an Raum, ja, da ſie zu gewerblichen und Feldgeſchäften in Anſpruch genommen werden, ſogar an Zeit. Endlich entbehrt die Realſchule eines ſtarken Motivs für den Fleiß und die Anſtrengung ihrer Schüler, der Ausſicht auf entſcheidende Prüfungen, welche in der lateiniſchen Schule ſo ſpannend und anregend wirken.

Alles dieß wurde außer Acht gelaſſen, als im Verlaufe der Zeit manche Stimmen ſich erhoben, welche über die Realſchulen überhaupt ein Verdammungsurtheil ſprachen und, in das entgegengeſetzte Extrem gerathend, ſogar behaupteten, man lerne in ihnen weniger als in einer ordentlichen deutſchen Schule und ihre Zöglinge vermögen nicht einmal orthographiſch zu ſchreiben und eine gewöhnliche praktiſche Rechenaufgabe zu löſen. Kamen doch von einer Reihe von Gemeinden jetzt Anträge ein, theils um Aufhebung ihrer Realſchulen, theils auf Zurückverwandlung in die früheren lateiniſchen, theils wenigſtens auf die Umgeſtaltung ihres Lehrplans.

Indeſſen haben dieſe Erſcheinungen und die Erfahrungen, welche die Behörde ſelbſt zu machen Gelegenheit hatte, dazu Veranlaſſung gegeben, die Einrichtung der Realſchulen einer weiteren ſorgſamen Prüfung und Erwägung zu unterwerfen, und es wurde zu dieſem Zwecke vor drei Jahren eine Commiſſion von Realſchulmännern, ergänzt durch einige ausgezeichnete Gymnaſiallehrer, zuſammenberufen, um ſich über den Stand der Sache und die zu ergreifenden Maßregeln zu berathen. Die Ergebniſſe dieſer Berathungen ſind der höchſten Behörde vorgelegt, und es iſt nun zu erwarten, welche Aenderungen in dem Beſtehenden werden getroffen werden.

Statiſtik.

Die Schulen.

Die höchſte Zahl der Realſchulen war 69. Durch die Aufhebung der Schulen von Lauffen, Brackenheim und Wildberg hat ſie ſich auf den dermaligen Stand von 66 vermindert. Doch iſt es nicht unwahrſcheinlich, daß noch einige weitere hinzukommen werden, wie denn z. B. Vaihingen kürzlich ein bedeutendes Vermächtniß, das zum Theil zu Errichtung einer Realſchule beſtimmt iſt, erhalten hat, und von einigen Städten des Oberlandes Wünſche wegen Errichtung ſolcher Schulen vorgebracht worden ſind.

Von dieſen 66 Schulen kommen auf den Neckarkreis . . 15,
auf den Schwarzwaldkreis 22,
auf den Jaxtkreis . . 15,
auf den Donaukreis . . 14.

Stuttgart und Ulm haben große Realanſtalten mit je 6 getrennten Jahresclaſſen. Die untere Abtheilung (bis zum vierzehnten Jahr) in Stuttgart hat für jede Jahres-

abtheilung überdieß mehrere Parallelclaſſen, im Ganzen 21 (darunter 4 neuſtens erſt proviſoriſch errichtete), mit 700 Schülern, und 2 Oberclaſſen mit 60 Schülern, deren eine die Candidaten der polytechniſchen Schule, die andere die künftigen Lehrlinge des Gewerbsſtandes aufnimmt. Ulm hat 6 Claſſen in der untern Abtheilung und eine Oberclaſſe.

Außerdem beſtehen 6 Realſchulen, welche wie dieſe zwei ihren Curs mit dem achten Jahre beginnen, und mindeſtens 3 Stufenclaſſen für die untere Abtheilung und eine Oberrealclaſſe haben, nämlich in Heilbronn, Ludwigsburg, Eßlingen, Tübingen, Reutlingen und Rottweil.

Sodann 10 Schulen mit 2 Claſſen, von welchen überdieß einige noch eine Elementarclaſſe haben, die ſie dann mit der neben ihnen beſtehenden lateiniſchen Schule theilen: im Neckarkreis: Cannſtatt; im Schwarzwaldkreis: Calw und Nürtingen; im Jaxtkreis: Ellwangen, Gmünd und Hall; im Donaukreis: Biberach, Göppingen, Kirchheim und Ravensburg.

Ferner 18 Schulen mit einer Realclaſſe und einer gemeinſchaftlichen Elementarclaſſe, oder wo keine lateiniſche Schule daneben beſteht, einer eigenen Elementarclaſſe; im Neckarkreis: Böblingen, Sindelfingen, Waiblingen; im Schwarzwaldkreis: Alpirsbach, Ebingen, Enningen, Freudenſtadt, Herrenberg, Metzingen, Tuttlingen, Urach; im Jaxtkreis: Aalen, Crailsheim, Künzelsau, Mergentheim, Schorndorf; im Donaukreis: Blaubeuren, Buchau.

11 Schulen mit nur Einer Realclaſſe und zwar ohne Elementarſchule, aber neben einer lateiniſchen Schule und zum Theil mit einem Vorbereitungsunterricht: im Neckarkreis: Bietigheim, Neckarſulm, Winnenden; im Schwarzwaldkreis: Balingen, Rottenburg, Sulz; im Jaxtkreis: keine; im Donaukreis: Friedrichshafen, Leutkirch, Saulgau, Tettnang, Wangen.

12 iſolirte Realſchulen, ohne lateiniſche und ohne Elementarſchule: im Neckarkreis: Knittlingen und Möckmühl; im Schwarzwaldkreis: Altenſteig, Neuenbürg, Neuffen, Schramberg, Schwenningen, Wildbad; im Jaxtkreis: Gaildorf, Neresheim, Welzheim; im Donaukreis: Ißny.

6 combinirte lateiniſche und Realſchulen: Backnang, Bopfingen, Geißlingen, Giengen, Heidenheim, Weinsberg.

Oehringen hat derzeit keine beſondere Realclaſſe. Der Reallehrer ertheilt in den Lycealclaſſen den Unterricht in den Realfächern.

Schülerzahl im Jahr 1853.

Im Neckarkreis	1420.
Im Schwarzwaldkreis	880.
Im Jaxtkreis	358.
Im Donaukreis	609.
Wird dazu von den combinirten Schulen die entſprechende Rate von Realſchülern gerechnet mit	100.
So ergibt ſich die Summe	3367.

Die Lehrer.

An ſämmtlichen Realſchulen thun 140 Lehrer Dienſte. Da ſich unter dieſen 10 Zeichenlehrer und Aſſiſtenten befinden, ſo bleiben 130 definitiv angeſtellte Reallehrer und Vorſtände.

Von dieſen beziehen nur 36 einen höheren als den Normalgehalt mit 600 fl. und

Wohnung; 5 einen geringeren, ſo daß 89 Reallehrer auf die bezeichnete Normalbeſoldung angewieſen ſind.

Hinſichtlich des Alters haben nur etwa 15 dermalen das fünfzigſte Lebensjahr überſchritten. Die große Mehrzahl ſteht zwiſchen dem fünfundzwanzigſten und vierzigſten Jahre. Die Zahl der Erledigungen durch Tod oder Penſionirung ꝛc. betrug in den letzten 4 Jahren drei auf das Jahr, wird aber, wenn die Reihe des Abtretens an die große Zahl der Gleichaltrigen kommt, leicht das Doppelte betragen.

Examinirte Candidaten ſind es etwa fünfzig. Da jedoch einige davon im Auslande angeſtellt ſind, andere vom Lehrerberuf abgetreten zu ſein ſcheinen, ſo beſchränkt ſich die dermalige Zahl der dieponibeln Lehramtscandidaten auf etwa vierzig.

Ihrem Bildungsgange nach ſind unter den 130 angeſtellten Lehrern und den 40 Candidaten 115, welche ihre Laufbahn durch das deutſche Schulamt gemacht und von dieſem aus an die polytechniſche Schule oder Univerſität übergegangen ſind; vierzig, welche ſich ausſchließlich in einer Real- und der polytechniſchen Schule ausgebildet haben, und zehn in den theologiſchen Seminarien gebildete. Die wenigen übrigen haben irgend einen andern Bildungsgang eingeſchlagen

Schweiz. W. Das Volksſchulweſen der Schweiz iſt im Allgemeinen volksthümlich. Man ſieht ein, daß der Menſch geiſtig-mündig ſein muß, wenn er würdigen Gebrauch von politiſcher Freiheit machen ſoll. Staatsbehörden und Gemeinden laſſen es ſich angelegen ſein, das Unterrichtsweſen zu heben, und gegenwärtig iſt kein Canton mehr, wo daſſelbe nicht von der Landesobrigkeit beaufſichtigt und geleitet wird.

Es beſtehen Erziehungsdepartemente, Schulräthe, Erziehungsräthe, Erziehungscommiſſionen, Inſpecteren, und es gibt Schulen, in denen für Heranbildung tüchtiger Lehrer geſorgt iſt. Zürich, Aargau, Solothurn, Thurgau, Bern, Luzern, Graubünden, Appenzell, Waadt, Freiburg haben Lehrerſeminarien, die in gutem Rufe ſtehen.

Am beſten ſtehen die Volksſchulen in den Cantonen Zürich, Baſel, Solothurn, Aargau, St. Gallen, Thurgau, Schaffhauſen, Glarus, Bern, Luzern, Genf; am ſchlechteſten in den Urcantonen Uri, Schwyz, Unterwalden, und in den Cantonen Wallis, Neuenburg, Freiburg, Zug.

Die Schulgüter der ganzen Schweiz belaufen ſich auf ungefähr 25 Millionen Franken alter Währung.

Was jährlich von Seiten des Staats in der Schweiz für die Schulen bezahlt wird, das mag ungefähr $2\frac{1}{2}$ Millionen Franken alter Währung betragen. Freilich ſind hiebei die Auslagen für das höhere Unterrichtsweſen mit inbegriffen.

Anlangend die Frequenz der Volksſchulen hat man berechnet, daß ungefähr ein Elementarſchüler auf je ſieben Einwohner komme.

Betrachten wir den Zuſtand des Volksſchulweſens in den einzelnen Cantonen näher, ſo läßt ſich Folgendes angeben:

1. Uri (20 Quadratmeilen, 14,505 Einwohner, alle katholiſch) hat gegenwärtig in jedem Dörfchen eine Schule, wo aber meiſtens nur im Winter und nur im Leſen, Schreiben, Rechnen und Katechismus unterrichtet wird
2. Schwyz (15 Quadratm., 44,159 Einw., alle katholiſch) iſt im Unterrichtsweſen noch weit zurück Unterrichtsgegenſtände ſind Leſen, Schreiben, Rechnen, Katechismus; nur in wenigen Gemeinden auch Sprachübungen, Geographie und Schweizergeſchichte.
3. Unterwalden (13 Quadratm. mit 13,798 kath. Einw. in Obwalden und 11,337

kath. Einw. in Nidwalden) hält in ſeinem Unterrichtsweſen nicht Schritt mit der Zeit. Es wird nur das Allernothwendigſte gelehrt, und zwar in der Regel nur im Winter. Sommerſchulen gibt es nur in größern Ortſchaften. Es herrſcht kein Schulzwang; aber es ſoll doch kein Kind ohne einigen Unterricht aufwachſen.

4. Luzern (27 Quadratm., 132,798 kath. Einw.) thut viel für das Unterrichtsweſen. In den Volksſchulen wird in Allem unterrichtet, was in eine gute Elementarſchule gehört. — In den größern Gemeinden findet man auch Realſchulen.

5. Zürich (33 Quadratm., 250,134 Einw., von denen alle, außer ungefähr 1000 Katholiken, reformirt ſind) zeichnet ſich rühmlichſt durch ſeine Schulen aus. Staat und Gemeinden haben ungemein viel für das Unterrichtsweſen ſchon gethan. Seit 1832 ſind über 140 neue Schulhäuſer gebaut worden, worunter einige vorzüglich ſchön ſind. Die Volksſchulen theilen ſich in Ortsſchulen und in Secundarſchulen. Die Schüler einer Ortsſchule ſind Elementar-, Real- und Repetirſchüler. Die Elementarſchüler (6—9 Jahre alt) und die Realſchüler 9—12 Jahre alt) haben 27 Stunden wöchentlichen Unterricht; die Repetirſchüler (12—15 Jahre alt) 6 Stunden. — Jeder Bezirk hat eine Muſterſchule. Es gibt 50 Secundarſchulen im Canton.

6. Glarus (12 Quadratm., 30,197 Einw., wovon $^7/_8$ reformirt und $^1/_8$ katholiſch) iſt unter den rein demokratiſchen Cantonen der einzige, der ſchon ſeit geraumer Zeit nach Verbeſſerung des Schulweſens geſtrebt hat. — Der Flecken Glarus hat ſeit 1833 eine Secundarſchule. — Die Lehrgegenſtände der Volksſchule umfaſſen alle jene Fächer, welche in eine wohl eingerichtete Elementarſchule gehören. Faſt in allen Gemeinden erheben ſich neue ſtattliche Schulhäuſer.

7. Zug ($4^1/_2$ Quadratm., 17,456 kath. Einw.) leiſtet in ſeinen Volksſchulen noch nicht, was es ſollte. Man fühlt aber das Bedürfniß des Beſſern.

8. Bern (128 Quadratm., 457,921 Einw., wovon 50,000 katholiſch und die übrigen proteſtantiſch ſind) hat in der neuern Zeit für das Schulweſen viel gethan. Es beſtehen über 250 Mädchenarbeitsſchulen im Cantone, 17 Secundarſchulen und zwei Lehrerſeminarien.

9. Freiburg (28 Quadratm., 99,805 Einw., größtentheils katholiſch) ſtand bis 1830 im Volksſchulweſen auf einer erbärmlichen Stufe. Im genannten Jahre wurde ein Schullehrerſeminar errichtet und 1833 ein Schulinſpector aufgeſtellt und von nun an für Bildung der Lehrer und Schuler beſſer geſorgt. In einigen Städten gibt es Realſchulen.

10. Solothurn (15 Quadratm., 69,613 Einw., wovon die meiſten katholiſch) hat ſich unter den katholiſchen Cantonen in der Verbeſſerung des Schulweſens rühmlichſt ausgezeichnet. Der Canton zählt 154 Landſchulen und eben ſo viele Landſchullehrer. Die Zahl ſämmtlicher Schulkinder in dieſen Landſchulen beläuft ſich auf 1209 Anfangsſchüler und 749 Fortſetzungsſchüler.

Die Stadt Solothurn hat 3 Knaben- und 3 Mädchenelementarſchulen und 1 Knaben- und 1 Mädchenſecundarſchule, und in dieſen ſämmtlichen Schulen 598 Kinder.

Die Stadt Olten hält 4 Lehrer und 2 Lehrerinnen, und zählt in allen ihren Schulen zuſammen 258 Schulkinder.

Geſonderte Mädchenſchulen haben nur Solothurn, Olten und Dornach.

Mädchenarbeitsſchulen gibt es 108 im Cantone.

11. Baſel (9 Quadratm., mit 29,555 Einw. in Baſelſtadt und 47,830 Einw. in

Baſellandſchaft; die Einwohner ſind meiſtens reformirt) thut ungemein viel für das Unterrichtsweſen, und es gehört dieſes zu den beſtgepflegten in der Schweiz. Baſellandſchaft hat bei jeder Gemeindeſchule eine Mädchenarbeitsſchule und in mehreren Gemeinden Kleinkinderſchulen. Neben den Primarſchulen, in welchen in allen in eine gute Volksſchule gehörenden Fächern unterrichtet wird, beſtehen vier Bezirksſchulen.

12. Schaffhauſen (6 Quadratm., 35,278 Einw., faſt alle reformirt) hat ſein Schulweſen in erfreulichem Zuſtande. Es gibt vier Realſchulen im Cantone.
13. Appenzell (8 Quadratm. mit 43,599 reformirten Einwohnern in Außerrhoden und 11,270 kath. Einw. in Innerrhoden). Außerrhoden hat wohleingerichtete Volksſchulen und ein Lehrerſeminarium. In Innerrhoden iſt das Schulweſen im Vergleich zu Außerrhoden noch ſehr zurück.
14. St. Gallen (37 Quadratm., 169,508 Einw., wovon $^4/_5$ reformirt und $^1/_5$ katholiſch) iſt für das Schulweſen im Ganzen recht beſorgt. Im Allgemeinen ſoll dasjenige der Katholiken in beſſerm Zuſtande ſein als das der Proteſtanten.
15. Graubünden (134 Quadratm., 89,840 Einw., wovon $^3/_5$ reformirt und $^2/_5$ katholiſch) iſt in ſeinen katholiſchen Schulen minder gut beſtellt als in ſeinen proteſtantiſchen. Bei den Katholiken ſoll das Unterrichtsweſen nicht beſſer ſein als in den Urcantonen. — Der Canton hat zwei Bildungsſchulen für Lehrer.
16. Aargau (25 Quadratm., 199,720 Einw., wovon über die Hälfte reformirt und etwa 1100 Juden) hält ſein Unterrichtsweſen in blühendem Zuſtande. Faſt überall ſind wohlbeſtellte Elementarſchulen; auch gibt es viele Mädchenarbeitsſchulen und in manchen Gemeinden Kleinkinderſchulen. Der Canton hat 13 Bezirksſchulen, 3 Taubſtummenanſtalten und ein vielgerühmtes Lehrerſeminarium.
17. Thurgau (16 Quadratm., 88,819 Einw., wovon $^3/_4$ reformirt und $^1/_4$ katholiſch) hat ſein Schulweſen in blühendem Zuſtande und beſitzt etliche Realſchulen und ein gutes Lehrerſeminarium.
18. Teſſin (52 Quadratm., 117,397 Einw., alle katholiſch) iſt im Volksſchulweſen noch weit zurück. Kaum 5 bis 6 Monate dauert gewöhnlich der übrigens noch ungeregelte Schulbeſuch. Viele Gemeinden haben keine Schulhäuſer. Gewöhnlich wird dann im Hauſe des Geiſtlichen Schule gehalten. Die Lehrer ſind für ihr Fach meiſtens nicht vorgebildet.
19. Waadt (55 Quadratm., 199,453 Einw., worunter ungefähr 3000 Katholiken und ungefähr 250 Juden; die übrigen ſind reformirt) thut viel für das Volksſchulweſen; doch iſt dasſelbe in dieſem Cantone nicht ſo gut beſtellt wie in den beſſern Cantonen der deutſchen Schweiz.
20. Wallis (96 Quadratm., 81,527 kath. Einw.) hat nur in den größern Orten rechte Schulen. Meiſtens iſt das Lehrgeſchäft eine Zugabe des Küſters und die Schule nur für den Winter, und wird auch da unregelmäßig beſucht.
21. Neuenburg (13 Quadratm., 70,679 Einw., wovon ungefähr 2000 katholiſch) dürfte im Schulweſen noch viel verbeſſern. Im Ganzen ſteht dasſelbe mittelmäßig und in einigen Gemeinden ſchlecht.
22. Genf ($5^1/_2$ Quadratm., 63,932 Einw., wovon $^2/_3$ reformirt und $^1/_3$ katholiſch) hat den Ruhm, ein blühendes Unterrichtsweſen zu beſitzen. Hier war die erſte Kleinkinderſchule der Schweiz. — Die meiſten Elementarſchulen werden nach dem wechſelſeitigen Unterricht geführt, der ſich hier beſſer als anderwärts zu bewähren ſcheint.

England. (Die Erziehungsausſtellung in London). London, 2. September. Heute iſt der letzte Tag, an welchem die ſeit etwa zwei Monaten hier

befindliche Educational Exhibition (Erziehungsausstellung) dem Publicum geöffnet ist. Die Räume von St. Martinshall, im Anfang der Season für die Concerte der New-Philharmonic-Society bestimmt, schließen die Ausstellung ein. Die Erziehung muß, wenn anders vieles Reden dazu beiträgt, sie sonderlich zu verbessern, Riesenfortschritte machen. Denn fast täglich sind in St. Martinshall in den letztvergangenen Wochen ein, auch zwei Vorträge über verschiedene Zweige des Unterrichts und der Erziehung gehalten worden. Gestern passirte Frau Ronge mit ihrem Kindergarten nach Fröbel'scher Idee vor dem Publicum Revue. Sie erklärte dem Publicum die Idee der Kindergärten in recht klarer Weise; sie wußte mit ihren Kleinen recht geschickt zu operiren; allein wir müssen gestehen, daß das Institut der Kindergärten uns nie besonders hat gefallen wollen. Spiel sollte Spiel, Ernst und Arbeit Ernst und Arbeit bleiben; im Leben wenigstens wird es nie anders sein; ein Spiel aber, welches man methodisch organisirt hat, in welches man dem Kind eine moralische oder intellectuelle Nutzanwendung hineinschmuggelt, verliert den Charakter der Erholung. »Man merkt die Absicht, und wird verstimmt.« Wir können uns nicht anders denken, als daß jeder geweckte, talentvolle Junge, der gern einen wilden Sprung über den Zaun der Methode und der geometrischen Figur hinaus macht, so und nicht anders fühlen müsse. Jeder Lehrer wird zudem aus eigner Erfahrung wissen, wie ungebärdig und untauglich sich Zöglinge, die man an solche Methoden, vermöge deren auch das Schwerste dem Schüler spielend beigebracht werden soll, gewöhnt hat, später, wenn dann einmal der wahre Ernst und die höhere Gymnastik des Lernens und Denkens beginnt, anzustellen pflegen. Es scheint uns, als ob diese »Kindergärten« den Erwachsenen besser gefielen als den Kindern selbst. Dem in St. Martinshall anwesenden Publicum schien die Sache sehr einzuleuchten. Es war außerordentlich ergötzlich, wie Frau Ronge (eine schöne Dame) mit ihren Kleinen sang und exercirte.

Die Educational Exhibition ist von der Society of Arts ausgegangen. Die genannte Gesellschaft bezweckte »die besten Erziehungsmittel, welche früher gebraucht worden seien oder noch gebraucht würden, in einer Ausstellung zusammenzubringen.« Indessen scheint es uns, als lasse sich auf einem geistigen Gebiete, wie das der Erziehung ist, ein solcher Zweck nicht eben so wie auf industriellem Felde durch eine glänzende Paradeausstellung erreichen. Vortreffliche Erziehungsmittel, durch das Beispiel aller Zeiten bewährt, sind z. B. das Beispiel guter Mütter, der Einfluß der Familie auf das Kind, Persönlichkeit und Geschick eines guten Lehrers. Erst in zweiter Linie stehen die äußerlichen Erziehungsmittel. Allein die erstern, welche denn doch die wesentlichsten Elemente der Erziehung bilden, lassen sich ja doch nicht ausstellen. Schulbücher sind auch nicht so beschaffen, daß man sofort von dem Aeußern auf das Innere schließen könnte. Wir sehen keinen erklecklichen Nutzen in einer Aufschichtung langer Reihen von Schulbüchern, da ja doch niemand die Ausstellungssäle zu seinem Studirzimmer machen kann. Bei Landkarten, Globen, chemischen Instrumenten, Zeichnungen (den Arbeiten der Kunstschulen) und andern dergleichen educational implements ist es schon etwas anderes.

Die Handelsverbindungen, welche England hat, machen es hier möglich, jedem derartigen Unternehmen sogleich den Charakter der Großartigkeit aufzuprägen. Da sehen wir Stylbücher aus Chemnitz in Sachsen, englische Exercitien aus Christiania, und Sculpturarbeiten der Kunstschulen von Cadiz und Madras; wir sehen, wie die Kinder in Indien schreiben, und wie sie in der Schweiz oder in Deutschland Litteratur lernen. Es ist eine Schau voll bunter und anziehender Mannigfaltigkeit, und hier und da stoßen wir auch auf manche neue Erscheinung, von deren Existenz wir bis dahin noch

nichts gewußt (unter andern finden Sie da eine illuſtrirte Geſchichte der Schreibkunſt). Vorzugsweiſe ſcheint auf der Ausſtellung das Departement der Schulen, welche auf die Ausbildung der niedern Volksclaſſen und die Vorbildung zu einem mehr praktiſch-induſtriellen Beruf abzielen, vertreten zu ſein. Die Näh- und Strickſchulen, in welchen arme Mädchen unterrichtet werden, haben einen ganzen Saal voll weiblicher Arbeiten geliefert. Die Ausſtellung hat ſich natürlich hier in England großer Frequenz erfreut; von welcher Exhibition ließe ſich dieß auch nicht ſagen! Bei der Committee ſind Petitionen eingelaufen, bei der Regierung dahin zu wirken, daß die Ausſtellung zum dauernden Gebrauch der engliſchen Schulen angekauft werde. Ein Herr Yeaſt hat ſogleich die Idee großer europäiſcher Lehrer-Meetings, abwechſend in verſchiedenen Ländern zu halten, daran geknüpft.

Uns hat es immer geſchienen, als laſſe ſich gute Erziehung gewöhnlich an dem Merkmal erkennen, woran Schiller „die beſte Frau und den beſten Staat“ erkannt wiſſen wollte, daran — daß man am wenigſten davon ſpreche. Die Schulmeiſter früherer Zeiten, wenn ſie die Ausſtellung in St. Martinshall durchmuſtern könnten, würden ſich gewiß auch ſehr wundern, daß ein „in jenen Zeiten, da man die Sünde Adams“, wie der Hiſtoriker Schloſſer ſagt, »noch mit dem Stock an den Kindern verfolgte«, als ſo unumgänglich nothwendig betrachtetes Erziehungswerkzeug in St. Martinshall ſich nirgends finden laſſe — der gute, deutſche Haſelſtock meinen wir, der in keinem Fröbel'ſchen Kindergarten wächst. A. Z.

D. Chronik der Univerſitäten und Fachſchulen.

Das ſchweizeriſche Polytechnicum.

Das ſchweizeriſche Polytechnicum hat mit den meiſten deutſchen Anſtalten ähnlicher Art die Eintheilung in Berufs- oder Fachſchulen gemein; es enthält je eine Abtheilung für den Hochbau, den Straßen-, Waſſer- und Brückenbau, die induſtrielle Mechanik, die induſtrielle Chemie ſammt der Pharmacie und das Forſtweſen. Dagegen unterſcheidet ſich dieſe Anſtalt von andern, daß ſie außer dieſen fünf Fachſchulen eine ſechste, nämlich eine philoſophiſche und ſtaatswiſſenſchaftliche Abtheilung enthält, an welcher nicht nur die mathematiſchen und Naturwiſſenſchaften, ſondern auch Geſchichte, deutſche, franzöſiſche, italieniſche und engliſche Litteratur, Nationalökonomie, Archäologie und Kunſtgeſchichte, ſo wie einzelne ſtaatswiſſenſchaftliche Disciplinen in einem Umfange gelehrt werden ſollen, wie es ſonſt nur auf Univerſitäten zu geſchehen pflegt. Mit dieſer ſechsten Abtheilung iſt ferner ein anderes, ſonſt ebenfalls nur bei Hochſchulen vorkommendes Inſtitut verbunden. Während nämlich die Fachſchulen einen durchaus geſchloſſenen Unterrichtsgang, ähnlich wie auf den franzöſiſchen und einzelnen deutſchen techniſchen Lehranſtalten, einzuhalten haben, iſt an der ſechsten Abtheilung nicht nur die Lehrweiſe für die Lehrer und der Beſuch der Vorleſungen für die Schüler und Zuhörer faſt ganz frei, ſondern es können an dieſer Abtheilung ebenſowohl Privatdocenten auftreten wie an irgend einer Hochſchule. Dieſe beiden Zugaben hat das ſchweizeriſche Polytechnicum offenbar zu keinem kleinen Theile dem Umſtande zu verdanken, daß es als die gegenwärtig einzig mögliche eidgenöſſiſche Lehranſtalt erſchien, nachdem die angeſtrebte eidgenöſſiſche Univerſität, als eine Unmöglichkeit für die gegenwärtige Zeit, hatte ſinken müſſen.

Welche Bedeutung die Anſtalt für die Schweiz im Allgemeinen gewinnen werde, hängt weſentlich von der Größe und der Art der Kräfte ab, welche in ihrem Intereſſe verwendet werden dürfen. Nun ſollen im Ganzen 32 Profeſſoren und 11 Hülfslehrer angeſtellt werden. Je zwei Profeſſoren haben den ſpeciellen Berufsunterricht an jeder einzelnen Fachſchule zu übernehmen, ſo daß je zwei Profeſſuren für Architektur, für das Ingenieurweſen, für techniſche Mechanik, techniſche und pharmaceutiſche Chemie und für das Forſtweſen errichtet ſind. Von den übrigen 22 Profeſſoren haben mehrere ſowohl an der ſechsten Abtheilung als an den Fachſchulen Unterricht zu ertheilen, wie namentlich die drei Profeſſoren der mathematiſchen und geometriſchen, die zwei der phyſikaliſchen Wiſſenſchaften, die fünf Profeſſoren, welche für Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geologie und Paläontologie angeſtellt werden ſollen u. ſ. f. Die übrigen Profeſſuren, wie insbeſondere die für die genannten vier Litteraturen, zwei für Geſchichte, zwei für Nationalökonomie, zwei für Staatsrecht und Handelsrecht, eine für Archäologie, gehören ausſchließlich der ſechsten Abtheilung an. Die ausgeſetzten Geldmittel ſteigen auf eine

Summe von 166,000 Fr. jährlich, wozu für die erſten Ankäufe zur Gründung oder Erweiterung wiſſenſchaftlicher und technischer Sammlungen ſowie zur Ausrüſtung der Laboratorien und Werkſtätten ein beſonderer Credit von 140,000 Fr. bewilligt wurde. Von jenen 166,000 Fr. ſollen jährlich etwa 103,000 Fr. zur Beſoldung der 32 Profeſſoren verwendet werden, denen außerdem noch die Collegiengelder und der größte Theil der Schulgelder zufließen, und 12,000 Fr. für die Beſoldung der Hülfslehrer. Der Bericht zum Budget fügt hier bei, daß die fixe Beſoldung der verſchiedenen Profeſſoren ſehr ungleich ſein werde, indem in ſehr zweckmäßiger Weiſe dem Bundesrath vorbehalten blieb, auf das Gutachten des Schulrathes die Beſoldungen je nach der Tuchtigkeit und Leiſtungsfähigkeit für die einzelnen Lehrer feſtzuſetzen. Eine Summe von 34,000 Fr. jährlich, zu der, wie man hofft, die Stadt Zürich auch fortan Beiträge leiſten wird, wie ſie es bisher für ihre wiſſenſchaftlichen Anſtalten gethan hat, ſoll für die Fortführung der wiſſenſchaftlichen und techniſchen Anſtalten der Schule ausgegeben werden. Solcher Sammlungen und Anſtalten führt der Organiſationsplan 19 auf, unter denen die Vorlagen- und Modellſammlungen, die Sammlungen von geometriſchen und phyſikaliſchen Inſtrumenten, eine archäologiſche Sammlung, naturhiſtoriſche Sammlungen, Bibliotheken, drei Werkſtätten und zwei Laboratorien erwähnt werden mögen.

Man ſieht aus dieſen Notizen, daß die neue ſchweizeriſche Anſtalt ſowohl mit Rückſicht auf die Menge der Lehrkräfte, als die Größe der Geldmittel, die ihr zu Gebote ſtehen, den bedeutendſten ähnlichen Inſtituten Deutſchlands zur Seite geſtellt werden kann. Ob ſie einen ähnlichen Platz künftig auch im wiſſenſchaftlichen, gewerblichen und ſocialen Leben einnehmen werde, hängt wohl vorzugsweiſe von der mehr oder minder glücklichen Wahl der wichtigſten Lehrer ab. Wir wiſſen aus zuverläſſiger Quelle, daß durch den Vorſtand des ſchweizeriſchen Schulrathes (der letztere beſteht aus den HH. Dr. Kern, Präſident, Dr. Eſcher, Vicepräſident, Nationalrath Tourte von Genf, Profeſſor Bernhard Studer von Bern und Dr. Steiger) bereits Schritte zur Gewinnung von ausgezeichneten Lehrkräften gethan worden ſind, und daß nach verſchiedenen Seiten Erkundigungen über tüchtige Lehrer eingezogen werden. Wenn es, wie wir hoffen dürfen, dem Schulrathe gelingt, für die bedeutendſten Stellen Männer zu gewinnen, welche theils ihrem Fache vollkommen gewachſen, theils die Schüler anzuregen und zu feſſeln im Stande ſein werden, ſo wird die Anſtalt in Zukunft nicht ermangeln, auf die Löſung mancher Fragen von allgemein ſchweizeriſchem Intereſſe und auf die Geſtaltung mancher ſchweizeriſcher Zuſtände, insbeſondere auf unſere Gewerbethätigkeit, von höchſt beachtenswerthem Einfluſſe zu ſein. Es ſind dieß bloß Andeutungen, deren Zweck nur darin beſtehen ſollte, auf die Bedeutſamkeit der erſten gegenwärtig entſtehenden eidgenöſſiſchen Lehranſtalt hinzuweiſen. Jetzt ſchon eine weitere Ausführung des nur Angedeuteten zu geben, wäre voreilig, und wird erſt dann möglich ſein, wenn einmal die Anſtalt ihre Wirkſamkeit begonnen haben wird. Ihre Eröffnung wird im October 1855, die Eröffnung eines Vorbereitungscurſes ſchon nächſtes Frühjahr erfolgen.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. Heffter, Adj. am J. G. in Berlin, Der Chriſt und ſein König. Schulrede am 15. Oct 1854. Zum Beſten der innern Miſſion. Berlin, Schultze. 22 S.

C. I. Dr M. Spieß, Deutſche Schulgrammatik für höhere Schulen. 1. Curſus, für einen einjähr. Unterr. in der unterſten Claſſe. XII u. 66 S.

Dr Berlet, e. L. an der Realſch. in Annaberg, deſſ Werks zweiter Curſus, für den Unterr in mittl. Claſſen. VIII u. 83 S. Leipzig, Adler.

C. II. *Bibliotheca scriptorum Graec. et Roman. Teubneriana:*

1. Apollodori Bibliotheca Ex rec. *Imm. Bekkeri* VIII u. 144 S. 9 Sgr.
2. M. Tullii Ciceronis scripta Recogn. *R. Klotz.* Partis IV vol. I. continens: Academ. ad M. Varronem lib. I et II, de finibus bon. et mal. libri V, Tuscul. disputat. libr. V. XXIV u. 408 S. 18 Sgr. Auch in 3 Abth. à $4^1/_2$, $7^1/_2$, 6 Sgr.
3. Q. Valerii Catulli Carmina. Recogn. *A. Rossbach.* XXII u. 76 S. $4^1/_2$ Sgr.
4. A. Persii Flacci Satirarum liber. Ex rec. *C. Fr. Hermanni.* XVI u. 22 S. 3 Sgr.

5. C. Plinii Secundi natur. historiæ libri XXXVII. recogn. atque indicibus instruxit *Lud. Janus*. Vol. I. lib. I—VI. XXXIII u. 261 S. 18 Sgr.
6. Publius Papinius Statius. Recogn. *G. Queck*. Tom. I. Silvæ. Achilleis. XXX u. 151 S. Tom. II. Thebais. XVI u 274 S. 1 Thlr.
7. D. Junii Juvenalis Satir. libri V. Accedit Sulpiciæ Satira. Ex recogn. *C. Fr. Hermanni*. XXXII u. 118 S. 4½ Sgr. Leipzig, Teubner.

Neue Ausgaben griech. und röm. Claſſiker aus dem Verlag von B. Tauchnitz in Leipzig:

1. Demosthenis orationes ed *Imm. Bekker*. 3 vol. (6 Partes)
   Octavausgabe 1. Bd. 1. u. 2. Abth. XXXXII u. 306 S. 2. Bd. 1. u. 2. Abth. VIII u. 388 S. Compl. 1¼ Thlr.
   Taſchenausg. 1. Bd. 1. u. 2. Abth. LI u. 380 S. 2. Bd. 1. u. 2. Abth. 486 S. Compl. 1¼ Thlr.
   Prachtausgabe 1. Bd. XLII u. 306 S. 2. Bd. VIII u. 388 S. Compl. 3¾ Thlr.
2. Homeri Opera. Edidit *G. Baeumlein*. I. Ilias. II. Odyssea.
   Octavausgabe I. XLII u. 446 S. 15 Sgr. II. VII u. 384 S. 12 Sgr.
   Prachtausg. I. XLII u. 446 S. 1¾ Thlr. II. VII u. 483 S. 1¼ Thlr.
   Taſchenausg. I. XLII u. 518 S. 15 Sgr. II. VII u. 436 S. 12 Sgr.
   Auch getheilt ausgegeben.
3. Lysiæ orationes. Edid. *A. Westermann*.
   Octavausgabe 10 Sgr Prachtausg. 1 Thlr. XXXII u. 240 S.
   Taſchenausg. XXXII u. 300 S. 10 Sgr.
4. Q. Horatii Flacci opera omn. Edid. *Godofr Stallbaum*.
   Octavausg. 9 Sgr. Prachtausg. 1 Thlr. LXXXIV u. 256 S.
   Taſchenausg. 7½ Sgr. XCVI u. 280 S.
5. P. Vergilii Maronis opera. Edid. *H Paldamus*.
   Octavausg. 12 Sgr. Prachtausg. 1½ Thlr. XXVI u. 422 S.
   Taſchenausg. 12 Sgr. XXVIII u. 516 S.

C. II. A. Roßbach und R. Weſtphal, Metrik der griech. Dramatiker und Lyriker nebſt den begleitenden muſiſchen Künſten. 1. Theil. Griechiſche Rhythmik von A. Roßbach. Leipzig, Teubner. XXV u. 238 S. 1¼ Thlr.

C. III. R. Dietſch, Grundriß der allg. Geſchichte für die obern Gymnaſialclaſſen. 1 Theil 116 S., 2. Theil 134 S., 3. Theil 158 S. Leipzig Teubner.

Dr. M. Spieß, o. L an der Realſch. in Annaberg, Weltgeſchichte in Biographieen für höhere Schulen In drei concentriſch ſich erweiternden Kreiſen. 1. Curſus. Fur einen einjährigen Unterricht in der unterſten Claſſe. XIX u. 256 S. Leipzig, Adler.

Dr. J. Beck, Geh. Hofrath, Leitf. beim erſten Unterr in der Geſchichte, in vorzugsweiſe biogr. Behandlung, mit beſ. Berückſichtigung der deutſchen Geſchichte. 8. Auflage. Karlsruhe, Braun. XIV u. 146 S.

Fr. Hahn, Der Fund von Lengerich im Kön. Hannover. Goldſchmuck und röm. Münzen. Mit 2 Tafeln. Hannover, Hahn. 58 S.

C. V. K. Gruber, Dir. der h. B. in Ettenheim, Der Unterricht in der Planimetrie, Stereometrie und ebenen Trigonometrie. Zum Gebrauch an Gymn. und h. Bürgerſchulen XVIII u. 406 S. Karlsruhe, Braun.

Derſ., Daſſelbe Werk, für Schüler bearbeitet. X u. 209 S. Karlsruhe, Braun.

C. VII. K Bormann, Schulrath, Das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Leſe- und Hülfsbuch zu den 16 Bildertafeln für den Anſchauungsunterricht von C. Wilke. 3. verb. Aufl. Leipzig, Schultze. 92 S.

D. I. M v. Kalckſtein, Erinnerungen an England und Schottland. Berlin, Schneider. 282 S.

E. Dr. Menke, Geh Hofrath in Pyrmont, Drei Anforderungen an die Geſellſchaft deutſcher Naturforſcher und Aerzte. Hannover, Hahn. 16 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 3. März. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Prüfung der Schulamtscandidaten im Franzöſiſchen und Engliſchen.] Der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten hat mittelſt Circularverfügung vom 11. Auguſt behufs der Vervollſtändigung des Reglements vom 20. April 1831 folgende Beſtimmungen getroffen:

1. Von einem jeden Candidaten des höheren Schulamts, welcher im Franzöſiſchen und Engliſchen oder in einer dieſer beiden Sprachen unterrichten will, iſt über ein angemeſſenes Thema eine ſchriftliche Arbeit zu verlangen, welche in franzöſiſcher, beziehungsweiſe engliſcher Sprache abzufaſſen iſt, und bei welcher es darauf ankommt, ſowohl die wiſſenſchaftliche Geſammtbildung des Candidaten als auch ſeine Kenntniß der betreffenden Litteratur und ſeine Fertigkeit im richtigen ſchriftlichen Ausdruck zu ermitteln; 2. die mündliche Prüfung iſt darauf zu richten, ob der Candidat eine gute Ausſprache, Sicherheit in der Grammatik und Metrik, überſichtliche Kenntniß von dem Entwickelungsgange der Sprache und ihrer Litteratur, Vertrautheit mit den Hauptwerken der hervorragendſten Schriftſteller und Geläufigkeit im mündlichen Ausdrucke beſitze; ſo weit es erforderlich iſt, um dieſe Geläufigkeit zu ermitteln, muß die mündliche Prüfung in franzöſiſcher, beziehungsweiſe engliſcher Sprache abgehalten werden. 3. Wer den unter 1. und 2. geſtellten Anforderungen vollſtändig entſpricht, kann die Befähigung zum Unterrichte in den beiden oberen Claſſen der Gymnaſien und der höheren Bürger- und Realſchulen erhalten. Dagegen iſt nur zum Unterrichte in den unteren und mittleren Claſſen die Befähigung zu ertheilen, wenn der Candidat eine im Ganzen fehlerloſe Ueberſetzung eines in Bezug auf Inhalt und Sprache nicht zu ſchwierigen Penſums aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche, beziehungsweiſe Engliſche als ſchriftliche Prüfungsarbeit geliefert und in der mündlichen Prüfung dargethan hat, daß er mit einer guten Ausſprache und mit genauer Kenntniß der franzöſiſchen, beziehungsweiſe engliſchen Elementargrammatik, Geläufigkeit in Ueberſetzung und Erklärung vorgelegter Stücke aus claſſiſchen Dichtern oder Proſaikern, Bekanntſchaft mit der Geſchichte der betreffenden Litteratur und einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der franzöſiſchen oder engliſchen Sprache verbindet. 4. Die Anſtellung franzöſiſcher und engliſcher Sprachmeiſter, welche der allgemein wiſſenſchaftlichen und der nöthigen pädagogiſchen Bildung entbehren, liegt nicht im Intereſſe der Gymnaſien und der höheren Bürger- und Realſchulen. Es können indeſſen Fälle eintreten, wo ſich Candidaten bloß zur Prüfung für den Unterricht im Franzöſiſchen und Engliſchen bei der königlichen wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion melden. In ſolchen Fällen, welche

nur als Ausnahmen zu betrachten und zu behandeln ſind, iſt von den Candidaten zu fordern, daß ſie außer der gründlichen und genauen Kenntniß der Sprache und Litteratur, für welche ſie ſich ſpeciell prüfen laſſen, auch noch ſo viel allgemeine Bildung und namentlich ſo viel lateiniſche, hiſtoriſche, geographiſche und philoſophiſche Kenntniſſe beſitzen, als die Lehrer für die mittleren Claſſen eines Gymnaſiums nachweiſen müſſen, weil ſie ohne dieſelbe ſchwerlich die nothwendige Achtung und Autorität bei den Schülern in den höheren Claſſen erlangen dürften. — Hinſichtlich der Meldung und Zulaſſung zu einer ſolchen Prüfung ſind, wie für alle übrigen Candidaten des höheren Schulamts, die Beſtimmungen in den §§ 6 und 7 des Reglements vom 20. April 1831 für maßgebend anzuſehen.

— Die Provinzialſchulcollegien beſchäftigen ſich mit der Frage, wie der claſſiſche Unterricht auf den Gymnaſien zu heben ſei. (C. B.)

— Die B. Z. meldet, daß die Unterrichtsbehörden beabſichtigen, ſich eine Ueberſicht der vorhandenen Lehrkräfte für den Religionsunterricht an den evangeliſchen Gymnaſien zu verſchaffen. Es werden zu dieſem Behuf die Nachweiſungen über die Qualificationen und anderweitigen Berechtigungen der den Religionsunterricht ertheilenden Lehrer eingefordert.

— Auf den Antrag des Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 19. Juli d. J., »daß, um dem in ſteter Zunahme begriffenen Mangel an evangeliſchen Predigtamtscandidaten und den daraus entſtehenden Verlegenheiten für die Kirchenverwaltung vorzubeugen, den evangeliſchen Theologen eine bedingte Befreiung von der Erfüllung der Militärdienſtpflicht in derſelben Art, wie ſie ſeit dem Jahre 1835 auf Grund des Staatsminiſterialbeſchluſſes vom 31. Juli 1835 für die katholiſchen Theologen beſteht, gewährt werde«, hat das Staatsminiſterium unterm 15. September beſchloſſen:

daß die evangeliſchen Theologen bis zum Ablauf des 25. Lebensjahres von der Einſtellung zum Militärdienſt vorläufig zurückgeſtellt, und daß demnächſt diejenigen, welche bis dahin die Prüfung pro licentia concionandi beſtanden haben und unter die Zahl der zum Predigen berechtigten Candidaten aufgenommen worden ſind, gänzlich von der Militärdienſtpflicht befreit, diejenigen aber, welche die gedachte Prüfung nicht beſtanden haben und unter die Zahl der zum Predigen berechtigten Candidaten nicht aufgenommen worden ſind, der gedachten Begünſtigung für verluſtig erklärt und nachträglich zur Erfüllung ihrer Militärdienſtpflicht herangezogen werden ſollen.

Dieſer Beſchluß (deſſen wir ſchon früher erwähnten) ſoll vom 1. Januar 1855 ab in Kraft treten, jedoch ebenfalls, wie der Miniſterialbeſchluß vom 31. Juli 1835, vorerſt bloß fünf Jahre maßgebend ſein.

— (Zahl der evangeliſchen Candidaten.) Eine durch den evangeliſchen Kirchenrath veranlaßte ſummariſche Zuſammenſtellung der Candidaten der Theologie, welche in den verſchiedenen Conſiſtorialbezirken der preußiſchen Monarchie in den Jahren 1851 bis 1853 das Zeugniß der Wahlfähigkeit erhalten haben, ſo wie der Predigtamtscandidaten, welche in der gleichen Zeit ordinirt worden ſind, ergibt folgende Zahlen. Das Zeugniß der Wahlfähigkeit erhielten in der

Provinz	1851	1852	1853	überhaupt
Preußen . .	9	12	14	34.
Brandenburg .	23	30	32	85.
Pommern . .	24	13	13	50.
Schleſien . .	16	15	11	42.
Uebertrag .	72	70	70	211.

Provinz	1851	1852	1853	überhaupt
Uebertrag .	72	70	70	211.
Posen . . .	2	5	11	18.
Sachsen . .	36	37	23	96.
Westphalen . .	3	8	7	18.
Rheinprovinz .	10	13	17	40.
Zusammen .	123	133	128	384.

Die Zahl der Predigtamtscandidaten, welche in den nämlichen Jahren ordinirt wurden, betrug in der

Provinz	1851	1852	1853	überhaupt
Preußen . .	15	24	32	70.
Brandenburg .	42	32	46	120.
Pommern . .	20	31	20	71.
Schlesien . .	20	25	48	93.
Posen . . .	7	13	15	35.
Sachsen . .	54	41	38	133.
Westphalen . .	7	8	12	27.
Rheinprovinz .	17	14	15	46.
Zusammen .	182	188	225	592.

Es sind also 592 Candidaten in diesen 3 Jahren ordinirt, und nur 384 wahlfähig geworden, also eine erhebliche Verringerung der Zahl der Candidaten eingetreten. Vorzugsweise betrifft die Abnahme Pommern und Sachsen, die Provinzen, in denen Sectirerei und Auflehnung gegen die unirte Landeskirche am schroffsten auftreten; der Zuwachs trifft die zum Theil oder überwiegend katholischen Provinzen.

— (Warnung in Betreff der Forstcarriere.) Unter den Mittheilungen des Schulprogramms für das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin findet sich auch eine Verfügung des Finanzministers v. Bodelschwingh in Betreff der Forstcarriere junger Leute, vom 19. September d. J., in der es heißt:

»Die Laufbahn für die königl. Oberförster- und höheren Forstdienststellen ist seit einigen Jahren von so vielen jungen Männern ergriffen worden, daß deren Zahl in offenbarem Mißverhältnisse zu den zu besetzenden Stellen steht. Obwohl hierauf schon vielfach aufmerksam gemacht worden, so dauert dieses Zuströmen doch immer noch fort. Es kommen jetzt jährlich drei Mal so viel Anwärter hinzu, als zur Anstellung gelangen; in der nur für das wirkliche Bedürfniß eingerichteten höheren Forstlehranstalt zu Neustadt-Eberswalde fehlt es an Raum für eine solche Menge Studirender und leidet auch der Unterricht durch Ueberfüllung, und noch sollen, wie verlautet, Schüler der zu den Abiturientenprüfungen berechtigten Lehranstalten in großer Zahl beabsichtigen, Forstwissenschaft zu studiren. Da die Anwärter in solcher Zahl ihr Fortkommen im Forstfache nicht finden können, es auch für die Verwaltung nicht ersprießlich ist, wenn die Stellen mit Anwärtern besetzt werden, die bereits zu weit im Lebensalter vorgerückt oder durch Bedrängniß und Sorge abgestumpft sind, so ist unabweisbar der weitern Ueberfüllung durchgreifend entgegenzuwirken. — Die Aussichten im Forstfache sind nicht allein zur Anstellung, sondern auch zu einer diätarischen Beschäftigung jetzt sehr ungünstig. Dabei ist nicht unbemerkt zu lassen, daß die Anwärter, welche von der Abiturientenprüfung ab bis zum Oberförsterexamen mindestens einer Zeit von 6 Jahren bedürfen, auch nachher lange noch aus eigenen Mitteln sich unterhalten und, bei der Unmöglichkeit eines Unterkommens für Alle, zuletzt vielleicht doch noch einen anderen Lebensweg einschlagen müssen.«

— Berlin. [Schulgottesdienſte.] Nachdem von dem Schulcollegium der Provinz Brandenburg die Genehmigung zur Einrichtuug eines Schulgottesdienſtes in der hieſigen St. Petrikirche ertheilt worden iſt, hat die ſtädtiſche Schuldeputation hieraus Veranlaſſung genommen, eine gleiche Einrichtung ſämmtlichen Geiſtlichen unſerer Stadt zu empfehlen, falls in ihren Parochieen nicht ſchon ein ſolcher Gottesdienſt ſtattfindet. (P. C.)

— [Waiſenhaus nach neuem Syſtem.] (Berl. Bl.) Bei dem Bau des neuen Waiſenhauſes am Rummelsburger See wird ein ganz neues Syſtem der Unterbringung der Kinder beobachtet werden, indem man dieſelben nicht wie früher in ein einziges großes Gebäude kaſerniren, ſondern in verſchiedene kleinere, vereinzelt gelegene Häuſer unterbringen wird. Nach den nunmehr vollſtändig feſtgeſtellten Bauplänen wird unmittelbar am Rummelsburger See ein großartiges, mehrſtöckiges Wirthſchaftsgebäude errichtet werden Neben demſelben werden ſechs verſchiedene, nach Schweizer Art gebaute, Landhäuſer auf das umfangreiche Territorium vertheilt werden, von denen eines als Lazareth dient, die andern aber zur Aufnahme für je 40 Knaben verwendet werden. Ein höchſt umfangreiches Areal an Garten- und Feldanlagen wird das ganze Etabliſſement umgeben und Gelegenheit darbieten, die Kinder mehr in ländlicher Weiſe zu erziehen.

— [Fortbildungsſchulen.] Nachdem die Organiſation der Provinzialgewerbeſchulen in allen Theilen der Monarchie durchgeführt iſt, tritt eine weitere Ausdehnung dieſer Inſtitute ins Leben. Es werden nämlich in Verbindung mit denſelben Fortbildungsſchulen für Handwerker eröffnet, welche als Vorbildungsanſtalten für ſolche junge Handwerker dienen ſollen, die keinen anderen als Elementarunterricht genoſſen haben und ſpäter in die Gewerbeſchule eintreten wollen. Bei einzelnen der genannten Anſtalten, wo Fortbildungsſchulen nicht ſchon früher geſondert beſtanden haben, ſind ſolche zum Theil bereits eröffnet, zum Theil findet die Eröffnung im October ſtatt. Die Unterrichtsgegenſtände ſind Rechnen, Geometrie, Naturlehre und Zeichnen. (C. B.)

— [Verein zur Bildung von Elementarlehrern ꝛc. unter den Juden.] Die Weſtph. Ztg. ſchreibt: »Eine der wohlthätigſten Anſtalten iſt der unter der Direction des Herrn Profeſſors Dr. Haindorf ſtehende Verein für Weſtphalen und Rheinprovinz zur Bildung von Elementarlehrern und Beförderung von Handwerken und Künſten unter den Juden. Es iſt jetzt nach einem Zeitraume von zwei Jahren der 20. Jahresbericht erſchienen, und entnehmen wir aus demſelben, daß die Mittel zur Anſchaffung eines eigenen Schullocals gewachſen ſind. Der größte Wohlthäter des Vereins, Rentner Marks in Hamm, der dem Inſtitut ein Legat von 25,000 Thlrn. vermacht hat, iſt geſtorben. Neu aufgenommen ſind 5 Schulamtspräparanden, 10 Candidaten ſind geprüft, für wahlfähig erklärt und ſchon als Elementarlehrer angeſtellt; bis jetzt ſind überhaupt ſchon im Inſtitut 163 Candidaten ausgebildet; 13 Knaben ſind neuerdings in die Lehre gegeben und dafür unterſtützt, im Ganzen bis jetzt 291. — Die Einnahme in der Provinz Weſtphalen einſchließlich des früheren Caſſenbeſtandes beträgt 5315 Thlr. 5 Sgr. 1 Pf., die Ausgabe 3237 Thlr. 14 Sgr. 1 Pf., mithin Beſtand 2077 Thlr. 21 Sgr., die Einnahme der Rheinprovinz nur 891 Thlr. 19 Sgr. 7 Pf., die Ausgabe aber 3138 Thlr. 24 Sgr. 1 Pf., alſo ein Vorſchuß von 2247 Thlrn. 4 Sgr. 6 Pf., die Einnahme und Ausgabe beider Provinzen zuſammen gibt einen Vorſchuß von 169 Thlrn. 13 Sgr. 6 Pf. Es erhellt hieraus, wie ſchwach noch das Intereſſe für die Sache in der Rheinprovinz iſt.«

— Halberſtadt. Hier iſt eine vorläufig auf 12 Zöglinge beſchränkte Berg-

bauſchule ins Leben getreten. Die Gründung wurde höheren Orts genehmigt. Das neue Inſtitut ſoll vorzugsweiſe das Bedürfniß der Halberſtädter Gegend und ihrer zahlreichen Braunkohlengruben im Auge haben, denen es tüchtige Schachtmeiſter, Steiger u. ſ. w. liefern wird, und da dieſe Gruben theils dem Staate, theils Gewerkſchaften gehören, ſo werden die Koſten der Schule auch vom Staate und von den Gewerkſchaften gemeinſchaftlich zur Hälfte getragen. Ebenmäßig beſteht das Curatorium der Schule aus drei königlichen Beamten und drei von den Gewerkſchaften beſtimmten Mitgliedern.

— Berlin. Die Pr. C. ſchreibt: »Den Elementarſchulvorſtänden der Stadt Berlin iſt von der ſtädtiſchen Schuldeputation im Auftrage des königl. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg ein Exemplar der Schrift, welche unter dem Titel: »»Die drei preußiſchen Regulative vom 1., 2. und 3 October d. J.«« von dem Geheimenrath Stiehl im amtlichen Auftrage zuſammengeſtellt und zum Druck befördert iſt, mit der Veranlaſſung überſendet worden, daſſelbe den unter ihrer Aufſicht ſtehenden Schulen zu überweiſen. Zugleich werden die Vorſtände dieſer Schulen aufgefordert, den Dirigenten und Lehrern derſelben zu eröffnen, daß die in jener Schrift enthaltenen »»Grundzüge, betreffend die Einrichtung und den Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule«« , ſo weit ſie Charakter, Richtung und Weſen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch für die in mehrere neben einander ſtehende oder aufſteigende Claſſen getheilten Elementarſchulen ihre Anwendung finden und Grundlage und Anhalt für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne der letzteren bieten werden.«

— Breslau, 10. Januar. [Mittelſchulen nothwendig.] In dem den Stadtverordneten zum Jahresſchluß abgeſtatteten Bericht wird geſagt, das Schulweſen befinde ſich in ſehr günſtigen Verhältniſſen. Damit werden die ſämmtlichen Lehrer der höheren Unterrichtsanſtalten ſchwerlich einverſtanden ſein, welche ſeit Decennien an einer jährlich vermehrten Schülerzahl, wovon die Einkünfte dem Stadtſäckel zugute kommen, noch immer um den alten Lohn arbeiten. Leider iſt die Erledigung dieſer dringenden Angelegenheit auf unbeſtimmte Zeit ins neue Jahr herübergeſchleppt worden, weil die im angeblichen Intereſſe des Kleinbürgerſtandes ſich gerirende Oppoſition ſich gegen die mäßige Erhöhung des Schulgeldes von jährlich 12 Thlrn. auf 16 Thlr. ſträubt. Ein ſolcher Einwand hätte aber gar nicht erhoben werden können, wenn die Communalverwaltung ſich über das Bedürfniß von Mittelſchulen und deren Einrichtung zur gehörigen Zeit klar geworden wäre, anſtatt auch dieſes Project unerledigt auf die lange Bank zu ſchieben. Denn diejenigen Bürger, welche weder auf Freiſchule Anſpruch machen, noch den Mehrbetrag des Gymnaſialſchulgeldes bezahlen können, hätten dann mit vollem Recht einfach an die Mittelſchulen verwieſen werden dürfen. (N. P. Z.)

Halle. [A. H. Francke's Anweiſungen über Schuldiſciplin.] Das neueſte Programm, welches der Director des Pädagogiums und der Francke'ſchen Stiftungen in Halle, Dr. G. Kramer, veröffentlicht hat, bringt der pädagogiſchen Welt mehrere Gaben, für welche ihm dieſelbe gewiß zu lebhaftem Danke verpflichtet ſein wird. Den Schulnachrichten iſt zunächſt der Abdruck eines Vortrags über A. H. Francke, J. J. Rouſſeau und Peſtalozzi vorausgeſchickt, welchen der Verfaſſer im vorigen Winter im hieſigen evangeliſchen Verein gehalten hat, und deſſen weitere Verbreitung von vielen Seiten gewünſcht worden. Wir kommen auf dieſe höchſt intereſſante Rede noch beſonders zurück: für heute haben wir es mit einer zweiten Beigabe der Schulnachrichten zu thun, nämlich mit einer alten Inſtruction für die Handhabung

der Disciplin in dem Francke'schen Waisenhause, welche in den Acten desselben zwar ohne Francke's Unterschrift vorhanden ist, aber nach äußern und innern Kriterien von ihm herrührt. Dieselbe ist so bezeichnend für den in seiner schlichten christlichen Einfachheit, Klarheit und Tiefe so bewunderungswürdigen Geist des Halle'schen Glaubenshelden und enthält so wahrhaft goldene Regeln der Kindererziehung, daß wir vielen Pädagogen nicht nur, sondern auch Eltern und allen Freunden christlicher Kinderzucht einen Dienst zu erweisen glauben, wenn wir einige Züge aus dem Document hier mittheilen.

»Instruction für die Præceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beobachten«; so ist der Titel jener Anweisung, welche der Verfasser mit den Worten einleitet: »Christliche Zucht und Bestrafung der Boßheit an den Kindern ist in den Schulen sehr nothwendig und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen. Es ist aber dabei christlich, weißlich, klüglich und vorsichtig zu verfahren, damit man der Sachen, wie es oft geschieht, nicht zu viel, noch auch bisweilen nicht zu wenig thue. Daher sind nachfolgende Puncte unter andern wohl zu beachten.« Von diesen Puncten wollen wir hier wenigstens einige mittheilen.

»Vor allen Dingen«, heißt es da, »soll ein christlicher Præceptor Gott fleißig anrufen, daß Er ihm zu rechter Ausübung christlicher Zucht Gnade und Weisheit geben wolle.« — »Weil insgemein zu geschehen pfleget, daß die meisten Præceptores aus Mangel hinlänglicher Erfahrung und recht göttlicher Liebe das gute mehr durch scharfe äußerliche Zucht zu erzwingen, als ihre anvertrauten recht im Geiste der Liebe zu faßen, und mit Väterlicher Treue, Gedult und Langmüthigkeit ihre Hertzen zum Guten zu bringen und also nicht Zuchtmeister, sondern Väter zu sein suchen, wie denn sonderlich bei annoch jungen Jahren solcher Väterliche Sinn und wahre christliche Sanftmuth gar selten angetroffen wird; Als soll ein jeder Præceptor Gott inständig und demüthig insonderheit anflehen, daß er ihm einen solchen Vatersinn gegen die anvertrauete Jugend in sein Hertz geben, und alles ungebrochene Wesen und Härtigkeit von ihm nehmen wolle.« — »Es soll zwar ein Christlicher Præceptor mit väterlicher Zucht und christlicher Sorgfalt über die Seelen der anvertrauten Kinder wachen, und an Ermahnen und strafen nichts ermangeln lassen; jedoch soviel immer müglich ist, die Auferziehung nicht mit Strenge und Härtigkeit führen, noch dem Affect des Zorns dabey im geringsten indulgiren, sondern soll mit aller Sanftmuth und Süßigkeit suchen die Liebe Gottes in Christo Jesu ihnen vorzustellen, und also den Glauben in ihnen zu erwecken, und eine Lust und Liebe zum Worte Gottes, sammt einer kindlichen Furcht vor Gott in ihre Hertzen zu pflantzen.« — »Ein Præceptor soll auch nicht mürrisch noch unfreundlich, sondern als ein Vater liebreich, jedoch auch ernsthaftig gegen die anvertraute Jugend sich bezeugen und vielmehr durch solchen Weg, als durch Stürmen und Poltern die Kinder zur gehörigen Stille zu bringen trachten.« — »Wenn denn nun im Anfange der Stunde oder auch unter der Lection die Kinder unruhig sind, so muß ein Præceptor nicht laut ruffen und schreyen, auch nicht im Zorn sie zerschlagen, in Meinung die Kinder in Stille zu bringen, sondern er muß nur selbst stille sein. Denn je mehr er alsdann in die Kinder hineinschreyet: je unruhiger sind sie. Wenn aber der Præceptor stille ist und die Kinder in der Stille nur ansiehet, auch wohl sittsam saget: Ich höre noch ein Kind unruhig seyn und plaudern, ich will acht darauf haben und merken, welches es ist, so werden sie bald alle stille werden und ruhig sitzen; und alsdann kann er seine Information im Namen Gottes anfangen, oder darinnen fortfahren. Sobald er aber wieder eine Unruhe merket, muß er in der Lection gleich inne halten, und sich wieder stille umsehen, sobald wird es wiederum

ſtille werden, und er wird alſo nicht nöthig haben, Schläge zu geben.« — — »Es iſt auch kein Kind zu ſchlagen, man habe ihm denn ſein Verbrechen erſt vorgehalten und es deſſen auch überzeuget. Denn wenn man einem Kinde nicht deutlich ſaget, warum es ſoll geſtrafet werden, noch daſſelbe ſeiner Boßheit überzeuget iſt, und man ſchlägt es doch, ſo ſtehet es immer in dem Gedanken, man thue ihm Unrecht und wird dadurch nicht wenig erbittert.« — — —

»Um des Lernens willen und wenn ein Kind etwas nichts alsbald begreifen kann, ſoll es nicht ausgeſcholten oder geſchlagen werden, wohl aber um der Boßheit und ſonderlich um der Lügen und Dieberey willen. Gleichwie nun dieſes auf chriſtliche Art ernſtlich zu beſtrafen iſt, alſo ſoll hingegen ein Præceptor nicht ungeduldig noch zornig werden, wenn ein Kind wegen ſeines langſamen ingenii etwas bald nicht faſſen kan, ſondern er ſoll es in Sanftmuth und Gedult deſto fleißiger unterrichten und ihme eine Sache zu deſto beſſerer Faſſung etliche Mahl vorſagen. Wenn aber offenbare Faulheit und Unachtſamkeit ſich hervorthut, ſo iſt ſolches billig, jedoch chriſtlich und väterlich, erſt mit ernſthaften Worten und dann auch mit einigen Schlägen zu beſtrafen.« — »Am Sonntag und an den Feyertagen ſoll man auch kein Kind ſchlagen, ob es auch muthwillig geweſen, ſondern es nur merken und in der Woche die Boßheit vornehmen und beſtrafen.« — — »Wenn ein Præceptor ein Kind wegen ſeiner Boßheit beſtrafen will, muß er es nur ratione officii in Liebe und aus Mitleiden thun, auch wohl dem Kinde ſagen, wie ungern er daſſelbige ſtrafe, und wie er lieber die Ruthe oder den Stecken gar wegwerfen wolte, wenn es nur mit Worten ſich wolte ziehen laſſen, ja, daß er des Strafens gern gantz wolte entübrigt ſein, wenn es Gott nicht anders haben wolte. Aber weil Gott ausdrücklich befohlen und geſaget: »»Man muß dem Böſen wehren mit harter Strafe und mit ernſten Schlägen, die man fühlet««, ſo müße er auch nothwendig das Böſe ſtrafen, wenn er Gott nicht erzürnen, noch die Strafe Eli, der ſeiner Söhne Boßheit nicht ernſtlich genug geſtrafet, auf ſich laden wolle.«« — — — »Weil die Schulen ſein ſollen officinæ Spiritus S., Werkſtätten des heiligen Geiſtes, ſo ſollen billig alle Præceptores dahin trachten, daß ſie nicht nur ſelbſten ſeyn lebendige Tempel des heiligen Geiſtes, ſondern auch von ihnen alle Information und ſonderlich die chriſtliche disciplin und Zucht in der Heiligung und in der Kraft des heiligen Geiſtes verrichtet werden möge. Amen!«

Von demſelben Geiſte chriſtlichen Ernſtes in der Liebe und in der Furcht Gottes ſind die in einer zweiten Beilage des Programms enthaltenen Ermahnungen Francke's an die Lehrer durchweg erfüllt.

— Prüm, 12. Januar. [Ein kirchlicher Streit.] Die »D. Volksh.« bringt eine Reihe von Correſpondenzen über einen in Prüm ſtattgehabten Vorfall. Danach hat der katholiſche Pfarrer den Religionsunterricht am dortigen Progymnaſium verweigert, weil daſſelbe ungeachtet der überwiegend katholiſchen Bevölkerung einen paritätiſchen und nicht katholiſchen Charakter hat und ihm bei dem Lehrerperſonal nicht eine berathende Stimme zugetheilt worden iſt. Als ein neuer Pfarrer antrat, erſchien der Bürgermeiſter bei ihm und fragte ihn, ob er den Religionsunterricht ertheilen wolle, und als der Pfarrer erklärte, dazu nicht beauftragt zu ſein, erfolgte durch Polizeimannſchaft die Schließung des Pfarrhauſes, und der neue Pfarrer mußte eine Privatwohnung beziehen.

Mecklenburg. Schwerin, 18. Nov. [Schulgeſetz.] Dem Vernehmen nach wird dem Landtage ein neues Schulgeſetz von der Regierung vorgelegt werden, das weſentlich dahin gehen ſoll, auch die ritterſchaftlichen Schulen unter ſpecielle Aufſicht der Geiſtlichen zu ſtellen, ſo daß etwaige Differenzen zwiſchen Lehrern und Eltern der

Schulkinder oder deren Stellvertretern von ihnen vermittelt, die Verzeichniſſe der Schulverſäumniſſe aber von ihnen den ritterſchaftlichen Aemtern zur Vollſtreckung der geſetzlichen Strafen überwieſen werden.

Holſtein. [Realgymnaſium.] Die königliche Reſolution über die Errichtung eines Realgymnaſiums für Rendsburg iſt erfolgt und wird ſolches ſchon für das Winterhalbjahr ins Leben treten. Dadurch iſt gewiß einem immer fühlbarer gewordenen Bedürfniſſe des Herzogthums abgeholfen. Dieſes Gymnaſium wird zwölf ordentliche Lehrer und neun Schülerclaſſen erhalten. (A. M.)

Freie Städte. Hamburg, 6. Sept. [Das akademiſche Gymnaſium.] eine Art Selecta, die neben dem Johanneum (der eigentlichen Gelehrtenſchule) beſteht, heißt von nun an bloß »Gymnaſium« und wird auch Solchen, die ſich nicht den akademiſchen Studien widmen, fortan Gelegenheit zu höherer Ausbildung bieten. Das große Publicum, ſo wie auch Damen, haben übrigens bis jetzt ſchon mehrere öffentliche Vorleſungen der Profeſſoren des akademiſchen Gymnaſiums, beſonders die hiſtoriſchen des Profeſſors Wurm, beſucht; auch die Profeſſoren Wiebel (Naturwiſſenſchaften) und Peterſen (Alterthumskunde) halten nicht ſelten vor einem zahlreichen Auditorium Vorleſungen. Von nun an ſollen auch die polytechniſchen Studien gepflegt werden; doch wird an eine Vermehrung der Zahl der Profeſſoren fürs Erſte nicht gedacht, ſondern es werden nur auch andern Gelehrten, die gleichſam als Privatdocenten am Gymnaſium Vorleſungen halten wollen, die Wege dazu beſſer als bisher geebnet werden.

— Bremen. [Verhandlungen in Senat und Bürgerſchaft über das vorzeitige Verlaſſen der Handelsſchule.] Unterm 20. Oct. theilt der Senat ein Gutachten der Handelskammer mit, welche Behörde in Veranlaſſung eines Antrags der Schuldeputation aufgefordert worden war, darüber ihre Anſicht zu äußern: wie dem Uebelſtande abzuhelfen ſei, daß Zöglinge der Handelsſchule dieſe Anſtalt oft verlaſſen, ohne den ordnungsmäßigen Lehrcurſus abſolvirt und die gehörige Reife der Bildung für das Berufsleben erlangt zu haben? Die Handelskammer ſetzt darin aus einander, aus welchen Gründen ſie in dem Vorſchlag der Schuldeputation — den Geſchäftsherren die Pflicht aufzulegen, nur ſolche als Lehrlinge in ihr Geſchäft nehmen zu dürfen, welche ihnen zuvor durch ein Zeugniß des Vorſtehers nachgewieſen haben, daß ſie bis zum vollendeten 16. Lebensjahre eine Bremiſche oder eine auswärtige Schulanſtalt beſuchten — kein geeignetes Mittel zur Abhülfe des auch von ihr als ſolchen erkannten Uebelſtandes erblicken könne. »Sie erkennt es«, heißt es in dem Gutachten weiter, »als eine der weſentlichſten Aufgaben des Staats, für gute Bildungsanſtalten Sorge zu tragen und denſelben jede thunliche Förderung angedeihen zu laſſen; ſie erachtet es dringend erforderlich, daß die in ſolcher Hinſicht dargebotenen Mittel gewiſſenhaft benutzt und ſo die beabſichtigten Wohlthaten wirklich erreicht werden; allein ſie vermag nicht von der Ueberzeugung ſich zu trennen, daß lediglich das Vertrauen zu dem inneren Werthe und den Leiſtungen einer Schule darüber entſcheiden dürfe, ob und wie lange Kinder und Pflegebefohlene ihr angehören ſollen. Das in neuerer Zeit ſo lebhaft bethätigte Streben, dieſes Vertrauen der Handelsſchule zu gewinnen und fortwährend zu kräftigen, wird hoffentlich kein fruchtloſes ſein, und dann ohne Zweifel der Wunſch der Eltern, der Lehrherren und der Schüler ſich begegnen, die praktiſche Laufbahn möge erſt beſchritten werden, nachdem der Unterrichtscurſus ordnungsmäßig beendet und die gehörige Reife erlangt iſt. Die Handelskammer ſieht ſich außer Stande, zu beurtheilen, wiefern etwa einzelne Aenderungen in der Organiſation der Handelsſchule zweckmäßig eintreten. Auf die Erzielung eines gediegenen wiſſenſchaftlichen Sinnes und tüchtiger Kenntniſſe legt

ſie den gebührenden hohen Werth, ſie glaubt jedoch zugleich die offene Aeußerung ſich geſtatten zu dürfen, wie manche Erfahrungen darauf hinzudeuten ſcheinen, bei dem anerkennenswerthen Trachten nach einer möglichſt vielſeitigen Ausbildung werde dem nächſten Erforderniſſe einer ausreichenden Fertigkeit im Schönſchreiben und Rechnen, beſonders aber auch der Befriedigung des unabweislichen Bedürfniſſes, in der deutſchen Sprache richtig und mit einiger Gewandtheit ſich auszudrücken, vielleicht die nöthige Zeit und Beachtung entzogen. Sie beehrt ſich, dem Senate ſchließlich anzuzeigen, daß ſie, die Nachtheile eines zu frühzeitigen Verlaſſens der Schulanſtalten vollkommen würdigend, ſich veranlaßt geſehen hat, die Mitglieder der Kaufmannſchaft, wie das Publicum überhaupt, dringend aufzufordern, zur Beſeitigung des Mißbrauchs nach allen Kräften beitragen zu wollen.« Der Senat ſpricht in ſeiner Mittheilung die Erwartung aus, daß dieſer Aufforderung von den Geſchäftsprincipalen werde Genüge geleiſtet werden. »Dieſer Verſuch« — bemerkte er — »könnte beſonders dann gelingen, wenn eine bedeutende Anzahl von Geſchäftsherren ſich zu einem gleichen von ihnen in fraglicher Beziehung zu beobachtenden Verfahren in zweckmäßiger Weiſe vereinigen würde; dazu mitzuwirken, wird von Seiten des Senats dringend der Handelskammer empfohlen werden. Sollte indeß dieſe Erwartung ſich nicht erfüllen, ſo würde der Senat es für ſeine nicht abzuweiſende Pflicht erachten müſſen, auf den Grgenſtand zurückzukommen und die ernſtlichſte Prüfung der Frage, ob und wie im Wege der Geſetzgebung hier Abhülfe zu ſchaffen ſei, zu veranlaſſen.« — Auf die Mittheilung des Senats erwiederte die Bürgerſchaft das Folgende: »Die Bürgerſchaft erklärt ſich zunächſt mit dem Inhalt des von der Handelskammer erſtatteten Gutachtens einverſtanden und wünſcht dem von derſelben gethanen Schritte zur Abſtellung des Uebels eines zu frühen Verlaſſens der Handelsſchule einen nachhaltigen Erfolg. Was ſodann das vom Senate unterm 20. October Angeführte betrifft, ſo hält die Bürgerſchaft die Anwendung geſetzlicher Maßregeln ſelbſt dann nicht für gerechtfertigt, wenn jene Schritte ein befriedigendes Reſultat nicht ergeben ſollten. In der Beſchränkung der Kaufleute ſowohl, nicht mehr ſelbſt beurtheilen zu dürfen, welche Kenntniſſe für ihr Geſchäft bei einem Lehrling erforderlich ſind, als in der beabſichtigten Ausdehnung eines Schulzwangs bis auf das 16. Lebensjahr für die Handelsſchule, wie er in den Volksſchulen nicht ſtattfindet, erkennt die Bürgerſchaft eine bedenkliche Beeinträchtigung von Privatrechten. Nicht minder erachtet ſie es der Würde einer öffentlichen Lehranſtalt für unangemeſſen, ſo auch dem Gedeihen derſelben nachtheilig, wenn ihre Lehrzimmer durch Zwangsmaßregeln gefüllt werden ſollen. Endlich darf die Bürgerſchaft nicht unerwähnt laſſen, daß eine geſetzliche Maßregel in dem von der Deputation und dem Senat angedeutetem Sinne den Söhnen weniger bemittelter Eltern, für welche die Schulbildung in der ihnen zugänglichen Lehranſtalt mit dem 14. oder 15. Lebensjahr ſich abſchließt, mit großer Härte den Weg zum Kaufmannsſtande verſperren würde. Aus dieſen Gründen iſt die Bürgerſchaft überzeugt, daß die Frage, wie der Handelsſchule ein befriedigender Standpunct im allgemeinen Vertrauen zu ſichern ſei, eher auf jedem andern Wege als dem der Geſetzgebung ihre Löſung zu ſuchen habe.«

Bei Entgegennahme des Gutachtens der Handelskammer über das zu frühzeitige Abgehen der Schüler von der Handelsſchule hatte die Bürgerſchaft ſich darauf beſchränkt, dem Senat für die Mittheilung dieſes Gutachtens ihren Dank auszuſprechen. Hierüber äußert ſich am 13. November der Senat wie folgt: »Da die Bürgerſchaft in Betreff des in dieſem Bericht geſchilderten Uebelſtandes, daß die Schüler der Handelsſchule vor erlangter Reife ihrer geiſtigen Ausbildung dieſe Schulanſtalt zu verlaſſen pflegen, ihre Erklärung bis nach Vernehmung einer gutachtlichen Anſicht der Handels-

kammer ausgeſetzt hat, dieſes Gutachten aber jetzt vorliegt, ſo ſieht der Senat nunmehr ihren weiteren Aeußerungen über dieſen Gegenſtand mit Rückſicht auf das von ihm deßhalb Angeführte entgegen.« — In Erwiederung auf den Beſchluß der Bürgerſchaft vom 22. November, wo ſie den Vorſchlag der Schuldeputation zur Beſeitigung des Uebelſtandes eines zu frühen Abgehens der Schüler von der Handelsſchule zurückweist, hebt der Senat hervor, »daß augenſcheinlich nicht bloß die äußere Unzuträglichkeit des zu frühen Verlaſſens der Handelsſchule, ſondern vornehmlich ein darin ſich offenbarendes, tiefer liegendes und weit über den Kreis dieſer Schule hinausgehendes Uebel hat angedeutet werden ſollen, zu deſſen Beſeitigung nöthigenfalls auch geſetzliche Maßregeln nicht ausgeſchloſſen ſein können; — daß alſo gewiß nicht darum es ſich handeln kann, ſolche Maßregeln im untergeordneten Intereſſe jener einzelnen Schule oder gar zur Füllung ihrer Lehrzimmer hervorzurufen. Vielmehr iſt die Abſicht, im Kreiſe unſerer geſammten für den Kaufmannsſtand beſtimmten Schuljugend dem vorzeitigen Drange zum Antritt ihrer geſchäftlichen Laufbahn engegenzutreten, alſo zu ihrem eigenen wie zum allgemeinen Beſten einer ſich kundgebenden Vernachläſſigung der für ihre künftige Lebensſtellung erforderlichen und dem Anſehen ihres Standes entſprechenden Vorbildung Einhalt zu thun; — und wäre jedenfalls, wenn zur Erreichung dieſes höheren Zweckes zuletzt nichts anderes übrig bliebe, als Abhülfe im Wege der Geſetzgebung zu ſuchen, damit nur das Intereſſe unſeres Gemeinweſens an Beſeitigung des Uebels, ſo wie die Sorge dargelegt, welche ein Handelsſtaat wie Bremen der Erhaltung einer guten Grundlage für die ihm unentbehrliche Intelligenz der in Frage ſtehenden Berufsſtände zu widmen ſo berechtigt als verpflichtet erſchien. Der Senat«, heißt es weiter, »wird daher pflichtgemäß nicht unterlaſſen dürfen, die Sache im Auge zu behalten und ſpäter, ſo weit es ungeachtet bis dahin einer genügenden Abhülfe gewidmeter Bemühungen ſich noch nöthig zeigen ſollte, von neuem zu einer ſorgfältigen Prüfung der in ſeiner Aeußerung vom 20. October 1854 geſtellten Frage dringend aufzufordern.« (W. Z.)

Bayern. Herrieden, in Mittelfranken, 25. September. [Das Inſtitut der Armenſchulſchweſtern.] Vor 21 Jahren wurde in Neunburg v. W., einem Städtchen der Oberpfalz, ein religiöſer Verein zur Erziehung der weiblichen Jugend beſonders für kleinere Städte und Landpfarreien durch zwei Männer gegründet, welche klar erkannten, was nothwendig iſt, um eine neue beſſere Generation zu erziehen, eine neue beſſere Zeit heraufzuführen. Dieſe Männer waren der im Rufe der Heiligkeit am 8. März 1833 verſtorbene, zum Biſchofe von Regensburg deſignirte dortige Weihbiſchof Georg Michael Wittmann und deſſen Freund Franz Sebaſtian Job, k. k. Hofcaplan und Beichtvater Ihrer Majeſtät der Kaiſerin Caroline von Oeſterreich, der von Neunburg v. W. gebürtig und vormals præfectus stud. in Regensburg war. Job hatte viele Jahre hindurch Alles, was er von ſeinem Einkommen erübrigen konnte, geſammelt, um vorerſt in ſeiner Vaterſtadt eine Mädchenſchule zu gründen, die von einem religiöſen Vereine beſorgt wird, und ſterbend empfahl der hochſelige Biſchof Wittmann die Ausführung ihres gemeinſam bereiften Entſchluſſes. Wie alles Große klein beginnt und der große Senfbaum, der ſeine Aeſte weithin erſtreckt, aus einem winzigen Körnlein hervorwächst: ſo wuchs das Inſtitut der »armen Schulſchweſtern« — ſo nannten die Stifter den neuen religiöſen Verein — unter gar vielen Stürmen und Leiden (auch Job ſtarb ſchon am 13. Februar 1834) ſo, daß das Mutterhaus der armen Schulſchweſtern nach München verlegt werden mußte. Nach dem Schematismus der Münchener Diöceſe pro 1854 iſt der Perſonalſtand der Schulſchweſtern folgender: In 65 Häuſern befinden ſich 284 Schweſtern und 88 Ordenscandidatinnen. Von dieſen 65 Häuſern liegen 51

in Bayern, während 3 in Preußen und 11 in Nordamerika ſich befinden. Unterricht nicht bloß in den für die Elementarſchule vorgeſchriebenen Gegenſtänden, ſondern auch in ſtandesmäßigen Handarbeiten, Bildung der jugendlichen Herzen zu lebendiger Gottesfurcht und zu einem wahrhaft chriſtlichen Leben, Erziehung im wahren und ganzen Sinne des Wortes: dieß iſt die Aufgabe der armen Schulſchweſtern der Schule gegenüber, und ſie haben auch, wohin ſie immer bisher berufen wurden, dieſe Aufgabe vollkommen gelöst. (N. M. Z.)

— München, 20. Nov. [Die Lehrerbildung.] Kammer der Abgeordneten, 20ſte Sitzung. Berathung eines theilweiſe von dem Abgeordneten Fürſten Wallerſtein angeeigneten Antrags der Schullehrer des Landgerichts Seßlach, »Verbeſſerung ihrer Lage betreffend«. Der zweite Ausſchuß der Kammer erklärt die erſte Bitte der Lehrer als erledigt durch die inzwiſchen ertheilten Theuerungszulagen, und hofft hiebei, daß, wenn noch ferner, wie es ſcheine, ſolche Zulagen nothwendig ſein werden, auch der noch immer ſehr gering dotirte Stand der Volksſchullehrer nicht werde vergeſſen werden. In Betreff der zweiten Bitte aber — »die Staatsregierung zu erſuchen, das von beiden Kammern erbetene Geſetz über vollſtändige Regelung der Verhältniſſe der Schullehrer und der dabei einſchlagenden finanziellen Beziehungen dem Landtag in Verbindung mit dem Budget der ſiebenten Finanzperiode vorzulegen« — beantragt der Ausſchuß Ueberweiſung derſelben, zur allenfallſigen Würdigung bei einem zukünftigen Geſetze über das Volksſchulweſen, an das Cultusminiſterium. Es entſpann ſich hierüber eine kurze Debatte. Abg. Fürſt Wallerſtein erklärte ſich mit dem Ausſchuſſe nur dann einverſtanden, wenn es deſſen Abſicht ſei, daß das Geſetz über die Volksſchullehrer in Verbindung mit dem nächſten Budget vorgelegt werden ſolle, damit die nothwendige Verbeſſerung der Verhältniſſe der Lehrer nicht auf weitere ſechs Jahre, bis zu dem nachfolgenden Budget, vertagt werde. Es könne dieß auch unabhängig von dem verlangten Unterrichtsgeſetze geſchehen, denn nach einem ſolchen habe er unter den jetzigen Verhältniſſen keine Sehnſucht, wohl aber halte er für nothwendig, daß für die äußern Verhältniſſe der Lehrer ſchon jetzt beſſer geſorgt werde. Im Uebrigen behalte er ſich vor, über dieſen Gegenſtand einen beſondern Antrag einzureichen. Abg. Prof. Dr. Sepp theilt die Anſicht des Vorredners, daß alsbald für die Verhältniſſe der Lehrer geſorgt werden müſſe; erklärt ſich hiebei gegen die Ausbildung der Lehrer, wie ſie jetzt geſchehe, da durch dieſelbe der Volksſchullehrer in einer Weiſe herangebildet werde, daß er weit größere Anſprüche machen müſſe, als man ihm gewähren könne. Der Redner iſt der Anſicht, daß man von dem Lehrer weit mehr Kenntniſſe verlange, als nothwendig erſcheine, und wendet hiebei, unter Heiterkeit der Kammer, in traveſtirender Weiſe den Monolog Fauſts an: »habe nun, ach, Philoſophie, Juriſterie und Medicin ꝛc.« bis »da ſtehe ich nun, ich armer Thor, und bin noch ärmer als zuvor.« — Redner meint: die Bauernjungen würden allzu unnöthiger Weiſe mit den »Fürwörtern« und »Bindewörtern« geplagt; wenn wie ehemals ein Schullehrer leſen, ſchreiben und rechnen könne, ſo ſei das am Ende genügend, dieſes aber würden auch die armen Schulbrüder leiſten und dabei an die Gemeinden weit geringere Anſprüche machen als die hochgebildeten Lehrer; er ſtelle daher auch den Antrag auf Einführung der armen Schulbrüder — welchem Antrage indeſſen, nach des Hrn. Präſidenten Bemerkung, nicht ſofort Folge gegeben werden konnte, da er als ein ſelbſtſtändiger Antrag, nicht als eine Modification des zur Berathung vorliegenden erſcheine, und daher erſt dem Petitionsausſchuſſe zugewieſen werden müſſe. Abg. Schnitzlein erklärt ſich ebenfalls mit der Anſicht des Fürſten Wallerſtein einverſtanden; es ſei übrigens von der Regierung bereits viel für die Unterſtützung der Lehrer und Beſſerung ihrer Verhältniſſe geſchehen,

nur ſcheine nicht immer die Vertheilung auf ganz entſprechende Weiſe zu geſchehen. Die Anſicht, daß dem Lehrer zu viele Kenntniſſe beigebracht würden, theilt der Redner nicht; es könne keineswegs genügen, wenn die Lehrer nur leſen, ſchreiben und rechnen können; eine weitere Ausbildung derſelben, wie ſie in unſern Seminarien erfolge, erſcheine nicht ſo gefahrvoll, wie Hr. Sepp glaube. Abgeordneter Fürſt Wallerſtein, ſich der Anſicht Schnitzleins anſchließend, weist darauf hin, daß gerade in denjenigen Ländern, deren praktiſche Bildung Dr. Sepp ſo bewundere (England ꝛc.), für den Volksunterricht ſehr viel in neuerer Zeit geſchehe. Die praktiſche Bildung habe nicht an dem Mangel an Schulen, ſondern in den politiſchen Inſtitutionen, in der freien Preſſe, in der unmittelbaren Betheiligung an den großen Fragen des Tags, in der Schule des Lebens, ihren Grund; auf eine ſolche Grundlage hin würde auch bei uns praktiſche Bildung entſtehen. Abgeordneter Prof. Herrmann, indem er zugibt, daß ein Lehrer mehr wiſſen müſſe, als er zu lehren habe, da er ſonſt nichts Gedeihliches leiſten könne, iſt dennoch mit der Lehrmethode unſerer Seminarien nicht einverſtanden, und zwar ſei er dieß nicht erſt jetzt, ſondern ſchon in einer von ihm 1826 erſchienenen Schrift geweſen; man lehre in den Seminarien zwar nicht zu viel, wohl aber zu vielerlei, wodurch in der Regel Ungründlichkeit entſtehe; Vereinfachung der Lehrmethode erſcheine daher dringend wünſchenswerth. Die dann erfolgte Abſtimmung ergab die Annahme des oben erwähnten Antrags des Ausſchuſſes.

Oeſterreich Wien, 1. Nov. [Erlaß wider den Rationalismus.] Die Bevölkerung des magyariſchen Kronlandes und der ihm ehemals angehörigen Landestheile iſt bekanntlich großentheils proteſtantiſcher Religion. Das Unterrichtsminiſterium hat unterm 20. September an ſämmtliche ungariſche Statthaltereiabtheilungen, an die Staathalterei von Temesvar und an das ſiebenbürgiſche Civil- und Militärgouvernement einen Erlaß abgehen laſſen, welchem die »A. Z.« folgende Stelle entnimmt:

»Ich bin in Kenntniß geſetzt worden, daß an ... Elementarſchulen eine in Dobſchau veranſtaltete Auflage der beiden erſten Curſe der chriſtlichen Religionslehre in Sätzen, Bibelſprüchen u. ſ. w. von M. Chr. Fr. L. Simon als Lehrbuch für den Religionsunterricht benützt werde. Beide Curſe ſind ganz rationaliſtiſch gehalten, indem ſie die weſentlichen Lehren des evangeliſchen Bekenntniſſes entweder ganz umgehen oder in einem von den Bekenntnißſchriften ganz abweichenden Sinne darſtellen. In Erwägung, daß die Verbreitung rationaliſtiſcher Lehren in Schulen nicht nur die Grundlage der Religion untergräbt, ſondern auch vom Standpuncte des Staates, welcher nur die geſetzlich anerkannten Religionsbekenntniſſe als berufen und berechtigt anſehen kann, ihre Lehren in dem Unterricht und der Erziehung geltend zu machen, vollkommen unſtatthaft iſt, wird die k. k. Statthalterei ... beauftragt, die geeigneten Vorkehrungen zu treffen, daß die fraglichen Religionsbücher in allen evangeliſchen Schulen, wo ſie vorkommen, außer Gebrauch geſetzt und durch ſolche, die dem Bekenntniſſe der evangeliſchen Kirche entſprechen, erſetzt werden.«

— [Ueber die Entwickelung des Volksſchulweſens] ſchreibt man der D. A. Z. aus Oeſterreich, 4. December: »Während die neuen Regulative anderer Staaten über das Volksſchulweſen den Unterricht in den Realien weſentlich beſchränken, eine entwickelnde Katechetik mit dem Namen Formalismus brandmarken und ſelbſtſtändige Denk- und Sprechübungen ganz und gar aus dem Bereich des Volksſchulunterrichts ausſchließen, macht unſere Regierung das Princip der rationellen Pädagogik entſchieden zu dem ihrigen und bekundet dieß in den verſchiedenſten Erlaſſen des Unterrichtsminiſteriums. Insbeſondere wird den in dieſer Beziehung vernachläſſigten

Kronländern die angelegentlichſte Fürſorge gewidmet. So machte der Oberſchulinſpector Haas auf ſeiner jüngſten Viſitationsreiſe in Ungarn die Lehrer mit der beſſern Methode des Elementarunterrichts bekannt und lehrte ſie die Anwendung der Formenlehre, der Denk- und Sprechübungen. Daneben ſucht die Regierung denjenigen Diſtricten, welche bisher der Wohlthat des Unterrichts faſt ganz entbehrten, denſelben in der umfänglichſten Weiſe dadurch zugängig zu machen, daß ſie entweder neue Schulen errichtet oder die benachbarten Städte zur Aufnahme der Kinder aus den nächſtgelegenen Orten in ihre Schulen verpflichtet. Dieß geſchah kürzlich ebenfalls in Ungarn in der ſogenannten Tanyas, wo bisher in den Meierhöfen an 2000 Kinder ohne geiſtige Pflege aufwuchſen. Es iſt nunmehr in vollem Umfange für ſie geſorgt.« Dazu können wir nur ſagen, daß wir in Preußen uns doch wieder einen Schritt vor Oeſterreich voraushalten, in Betreff der Volksſchulen genau, wie in Betreff der Gymnaſien. Was bei uns abgethan und verbraucht iſt, kommt in Oeſterreich erſt zur Entfaltung.

— [Die definitive Organiſation der Gymnaſien.] Wien, 23. Dec. Durch ein allerhöchſtes Handſchreiben * vom 9. December, welches die definitive Organiſation der öſterreichiſchen Staatsgymnaſien enthält, iſt ein wichtiger Schritt vorwärts gethan in dem innern Aufbau des neuen Oeſterreich. Das Handſchreiben hat die neue Gymnaſialordnung, die ſeit wenigen Jahren beſtand, mit jenen Veränderungen, welche von Seite des Unterrichtsminiſteriums vorgeſchlagen worden waren, definitiv genehmigt. Die heutige Wiener Zeitung bringt in einem Miniſterialerlaß den Wortlaut der Verordnung, welche unter allen Freunden der Reorganiſation des einheitlichen Staates, wie ſie dem Geiſte des Monarchen vorſchwebt, unverholene Freude hervorgerufen hat. Unter allen Gebildeten und Wohldenkenden wird die Ueberzeugung von Tag zu Tag kräftiger, daß die Macht Oeſterreichs in der Zukunft nur dann wahrhaft begründet werden könne, wenn es rückſichtslos und nur von großen Geſichtspuncten ausgehend in die Reihe der Culturſtaaten eintritt. Selbſt die Ausbeute und der Gebrauch ſeiner ungeheuern materiellen Mittel iſt nur möglich, wenn der Druck gehoben wird, der von ehemals her auf die Geiſter Oeſterreichs wirkt. Aber eine Cultur ſchafft man nicht mit einem Schlage, und die Bildung wächst nicht über Nacht. Rußland allein hat den Verſuch gemacht, eine Ariſtokratie einzelner Geiſter hervorzubilden und die Maſſen mit ewiger Nacht zu umhüllen, und dieſer Verſuch, wie rächt er ſich nach allen Seiten in dem gegenwärtigen Kampfe! Oeſterreich konnte ſich auf ein ſolches Erziehungsſyſtem nicht einlaſſen. Oeſterreich braucht nicht bloß eine tief gebildete, ſondern auch eine zahlreiche Intelligenz. Ueberall, wohin wir blicken, im Militärſtand, im Lehr- und Beamtenſtand, in allen Zweigen des induſtriellen Lebens macht ſich das Bedürfniß nicht bloß nach erhöhter, ſondern auch nach vermehrter Intelligenz geltend. Für die Heranbildung derſelben mußte in reicherem Maße geſorgt werden, als es früher der Fall war. Die alten Zuſtände, die alten Unterrichtsanſtalten ſind unhaltbar geworden. Der Geiſt der Zeit hat ſich mächtiger erwieſen als die Beſtrebungen, den Verbeſſerungen im öſterreichiſchen Unterrichtsweſen hemmend entgegenzutreten und dem alten, Geiſt und Sitte verderbenden Schlendrian Thor und Thüre zu öffnen. Während der letzten fünf Jahre iſt ſehr viel geſchehen, um den Unterricht auf eine ſolidere Baſis zu ſtellen. Für die Bildung der Lehrer iſt in großem Maßſtabe geſorgt worden. Wenn in dieſem Geiſte fortgeſchritten wird, ſo wird in wenigen Jahrzehnten der Lehrerſtand Oeſterreichs dem außeröſterreichiſchen weder an Gründlichkeit der Bildung, noch an

* Den Wortlaut desſelben bringen wir im nächſten Heft.

Ernſt der Geſinnung, noch an würdiger Stellung im Leben nachſtehen. In frühern Zeiten bildete ſich bei uns der Lehrer auf eigene Fauſt, er war Autodidakt im guten und ſchlechten Sinne des Wortes. Nicht ſelten war eine Lehrerſtelle die Belohnung für entſprechende Dienſte als Hofmeiſter bei einem Cavalier. Jetzt ſorgen hiſtoriſch-philologiſche Seminare, phyſikaliſche Inſtitute, praktiſche Uebungen des Unterrichts in der Naturgeſchichte u. dgl. m. für eine regelmäßige Bildung der Lehrer. Die Unterſtützung von Candidaten des Lehramts aus öffentlichen Fonds iſt eine namhafte und zeugt von dem ernſten Beſtreben der Staatsverwaltung, den Lehrerſtand zu heben. Es ſind ſtrenge Lehramtsprüfungen eingeführt, in denen beſtimmte, nicht übertriebene Forderungen geſtellt ſind. Es wird denſelben von einer immer größeren Zahl genügt. Die Zahl der nothgedrungen als Suppleanten verwendeten Lehrer iſt in ſteter Abnahme. Man hat ſich überzeugt, daß nur dann die Zeit nicht vergeudet und überall das rechte Maß im Unterricht eingehalten wird, wenn die Durchbildung des Lehrers eine wiſſenſchaftliche iſt. Möchte auch den Lehrern überall die entſprechende würdige Behandlung zu Theil werden! Während derſelben letzten fünf Jahre ſind eine Reihe von Gymnaſien durch den Staat übernommen worden, wie das akademiſche Gymnaſium in Wien, die Gymnaſien zu Preßburg, Ofen, Leutſchau und Kaſchau in Ungarn und das katholiſche Gymnaſium in Hermannſtadt. Staatszuſchüſſe wurden dem evangeliſchen Gymnaſium zu Teſchen und dem griechiſch-unirten in Belényes zu Theil. Die Uebernahme ſolcher Gymnaſien kommt finanziell der Gründung eines neuen Gymnaſiums gleich. Für die evangeliſchen und griechiſch-nicht-unirten Bewohner muß allerdings noch Vieles geſchehen von Seite des Staats ſowohl als auch von Seite der Gemeinden, um den Bedürfniſſen der Cultur und den Anforderungen der Gerechtigkeit zu entſprechen. In demſelben Zeitraum iſt rüſtig an der Herbeiſchaffung entſprechender Lehrbücher gearbeitet worden. Was waren das für Gymnaſialzuſtände, wo die institutio ad eloquentiam herrſchte, in der brevis grammatica græca der griechiſche Sprachunterricht ertheilt wurde, und eine alte Sprache, die griechiſche nämlich, in barbariſchem Jeſuitenlatein gelehrt wurde! Homer, Sophokles und Plato, dafür war geſorgt, konnten dem Geiſte der Jugend nicht verſtändlich werden. Die deutſche Sprache wurde, um den hergebrachten Kanzleiſtyl ja nicht zu verderben, im Gymnaſium gar nicht gelehrt und in den oberen Gymnaſialclaſſen der Jugend eine deutſche Anthologie in die Hand gegeben, womit der ganzen deutſchen Litteratur Hohn geſprochen wurde. Wie erſt war für die Bedürfniſſe der anderen Nationen geſorgt! Mißliebige Urtheile im In- und Auslande wußte die Cenſur abzulehnen, und mehr noch als ſie der Schulbücherverſchleiß. Dieſem Inſtitut verdankte man es, daß die Lehrbücher im Ausland nicht bekannt wurden. Wie anders iſt es jetzt, wie haben ſich die Zuſtände gebeſſert, ſeitdem Privilegium und Zwang der Schulbücher aufgehoben worden iſt! Unter den vielen Lehrbüchern, die jetzt entſtanden ſind, gibt es manche ſehr gute, man kann ſagen vortreffliche; einige ſind auch außerhalb Oeſterreich ſchon in Gebrauch gekommen. Schon die Bethätigung des Lehrſtandes an dieſen Arbeiten ſelbſt iſt eine Förderung für die Schule. Auch die ſtatiſtiſchen Ziffern ſprechen nach den gemachten Erfahrungen für den neuen Gymnaſialplan. In den Jahren 1845 — 1847 ſind von den in die philoſophiſchen Curſe ausgetretenen Schülern nach zwei Jahren 42 Procent in die Facultätsſtudien übergegangen. Bereits vor einem Jahre — und ſeitdem iſt das Verhältniß noch günſtiger — ſtellte es ſich in den deutſch-ſlaviſchen Ländern ſo, daß von den in die ſiebente Claſſe (ehemaligen erſten philoſophiſchen Jahrgang) eingetretenen nach zwei Jahren 52 Procent die Maturitätsprüfung beſtanden. In jene 42 Procent ſind die Theologen eingerechnet, in dieſen 52 Procent ſind die ohne Maturitätsprüfung bloß mit genügendem Claſſen-

zeugniß zur Theologie übergehenden nicht enthalten. Durch das Allerhöchſte Handſchreiben vom 9. December ſind im Weſentlichen die proviſoriſchen Inſtitutionen definitiv geworden. Die Schwankung und die Unſicherheit in dieſem wichtigen Zweige des Unterrichts hat endlich aufgehört. Der Lehrerſtand hat eine beruhigende Ausſicht in die Zukunft und kann ſich ungehindert ſeinem Berufe widmen. Wahr iſt es, die Cavaliers und Hofrathsſöhnchen werden in den Gymnaſien etwas mehr lernen müſſen als früher, die Bildung und Erziehung in den höhern Ständen wird mit der Zeit eine ernſthaftere Phyſiognomie annehmen müſſen. Der Tanzboden und der Salon wird von der zarten Jugend nicht ſo häufig frequentirt werden können, und die Klagen mancher Mütter werden nach dieſer Seite hin nicht ungerechtfertigt erſcheinen. Aber der Patriot und der Staatsmann werden ſich freuen, daß für eine ernſtere gründlichere Bildung als in den alten Zeiten privilegirter Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit geſorgt wird.

— Wien, Ende December. Das allerhöchſte Handſchreiben vom 9. December über die Gymnaſialreform genehmigt die Vereinigung der ehemaligen philoſophiſchen Curſe mit dem Gymnaſium, die Beibehaltung der achtjährigen Gymnaſien in der eingeführten Lehrmethode und der gegenwärtigen Einrichtung derſelben überhaupt, inſofern nicht Aenderungen durch die nachfolgenden drei in dem allerhöchſten Handſchreiben erwähnten Beſtimmungen hervorgerufen werden. Dieſe drei Puncte ſind folgende: 1. Der Ausbildung der Schüler im Latein iſt eine beſondere Sorgfalt zuzuwenden, und die philoſophiſche Propädeutik, Logik und Pſychologie im größten Umfang zu betreiben. 2. Der Unterricht iſt zunächſt in der den Schülern bekannteſten Sprache zu ertheilen. Wo die deutſche Sprache hienach nicht ausſchließliche Unterrichtsſprache ſein kann, ſind in den obern Claſſen einige Gegenſtände in deutſcher Sprache zu lehren, mit einziger Ausnahme des lombardiſch-venetianiſchen Königreichs. Aber auch in dieſem Kronland iſt die deutſche Sprache obligater Lehrgegenſtand. 3. Im Jahr 1858 iſt eine Commiſſion zuſammenzuſetzen aus vertrauenswürdigen, bewährten Fachmännern verſchiedener Länder und einigen Facultätsprofeſſoren zur ſorgfältigen Prüfung von Anträgen und etwaigen Verbeſſerungen. Der letztere dieſer drei Puncte erläutert ſich gewiſſermaßen von ſelbſt. Kein Menſchenwerk hat die Gewähr der ewigen Dauer und Unverbeſſerlichkeit in ſich. So gefährlich es iſt, die Principien eines Unterrichtsſyſtems zu verrücken oder zu wechſeln, insbeſondere gefährlich für den ſittlichen Geiſt der zu bildenden Jugend, ebenſo nothwendig iſt, daß Verbeſſerungen, wenn ſie wirklich als unabweislich erkannt werden, auch in das Leben treten. Mit dem letztern Punct iſt der Erſchlaffung und Stagnation ein Ziel geſetzt.

Von größerer Wichtigkeit iſt der zweite Punct. Er gibt der deutſchen Sprache jene Bedeutung im Unterricht, die nothwendig iſt nicht nur zur Förderung der Cultur und zur Heranbildung einer gleichmäßigen einheitlichen Geiſtesrichtung unter der Jugend, ſondern auch zur Abwehr gegen zerſetzende Ideen. Dieſe knüpfen ſich bei uns in den meiſten und gewichtigſten Kronländern, Italien, Croatien, Ungarn, Böhmen und Galizien, in den letzten Jahrzehnten auch in Mähren, vorzugsweiſe an ſeparatiſtiſche Nationalitätsideen an. Je weniger eine allgemeine Bildung in Oeſterreich, welche in der Durchdringung dreier Elemente: der chriſtlichen Bildung, der deutſchen Cultur und des Studiums der Claſſiker beruht, beſonders auf den Gymnaſien in den Vordergrund tritt, deſto mehr wird das Gemüth der Jugend ſich der älteren Geſchichte der verſchiedenen Volksſtämme zuwenden, und deſto leichter kann ſie durch ſolche einſeitige Richtung auf gefährliche Bahnen geführt werden. Die Ideologen Oeſterreichs fußen nicht auf ſpeculativen oder rationaliſtiſchen Philoſophemen, ſondern auf falſcher

Geſchichtsphiloſophie. Sie verkennen die großen praktiſchen Anforderungen Oeſterreichs, welche unſern Staatsmännern vorſchweben und vorſchweben müſſen, und glauben den Staatsbildungsproceß, den die öſterreichiſchen Länder ſeit Maximilian I. durchgemacht haben, ignoriren und die frühern Zuſtände nationaler Selbſtſtändigkeit gewiſſermaßen als ein Vorbild hinſtellen zu dürfen. Wie wenig Gefahr man in einer philoſophiſchen Bildung ſieht, wie man im Gegentheil in der Erhebung der Jugend auf einen allgemeineren Standpunct ein Mittel der Reinigung des durch mancherlei Leidenſchaften getrübten Geiſtes erblickt, entnehmen Sie aus dem Gewicht, das man hier auf die Begünſtigung des Studiums der philoſophiſchen Propädeutik legt. Aus dem Geiſte dieſer Beſtimmungen werden Sie zugleich erſehen, wie ſchonend man die berechtigten Forderungen der verſchiedenen Nationen zu behandeln geſonnen iſt; es wird den einzelnen Landesſprachen überall die gebührende Rechnung getragen. Damit iſt auch dafür geſorgt worden, daß ähnliche Verkehrtheiten nicht wieder vorkommen, wie vor einiger Zeit in Ungarn vorgekommen ſind, wo z. B. hie und da am Untergymnaſium deutſch, am Obergymnaſium magyariſch vorgetragen wurde, oder wo in Gegenden, in welchen das deutſche Element ſich vorzugsweiſe am Unterricht betheiligt, während das der Zahl nach überwiegende magyariſche, ſlovakiſche oder illyriſche daran ziemlich unbetheiligt bleibt, der Unterricht ausſchließend in magyariſcher Sprache ertheilt wird. Einige andere Kronländer waren eine kurze Zeit in Gefahr, zu ſolchen Vorgängen Seitenſtücke zu liefern; der Tact des Unterrichtsminiſters hat die Gefahren beſeitigt. Daß im lombardiſch-venetianiſchen Königreich die deutſche Sprache ein obligater Gegenſtand geworden iſt, muß als eine Wohlthat für die Cultur Italiens erkannt werden. Wer nicht Gelegenheit hat, die Leiſtungen unſerer Italiener des lombardiſch-venetianiſchen Königreichs in den meiſten wiſſenſchaftlichen Zweigen im Detail zu prüfen, der kann ſich ſchwer eine Vorſtellung machen von dem Verfall der ſtrengen Wiſſenſchaft, welcher ſich dort in Folge des geiſtigen Abſperrungsſyſtems in den letzten Jahrzehnten der Litteratur bemächtigt hat.

Der erſte Punct berührt einen für die Gymnaſialfrage nicht minder wichtigen Gegenſtand. Die Klage, daß zu wenig Latein betrieben würde, iſt von zwei verſchiedenen Seiten her vorgebracht worden, die gleich ſehr dabei betheiligt waren, das gegenwärtige Unterrichtsſyſtem zu ſtürzen. Die ungariſche altconſervative Partei kämpfte für die Einführung der lateiniſchen Sprache als Unterrichtsſprache unter dem Vorwand, die Intereſſen der Kirche zu vertreten, in Wahrheit aber um der Ausbreitung der deutſchen Cultur, der innigſten Bundesgenoſſin des öſterreichiſchen Centralſtaates, entgegenzutreten — und dieſer Partei ſchloſſen ſich einige Slaven an. Die ultrakirchliche Partei, die ihre Sympathieen nicht nach gleichen Theilen Kirche und Staat zuwendet, hatte ebenfalls Neigung, die lateiniſche Sprache, natürlich nicht die claſſiſch-lateiniſche, für den Unterricht zu empfehlen. Das kaiſerliche Handſchreiben vom 9. December betritt einen ſchönen Mittelweg; es gibt dem Staate, was des Staates iſt, und gewährt zugleich volle Freiheit, die wohlbegründeten, durch keine politiſche Parteiſtellung getrübten Anforderungen der Kirche zu wahren. Man darf hoffen, daß der lateiniſche Unterricht nach dem neuen Studienplan beſſer gedeihen werde als früher. Was ehemals in den deutſchen Kronländern ſo gut wie in Ungarn und in Italien ſich für die lateiniſche Sprache ausgab, war vielfach ein barbariſches Gemiſch von moderner Syntax und lateiniſchen Worten; ſelbſt manche Lehrbücher der lateiniſchen Sprache waren voll der gröbſten grammatikaliſchen Fehler. Die Palme aber errang in dieſer Beziehung immer Italien und Ungarn. Noch in der jüngſten Zeit haben die poetiſchen Herzensergießungen eines Tyrnauer Profeſſors der lateiniſchen Sprache und die Mai-

länder und Paduaner Textausgaben lateiniſcher Claſſiker in hieſigen philologiſchen Kreiſen die höchſte Heiterkeit erregt.

Dem ernſten claſſiſchen Studium bleibt durch die Sanctionirung des Gymnaſialgeſetzes in Oeſterreich eine große Zukunft offen. Die Materialiſten, welche die claſſiſchen Studien zu Gunſten der Naturwiſſenſchaften aus den Gymnaſien verdrängen wollen, und ihre natürlichen Verbündeten, die kirchlichen Ultras, welche, überſtrömend von chriſtlicher Liebe, die Freunde claſſiſcher Studien als moderne Heiden aus der chriſtlichen Geſellſchaft ſtoßen — dieſe beiden äußerſten Parteien haben in Oeſterreich ſich keine Freunde erwerben können. Was man auch immer ſagen möge, im öſterreichiſchen Volk liegt ein geſunder praktiſcher Sinn, der ſich ſelten und ſchwer aus der rechten Bahn hinaus bis zu den äußerſten Grenzen fortreißen läßt. Niemand zieht einen Gewinn daraus, wenn aus den Händen vierzehn- bis achtzehnjähriger Jünglinge Cicero und Sophokles verdrängt werden, um einem Muretus, Balde oder Moleſchott Platz zu machen und um an die Stelle von Forſchungen, welche den Geiſt bilden und den Geſchmack läutern, ſolche hinzuſtellen, die den Geiſt der Jugend in dogmatiſche Spitzfindigkeiten und embryologiſche Fragen verwickeln. Freilich, dieſer praktiſche Sinn war zum Theil auf Koſten tieferer Geiſtesbildung errungen; unſere Aufgabe iſt es nun: den erſteren zu bewahren und zu gleicher Zeit in den Beſitz der letzteren zu kommen.

Dabei darf nicht außer Acht gelaſſen werden, daß in den gegenwärtigen Einrichtungen im Gegenſatz zu den frühern ein großer Werth auf den religiöſen Unterricht und die religiöſen Uebungen gelegt wird. Für die verſchiedenen Bedürfniſſe der obern und untern Claſſen ſind beſondere Religionslehrer aufgeſtellt, es ſind Vorbereitungen getroffen zur Lectüre der Kirchenväter, es herrſcht ein volles Einverſtändniß mit den Kirchenfürſten.

— Wien, im Januar. Aus den in meinem letzten Brief mitgetheilten Grundzügen der Gymnaſialreform in Oeſterreich dürften Sie entnommen haben, daß unſere Gymnaſien Bildungsanſtalten höherer Art, nicht bloß lateiniſche Schulen ſein ſollen. Letzteres waren ſie in den Händen der Jeſuiten in frühern Zeiten, und in etwas abgeſchwächten Formen in den Zeiten des vormärzlichen Studienſyſtems. Deßwegen wird gegenwärtig auf den Unterricht in der Mutterſprache und in der deutſchen Sprache ein ſo großes Gewicht gelegt; deßwegen werden Mathematik, Phyſik und Naturgeſchichte jetzt cultivirt; deßwegen wird neben der lateiniſchen Sprache dem Studium der griechiſchen ſein gebührender Werth beigelegt und die von allen tiefer Denkenden als bornirt bezeichnete Anſicht verworfen, man könne mit gleichem Erfolg für die geiſtige und linguiſtiſche Bildung Lateiniſch ohne Griechiſch lernen; deßwegen endlich wird grammatiſche Correctheit und Sinn für Styl mit ſolchem Ernſt betrieben, da man einſieht, welche Bedeutung dieß bei der Sprachenmiſchung in Oeſterreich hat. Wenn man überdieß erwägt, daß nicht mehr Ein Lehrer in allen Gegenſtänden einer Claſſe zu unterrichten hat, ſondern daß jedem nur eine in ſich zuſammenhängende Gruppe von Gegenſtänden zufällt, daß ſtrenge Maturitätsprüfungen eingeführt wurden, die zu ihrer Ergänzung auch, wie das ganze Gymnaſialweſen, eine wirkliche Univerſitätseinrichtung verlangen, ſo wird man zu der Ueberzeugung gelangen, daß die Reform der Gymnaſien in einem großen Maßſtab angelegt wurde, und daß ihr die Förderung der Cultur in Oeſterreich, einer ächt chriſtlichen, wiſſenſchaftlich ernſten Geiſtesbildung als Zielpunct vorgeſchwebt hat.

Es lebt in allen die Hoffnung, daß die Durchführung dieſer Maßregeln von demſelben großen Geiſt geleitet ſein werde, wie ihre Feſtſtellung und ihre Genehmigung. Sie hat nach vielen Seiten hin ihre Schwierigkeiten. Die größte Gefahr würde ihr von

jenen werden, welche zur Beſeitigung dieſer Schwierigkeiten Mittel empfehlen würden, die in ihrer Conſequenz die Principien des Geſetzes alteriren. Der Beifall der Einſichtigen, die Unterſtützung von Privaten und Gemeinden enthielten eine Aufforderung auf der eingeſchlagenen Bahn zu bleiben. Wie groß die Theilnahme der letztern geweſen iſt, geht aus den Summen hervor, welche in den Jahren 1850 und 1851 den Gymnaſien in den deutſch-ſlaviſchen Kronländern an Geld und Geldeswerth zugefloſſen ſind, nämlich 231,000 fl. in Capital und der ſichergeſtellte Zinſengenuß eines Capitals von 1,687,000 fl. Und wie viel iſt ſeitdem noch hinzugekommen! Würde man gezahlt haben, wenn der Nutzen nicht allen, die mit offenen Augen ſehen, einleuchtend geweſen wäre? Der Werth dieſer Unterſtützung ſteigt, wenn man erwägt, daß gleichzeitig durch Gemeinden (nur theilweiſe unterſtützt vom Staat) gegen zwanzig Realſchulen gegründet worden ſind. Das Publicum zeigt deutlich genug, daß es den Werth der gegenwärtigen Einrichtungen den frühern gegenüber zu würdigen verſtehe, trotzdem daß die Lehrkräfte nicht überall ausreichen. Sie werden es aber in wenigen Jahren, wenn die Lehramtsprüfungen conſequent und ſtreng durchgeführt werden. Von Jahr zu Jahr nimmt die Zahl der Lehramtscandidaten zu, die Freude am Lehrſtand ſelbſt wächst unter der jüngern Generation, und in wenigen Jahren dürfte der hie und da gefühlte Mangel nicht mehr vorhanden ſein.

Anders wäre es, würde man von dieſen ſtrengern Anforderungen, wie nicht zu fürchten iſt, zurückkommen und damit der Mittelmäßigkeit und Protection Thor und Thüre öffnen. Ein weſentliches Mittel zur Hebung des Lehrerſtandes iſt die Stellung, welche die Directoren der Gymnaſien gegenwärtig einnehmen. Sie ſtehen nicht wie die frühern Gymnaſialpräfecten dem Lehrerſtand fremd gegenüber. Da ſie ſelbſt Unterricht ertheilen müſſen, nehmen ſie ununterbrochen Theil an den pädagogiſchen Erfahrungen und erſcheinen als ein lebendiges Glied des Lehrkörpers, deſſen Spitze ſie ſind. Sie erſcheinen nicht mehr bloß als controlirende, inſpicirende und ſchreibende Behörde, wie es früher der Fall war, ſie müſſen einen innern lebendigen Antheil an der Anſtalt, an der Schule, an dem pädagogiſchen Gedeihen nehmen. Es gibt Leute, welche ſich die Vorſtände der Unterrichtsanſtalten nicht anders denken können, als ausgerüſtet mit einer Art dictatoriſcher Gewalt und möglichſt iſolirt von Lehrern und Schülern. Es gibt auch Anſtalten, wo eine ſolche Stellung durch die Umſtände des Moments oder durch die Natur der Sache geboten wird. Allgemeine Bildungsanſtalten aber, wie Gymnaſien, die nicht wie gewiſſe nautiſche, techniſche oder militäriſche Anſtalten zugleich Erziehungsanſtalten ſein können, dürfen in jene Reihe nicht aufgenommen werden. Der pädagogiſche Erfolg iſt immer am größten bei jenen Gymnaſien, wo der Vorſtand zugleich in lebendiger pädagogiſcher Thätigkeit begriffen iſt.

Daß die Wichtigkeit dieſer Dinge, der ſtrengen Lehramtsprüfungen und der Stellung der Directoren zum Lehrkörper gehörig gewürdigt wurde, iſt ein beſonders erfreuliches Zeichen; es zeigt, daß man bei Unterrichtsgeſetzen praktiſche und pädagogiſche Erfahrungen zu berückſichtigen nicht unterläßt. Ausführlicher wird wohl das nun definitive Gymnaſialgeſetz von den pädagogiſchen Blättern des In- und Auslandes gewürdigt werden, von Geſichtspuncten natürlich, die in Ihrer Zeitung nicht in den Vordergrund treten können. Die hieſigen größern politiſchen Organe haben mit ſeltener Erkenntniß der ihnen zu Gebote ſtehenden geiſtigen Mittel und des geringen Intereſſes, welches das gewöhnliche zeitungleſende Publicum an ſo wichtigen Fragen der Art nimmt, vorgezogen, das allerhöchſte Handſchreiben vom 9. December nur mit wenigen Worten der Anerkennung zu begrüßen. Preußiſche Blätter haben ſich ausführlicher über dieſen Gegenſtand verbreitet. Es iſt dieß nicht das erſte Mal, daß über öſterreichiſche Gegenſtände das größere Publicum in Wien von außen her unterrichtet wird. A. Z.

Schweiz Str. [Zur Turnerei.] Die päd. Revue hat im Juliheft v. J. „gegen die Methode von Spieß im Turnunterricht“ ſich ausgeſprochen und am Schluſſe des Aufſatzes noch einen Anhang gegeben, deſſen Verfaſſer das Turnweſen von Darmſtadt in etwas düſtern Farben ſchildert. Geſtatten Sie einem Worte aus der Schweiz über dieſe nicht unwichtige Angelegenheit auch Raum! Es dürfte für die Beſtrebungen der päd. Revue nicht ganz ohne Werth ſein.

Daß das Turnen ſo zur Spielerei herabſinken und in völlige Zweckwidrigkeit ausarten konnte, iſt bei uns ſchwer zu begreifen; nur Eines iſt begreiflich — daß unter ſolchen Umſtänden das Publicum alles Intereſſe an der Sache verlieren muß. Will man billig ſein, ſo muß man ſogar geſtehen, daß ein ſolches Publicum durch dieſen Mangel an Intereſſe geradezu ſich ſelber und die gute Sache ehrt.

Denn welchen Zweck hat das Turnen? Kräftigung und Gewandtheit des Körpers, Gewöhnung des Geiſtes an Ernſt im Thun und an Beſonnenheit in Schätzung der eigenen Kraft, Selbſtbeherrſchung und Unterordnung unter Regel und Geſetz in der Gemeinſchaft Vieler. Es ließe ſich noch mehr im Einzelnen darüber ſagen, doch dieß Wenige möge als Hauptſache genügen. Was folgt daraus?

Verwerflich iſt beim Turnunterrichte Alles, was dem Hauptzwecke desſelben widerſpricht, alſo alle den Zweck nicht fördernde Spielerei und insbeſondere das bloße Turnen abgeſonderter Claſſen. Denn es exiſtirt wohl kaum eine Anſtalt, in der ſich nicht ein gewiſſer Claſſengeiſt offenbart und ausbildet, der in gewiſſer Hinſicht ſein Gutes hat, aber auch leicht ins Schlimme ausarten kann. Gegen Letzteres iſt die Gemeinſchaft der Turnübungen gerichtet, und ſchon darin liezt offenbar eine große Wohlthat derſelben. Die Jugend einer Anſtalt muß ſich auf dem Turnplatze als eine Gemeinde, als ein Ganzes erkennen und bewegen lernen; welchen andern, beſſern Anlaß kann ihr die Schule hierzu bieten? Welchen Werth dieß hat, das ſieht man ganz beſonders auch bei unſern militäriſchen Uebungen, welche, wenn ſie vernünftig geleitet werden, einer guten Disciplin großen Vorſchub leiſten.

Ein weiterer Grund für die Gemeinſchaft der Uebungen liegt darin, daß die Individuen ſehr häufig anders in dem Unterrichte der Claſſe und wieder anders au dem Turnplatze ſich darſtellen. Der tüchtigſte, regſamſte Knabe, der den erſten Platz in ſeiner Claſſe einninmt und darum den Kopf ſehr hoch trägt, ſteht auf dem Turnplatze hinter Vielen zurück und lernt dadurch gewiß etwas Beſcheidenheit; ein anderer, der in ſeiner Claſſe nur eine beſcheidene Stelle einnimmt, ragt vielleicht auf dem Turnplatze unter Vielen hervor durch Anſtelligkeit, Gewandtheit, Ordnungsliebe u. dgl., und dieſer wird dann gewiß auch ſpäter im Leben nicht den letzten Platz einnehmen. Soll nun die Schule nicht gerade auf dem Turnplatze den jungen Leuten Gelegenheit bieten, ihre Individualität hervortreten zu laſſen, ſie zur Geltung zu bringen? Dieſer moraliſche Kern der Turnerei, der ſo viel zur Vertragſamkeit der jungen Leute unter ſich beitragen kann, iſt gewiß von bedeutendem Werthe, wenn man ihn nur zu würdigen und ihm Raum zu geben verſteht. — Doch ich will ja darüber keine Abhandlung ſchreiben, da die päd. Revue dieß ſchon gethan hat; laſſen Sie mich lieber von der Theilnahme reden, die zwei Turnfeſte bei uns gefunden haben und die gegen die Kälte in Darmſtadt ſo auffallend abſticht. Thatſachen reden lauter und eindringlicher, als Worte es vermögen. Ich benutze dazu die Berichte unſerer Zeitungen.

Am 25. Juni war in Bern ein Cantonalturnfeſt. Vormittags — es war ein Sonntag — verſammelten ſich die Sectionen des Cantonal-Turnvereins im Hofe des alten Dominicanerkloſters, und es erſchienen dazu auch die Sectionen von Freiburg und Murten. Die Turner von Bern führten als Gruß zuerſt einige Geſänge auf,

welche von der Stadtmuſik begleitet waren, worauf Herr Fürſprech Schärer als Präſident eine Begrüßungsrede hielt. Der erſte Zug ging Nachmittags in den Turngraben, wo nach einigem Riegenturnen die Wettkämpfe in den Nationalübungen ſtattfanden. Auf den Baſtionen, welche den Turngraben beherrſchen, waren die Zuſchauer in höchſt bedeutender Anzahl, darunter viele fremde Touriſten, und harreten trotz der brennenden Hitze bis zum Ende geduldig aus. Abends wurde in den weiten Räumen des »Maulbeerbaumes« die allgemeine Turngemeinde abgehalten. Die Section Pruntrut, die eben erſt getauft worden war und ſchon 60 Mitglieder zählt, erbot ſich, im nächſten Jahr das Feſt zu übernehmen, was mit großem Beifall angenommen wurde. Am folgenden — d. h. am Haupttage — wurde ſchön und fleißig geturnt. Da fanden nämlich auch die Wettkämpfe an den Turngeräthen ſtatt. Von etwa 30 Wettturnern leiſteten die meiſten Vorzügliches. Die ſechs Tüchtigſten erhielten Kranz und Preis von ſchöner Hand. Die Sieger in den Nationalübungen empfingen nur Preiſe im Gerwerfen, Schwingen, Steinheben, Wettlauf, Klettern, Fechten mit dem Säbel. — Die Knabenſchule von Oenſingen im Canton Solothurn hat am Feſte theilgenommen. Die Zuſchauer erfreuten ſich an den Leiſtungen der gewandten und kühnen Knaben faſt noch mehr, als an jenen der erwachſenen Turner. Jeder dieſer Knaben erhielt zum Andenken eine bronzene Medaille vom Bundesfeſte als Geſchenk. — Mit Sang und Klang wurde nachher der Einzug in die Stadt gehalten. Später verſammelten ſich die Turner in der ſchattigen Halle des Schützenhausplatzes zu einem frugalen Mahle, wo unter frohen Geſängen und Reden in Scherz und Ernſt der Abend nahte. Da zogen die Turner von Freiburg ab, nachdem ihr Präſident in herzlichen Worten für die genoſſene Freundſchaft gedankt und die Anweſenden zum eidgenöſſiſchen Turnfeſte nach Freiburg ſelbſt eingeladen hatte.

In Freiburg war ſeit 1829 kein eidgenöſſiſches Feſt mehr — gerade ein Vierteljahrhundert; um ſo größer war jetzt die Freude der Einwohner. Je näher die feſtlichen Tage rückten, deſto mehr wuchs die Theilnahme der Behörden und Privaten und einzelner Geſellſchaften. Der Geſangverein z. B. ſchenkte nicht nur einen ſchönen Preis, ſondern ſtellte ſich auch dem Feſtcomite für das Feſt ſelbſt zur Verfügung. Das ſchöne Geſchlecht verfertigte eine große Anzahl von Preiſen, deren meiſte viel Kunſtſinn und unermüdlichen Fleiß beurkundeten.

Nachdem man Samſtags den 22. Juli und noch am Sonntage ſelbſt Vorberathungen gepflogen, dann die Turngeräthe ſorgfältig unterſucht und in befriedigendem Zuſtande gefunden hatte, zogen endlich Nachmittags die Turner ein, und damit begann das Feſt. Sämmtliche Sectionen zogen nach und nach von Weſten nach Oſten ein: Genfer, Waadtländer, Neuenburger, Berner, Basler; endlich langte auch von Chur her die eidgenöſſiſche Turnfahne mit ihrer Begleitſchaft an, der ſich die Sectionen aus der Oſt- und Mittelſchweiz angeſchloſſen hatten. Sie wurde mit Kanonendonner empfangen. Sämmtliche Sectionen trafen beim Zähringerhofe zuſammen und ordneten ſich zu einem gemeinſchaftlichen Zuge auf den Turnplatz; an ſeiner Spitze gingen die Militärmuſik und der Männerchor der Stadt Freiburg. Die Maſſe der Zuſchauer war ungeheuer. Auf dem Turnplatze, der eine äußerſt ſchöne Lage hat, übergaben die Abgeordneten von Chur dem Feſtvorſtande in Freiburg die Fahne. Der Uebergeber ſagte unter Anderm, es ſei hier die kräftige vaterländiſche Jugend verſammelt, um ſich im ernſten Spiel zur Erhaltung der köſtlichen Güter zu ſtärken, die jüngſt die ſchweizeriſchen Sänger in Winterthur (wo das eidgenöſſiſche Geſangfeſt war) ſo herrlich beſungen haben. Der Empfänger der Fahne ſprach die Hoffnung aus, dieſelbe werde für Freiburg ein Oelzweig des Friedens ſein, darum den Geiſt der Eintracht und des vaterländiſchen

Sinnes allda pflegen und wahren helfen. Hierauf ſang die Turnerſchaar das ſchöne Lied: »Brüder, reicht die Hand zum Bunde!« — Jetzt ſchon bewunderten die Turner die vielen ſchönen, zum Theil prachtvollen, von Frauenhänden geſpendeten Preiſe, die da ausgeſtellt waren. Nach dieſer erſten Feierlichkeit ſuchten ſie ihre Quartiere, die von den Einwohnern der Stadt mit ächt ſchweizeriſcher Herzlichkeit angeboten waren. Die Abendverſammlung beſchäftigte ſich mit den nöthigen Berathungen, bezeichnete La-Chaux-de-Fonds als künftigen Feſtort und die Kampfrichter. Den würdigen Schluß des Tages bildete ein Concert auf der berühmten Orgel der Kathedrale, womit der wackere Vogt ſeine Theilnahme am Feſte zur großen Freude ſeiner Zuhörer an den Tag legte.

Am Montag früh um 6 Uhr verſammelte ſich die Turngemeinde und zog — es waren 31 Sectionen mit eben ſo vielen Fähnlein — nach dem Turnplatze. Das Tagewerk begann mit den Freiübungen, welche im Ganzen gut ausfielen. Hierauf folgte der Wettkampf in den Nationalübungen: Wettlaufen, Ringen, Schwingen, Steinheben, Steinſtoßen, Gerwerfen und Klettern. Es verſuchten ſich viele Kämpfer in dieſen Uebungen, namentlich im Schwingen. Die Menge der Zuſchauer war ſehr groß. Nach dieſem Tagewerk folgte ein frugales Mittageſſen, welches durch einige Trinkſprüche gewürzt wurde. Dabei verdienen noch zwei Erſcheinungen hervorgehoben zu werden. Beim letzten Feſte nämlich war der beliebte Turner Blech aus Graubünden wegen mangelhafter Conſtruction eines Stockes aus der Höhe des Rieſenſchwunges zu Boden geſtürzt und iſt ſeither an den Folgen dieſes Sturzes geſtorben. Ein Redner erinnerte an dieſen Unglücksfall und an die mittelloſe Mutter Blech's, und ſogleich bethätigte die Geſellſchaft ihre Theilnahme durch eine anſehnliche Collecte für dieſelbe. Die andere nicht minder erfreuliche Thatſache iſt dieſe: In der Section St.Gallen waren Streitigkeiten entſtanden, in Folge deren ein Theil der Turner ſich trennte und eine eigene Section bildete. Einem würdigen Manne war es nun gelungen, den Zwieſpalt zu ſchlichten, und die Gegner ſöhnten ſich da öffentlich aus, was eine allgemeine Freude verurſachte. Am Abend wurde der Stadt Freiburg durch ihre Straßen ein hübſcher Fackelzug gebracht.

Auch der folgende Tag (25. Juli) — der ſchönſte des ganzen Feſtes — hatte einen ungeſtörten freudigen Verlauf. Die Wettkämpfe an den Geräthen dauerten vom frühen Morgen bis in den Nachmittag hinein, um welche Zeit ſich eine ungeheure Zuſchauermenge auf der Hügelfläche in der Nähe des Turnplatzes geſammelt hatte. Endlich trat das Kampfgericht zuſammen und zog ſich zu ſeiner Berathung zurück, welche zwei volle Stunden dauerte. Die Zwiſchenzeit war Turnſpielen gewidmet, während welcher Muſik und Geſang Turner und Zuſchauer in regem Wechſel angenehm unterhielt. Darauf folgte die Preisvertheilung, welche von Artillerieſalven begleitet war. — Am andern Tage wurde noch einmal Turngemeinde gehalten, und die Gäſte verließen ſehr befriedigt die gaſtliche Stadt Freiburg, wo ſie eine freundliche Aufnahme gefunden hatten.

Da haben Sie nun Belege für Alles, was die Theilnahme des Publicums für's Turnen zu erregen vermag. Das Publicum intereſſirt ſich für die Sache, ſobald es ſieht, daß ſie einen Werth hat. Kraftentwickelung, Behändigkeit, ſchöne Haltung ziehen jederzeit das Auge an; vereinigen ſich damit noch höhere Zwecke, die für die Geſellſchaft Werth und Erfolg bewähren, ſo iſt das Intereſſe dafür um ſo ſicherer und größer.

Ich würde über einige Puncte mich mit Herrn Str. noch verſtändigen müſſen, behalte mir das aber für ſpäterhin vor. Nur den einen Punct glaube ich gleich jetzt bezeichnen zu müſſen. Ich kann es nämlich nicht billigen, daß Herr Str. das Turnen Erwachſener von dem Turnen in der Schule nicht gehörig unterſcheidet. Was die Methode von Spieß anlangt, ſo dürfen die Gründe gegen ſie wohl nur aus der Schule hergenommen werden. — Auch nach der Entgegnung des Herrn Director Kloß (Päd. Revue 1855, Februar, 1. Abth.) bin ich noch der Meinung, daß das, was in dem Spieß'ſchen Turnen ſchulmäßiges ſei, innerhalb des Kreiſes der militäriſchen Uebungen liege. Wol nur zur Theilnahme an den letztern dürfte eine allgemeine Verpflichtung möglich ſein. Die militäriſchen Uebungen erſcheinen mir als das einzige Mittel, durch welches die ganze Jugend, Gebrechliche ausgenommen, auf die Turnplätze hinaus und allmälig ſo auch an das Turnen zu bringen ſein dürfte. Ich habe deßhalb im Januarheft eine ſtaatliche Verfügung eines Schweizercantons abdrucken laſſen, welche das Cadettenweſen regelt und welche mutatis mutandis auch anderer Orten anwendbar ſein könnte. So lange die körperlichen Uebungen ſo, oder Turnen, oder Gymnaſtik heißen, und auch an Barren, Bock und Reck vorgenommen werden, ſo lange neben den Gemein- und Gelenkübungen die Geräthübungen noch immer als das eigentliche Turnen erſcheinen werden — und das wird nach meiner Ueberzeugung immer der Fall ſein —, ſo lange auch für das Turnen Pünctlichkeit, Willigkeit, Gehorſam, Stille ꝛc. gefordert werden müſſen, wie in der Schule, ſo lange überhaupt das Turnen für im Gegenſatz gegen die Schule ſtehend gelten wird — und das wird nie anders ſein —: ſo lange wird man Hinterthüren ſuchen, um Kinder einer etwanigen allgemeinen Verpflichtung zum Turnen zu entziehen, und auch wenn die Eltern nicht ſelbſt und zuerſt ſich dagegen ſträubten, ſo werden doch die Kinder und zwar gewiß mit Erfolg ſich vom Turnplatz fern zu halten wiſſen. Die Sache ändert ſich ſofort ſo wie man auf dem Turnplatz militäriſche Uebungen vornimmt und ſie vom eigentlichen Turnen ſcheidet. Hat man aber erſt die Jugend für jene, ſo gewinnt man ſie allmälig auch für dieſes. Daß man aber zu militäriſchen Uebungen — und namentlich in Preußen — allgemein verpflichten könne, iſt mir keinen Augenblick zweifelhaft. Lgbn.

Frankreich. Paris, 11. Nov. [Inſtructionen über den Primärunterricht.] Der Moniteur veröffentlicht zwei den Primärunterricht angehende allgemeine Inſtructionen des Unterrichtsminiſters für die Präfecten und die Lehrer. Den Biſchöfen ſind dieſelben durch miniſterielles Rundſchreiben mitgetheilt worden. Die Leitung des Volksſchulweſens iſt bekanntlich jetzt in ihrem politiſchen Theile den Präfecten, in ihrem rein techniſchen Theile den Rectoren der Akademie anvertraut. Die Regierung verſpricht ſich von einer kräftigen und einſichtsvollen Handhabung ihrer Vorſchriften eine vollkommene Regeneration der Geſellſchaft in Frankreich. Den Biſchöfen ſpricht Herr Fortoul ſeine Idee ſehr beſtimmt in folgenden Worten aus: »Die Erziehung der arbeitenden Claſſen ſteht an der Spitze unter den Intereſſen, die ein Anrecht auf die Fürſorge der biſchöflichen Behörde haben. Die kaiſerliche Regierung ſieht im Elementarunterricht nicht bloß ein Mittel, Leſen, Schreiben und Rechnen zu lernen; ſie ſieht darin ein mächtiges Civiliſationsmittel; ſie will, daß die Schulen eben ſo wohl rechtſchaffene und religiöſe, wie nützliche und den Inſtitutionen, welche die Sicherheit des Landes gewährleiſtet haben, ergebene Menſchen bilden. Die Regierung iſt daher ſicher, zu dieſem wichtigen Werke Ihre Mitwirkung zu erlangen, wie zu allen denen, wo die Wirkſamkeit der bürgerlichen Gewalt der Unterſtützung durch die ſo fruchtbare Wirkſamkeit der kirchlichen Gewalt bedarf.«

Die beiden Inſtructionen betreffen das Geſetz vom 14. Juni 1854, welches wir im Decemberheft 1854 mitgetheilt haben. Sie ſelbſt ſind zu umfangreich, als daß wir ſie hier wiedergeben könnten. Die neu eingeführte Theilung der Geſchäfte zwiſchen dem Präfecten und dem Rector (etwa unſer Provinzialſchulrath) erhellt ungefähr aus dem folgenden Eingang der Inſtruction für die Präfecten.

»Monsieur le préfet, la loi du 14 juin 1854, qui a retouché quelques-uns des ressorts du gouvernement de l'instruction publique, vous a conféré des pouvoirs importants, en vous attribuant l'administration du corps des instituteurs primaires; par l'autorité dont elle vous investit, vous exercerez sur l'avenir même du pays une influence qui sera heureuse, j'en suis convaincu, si, libre de toute idée préconçue, vous vous pénétrez des pensées que je veux vous exprimer.

Partage du service entre les préfets et les recteurs.

La loi nouvelle n'a cependant pas voulu faire peser sur vous seul la grave responsabilité de l'éducation du peuple. S'inspirant du projet dont l'empereur Napoléon Ier avait jeté les bases dans l'art. 191 du statut du 15 novembre 1811 *, elle s'est proposé de concilier avec l'action que le préfet du département doit avoir sur les instituteurs l'autorité que le recteur de l'académie doit conserver sur l'enseignement même. Le fonctionnaire placé à la tête des établissements d'instruction secondaire et supérieure, qui sont une des gloires de la France, ne pouvait devenir étranger à l'instruction primaire, qui doit être un des plus sûrs éléments de sa force. Le législateur a séparé ce que séparait la nature des choses: il vous a confié la partie politique et administrative du vaste service de l'instruction primaire; il a réservé au recteur la partie pédagogique et véritablement scolaire. Ainsi, à vous le recrutement, la nomination et la révocation des instituteurs, des institutrices et des directrices des salles d'asile; à vous le régime disciplinaire de ce personnel si nombreux et si important; à vous la création des écoles, la mesure de leur propagation, de leur division en écoles mixtes, en écoles de garçons, en écoles de filles; à vous la gestion financière de l'instruction primaire: au recteur, la direction des études, le contrôle des méthodes, et, par conséquent, l'autorité sur les écoles normales primaires, où on les enseigne, et sur les commissions d'examen, qui en constatent les résultats. Ce sont là les grandes lignes de démarcation que je devais commencer par tracer en vous remettant le service nouveau qui vous a été confié: elles sont l'expression du partage qui a été fait par la loi du 14 juin et par le décret du 22 août dernier.«

---

* »Notre ministre de l'intérieur nous soumettra aussi un rapport relatif au mode particulier de surveillance que l'Université pourra exercer sur les maîtres d'école, ou sur les instituteurs des écoles primaires. Ce rapport devra proposer les moyens d'accorder avec la surveillance de l'Université, l'autorité que doivent conserver les préfets, les sous-préfets et les maires sur les maîtres et instituteurs de petites écoles.« *(Décret du 15 novembre 1811, art. 191.)*

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das akademiſche Leben des ſiebenzehnten Jahrhunderts mit beſonderer Beziehung auf die proteſtantiſch-theologiſchen Facultäten Deutſchlands

Nach handſchriftlichen Quellen von Dr. A. Tholuck. Erſte Abtheilung. Die akademiſchen Zuſtände. Mit dem Nebentitel: Vorgeſchichte des Rationalismus ꝛc. Halle. 1853. 8°.

(Allg. Z.) Der berühmte Verfaſſer des vorliegenden Buches iſt ſeit einer Reihe von Jahren mit Sammlungen zu einer Geſchichte des Rationalismus beſchäftigt. Das führte ihn natürlich zu der Geſchichte der Univerſitäten und vorzugsweiſe der theologiſchen Facultäten an denſelben, von denen der Rationalismus in Deutſchland hauptſächlich, wenigſtens am wirkſamſten, verbreitet wurde, nachdem er ſich eines großen Theils der Glieder derſelben bemächtigt hatte. Es iſt der Kampf gegen den Rationalismus vom Anfang ſeiner Wirkſamkeit an Herzensſache für Tholuck geweſen; ſo begreift man, wie er ſich dazu gezogen fühlen mußte, die allmälige Entſtehung dieſes Feindes der Rechtgläubigkeit zu erforſchen. Seine ausgebreitete Bekanntſchaft führte ſeiner unermüdlichen Thätigkeit von allen Seiten Materialien zu, und da die Ausführung der Geſammtarbeit ſich in dem Grad, als der Stoff ſich häufte, mehr und mehr in die Ferne zog, griff er einige größere Partieen heraus und legt ſie dem Publicum ſelbſtſtändig vor. So hat er vor einigen Jahren die wittenbergiſchen Theologen des ſiebenzehnten Jahrhunderts beſonders behandelt, und wir wünſchen, daß er die Reihe der frommen, aufs Praktiſche dringenden Theologen, die den Gegenſatz gegen dieſe Scholaſtiker bilden, als Seitenſtück gleichfalls ſchildern möchte. Nun gibt er uns das vorliegende Werkchen.

Wenn wir nicht irren, hat er dabei verſchiedene Zwecke im Auge. Einmal war es ihm angelegen nachzuweiſen, wie der ſtarre Confeſſionalismus in ſeiner Uebertreibung ſich ſelbſt die Grube gegraben und durch Vermittlung des Pietismus den Rationalismus vorbereiten mußte; dann wollte er zeigen, daß der Orthodoxismus der von ihm behandelten Zeit die ächte Religioſität keineswegs überall in ſeinem Gefolge gehabt habe; endlich nimmt er auch hin und wieder Anlaß, den Vorwurf Döllingers: daß die Lehre von der Rechtfertigung allein durch den Glauben die Verderbtheit auf den proteſtantiſchen Univerſitäten jener Zeit verſchuldet habe, dadurch zu widerlegen, daß er analoge Zuſtände in der vorreformatoriſchen Zeit nachweiſt.

Das wenigſtens iſt der Eindruck, den das Buch auf uns macht. Möglicherweiſe iſt dem Verfaſſer keiner dieſer Zwecke beim Anfang ſeiner Sammelarbeit bewußt geweſen; es lag ihm eben an, die Geneſis einer Erſcheinung kennen zu lernen, die während ſeiner Studienjahre noch unlängſt in voller Kraft geſtanden hatte und die noch lange hernach bedeutende Repräſentanten auch unter hochgeſtellten Theologen zählte. Daß das ſcholaſtiſche Lutherthum des ſiebenzehnten Jahrhunderts den Pietismus hervorgerufen, daß dieſer den Rationalismus gewiſſermaßen vorbereitet hatte, war längſt allgemeine Anſicht geworden; von jenem Ultralutherthum, das ſich in Folge des Untergangs des Rationalismus entwickelte und auf die Gnepolutheraner des ſechszehnten Jahrhunderts zurückdeutete, von jener heftigen Feindſchaft gegen die Union, die nun von Vertretern der lutheriſchen Kirche gehegt und verkündet wird, war wohl, da Tholuck ſeine vorbereitenden Arbeiten zu dem Werk begann, von dem das vorliegende ein Bruchſtück iſt, noch nicht die Rede; er konnte kaum fürchten, daß, wenn er die lutheriſchen Zeloten unter den wittenbergiſchen Theologen des ſiebenzehnten Jahrhunderts ſchilderte, dieß als ein

Hindeuten auf ihres Gleichen in unſerer Zeit genommen werden könnte. Die Herausgabe der beiden Schriften iſt aber in eine Zeit gefallen, wo der Gedanke einer ſolchen Hindeutung nahe liegt, und wenn er ausgeſprochen wird, ſo mag ſich Tholuck damit beruhigen, daß die Exempel, die er aufgeſtellt hat, gar wohl einem und dem andern unſerer Zeloten zur Warnung dienen können. Gleiche Wege führen zu gleichen Zielen.

Das vorliegende Buch nun ſtellt uns ein niederſchlagendes und in vielen ſeiner Einzelheiten wahrhaft abſchreckendes Bild vor Augen.

Es beſchränkt ſich auf die Theologen und betrachtet zunächſt die Univerſitäten als kirchliche Bildungsanſtalten. Es iſt bekanntlich in der neuern Zeit vielfach die Frage angeregt worden: warum die Reformatoren Univerſitäten und nicht Seminarien zur Bildung der Theologen beſtimmt haben? Man glaubte eben, für dieſe Bildung ſei ein Abſchließen von der Welt, eine klöſterliche Zucht das geeignetſte. Die Reformatoren dachten nicht ſo, und folgten darin dem Zuge der Zeit, der in den Univerſitäten auch die biſchöflichen Seminarien untergehen ließ, die erſt die Synode von Trient nach dem Vorbild des von Loyola gegründeten collegium germanicum in Rom wiederherſtellte. Hat doch ſelbſt die Verwilderung des dreißigjährigen Krieges nur bei einzelnen und ohne Erfolg den Wunſch nach der Gründung von Seminarien hervorgerufen, wohl aber waltete bis zum achtzehnten Jahrhundert kirchliche Zucht über den Univerſitäten und eine ſtrengere akademiſche Disciplin unter den Theologen. Das Mittelalter hatte die Univerſitäten als clericale Anſtalten betrachtet, ſie bedürfen der päpſtlichen Beſtätigung, ihre Kanzler ſind Biſchöfe oder höhere Geiſtliche, faſt alle Lehrer ſind dem Cölibat unterworfen und haben geiſtliche Tracht; die Lehrer genießen geiſtliche Immunitäten, Lehrer aus allen Facultäten haben geiſtliche Beneficien; es wird auch an Sonntagen geleſen und disputirt, die Promotionen werden in der Kirche gehalten. Von dem allen ging vieles auf die proteſtantiſchen Univerſitäten über, über deren kirchlichen Charakter beſonders das zeugt, daß alle ihre Lehrer auf lutheriſchen und reformirten Univerſitäten, ja hin und wieder ſelbſt die Studirenden, bis ins neunzehnte Jahrhundert hinein ſtreng auf das kirchliche Bekenntniß verpflichtet wurden. So konnte man alſo hinſichtlich der Bildung der Theologen im kirchlichen Sinn geſichert ſcheinen; für die ſittliche Zucht ſollten Contubernien und Stifter auf den meiſten deutſchen Univerſitäten ſorgen; wer nicht im Stifte iſt, hat Privatpräceptoren. Dann, von der Mitte des ſiebenzehnten bis zur Mitte des achtzehnten Jahrhunderts, waren die Studirenden Commenſalen bei einem Profeſſor und mußten ſich halbjährig zum Examen ſtellen.

Die Univerſität ſchien auch durch ihre ganze Einrichtung imponiren zu müſſen, und auch in dieſer waltete lange ein kirchliches Element vor; ihr gewählter Rector iſt von der Entſtehung der Univerſitäten an mit fürſtlichem Rang bekleidet, häufig nehmen die Fürſten das Rectorat an, das dann ein Prorector verwaltet. Hin und wieder hatten geiſtliche Behörden die Oberaufſicht über die Verwaltung der Univerſität, ſo in Kurſachſen, in Braunſchweig ſo lange das Generalconſiſtorium beſtand, dieſes; in Württemberg beſtand das curatoriale Cancellariat des Propſtes, in den andern lutheriſchen Ländern beaufſichtigten die Geheimrathscollegien die Verwaltung und ordneten die Viſitationen an. Fragt man, was dieſe Verwaltungsoberbehörden wirkten, ſo trifft man bis gegen die Mitte des ſiebenzehnten Jahrhunderts wie im Mittelalter Geſetze in Fülle, die das Einzelnſte regeln ſollen, die Controle aber ſchlaff, die Zuchtloſigkeit enorm. Die Geſetze gehen da von den Landesherren unter Zuziehung von Univerſitätsgliedern aus; bis ins achtzehnte Jahrhundert hinein werden ſie bloß vorgeleſen, dann gedruckt und beſchworen.

Um ſo auffallender iſt dieſe Wirkungsloſigkeit gehäufter Geſetze, da die Univerſitäten mit den bedeutendſten Vorrechten ausgeſtattet waren; ſie hatten die eigene Gerichtsbarkeit für die Univerſitätsangehörigen, das Wahlrecht ihrer Beamten, den Vorſchlag ihrer Profeſſoren, Freiheit von allgemeinen Landesſteuern, Acciſe, Brauchſteuern, Einquartierung ꝛc. Die Univerſitäten, bei welchen Prälaturen waren, ſchickten Abgeordnete zu den Landtagen, ſie hatten die Cenſur und die Selbſtcenſur, Gewerbegerechtigkeiten und die Verwaltung des Univerſitätsfiscus. Recht wie ein Staat im Staate ſtellten ſie ſich dar mit geordneter Rangabſtufung der vier Facultäten.

Die Profeſſoren theilten ſich in ordentliche und außerordentliche; die letztern erſcheinen ſchon von Anfang an auf den Univerſitäten, ſie bezogen nur ausnahmsweiſe Gehalt; auf ſie folgten die Adjuncti und, was beſonders bemerkenswerth erſcheint, eine bedeutende Menge von magistris legentibus in der philoſophiſchen Facultät. Es war die Blüthezeit der Lehrfreiheit; der Conſens der Univerſität und die Habilitation pro loco reichte hin, um das Recht, zu lehren, zu erwerben; ſelbſt das Recht, theologiſche Vorleſungen zu halten, wurde bei notoriſchen Verdienſten ertheilt. So floß den Univerſitäten eine Fülle von Lehrkräften zu; die Zahl der ordentlichen Profeſſoren iſt dagegen gering, in der Regel ſind nur ſiebenzehn auf der ganzen Univerſität.

Das Hauptamtsgeſchäft für dieſe waren die öffentlichen Vorleſungen, die der ordentliche Profeſſor vierſtündig, der außerordentliche zweiſtündig zu halten verpflichtet war. Wenn man hört, daß einzelne Profeſſoren (freilich nur wenige) daneben fünf, acht, ja dreizehn Vorleſungen täglich hielten, und bedenkt, daß ſie daneben noch in Privat- und öffentlichen Disputationen zu präſidiren hatten, daß die öffentlichen Acte, die Senatsſitzungen, die Promotionen, die Reden und Predigten, Carmina und Programme, Geburtstage, Leichenfeiern, Hochzeiten, Kindtaufen und die Führung des Rectorats bei Einzelnen viele Zeit wegnahm, daß mehrere Mitglieder der Landesconſiſtorien und Ehegerichte waren, wohl auch Inſpectoren von Gymnaſien, daß häufig theologiſche Reſponſa erſtattet wurden, und daß viele neben einem ausgedehnten Briefwechſel eine maſſenhafte ſchriftſtelleriſche Thätigkeit entwickelten, ſo muß man freilich nach einem Erklärungsgrunde ſuchen, den Tholuck in der Seltenheit der geſelligen Zerſtreuungen und in der größern phyſiſchen Kraft jener Männer findet, obwohl er mit Recht bemerkt, daß auch die Umſtändlichkeit und Formalität der damaligen Sitte, die vielen Beſuche von reiſenden Gelehrten und Studenten und die langwährenden Ehrenmahle viele Zeit raubten, wie es denn faſt unbegreiflich ſcheint, daß die Rieſenwerke Calov's und Gerhard's z. B. mitten in der Unruhe des dreißigjährigen Krieges entſtanden ſind — dieſe Autoren müſſen wenig geſchlafen und die Zeit gehörig ausgeſpart haben.

Und wenn man die geringen Beſoldungen dieſer Männer anſieht, die ſich nur ſehr allmälig zu einem mäßigen Ertrag heben, ſo würde man nicht begreifen können, wie ſie, da zumal der Kinderſegen in der Regel ſtark war, auskommen konnten, wenn man nicht wüßte, daß die geringen Beſoldungen durch Nebeneinnahmen vermehrt wurden. Da waren Naturalbezüge, zuweilen freie Wohnung, dann Zuſchüſſe aus Stiftungen für ſchlecht bedachte Profeſſuren, oder für Wittwen und Waiſen; die Collegien, die Promotionen und Disputationen trugen etwas, ebenſo die Präfationen und beſonders die Dedicationen; es wurden Koſtgänger gehalten, hin und wieder hatten die Profeſſoren (wie noch in Schweden) Pfarreien neben der Profeſſur.

Wollte man aber die oben angeführten Beiſpiele außerordentlichen Fleißes im Leſen zum allgemeinen Maßſtab machen, ſo würde man ſehr irren; es wurden in der Regel ſehr wenige privata geleſen, das Dictiren war ſehr verbreitet, die Vorleſungen

wurden übermäßig gedehnt, das Repetiren war außerordentlich häufig. Was geleſen wurde, lernen wir aus den Lectionsverzeichniſſen, die ſchon vor der Reformation exiſtirten, daneben erſchienen nun Programme der einzelnen Profeſſoren, in denen dieſe, oft ſehr redſelig, ihre Vorleſungen ankündigen; es wurden nicht einmal die Hauptcollegien regelmäßig geleſen, ſondern häufig, was jedem die Laune eingab. Wenn Tholuck bemerkt, daß man bisher unrichtig angenommen habe, daß die Vorträge über Exegeſe erſt mit der Reformation angefangen und ſchon mit dem Anfang des ſiebenzehnten Jahrhunderts wieder aufgehört hätten und dagegen anführt, daß ſchon vor der Reformation die Baccalaureen in ihren ordentlichen Vorleſungen fortlaufende Erklärung der Schrift gegeben und in ihren außerordentlichen einzelne Bücher der Schrift ausgelegt hätten (wofür Gerſon und Clamenge beſonders gewirkt), wie denn vor der Reformation exegetiſche Collegien den vier theologiſchen Profeſſoren zur Pflicht gemacht und auch in Leipzig und Roſtock exegetiſche Vorleſungen gehalten worden ſeien, ſo muß doch darauf aufmerkſam gemacht werden, daß die exegetiſche Thätigkeit eben in das fünfzehnte Jahrhundert, in die Zeit des Wiederauflebens der Wiſſenſchaften, fällt, welche in der That die Reformation vorbereitete und möglich machte.

Das Sinken der Exegeſe, die bis in die Mitte des ſiebenzehnten Jahrhunderts Hauptwiſſenſchaft geblieben war, eben von dieſer Zeit an, hatte den Verfall der ächten Theologie überhaupt zur Folge, die Dogmatik und Polemik verdrängte alles andere, und — was immer ein Zeichen einer einſeitigen kirchlichen und theologiſchen Richtung iſt — die Kirchengeſchichte wurde ganz vernachläſſigt. Nehmen wir dazu, daß die Lehrer faul im Leſen, die Studenten faul im Hören waren, ſo ergibt ſich der Schluß auf den Zuſtand der Theologie und der Kirche von ſelbſt. Noch freilich iſt eine gewiſſermaßen imponirende Förmlichkeit im Aeußern beobachtet: im Barett und Chorrock kommt der theologiſche Profeſſor ins Collegium, die Studenten erheben ſich bei ſeinem Eintritt, wenn er einen berühmten Namen nennt, lüften ſie das Barett. Bis ans Ende des Jahrhunderts iſt der Vortrag lateiniſch, die Hörſäle (wie noch in Schweden) ungeheizt. Den Studenten zeichnet eine phantaſtiſche ſpaniſche Tracht aus.

Faulheit der Lehrer und der Hörer reichen allein hin, eine Univerſität zu Grunde zu richten; wenn noch ſittlicher Verfall überhaupt dazu kommt, iſt nichts weiter zu hoffen. Und dieſer Verfall zeigt ſich auf den deutſchen Univerſitäten des ſiebenzehnten Jahrhunderts in entſetzlicher Weiſe. Bei den Lehrern neben den Standesſünden — Brodneid, Eiferſucht, Streitſucht und Titelſucht — Trunkſucht, Scandala im ehelichen Leben, ſo doch, daß nach dem Krieg chriſtlich angeregte Theologen und Laien (beſonders durch Arndt's ſegensreiche Wirkſamkeit) ſich von den in der alten polemiſchen Starrheit verharrenden ſcheiden.

Und die Studirenden? Sie waren durch äußere Bevorzugung in die günſtigſte Lage für ihren Beruf geſetzt; vom bürgerlichen Forum eximirt, von allen bürgerlichen Abgaben befreit, wie vom Zoll für Lebensmittel und Bücher, mochten ſie ruhig auf ihren Zimmern ſtudiren, in deren Nähe keine geräuſchvollen Handwerker wohnen durften, ſie mochten frei fiſchen und jagen, die Miethzinſe für ihre Wohnungen hatten eine beſtimmte Taxe.

Wenn Döllinger es der Reformation zur Laſt legt, daß der geiſtliche Stand in Verachtung kam und daß deßhalb weniger Jünglinge aus den höhern Ständen Theologie ſtudirten, ſo hat er vergeſſen, daß allerdings vor der Reformation die höhern Stände mehr Theologen lieferten, weil die reichen Pfründen ſie lockten; der Glaube an die ſpecifiſche Heiligkeit des geiſtlichen Standes hörte freilich auf, aber aus den Familien der proteſtantiſchen Geiſtlichen erwuchs ein eigener trefflicher Theil des

Bürgerſtandes, der unendlich viel Gutes gewirkt hat. Jene Scheu vor den theologiſchen Studien hörte auch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts auf; es zeigen ſich ſogar ſchon Spuren von Ueberfüllung mit Candidaten.

Die höchſt mangelhafte Vorbildung auf den Gymnaſien würde die geringen Erfolge des akademiſchen Unterrichts erklären, wenn dieſer auch ſorgfältiger gegeben worden wäre, als es der Fall war. Auf den Gymnaſien nämlich herrſchte ausſchließlich lateiniſche Bildung, Mechanismus und Schematismus, letztere beſonders im Religionsunterricht, und erſt in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts begann die fromme ſowohl als die aufklärende Oppoſition die Uebelſtände zu fühlen und verſuchte ihnen zu ſteuern, wie denn überhaupt nach dem Krieg die Aufmerkſamkeit ſich theilnehmend auf den Jugendunterricht wendete. Auch auf den Gymnaſien wurde beſtändig memorirt, repetirt, disputirt, die Disciplin war ganz und gar verſunken; die Schüler ſtrebten eifrigſt auf Univerſitäten zu kommen, dort erwartete ſie aber das Leidensjahr der Pennale. Der Verfaſſer gibt hierüber, ſo wie über die Entſittlichung der Studirenden, ſchaudererregende Einzelheiten.

Wir wollen in der Note zu Tholuck's Belegen einen weitern, ſehr charakteriſtiſchen geben. * Daß der Aufenthalt auf der Univerſität vielfach auch noch außerordentlich verkürzt wurde, ließ dann gar keine Früchte der Studienzeit aufkommen. Zu dem was der Verfaſſer am Schluſſe über die akademiſchen Reiſen ſagt, die ſehr häufig, beſonders nach Holland und Frankreich, gemacht wurden, daß man nämlich geringe Wirkung davon in Unbefangenheit und Freiheit des Urtheils verſpüre, weil eben nur »dem, der habe, gegeben werde« — möchten wir hinzuſetzen, daß es zu allen Zeiten

---

* In der Leichenrede, die 1723 dem großen Marburger Theologen J. H. Maius (geb. 1653) ſein College Schupart hielt, findet ſich folgende Stelle, die wir, ſo gut es gehen will, aus dem originellen Latein in Deutſch faſſen: »Wie viele, die zu Höherem beſtimmt ſind, gehen zu Grunde und werden zu Candidaten des Todes, wenn ſie ihre Sorgen an Bacchus Bronnen zu Ruhe führen und den vom geſtrigen Rauſch ſchlaffen Magen mit ſtärkern Zügen zu neuer Kraft ſteigern, wenn der Tag mit Karten und Würfeln hingebracht und in Liebchens Arm bei Muſik getrunken und geſchmauſt wird, wenn der Wirth mit doppelter Kreide ſchreibt und Schulden, die herbſte Laſt für den Freien, die Schultern belaſten und von trotziger und zudringlicher Mahnung der gefährliche Helfer, der Wucherer, retten muß! Seht hin, da ſteht der Studirende ſinnend vorm Spiegel, läßt ſich ſein Haar kunſtgerecht ſchneiden und zweifach oder dreifach ſcheiteln. Dann ſchreibt er mit gewähltem Wortſchwall den Eltern, wie er an ſchwerer langwieriger Krankheit darniederliege; denen erſtarrt das Herz zu Eis, ſie bedenken, daß große Geiſter ſelten lang leben, und ſenden dem heuchleriſchen Lügner ihr Blut und ihren Schweiß, und mit Jubel empfängt es die verbrecheriſche Brut, frohlockt, daß den edlen Füchſen, die ſo lange elendiglich und unwürdiglich begraben geweſen, endlich das Licht des Tages geleuchtet habe. Sofort wird die Stunde für nächtliche Gelage beſtimmt, es werden Thüren erbrochen, Fenſter zertrümmert, Schlafende, Kranke, Schwangere erſchreckt. Entſchuldiget — ruft der Redner aus —, daß ich den Nagel in die Wunde lege; was offenkundig iſt, was leider keinen Arzt findet, ſoll nicht in übelangebrachter Delicateſſe verhüllt werden. Wenn dieſe Geſellen dann nach unaufhörlichen Saufgelagen und, nachdem ſie ungeheuerlich beſtiefelt und geſpornt einige Univerſitäten durchritten haben, damit ja kein Funken guten Sinns bleibe, dann ziehen ſie, einige Bücher im Felleiſen, der Heimat wieder zu. Da treten ſie dann mit ernſter, würdiger Miene auf, geben ſich ein gelehrtes Anſehen und beſteigen, würdige, große Theologen, heilige Seelenhirten, die Kanzel oder werden Richter, und wenn ſich's nun herausſtellt, daß dergleichen Subjecte zum Verderben der Seelen entweder oder zum Ruin ihrer Clienten geboren ſind, dann ſchreit man über die Univerſitäten, dann verwünſcht man die Profeſſoren — die hätten die Studenten um ihren Fleiß gebracht, die hätten das herrliche Genie zu Grunde gerichtet!«

lten iſt, unbefangene Reiſende zu finden, und daß auch in Zeiten, wo die Vermeh-
ng der Reiſemittel die Reiſen außerordentlich erleichtert, der bei weitem größte Theil
r hier in Frage ſtehenden Reiſenden eben das ſucht, was ihm genehm iſt, und von
lem andern entweder nichts oder Unrichtiges auffaßt und nach Hauſe bringt.

Ueberſehen wir nach des Verfaſſers Einzeldarſtellung den Zuſtand, welcher in den
n ihm beſchriebenen Richtungen in jener unglücklichſten Zeit des Vaterlands, da ein
ruderkrieg es zerfleiſchte und verödete, gewaltet hat, und ſehen wir auf das Ende jenes
ahrhunderts, ſo muß uns die Kraft unſers Volks in Erſtaunen ſetzen und mit hoffen-
r Freude erfüllen, das ſich aus ſolcher innern und äußern Verwüſtung glücklich wieder
rvorgehoben hat. Auf der Oberfläche ſah es freilich wüſt und verzweifelt genug aus,
der Stille müſſen ſich aber doch heilſame Kräfte unverſehrt erhalten haben, die dann
dem neuen Aufbau ſich wendeten. Hüten wir uns, im Licht der wiſſenſchaftlichen
ildung, Augenzeugen der unermeßlichen Eroberungen, die auf ihrem Felde nach allen
eiten hin gemacht werden, uns deſſen zu überheben, und wenn uns die ungefüge
ohheit, die ſchamloſe Laſterhaftigkeit jener Zeiten entgegentritt, an unſere Bruſt zu
ſchlagen und Gott zu danken, daß wir nicht ſind wie jene Leute. Die Tugenden, aber
uch die Laſter treten in den verſchiedenen Zeiten in verſchiedener Geſtalt auf, und
ur der, der ins Herz ſieht, vermag abzuwägen, wie viel der Egoismus, die gleißende
Schwäche, die raffinirte Genußſucht, die Heuchelei der einen Zeit mehr werth iſt, als
ie freche Laſterhaftigkeit der andern.

Daß es ſeit etwa vierzig Jahren auf unſern Univerſitäten beſſer geworden iſt, als
früher war, Niemand kann es läugnen — nicht Geſetze und Verordnungen haben
s gemacht, ſondern der Geiſt der Zeit, der auch die Jugend und die Lehrer durch-
ang; aus dem Innern der Studentenwelt ſelbſt iſt beſſer geworden, was geworden iſt.
ätte man ſich, mit äußern Mitteln dieſen Zug des Geiſtes fördern zu wollen; die
eſchichte der Univerſitäten zeigt es, wie unmächtig ſie von jeher ſich erwieſen haben.
uf der andern Seite überſchätze man nicht das, was die Einzelnen zur Förderung
ſes Geiſtes thun, ſondern bedenke, daß eben auf der Höhe des Gelingens Demuth
ſonders nöthig iſt, und daß es von jeher für die Wiſſenſchaft und ihre Trägerinnen
nen ſchlimmern Feind gegeben hat, als die Parteiung, die in verderbenbringender
rblendung über dem Wort der Zuſtimmung zum Parteizweck jenes Weſentliche von
n Lehrern zu fordern überſieht, was eben allein den Fortſchritt, deſſen die Gegenwart
ſo erfreut, ermöglicht hat. Eben auch nach der Blüthezeit reformatoriſcher Begeiſterung
t der Mehlthau der Parteiung die friſchgrünende Pflanze unheilvoll ſchnell zum Welken
bracht.

Unterrichtsreformen in Holland.

Von Profeſſor Dr. C. Arenz in Leipzig.

Die Leſer der Pädag. Revue werden ſich noch in unſerer Skizze über den Zuſtand
s mittleren Unterrichts in Holland * der Beſprechung der Staatsexamina erinnern,
nen ſich die Jünglinge bis zum Jahre 1849 unterwerfen mußten, um zu den Vor-
ungen an der Hochſchule zugelaſſen zu werden. Aus beregter Darſtellung wird ihnen
ch gegenwärtig ſein, daß Herr Thorbecke, der Miniſterpräſident, die Staatsexamina
fgehoben und dadurch den Zutritt zu den akademiſchen Vorleſungen einem Jeden
ne vorhergegangene Prüfung freigegeben hat. Haben wir auch ſchon damals dieſe

* Vgl. Pädag. Revue XXVII, S. 22. ff.

Maßregel an und für ſich nicht gebilligt, ſo waren wir doch derſelben Anſicht und Ueberzeugung als heute, daß ſie das einzige wirkſame Mittel ſei, um Anregung zu der lange gewünſchten und nothwendigen Neugeſtaltung des mittleren Unterrichts zu geben. Und gewiß würde Thorbecke den Plan zu der Reform des Unterrichtes, wie er ihn in ſeinem Geiſte trug, ausgeführt, er würde für Hollands geiſtige Entwicklung ebenſo eine neue Aera begründet haben, wie er dieſelbe für die materiellen Fortſchritte des Landes geſchaffen hat. Leider war es ihm nicht vergönnt, die Stagnation, welche ſich faſt überall in dem Organismus des mittleren Unterrichts zeigte und wodurch er ſowohl mit dem akademiſchen Unterrichte wie auch mit dem niederen Unterrichte außer allem Zuſammenhange ſich befand, wieder in Fluß zu ſetzen; er wurde das Opfer der unerquicklichſten und kleingeiſtigſten Parteikämpfe der religiöſen Genoſſenſchaften. Mit ſeinem Rücktritte war jede Hoffnung, die Reform des Unterrichts in Vollzug geſetzt zu ſehen, gänzlich geſchwunden, und wir glauben es ausſprechen zu dürfen, daß nur von einem Wiedereintritt Thorbecke's ins Miniſterium oder von einem Manne ſeiner Geſinnung, Fähigkeit und Kraft ein Geſetz über den Unterricht zu erwarten iſt, welches für Holland lebensfähig iſt und dem Rufe der Zeit Rechnung trägt.

Es war zu erwarten, daß bald nach dem miniſteriellen Beſchluſſe vom 1. Juli 1850 eine unverhältnißmäßig große Anzahl von Jünglingen ſich auf den Secretariaten der drei Univerſitäten in das Album der Studirenden eintragen ließ und daß ein nicht geringer Theil derſelben auf einer höchſt mittelmäßigen Stufe wiſſenſchaftlicher Bildung ſtand. Unfähige, welche unter andern Umſtänden zurückgewieſen worden wären, traten jetzt ein: — es waren dieß theils ſolche, welche nicht einmal den Gymnaſialcurſus bis zu Ende durchgemacht hatten, oder ſolche, die ſich durch Privatlehrer nothdürftig hatten vorbereiten laſſen.

Dieſer Zuwachs unfähiger Studenten konnte den Profeſſoren der Univerſitäten nur eben ſo unangenehm ſein, als es den Docenten der Gymnaſien und lateiniſchen Schulen unwillkommen war. Der mittlere Unterricht war nun aller und jeglicher Controle entzogen, zumal da man die in Holland bisher thätig geweſenen Inſpectoren oder Adviſoren des öffentlichen Unterrichts (dieß geſchah jedoch vor Thorbecke) auf Wartegeld geſetzt hatte. Durch dieſe Maßregel waren nämlich die tüchtigſten Schulmänner, u. A. der Inſpector B. Schreuder, dem Niederland eine große Schuld abzutragen hat und deſſen Fähigkeiten, ſchulmänniſche Kenntniſſe und Verdienſte in Deutſchland nicht weniger gewürdigt werden, als in ſeinem eigenen Lande, beſeitigt, und der Staat hatte kein Organ mehr, um ſich mit dem Zuſtande des mittleren Unterrichtes in Bekanntſchaft zu halten, geſchweige denn auf denſelben irgendwie einzuwirken.

Hier und da vernahm man Stimmen der Unzufriedenheit über den Zuſtand der Univerſitäten und Gymnaſien, der durch die Abſchaffung der Staatsexamina herbeigeführt worden war; aber dieſe waren vereinzelt und blieben Stimmen der Rufenden in der Wüſte, bis endlich die Genoſſenſchaft der niederländiſchen Gymnaſiallehrer in pleno ſich erhob und proteſtirte. Ueber dieſe Genoſſenſchaft wollen wir hier einige Notizen einflechten. Man hatte in Holland bereits ſeit lange das Bedürfniß erkannt, Einheit in den Unterricht und eine Uebereinſtimmung in die Behandlung der Lehrobjecte zu bringen. Dieſes Ziel glaubten einige ſtrebſame Gelehrte durch Beſprechungen in einem von Lehrern für Lehrer geſchaffenen Organe am eheſten zu erreichen. Jene warben Geſinnungsgenoſſen in ſämmtlichen Provinzen des Landes, und ſo trat vor einigen Jahren die »Genoſſenſchaft der Lehrer der holländiſchen Gymnaſien« hervor.

Dieſe Geſellſchaft gab in den erſten Jahren ihres Beſtehens jährlich ein umfangreiches Heft ihres Centralorgans, »Miscellanea philologica« betitelt, heraus. Es brachte Arbeiten über römiſche und griechiſche Sprache und Litteratur nebſt Recenſionen erſchienener Lehrbücher und einer Ueberſicht des Zuſtandes der Gymnaſien und lateiniſchen Schulen im abgelaufenen Jahre. Um aber öfter Gelegenheit zu haben, wichtige Fragen zur Beſprechung zu bringen, wurde das Jahresheft in zwei Halbhefte getheilt. Das erſte Heft bringt nun unter dem alten Namen **Miscellanea philologica** Ergebniſſe altclaſſiſcher Studien und das zweite Heft nur Mittheilungen über den Zuſtand der holländiſchen Gymnaſien. Die Redaction dieſer **Miscellanea** beſteht aus drei Gymnaſiallehrern, welche in der Generalverſammlung der Genoſſenſchaft zur Wahrnehmung dieſes Amtes auf ein Jahr ernannt werden. Außerdem aber hat der Verein noch einen Vorſtand, welcher gegenwärtig aus dem Vorſitzer, **Dr.** Veegens, Director des Gymnaſiums in Amſterdam, und dem Secretär, **Dr.** Nieuween, zweiter Präceptor desſelben Gymnaſiums, beſteht.

Dieſe Geſellſchaft hielt am 26. Juni 1852 eine außerordentliche Verſammlung, worin der Antrag geſtellt wurde, an den König und den Miniſter des Innern eine Adreſſe mit dem Geſuche zu überſenden, die Beſtimmung über die Zulaſſung zu den akademiſchen Vorleſungen dermaßen abzuändern, daß junge Leute, welche nicht die für die höhern Studien erforderliche Reife beſäßen, zurückgewieſen werden könnten. Dieſer Antrag wurde allen nicht anweſenden Mitgliedern ſchriftlich mitgetheilt, um deren Gutachten einzuholen, und bald darauf am 9. Juli eingereicht.

In der erſten, an den Miniſter des Innern gerichteten Adreſſe heißt es, daß in dem miniſteriellen Erlaß, die Abſchaffung der Staatsexamina betreffend, verheißen worden ſei, daß die Bedingungen der Zulaſſung zu den Univerſitäten noch näher beſtimmt werden würden, woraus die Hoffnung herzuleiten ſei, daß nicht Jedem, der da wolle, der Zutritt zu den akademiſchen Vorleſungen ohne alles Weitere geöffnet bleiben müſſe. Ferner heißt es darin, daß das Unweſen, die Gymnaſien vor der Zeit zu verlaſſen, immer mehr überhand nähme und die Hochſchulen noch mehr durch unbrauchbare Studenten bevölkert würden, als früher. Die Gymnaſien würden hierdurch in ihrer Entwicklung aufgehalten und den Profeſſoren der Univerſität würde der Unterricht zu ihrem eigenen Nachtheile und zum Nachtheile der Wiſſenſchaft unmöglich. Es ſei deßhalb nöthig, wenn die Gymnaſien ihre Beſtimmung als Vorbereitungsanſtalten der Hochſchulen erfüllen ſollten, daß den unfähigen Schülern der Zutritt zu denſelben verwehrt werde.

In der zweiten Adreſſe an den König, welcher eine Abſchrift der an den Miniſter des Innern gerichteten Adreſſe beigefügt war, werden dieſelben Puncte berührt und dieſelben Wünſche ausgeſprochen, wie in vorgemerkter Adreſſe. Es wurde nur noch hinzugefügt, daß durch das Fortbeſtehen des freien Zutrittes zu den Hochſchulen die Gymnaſien mit der Zeit gänzlich zu Grunde gehen müßten, da mit der Zeit der Unterricht in die Hände Unbefugter und Unkundiger gelange.

Am 21. Juli desſelben Jahres wurde in der Verſammlung des holländiſchen Gymnaſiallehrervereins ein fernerer Beſchluß gefaßt, eine Adreſſe an die zweite Kammer gelangen zu laſſen, um vorbezeichnete Frage wieder anzuregen und zugleich die Nothwendigkeit eines Unterrichtsgeſetzes darzulegen. Die Adreſſe wurde bereits am 26. Auguſt abgefertigt.

In derſelben heißt es unter Anderm: »Wenn jemals das Bedürfniß der Organiſation des Gymnaſialunterrichts durch ein Geſetz fühlbar geweſen iſt, ſo kann dieß doch niemals ſtärker hervorgetreten ſein, als in der gegenwärtigen Zeit.... Nachdem

im Jahre 1815 der Unterricht durch einen königlichen Beſchluß geregelt und dadurch den Verwaltungsräthen der lateiniſchen Schulen das Recht (Jus promotionis) zugeſtanden worden, die Jünglinge zu den Univerſitäten zu befördern, und nachdem ein Inſpector angeſtellt worden war, der die nothwendige Einheit unter den verſchiedenen Lehranſtalten zu bewahren trachten ſollte, ſah man nach Verlauf von einigen Jahren, daß dieſer Beſchluß die Früchte nicht trug, die man davon erwartet hatte, und daß der Fortſchritt der Wiſſenſchaft und die Bedürfniſſe der Zeit Veränderungen in der Einrichtung der lateiniſchen Schulen nöthig machten. Es wurde zu dem Ende im Jahre 1828 von der Regierung eine Commiſſion ernannt, welcher einige Fragen, die Univerſitäten und Gymnaſien betreffend, vorgelegt wurden, um darüber bald möglich Bericht zu erſtatten. Aber erſt im Jahre 1845 trat eine weſentliche Veränderung ein: das Recht, junge Leute zur Univerſität zu befördern, wurde den Verwaltungsräthen entzogen und ſtatt deſſen ein Staatsexamen eingeführt und ſpäter das Amt der Inſpectoren aufgehoben. Nach fünf Jahren erlitt dieſes Examen in der Weiſe eine Umänderung, daß nichts mehr übrig blieb, als die Form, und endlich iſt es vor kurzem ganz aufgehoben worden

»Wir wollen nicht darüber urtheilen, ob das Aufblühen der Gymnaſialunterrichtsanſtalten eher durch die Uebergabe des Jus promotionis an die Verwaltungsräthe und die Einrichtung einer ſtrengen Aufſicht von Seiten der Regierung (d. i. durch die Inſpectoren) geſichert ſei, als durch die Wiedereinführung des Staatsexamens; wir wollen auch nicht unterſuchen, durch welche dieſer Maßregeln mehr Bürgſchaft dafür geboten werde, daß nur gut vorbereitete Jünglinge ihre akademiſche Laufbahn beginnen; wir können aber unſere Ueberzeugung nicht verbergen, daß durch die Maßregeln, welche jetzt genommen ſind, der Unterricht fühlbar benachtheiligt wird und ſelbſt die am beſten eingerichteten Gymnaſien nicht zur Blüthe gelangen können. Lag auch in den früheren Beſchlüſſen die Abſicht, daß keine Schüler zu den Hochſchulen zugelaſſen werden ſollten, welche den akademiſchen Vorleſungen mit Nutzen nicht beizuwohnen vermöchten, ſo iſt doch jetzt zu befürchten, daß Jünglinge vor der Zeit die Gymnaſien verlaſſen, welche bei regelmäßigen fortgeſetzten Studien in der Pflege der Wiſſenſchaften hätten glänzen können, und daß andere gänzlich unvorbereitete zur Hochſchule übergehen, welche ſelbſt mit der größten Anſtrengung nicht im Stande ſind, den Vorleſungen zu folgen. Wir haben einen Nachtheil angeführt, welcher aus dem Mangel einer geſetzlichen Organiſation des Gymnaſialunterrichts hervorgeht, aber es iſt noch mehr anzuführen.

»Es beſteht keine andere Inſpection, als die der örtlichen Collegien der Curatoren, deren Befugniß nicht genugſam abgegrenzt und beſtimmt iſt. . . . Wir brauchen nicht in Erinnerung zu bringen, zu welcher großen Unverhältnißmäßigkeit und Ungleichheit der faſt unabhängige Wirkungskreis einer ſo großen Anzahl von Ortslehranſtalten, welche nach den verſchiedenſten Anſichten geleitet wurden, Veranlaſſung bieten mußte. . . .«

Hinſichtlich der Nothwendigkeit eines Geſetzes über den öffentlichen Unterricht heißt es in der Adreſſe: »Endlich brauchen wir nicht die Nothwendigkeit anzudeuten, daß die Organiſation des Unterrichts durch ein Geſetz bewirkt werde und nicht länger durch Beſchlüſſe, welche zum großen Theile von einem Miniſter abhängig ſind, der unerwartet ſich genöthigt ſehen kann, ſein Portefeuille einem Nachfolger zu übergeben, welcher von ganz anderer Anſicht über dieſen Gegenſtand geleitet wird. Oder hat die Erfahrung nicht ſchon hinlänglich bewieſen, welch eine große Lähmung und Verwirrung in den Gang des Unterrichts durch die Aufeinanderfolge verſchiedenartiger Beſchlüſſe gebracht worden iſt?«

Der Adreßentwurf wurde nebſt einem Circulare an die Mitglieder verſandt, um deren Zuſtimmung wegen Einſendung der Adreſſe an die Kammer zu erlangen. Von 58 Stimmen ſprachen 31 ſich für die Adreſſe und 27 gegen dieſelbe aus; die Adreſſe war demnach angenommen. Das Hauptmotiv, weßhalb Letztere gegen die Adreſſe ſtimmten, war, daß der Miniſter nach eigener Ausſage in der Sitzung vom 26. September 1853 das Unterrichtsgeſetz bald vorlegen werde und man deßhalb nicht vorgreifen ſolle. Dieſe Auffaſſung der Aeußerung des Miniſters war jedoch ungenau, da dieſer nur geſagt hatte, daß es einer ſeiner feurigſten Wünſche ſei, nach dem Geſetze über das Armenweſen ſogleich zu den Verhandlungen über das Unterrichtsgeſetz überzugehen, d. i. wenn keine beſonderen Umſtände dieſes verhinderten. Hinderniſſe werden ſich jedoch jedesmal in den Weg ſtellen, wenn man Miene macht, ein Geſetz über den Unterricht in Holland zu geben; davon zeugt das Jahr 1828, wo man bereits nach dem Geſetze verlangte, und das Jahr 1849. Es iſt hienach das Geſuch an den Miniſter, um eine vorläufige Maßregel in Anwendung zu bringen, welche bis zur Zeit, wo wirklich ein Geſetz gegeben wird, dahin wirken ſoll, daß der freie Zutritt zu den akademiſchen Vorleſungen möglichſt eingeſchränkt werde, wie dieß ſchon durch Beſchluß vom 4. Auguſt 1853 für das Schuljahr 1853—1854 geſchehen war, eine Nothwendigkeit. Die Mitglieder der Kammer theilten auch bald dieſe Ueberzeugung, und wir hören bei Gelegenheit der Discuſſion über das Staatsbüdget, Artikel Unterricht, in der vorigjährigen Sitzung (December) den Berichterſtatter über die Abſchaffung der Staatsexamina und den gegenwärtigen Zuſtand der lateiniſchen Schulen ſich folgendermaßen verbreiten:

»Für einen vernünftigen Genuß dieſer Freiheit (der Zulaſſung zu den Hochſchulen) waren die meiſten Zöglinge nicht reif, und viele mißbrauchten dieſelbe. Und als der Damm, welcher die unfähigen Jünglinge bisher zurückhielt, durchbrochen war und die Klagen über die zu den akademiſchen Vorleſungen zugelaſſenen Jünglinge laut wurden, erhielt die Regierung von allen Seiten dringende Geſuche um Abſchaffung dieſes durch Nichts beſchränkten Zutrittes zu den Hörſälen der Univerſitäten. Alle Jünglinge, welche fühlten, daß ſie nach den Ergebniſſen eines Examens nicht angenommen werden würden, beeilten ſich, den Genuß jener Freiheit zu koſten, bevor noch dieſelbe durch irgend eine Maßregel wieder aufgehoben werden könnte. . . . Wo ſonſt bei dem Wechſel des Rectorats in Utrecht durchſchnittlich 17 Schüler eingeſchrieben wurden, betrug jetzt die Zahl der Neueingeſchriebenen 67.«

Die Klagen der Profeſſoren veranlaßten die Regierung, zu einer Maßregel zu greifen, damit der akademiſche Unterricht nicht ſeinem gänzlichen Verfalle überliefert werde. Es blieb ihr aber nichts übrig, als das Examen wieder ins Leben zu rufen, welches Art. 150 des organ. Geſetzes von 1815 vorſchreibt; das Staatsexamen konnte vor Beginn des allzu nahe bevorſtehenden neuen Studienjahres nicht mehr eingerichtet werden. Der Berichterſtatter ſprach die Ueberzeugung aus, daß die Profeſſoren, an welcher Univerſität ſie auch ſein möchten, alle mit derſelben Pünctlichkeit, Gewiſſenhaftigkeit und Strenge beim Examen zu Werke gehen würden, wie ſolches früher von der Centralcommiſſion hätte erwartet werden dürfen. Es war nämlich die Befürchtung ausgeſprochen, daß man an den verſchiedenen Hochſchulen nicht mit derſelben Strenge examiniren würde und man die Jünglinge bald alle dahin wandern ſähe, wo ſie am leichteſten durchſchlüpfen könnten; es ſei deßhalb vorzuziehen, eine einzige Examinationscommiſſion zu ernennen. In ſeinem Berichte kann der Berichterſtatter jedoch ſeine Ueberzeugung nicht zurückhalten, daß dieſe Maßregel auf die Verbeſſerung des inneren Zuſtandes der Gymnaſien keinen Einfluß ausüben werde; ein ſolcher Einfluß ſei nur

durch ein Geſetz zu bewirken. Man habe aber den Art. 150 des Geſetzes von 1815 nur in Anwendung gebracht, »um größeres Unheil abzuwehren«.

Mit Rückſicht auf die Aufhebung des Jus promotionis im Jahr 1845, an deſſen Stelle das Staatsexamen getreten war, bemerkt der Berichterſtatter, daß dieſe Beſeitigung jenes Jus auf den Unterricht den beſten Einfluß ausgeübt habe. Die guten Lehranſtalten gewannen nämlich an Schülern, weil die ſchlechteren die Concurrenz mit dieſen nicht aushalten konnten und nicht ebenſo geiſtig entwickelte Schüler zu den Univerſitäten zu befördern vermochten. Durch die Wiedereinführung des Jus promotionis wurden dagegen die ſchlechteren Lehranſtalten auf Koſten der guten mit in die Reihe dieſer geſtellt und deren weniger fähige Schüler jenen der letzteren Anſtalten gleichgeachtet.

Durch das Staatsexamen war den verſchiedenen Lehranſtalten die Gelegenheit geboten, um ſich durch die Leiſtungen ihrer Schüler über die Einrichtung und Höhe ihres Unterrichtes auszuweiſen, und den beſſern Lehranſtalten war durch dasſelbe ein Platz eröffnet worden, um auf eine ehrenvolle Weiſe, ihren Verdienſten angemeſſen, ohne das Jus promotionis die Concurrenz zu beſtehen.

Wir haben dieſe Darſtellung des Verlaufes eines Gegenſtandes, den wir in ſeinen erſten Stadien der Entwicklung bereits an einer frühern Stelle verfolgt haben, deßhalb in ſolcher Ausführlichkeit und meiſtens mit den Worten der Männer ſelbſt, welche ſich mit der beregten Frage lebhaft beſchäftigen, gegeben, um das Bild der Reformbeſtrebungen, welche ſich ſchon ſeit einer Reihe von Jahren in Holland in den Vordergrund der Verbeſſerungen des Staatsorganismus gedrängt haben, ſo zu entrollen, daß es jedem Leſer aufs deutlichſte vor den Geiſt trete und damit er allmälig das Vorurtheil ſchwinden laſſen möge, als befänden ſich die Niederländer immerhin in ſtiller Behaglichkeit und Intereſſeloſigkeit für die Fortſchritte der geiſtigen Entwicklung des Volkes. Vieles iſt allerdings noch in Holland zu thun, oder beſſer geſagt: es iſt in Holland noch wenig gethan. Aber es fehlt dort nicht an dem Willen und nicht an geiſtigen Kräften und Mitteln, um eine gänzliche Neuſchaffung des mittleren Unterrichts zu Wege zu bringen, davon kann ſich Jeder die ſprechendſten Beweiſe ſammeln, welcher ſein Vorurtheil, als ſei von den Holländern nichts zu lernen, weil bei ihnen alles ſelbſt beim Alten bleibe von ſich wirft und ſeinen Blick über die Grenzen unſeres nahen Nachbaren und Stammverwandten ſchweifen läßt. Holland geht immer mit Vorſicht und vernünftiger Prüfung zu Werke, wenn es neue Verhältniſſe ſchaffen ſoll; und dieſe Vorſicht iſt es, welche die Parteien wach ruft; denn jede will mitüberlegen und mithandeln, damit nichts Unübereiltes geſchehe. Daß dadurch eine Sache von ſo großer Wichtigkeit, wie der Erlaß eines Unterrichtsgeſetzes, in die Länge gezogen wird, iſt daher zu erwarten. Iſt aber der rechte Zeitpunct gekommen, ſind die Parteien einig, dann darf auch erwartet werden, daß ein geſundes, lebensfähiges Werk geſchaffen werde. Wir ſchließen mit den Worten des Miniſters (Sitz. vom 2 Dec. 1853): »Ich bin der Meinung, daß das Zuſtandekommen eines Geſetzes über den öffentlichen Unterricht erſt dann möglich ſein wird, wenn bei der Beurtheilung der vorgelegten Beſtimmungen der allgemeine Standpunct, auf den die Regierung geſtellt iſt und von dem ſie nicht abweichen darf bei der Behandlung eines ſo wichtigen Gegenſtandes, nicht außer Acht gelaſſen wird.«

Das Schulweſen im Elſaß in ſprachlicher Hinſicht.

Es iſt bekannt, daß in der Provinz Preußen, namentlich in den Departements Marienwerder und Danzig, neben den Deutſchen noch eine ſehr bedeutende Anzahl Polen

wohnen. So leben z. B. im erſteren Bezirke neben 393,030 Deutſchen nach der neueſten Zählung 251,644 Polen. Letztere gehören faſt ohne Ausnahme der katholiſchen Kirche an, während ſich die Deutſchen meiſtens zum evangeliſchen Glauben bekennen. Ebenſo wohnen in der nördlichen Hälfte des Regierungsbezirkes Gumbinnen noch eine ſehr beträchtliche Anzahl Littbauer, welche ihre Sprache beibehalten haben.

Unter ſo eigenthümlichen Verhältniſſen und bei einer ſolchen Miſchung der Sprachen und Confeſſionen auf einem Raume von 1170 Quadratmeilen gewährt es großes Intereſſe, in Rückſicht auf das Schulweſen und deſſen Stellung zu den beiden Hauptſprachen der Provinz einen vergleichenden Blick auf das Elſaß zu thun, welches bekanntlich ein urſprünglich deutſches Land war und ſeit längerer Zeit Frankreich einverleibt iſt.

Wir theilen den Leſern daher ein Bruchſtück aus dem Briefe eines Elſäßer Lehrers mit, welcher der deutſchen Sprache befreundet geblieben iſt, einige Schriften des Unterzeichneten gegenwärtig ins Franzöſiſche überträgt und die ſprachlichen Verhältniſſe ſeines Landes und die damit zuſammenhängende Stellung der Volksſchule genau kennt. Die Vergleichungen mit unſern Zuſtänden und Einrichtungen ergeben ſich für den Lehrerſtand der Provinz Preußen von ſelbſt, und es genügt daher nur die Bemerkung, daß Preußen in Hinſicht auf ſeine Toleranz des Polniſchen den Vergleich mit dem franzöſiſchen Gouvernement gegenüber dem Deutſchen wahrlich nicht zu ſcheuen braucht, und daß auch die Schulen nach dieſer Seite hin von einer Humanität Zeugniß geben, welche die polniſche Bevölkerung zu Anerkennung und Dank verpflichten muß.

Doch nun zu dem Berichte ſelbſt und zu deſſen Schilderung der Verhältniſſe.

»Die Provinz Elſaß«, ſo erzählt derſelbe, »enthält eine Bevölkerung von 1,081,000 Seelen. Bei weitem der größte Theil redet deutſch, wenn man unſer Kauderwelſch ſo nennen darf; denn ein Deutſcher aus dem Norden würde es ſchwerlich verſtehen. Es finden ſich übrigens in der Provinz verſchiedene Idiome, welche jedoch alle mehr oder weniger vom reinen Deutſch abweichen. Die Straßburger Mundart hat etwas ſehr originelles und dem großen Göthe ſo gefallen, daß er ein in dieſer Mundart geſchriebenes Luſtſpiel (der Pfingſtmontag, von Arnold aus Straßburg) ſehr ſchmeichelhaft beurtheilte. Es wird aber in reinem Deutſch in allen Kirchen gepredigt; beſonders die proteſtantiſchen Geiſtlichen kennen die Sprache durch und durch. Das Volk verſtehts übrigens recht gut, und wenn geleſen wird, ſo klingts meiſtens rein, beſonders im Munde gebildeter Landleute. Das Volk hängt dem Deutſchen nicht mehr ſo an, wie dieß noch vor zwanzig Jahren war, denn nach und nach hat ſich die franzöſiſche Sprache mehr und mehr verbreitet und ihre deutſche Schweſter allmälig verdrängt. Auch wird das Deutſche immer mehr und mehr vernachläſſigt. Noch im Jahre 1842 wurde bei der Aufnahme ins Seminar zu Straßburg eine Probe im deutſchen Dictirſchreiben verlangt, und während des dreijährigen Curſus war ein eigens beſtellter Profeſſor da, um deutſchen Unterricht zu ertheilen; jetzt aber lehrt man die Seminariſten kaum noch leſen, von Grammatik und deutſchen Stylübungen iſt keine Rede mehr. So geſchieht es, daß binnen einigen Jahren viele unſerer jüngeren Lehrer ſchwerlich noch im Stande ſein werden, einen ordentlichen deutſchen Brief zu ſchreiben. Und doch beten wir noch deutſch, Proteſtanten wie Katholiken, und doch ſingen wir noch deutſch! Beſonders die proteſtantiſche Geiſtlichkeit ſträubte ſich gegen die Einführung der franzöſiſchen Sprache (in der ſie wahrſcheinlich eine Brücke zur katholiſchen Kirche ſieht); allein heute, da die alten Pfarrer nach und nach ausſterben und durch junge erſetzt werden, die des Franzöſiſchen vollkommen mächtig ſind, verbreitet ſich dieſe Sprache auch viel leichter. Durch den erleichterten Verkehr mit dem

Innern, durch Eiſenbahnen, Canäle ꝛc. wird überdieß viel in dieſer Hinſicht gewirkt. Ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich annehme, daß binnen zehn Jahren das Franzöſiſche allgemein verbreitet ſein wird; ausſterben wird aber das Deutſche erſt dann, wenn von Oben befohlen werden wird, franzöſiſch zu predigen, was bis jetzt nur theilweiſe in größern Städten der Fall iſt. Die Provinz Elſaß theilt ſich in zwei Departements: Oberrhein und Niederrhein. Im Niederrhein (Hauptort Straßburg) ſind hinſichtlich der Confeſſionen 384,000 Katholiken, 186,000 Proteſtanten, 12,000 Reformirte, 20,000 Juden und 500 Wiedertäufer. Im Oberrhein ſind 428,000 Katholiken, 35,000 Proteſtanten, 15,000 Reformirte, 15,000 Juden und faſt 2000 Wiedertäufer. Man findet natürlich bei uns auch Leute, die nicht Deutſch verſtehen, es ſind dieß geborne Franzoſen aus dem Innern, Stockfranzoſen, die keck behaupten, das Deutſche ſei eine Barbarenſprache, gut genug, um Pferde zu leiten. Leider gibt es auch abgeſchmackte Elſäßer, die ſolche Anſichten theilen, und erſt kürzlich empörte mich ein ſolcher, weil er mir ins Angeſicht behauptete, Schiller, Göthe ꝛc. hätten doch nichts geſchrieben, was franzöſiſchen Autoren an die Seite zu ſetzen ſei.

»In unſeren Schulen iſt die deutſche Sprache nicht mehr Unterrichtsſprache; Alles wird franzöſiſch betrieben, nur die Religion wird zumeiſt noch deutſch gelehrt. Alle Lehrer müſſen die franzöſiſche Sprache inne haben, denn, wie ich Ihnen ſchon bemerkt, wird wenig Deutſches im Seminar getrieben. Die Prüfung der Lehrercandidaten geſchieht ausſchließlich auf Franzöſiſch; heute fragt man kaum mehr, ob der Candidat auch Deutſch leſen könne. Jedenfalls wäre die Unkenntniß des Deutſchen kein Hinderniß der Anſtellung für einen Lehrer, namentlich wenn er ſich um eine Stelle in einem Städtchen oder einer Stadt bewerben wollte. Die Verordnungen der Behörden in Schulangelegenheiten erſchienen früher in beiden Sprachen; heute iſt Alles franzöſiſch, nur ſagt Art. 17 der Schulverordnung für den Niederrhein d. d. 8. Auguſt 1853: »In Hinſicht auf die topographiſche Lage und die Bedürfniſſe des Departements Niederrhein begreift auch noch der Primärunterricht in den betreffenden Schulen das deutſche Leſen und Schreiben.« Allein wenn nicht der Pfarrer auf die Beobachtung dieſes Artikels dringt, ſo ſteht es übel damit! — In meiner Schule werden beide Sprachen gehörig betrieben (und es gibt noch einzelne ſolche immer ſeltener werdenden Fälle), und doch reden meine deutſchen Schüler beſſer franzöſiſch, als dieß der Fall in anderen Schulen des Bezirkes iſt, ſo lautet wenigſtens der darüber eingegangene amtliche Bericht. Unſere Inſpectoren, vier an der Zahl für das niederrheiniſche Departement, kennen die deutſche Sprache nur unvollkommen, ein einziger derſelben ſchreibt und ſpricht ſie fehlerlos. Der Oberrhein iſt in drei, der Niederrhein in vier Bezirke getheilt. Vom 1. September d. J. ab wird jedes Departement hinſichtlich der Schulangelegenheiten von einem Präfecten verwaltet, der einen Departementsrath zur Seite hat. Dieſer letztere beſteht aus geiſtlichen und weltlichen Mitgliedern, die ihre Gutachten über die vorkommenden Einrichtungen auszuſprechen haben. Als erſten Beamten über die Primärlehrer muß man die Délégués (Abgeordnete) betrachten. Sie ſind vom Departementsrath bevollmächtigt, meiſtens zwar Geiſtliche, jedoch auch Weltliche, als z. B. Friedensrichter ꝛc., welche jeder eine, zwei, drei bis fünf Schulen zu überwachen haben. Allein dieſe Délégués ſollen beſonders das erziehende Moment (die Interna) im Auge haben. Alle drei Monate verſammeln ſie ſich, Kreis für Kreis, und berathen ſich über die Localzuſtände der betreffenden Schulen. Ueber dieſen Abgeordneten oder Bevollmächtigten ſteht der Inſpector, immer ein Weltlicher; er hat einen Bezirk, alſo 200 bis 300 und 350 Schulen zu überwachen Dieſe Inſpectoren ſtehen von nun an unter den Inspecteurs d'académie, wovon jeder ein Departement

zu dirigiren hat, nur ſo, daß derſelbe nicht in Perſon die Schulen und Lehrer kennt, ſondern ſich nach den Berichten der Inspecteurs primaires richten muß. Der Inspecteur d'académie iſt eigentlich, wenn man es genau erwägt, nichts weiter als der Privatrath des Präfecten; die Inspecteurs primaires aber ſind und bleiben die Hauptfactoren des ganzen Schulweſens.«

Marienwerder. L. Kellner.

Das engliſche Volksſchulweſen.

Popular education. The National Society. The two Manchester schemes. The Committee of Privy Council. A letter . . by *J. Wilkinson*. London, 1852.

Public education, as affected by the Minutes of the Committee of Privy Council. By Sir *James Kay Shuttleworth*, Bart. London, 1853.

(Allg. Z.) Wir ſind in Deutſchland gewohnt, das Syſtem unſeres Volksſchulweſens nicht nur als das richtige, ſondern als das einzig mögliche zu betrachten und ſomit dasſelbe über die Einrichtungen aller andern Länder zu ſtellen. Höchſtens räumen wir noch Holland und den nördlichen Theilen der Vereinigten Staaten einen Platz neben uns ein. Und wir haben allerdings in gewiſſen Beziehungen ein Recht zu dieſer Selbſtzufriedenheit. Die Verbindlichkeit der politiſchen Gemeinde zur Errichtung und Unterhaltung der nöthigen Volksſchulen; die Zwangspflicht der Eltern, ihre ſämmtlichen Kinder während beſtimmter Jahre zur Schule zu ſchicken; der entſchiedene confeſſionelle Charakter der Volksſchulen und die innige Verbindung derſelben mit den betreffenden Kirchen; die Sorge des Staats für Bildung und Erprobung der Lehrer; endlich die Oberaufſicht des Staats über das geſammte Volksſchulweſen als über eine wichtige ſtaatliche (polizeiliche) Anſtalt — dieſe Grundzüge des Volksſchulweſens in allen deutſchen Ländern ſind wohl an und für ſich richtig, in jedem Fall ſtimmen ſie ganz überein mit unſern allgemeinen ſtaatlichen Anſichten. Da dieſe Einrichtungen überdieß ſchon lange beſtehen, zum Theil ſchon ſeit Jahrhunderten, ſo ſind ſie nicht nur in amtlicher Uebung, ſondern auch in das Leben völlig übergegangen, und ſie haben Zeit gehabt, ihre volle Wirkſamkeit zu äußern. Die nöthigen Schulen ſind gebaut, die Lehrer ſind vorhanden und, nothdürftig wenigſtens, bezahlt; Niemand ſperrt ſich gegen das ganze Syſtem; das ganze Volk endlich iſt wirklich in dieſen Elementarkenntniſſen unterrichtet. Wenn allerdings auch jetzt noch manche Klagen und manche zweifelhafte Fragen ſind, ſo können ſie doch immerhin als untergeordneter Art betrachtet werden und als lösbar ohne allzu große Schwierigkeiten. Ob freilich die Bildung in dieſen Volksſchulen den ſittlichen Erfolg für die große Volksmaſſe hat, wie man ihn ſich früher dachte und wie man ihn in andern Ländern, welche die Allgemeinheit und Ordnung eines ſolchen Unterrichts erſt noch einzurichten haben, vielfach hofft, iſt freilich eine andere Frage, deren Bejahung unſere Aſſiſen und unſere Volksbewegungen von 1848 und 1849 ſchwer zulaſſen. Es ſcheint ſo ziemlich unzweifelhaft, daß Leſen, Schreiben und Rechnen den Menſchen allein nicht civiliſiren. Allein wie dem immer ſei, jedenfalls beweist ein Mangel an höherer Geſittigung nichts unmittelbar gegen die Schule, ſondern nur gegen eine Ueberſchätzung ihrer Wirkſamkeit und ſomit für die Nothwendigkeit anderweitiger Beihülfe.

Zu denjenigen Ländern, über welche wir uns am meiſten zu erheben pflegten, weil von ihnen am wenigſten nach Umfang und Inhalt für die Schulen der großen Volksclaſſen gethan war, gehörte bis vor kurzem Großbritannien. Im eigentlichen England war bei der Reformation verſäumt worden, aus den ſäculariſirten Kirchengütern oder

durch ſonſtige Maßnahmen Sorge zu treffen. Eine Verbindlichkeit zur Errichtung von Schulen beſtand für Niemand. Die biſchöfliche Kirche, nicht eben zu ihrer Ehre ſei es geſagt, widmete gar Weniges von ihren Reichthümern dieſem Zweck. Später traten auch noch die Secten durch Zerſplitterung der Mittel und durch Fanatismus hemmend ein. So war denn die Volksſchule nur ein glücklicher Zufall, wo ſie beſtand, und ein großer Theil der vorhandenen war jämmerlich ungenügend. Die Folge war natürlich völlige Unwiſſenheit des größern Theils der Bevölkerung. Noch in den Dreißigerjahren dieſes Jahrhunderts beſtand nicht einmal dem Namen nach eine Unterrichtsgelegenheit für mehr als die Hälfte der Kinder, und die angeblich vorhandenen Schulen waren zum großen Theil bloße Sonntagsſchulen oder wurden von alten unwiſſenden Weibern gehalten. Die Beiſpiele von mehr als barbariſcher und heidniſcher Unwiſſenheit, welche vielfach in den Parlamentsberichten über die Zuſtände der arbeitenden Claſſen vorkommen, ſind jedem bekannt, welcher ſich irgend um dergleichen Dinge bekümmert. Auch in Porters Progress of the Nation mögen einzelne Fälle, obgleich noch lange nicht die ſchlimmſten, gefunden werden. In Irland kam zu allen dieſen Gründen noch die Armuth der Katholiken und die geringe Zahl der zerſtreuten Proteſtanten. Nur in Schottland ſtand es beſſer, weil hier mit der Reformation die Verbindlichkeit der Kirchengemeinden anerkannt worden und eine enge Verbindung der presbyteriſchen Kirche eingetreten war. Die Volksſchule hatte hier ſogar eine claſſiſche Richtung. Doch waren auch hier die öffentlichen Schulen nur etwa für ein Drittheil der Jugend genügend. Zu ſolcher Selbſtüberhebung über die brittiſchen Inſeln beginnt aber doch allmälig das Recht zu fehlen. Es iſt nämlich auch hier in dem Laufe der letzten Jahre ſehr viel geſchehen zur Einbringung des Verſäumten, und zwar ſind es nicht bloß die großen Geldſummen, welche Anerkennung verdienen, ſondern noch viel mehr iſt die höchſt zweckmäßige Thätigkeit der Regierung zu preiſen. Geld zu geben iſt einem Reichen leicht; allein mit Verſtand und Selbſtſtändigkeit zu handeln, unüberwindlich ſcheinenden Schwierigkeiten tapfer entgegenzutreten und ſie durch überlegene Geiſteskraft und Beharrlichkeit zu beſiegen, iſt nicht eines Jeden Sache. Doppeltes Lob verdient es aber, daß die Regierung ſelbſt und unmittelbar die Sache an die Hand nahm und feſthielt. Allerdings mußte jedem Einſichtigen klar ſein, daß ſo großem Mangel gegenüber nur durch eine kräftige Unterſtützung des Staats wirklich etwas Bedeutendes geleiſtet werden könne, und man nicht etwa von den Bemühungen Einzelner oder auch von Vereinen die Gründung von ſo vielen Tauſenden von Schulen und die Erziehung ſo wie den Unterhalt der Lehrer erwarten dürfe. Bei der großen Abneigung der Engländer gegen alle nicht unbedingt nothwendige neue Regierungsthätigkeit, und bei ihrer faſt abergläubigen Furcht vor aller Centraliſation war es jedoch keine Kleinigkeit für die Regierung, ſich das Recht zu verſchaffen, die Beſeitigung des Uebels unternehmen zu dürfen, und es gehörte von ihrer Seite mehr als gewöhnliche Klugheit dazu, um nicht unwiderſtehliche Gegenbeſtrebungen hervorzurufen. Noch jetzt ſind nicht alle Schwierigkeiten beſeitigt und das Geleiſtete ſteht hinter dem Bedürfniß noch weit zurück; dennoch iſt es ſehr der Mühe werth, kennen zu lernen, was hier geſchehen iſt und noch geſchieht. Um übrigens einen richtigen Begriff von den Hergängen und von der jetzigen Sachlage zu erhalten, iſt es durchaus nöthig, die drei Königreiche getrennt zu halten. Es kann zwar im Nachſtehenden zunächſt nur das, was in England ſelbſt geſchehen iſt, näher dargelegt werden; allein die Eigenthümlichkeit dieſer Maßregeln tritt doch nur durch eine Vergleichung mit dem in Schottland und namentlich in Irland eingehaltenen Verfahren recht hervor.

In England geſchah der erſte ernſte Schritt zu einer ſtaatlichen Thätigkeit für das

Volksſchulweſen im Jahr 1839. Im Februar dieſes Jahrs wurde durch eine Verordnung der Königin (order in council) ein aus fünf Mitgliedern des Geheimraths beſtehender und unter dem Vorſitz des Geheimrathspräſidenten ſich verſammelnder Ausſchuß niedergeſetzt zur Förderung der Erziehung und namentlich zur Bildung von Schullehrerſeminarien. Als nun aber für dieſe Behörde die Summe von 30,000 Pf. St. vom Parlament verlangt wurde, erhielt die Regierung nach dreitägiger Verhandlung nur eine Mehrheit von zwei Stimmen, 275 gegen 273, und das Oberhaus bat ſogar mit 219 Stimmen gegen 118 um Wiederaufhebung des Geheimrathsausſchuſſes. Glücklicherweiſe hielt die Regierung feſt; der Ausſchuß begann ſeine Thätigkeit, rückte langſam und vorſichtig vor, gewann dadurch allmälig in der öffentlichen Meinung, im Parlament und ſelbſt bei den meiſten kirchlichen Kreiſen immer feſtern Boden, ſo daß jetzt von einer Bekämpfung des Grundſatzes keine Rede mehr iſt, welche Partei auch am Ruder ſein mag, ſondern vielmehr die vom Parlament verwilligte Summe, alſo auch die Wirkſamkeit der Behörde, ſich jährlich ſteigert. Der Grundſatz einer Förderung der Volkserziehung durch den Staat ſteht feſt; eine mit bedeutenden Mitteln ausgerüſtete Centralbehörde iſt hierzu feſt begründet, und es handelt ſich jetzt nur noch darum, einerſeits mit Folgerichtigkeit und Beſtändigkeit fortzufahren, die fachlichen Leiſtungen immer mehr zu verbreiten, andererſeits den Reſt von Widerſpruch, welcher ſich in die beiden äußerſten einander entgegengeſetzten Enden des kirchlichen Lebens feſtgeſetzt hat, zu überwinden. Daß erſteres auf eine ſehr erfreuliche Weiſe geſchieht, zeigt das lehrreiche, mit Thatſachen gefüllte und von den geſundeſten Anſichten zeugende Buch Sir James Kay Shuttleworth's, ſeit Jahren der Seele des Geheimrathsausſchuſſes; daß dagegen letzteres nicht ſo leicht zu erreichen ſein möchte, macht der fanatiſche Brief des Geiſtlichen Wilkinſon fürchten.

Nichts wäre verkehrter, als wenn man an dieſe neue engliſche Einrichtung kurzweg die deutſche Schablone legen, alſo vorausſetzen wollte, es könne keine vernünftige und rechtlich zu billigende Einrichtung beſtehen, wenn nicht unter einem Miniſterium des Innern oder des Cultus eine Oberſchulbehörde, oder etwa nach den Confeſſionen deren mehrere, beſtellt ſei, dieſe nun aber mit Zwang alle Kinder bis zu einem beſtimmten Alter zur Schule anhalte, den Gemeinden den Bau, die Vergrößerung, die Einrichtung der Schulhäuſer befehlend vorſchreibe, Schullehrerſeminarien errichte und erhalte, die Bewerber um Schulſtellen prüfe und anſtelle, den Lehrplan vorzeichne, kurz nach allen Seiten hin ausſchließlich und allmächtig befehle, alles in ſich vereinige, nichts außer ſich dulde und anerkenne. Hätte die engliſche Regierung ſo verfahren, einen ſolchen unwiderſtehlichen und ausſchließenden Staatsmechanismus aufſtellen wollen — ſchon längſt wäre keine Spur von einem Geheimrathsausſchuß, von Parlamentsbewilligungen, von Förderung der Volksſchule mehr vorhanden. Hierzu hätte man das Parlament nicht gebracht, alle Kirchen hätten dagegen einen heiligen Krieg eröffnet, das Volk hätte es nicht geduldet. Eben darin liegt vielmehr das Belehrende, das wahrhaft Staatsmänniſche, daß man den eigenthümlichen und nun einmal nicht zu beſeitigenden Verhältniſſen volle Rechnung trug; nicht befahl, wo man nicht durchgreifen konnte, wohl aber durch vernünftige Vorſtellungen und durch bedingte Geldanerbieten gewann; nicht Einförmigkeit, ſondern allgemeine Verbreitung der Vortheile anſtrebte; kurz in ächt engliſcher Art das unter den gegebenen Umſtänden Mögliche, nicht aber ein abſtractes Ideal ſich vorſetzte und jenes daher auch erreichte. Damit iſt natürlich nicht geſagt, daß auch wir wohl daran thäten, auf dieſe Weiſe unſere Volksſchulen zu behandeln, ſondern es ſoll nur vor voreiligem Urtheil gewarnt und auf die Gründe des uns Fremdartigen aufmerkſam gemacht werden.

So iſt denn auch jetzt in England von einem Schulzwang keine Rede. Es ſteht bei jedem Vater, ob, wo und wie lange er ſeine Kinder in die Schule ſchicken will. Nur hat er natürlich, wenn er eine gewählt hat, die Ordnung und die Bedingungen derſelben einzuhalten. Ferner hat auch jetzt das Geſetz für Niemand, ſei es nun Gemeinde, oder Kirchſpiel, oder Gutsherr, Armenhaus-Union, die Verpflichtung zu Errichtung einer Schule ausgeſprochen. Wenn ein Bezirk barbariſch bleiben will, ſteht es bei ihm. Nur dafür fängt in neueſter Zeit der Geheimrathsausſchuß an zu wirken, daß alle Stiftungen zu Schulzwecken auch wirklich hierzu verwendet werden.

Der Staat errichtet ſogar nicht einmal Schulen aus den Parlamentsmitteln, wo die zunächſt Betheiligten gar nichts thun, ſondern er gibt immer nur beſtimmte Zuſchüſſe an diejenigen, welche ihrerſeits ſich Mühe geben, eine gute Schule zu beſitzen. Wer guten Willen und Einſicht hat, wird reichlich unterſtützt, die andern überläßt man ſich ſelbſt. Durch jene Ausſicht wird aber natürlich die Anſtrengung der Privatkräfte ſehr aufgemuntert. Ferner errichtet die Regierung keine Schullehrerſeminarien, nöthigt keinen Schulmann zu einer Prüfung, ſtellt keinen Lehrer ſelbſt an. Aber der Ausſchuß gibt bedeutende Beiträge zu jedem Seminar, deſſen Einrichtung er genügend findet; ertheilt den Zöglingen ſehr anſtändige Stipendien; ſtellt ſolchen, welche ſich freiwillig darum melden und eine Prüfung beſtehen, Zeugniſſe aus; und endlich gibt er jedem Schullehrer, welcher ein ſolches Zeugniß von ihm hat, einen Beſoldungszuſchuß, wenn er angeſtellt iſt.

Endlich, und dieß war offenbar der ſchwierigſte Punct, unterſtützt weder die Regierung nur die mit einer beſtimmten Kirche, etwa der Hochkirche, verbundenen Schulen, noch aber verlangt ſie als Bedingung ihrer Beihülfe völlige Ausſchließung alles Confeſſionellen oder gar Religiöſen, ſondern vielmehr unterſtützt ſie das Schulweſen jeder Confeſſion ganz gleichförmig, ſobald ihr der Wunſch geäußert wird und man ſich den allgemeinen Bedingungen ihrer Hülfsleiſtung fügt. Wer auch nur entfernt mit dem engliſchen kirchlichen Leben bekannt iſt, der wird begreifen, welcher große Muth in der That dazu gehört, um auszuſprechen und thatſächlich aufrecht zu erhalten, daß alle religiöſen Bekenntniſſe auf gleiche Stufe des Schutzes und der Achtung von Seite des Staats zu ſtellen ſeien; der wird aber auch ermeſſen, daß gerade dieſe ächt humane und ächt ſtaatsmänniſche Handlungsweiſe der neuen Einrichtung die heftigſten Gegner zuziehen mußte. Namentlich iſt es eine extreme Partei in der Hochkirche, welche ihrem ganzen ſtupiden Fanatismus und pfäffiſchen Hochmuth den Zügel ſchießen läßt. Und es iſt freilich nicht zu ertragen, daß Katholiken, Methodiſten, Presbyterianer auch Schulen haben ſollen und daß die Bildung ihrer Jugend für den Staat dieſelbe Bedeutung hat, wie die Sorge für die in der biſchöflichen Kirche Geborenen.

Dieſer Zuſtand der Dinge iſt denn von Sir James Kay Shuttleworth ſehr ausführlich geſchildert. Der Verfaſſer war bekanntlich als Secretär des Geheimrathsausſchuſſes vom erſten Anfang an die Seele der ganzen Regierungsthätigkeit im Volksunterrichtsweſen, und hat namentlich durch Anſtellung von Verſuchen, z. B. mit Schullehrerſeminarien, große Opfer aus eigenem Vermögen gebracht. Seine Mittheilungen ſind daher ſehr beachtenswerth, ſowohl was die Zuverläſſigkeit der thatſächlichen Angaben, als was die Bedeutung der Anſichten betrifft. Das Buch enthält, abgeſehen von ausführlichen Beilagen, eine Schilderung der beſtehenden Parteien in der Schulfrage; eine Nachweiſung des von der Regierung namentlich ſeit 1846 Geleiſteten; Erörterungen über die Beiſchaffung der zur Vollendung der Aufgabe nöthigen Mittel, und zwar nach den drei Quellen der beſſern Verwendung der Stiftungen, der Vermehrung der freiwilligen jährlichen Sammlungen und der Schulgelder, endlich des Staatsbeitrages; ſchließlich eine Darſtellung der ſchottiſchen Verhältniſſe.

Wir möchten das Werk nicht eben als ein Meiſterſtück von Darſtellung rühmen — dazu fehlt es theils dem Verfaſſer an leichter und methodiſcher Ueberſichtlichkeit, theils ſetzt er bei dem Leſer eine genauere Kenntniß aller Verhältniſſe voraus, als dieſer in der Regel haben möchte —, allein es belohnt ſich eine aufmerkſame und gelegentlich wiederholte Leſung reichlich. Von einem Auszug alles Kennenswerthen iſt natürlich in dieſen Blättern nicht die Rede; allein es dürfte doch die Mittheilung einiger weſentlicher Puncte vielen Leſern angenehm ſein, um einen Begriff zu erhalten, was denn hier eigentlich vorgeht.

Sehr verſtändigerweiſe hat man in England die Verbeſſerung des Volksſchulweſens vor allem geſtützt auf die Verbeſſerung der Lehrer. Hierzu war dann aber (wie in allen Ländern) zweierlei nöthig: einmal eine zweckmäßige Bildung der Lehrer; zweitens eine Verbeſſerung des Einkommens derſelben, um tüchtige Leute anzulocken.

Was nun die Bildung betraf, ſo entſchloß man ſich vor allem, nicht bloß männliche, ſondern auch weibliche Lehrer zu erziehen, indem man den Unterricht der Mädchen und der ganz kleinen Knaben letztern glaubte überlaſſen zu können und zu ſollen. Da jedoch beide auf dieſelbe Stufe der Brauchbarkeit gehoben werden ſollten, ſo wurden auch alle Maßregeln, welche zur Hebung der Lehrerbildung dienten, vollkommen gleich für beide Geſchlechter getroffen. Dieſe Maßregeln ſind aber wieder doppelter Art: Ordnung eines vollſtändigen Lehr- und Uebungscurſus, Geldunterſtützung während desſelben. Jener zerfällt in eine fünfjährige Lehrzeit an einer Schule unter beſonderer Aufſicht und Leitung des Lehrers, und einen dreijährigen Unterricht in einem Schullehrerſeminar. Die Lehrzeit überwacht die Regierung und fördert ſie durch eine beſondere Belohnung des Lehrmeiſters. Zum Behuf des ſyſtematiſchen dreijährigen Unterrichts können von den verſchiedenen Religionsparteien Seminargebäude errichtet, Aufſichtsbehörden ernannt, von dieſen dann die ſämmtlichen innern Einrichtungen beſtimmt und ausgeführt werden, ohne daß der Staat ſich unmittelbar irgend einmiſcht. Seine Theilnahme beſteht in einem Beitrag zu den Baukoſten von je 50 Pf. St. für jeden im Hauſe unterzubringenden Zögling; in der Uebernahme eines Theils der Koſten für die mit dem Seminar verbundene Muſterſchule; endlich in einem Zuſchuſſe zu den allgemeinen Verwaltungskoſten. Die Geldunterſtützung für die Zöglinge endlich zerfällt in ein jährliches Stipendium von 10 bis 20 Pf. St. während der fünf Lehrjahre und in einen Beitrag von 45, 35 und 30 Pf. St. für die beſten Zöglinge während ihres Aufenthalts im Seminar, beide bedingt durch günſtigen Erfolg jährlicher Prüfungen.

Die Verbeſſerung des Einkommens der Lehrer dagegen wird dadurch gewährt, daß der Staat ſolchen Zöglingen der Seminarien (bis zum Eintritt voller Wirkung dieſer Anſtalten auch frühern Lehrern), welche ein »Verdienſtzeugniß« nach erſtandener Prüfung erhalten haben, einen Zuſchuß zu ihrem Gehalt aus örtlichen Mitteln gibt.

Da erſt im Jahr 1846/47 die Grundſätze definitiv feſtgeſtellt worden ſind und ſogar jetzt noch die Errichtung und Einrichtung der Seminarien nicht ganz vollendet iſt, ſo ſind die Wirkungen dieſer Maßregeln noch keineswegs alle ins Leben getreten. Nicht nur kann nur erſt ein Anfang von Verbeſſerung des ausübenden Lehrerſtandes ſichtbar ſein, ſondern es ſind nicht einmal alle Ausgaben, zu welchen ſich der Staat verpflichtet hat, bereits vollſtändig eingetreten. Doch iſt ſchon in beiden Beziehungen überraſchend viel geleiſtet. In den wenigen Jahren, ſeit welchen die Regierungsthätigkeit begonnen hat, iſt die Zahl der unterſtützten Schulamtszöglinge ſehr raſch geſtiegen. Am 1. Januar 1852 belief ſie ſich bereits auf 5607 (3657 männliche und 1950 weibliche), für welche 77,990 Pf. St. bezahlt wurden, und für das folgende Jahr waren

20,000 Pf. St. weiter in Berechnung genommen. In derſelben kurzen Zeit konnte die Erbauung von 39 Seminarien (35 in England, 4 in Schottland, 1 in Wales) von dem Geheimrathsausſchuß unterſtützt werden, und zwar ſind von dem Geſammtbauaufwand von 353,402 Pf. St. 137,623 Pf. St. übernommen worden. Die Mehrzahl dieſer Seminare iſt mit der Hochkirche verbunden; doch ſind auch darunter manche, welche der katholiſchen, der methodiſtiſchen, der Independenten-, der ſchottiſchen Staats- und der ſchottiſchen freien Kirche angehören. Nur ein einziges (Independenten-)Seminar hat ſich den Bedingungen der Regierung nicht unterworfen und dadurch auf Unterſtützung verzichtet. Die Zahl der in den Anſtalten wohnenden Zöglinge wird aber im Laufe des Jahres 1853 auf 1117 männliche und 768 weibliche, im Ganzen alſo auf 1885 ſteigen. Außerdem ſind noch viele, welche in Privatwohnungen leben; bei manchen dieſer Anſtalten ſogar grundſätzlich alle.

Der vom Staat übernommene Koſtenantheil für dieſe Zöglinge iſt jetzt ſchon nicht unbeträchtlich; in wenigen Jahren wird er aber auf etwa 30,000 Pf. St. ſteigen. Und was endlich die Zuſchüſſe zu den Gehalten der angeſtellten Lehrer betrifft, ſo beliefen ſich auch dieſe im Jahr 1851 bereits auf 15,483 Pf. St., welche unter 689 Lehrern und 259 Lehrerinnen vertheilt wurden; durchſchnittlich erhielt einer der erſtern 17 Pf. St. 19 Sh. 2 D., von dieſen aber jede 11 Pf. St. 19 Sh. 4½ D., ſo daß ſich ihr Einkommen, ebenfalls durchſchnittlich, auf 83 Pf. St. 8 Sh. 5½ D. und auf 53 Pf. St. 9 Sh. 3½ D. belief. Im Jahr 1852 war eine Ausgabe von faſt 20,000 Pf. St. in Ausſicht genommen.

Ein zweites Hauptaugenmerk der Regierungsthätigkeit iſt die Verbeſſerung der Schulhäuſer. Auch hier wird im Zweifel nur ein Beitrag gegeben, welcher aber beträchtlich genug iſt, um die Kräfte der Privatvereine, Gemeinden u. ſ. w. fühlbar zu unterſtützen und ſie zu Anſtrengungen ihrerſeits, als Bedingung zur Erwerbung eines Anſpruches auf Beitrag, anzuſpornen. Bis zu Ende des Jahres 1851 waren 3474 Schulen erbaut, erweitert oder verbeſſert worden, mit einem Geſammtaufwand von 1,014,025 Pf. St., wovon 406,508 Pf. St. Beitrag der Krone waren. Für 330 weitere im Bau begriffene war der Beitrag zugeſichert. Bemerkenswerth iſt, daß ſich jede Schule, für welche ein Beitrag angenommen wird, vertragsmäßig verpflichtet, in bleibende Verbindung mit der Oberſchulbehörde zu treten und ſich Viſitationen zu unterwerfen.

Zur Beſorgung dieſer Aufſicht, ſo wie zur Vorbereitung und Ausführung der verſchiedenen Hulfereichungen der Regierung ſind natürlich Beamte nöthig, und zwar in ſteigender Zahl; und daß die von der Krone gemachten Zuſchüſſe große Summen, und zwar ebenfalls in immer ſteigenden Verhältniſſen erfordern, bedarf nach den bereits angeführten Beiſpielen keines weitern Beweiſes. Beides wird denn nun auch von Regierung und Parlament verwilligt. An Beamten beſtehen, außer der leitenden Behörde ſelbſt, theils Prüfungsbeamte, theils Aufſeher (inspectors). Von letztern waren im Jahr 1851 25 angeſtellt, mit einem Aufwand von 19,689 Pf. St. an Gehalt und Reiſekoſten; jetzt, 1853, beträgt dieſer Poſten ſchon mehr als 26,000 Pf. St. Die vom Parlament jährlich verwilligten Gelder haben aber von den erſten 30,000 Pf. St. im Jahr 1839 raſch zugenommen bis zu etwa 189,000 Pf. St. im Jahr 1852, und zu 213,000 Pf. St. für das Jahr 1853. Noch aber iſt das höchſte Maß der Thätigkeit und die äußerſte Zahl des Aufwandes lange nicht erreicht. Es handelt ſich vielmehr darum, die noch übergroße Anzahl von ſchlechten Schulen in England ſämmtlich allmälig zu verbeſſern, in den zahlreichen Orten, welche noch gar keine Schulen haben, ſolche zu gründen, an die Stelle untauglicher Lehrer überall gute zu ſetzen, kurz auf

dem begonnenen Wege bis zum Ziele fortzuſchreiten. Nach einer genaueren Berechnung ſind zu der jetzt bereits auf das Volksſchulweſen aus verſchiedenen Quellen verwendeten vollen Million Pfund Sterling nicht weniger als weitere zwei Millionen jährlich nöthig. Ob, wie und wann dieſes ungeheure Ergebniß zu Stande gebracht werden kann und wird, mag allerdings dahin ſtehen. Allein ſo viel wird ſich doch aus dem Vorſtehenden ergeben, daß in England in den jüngſten Jahren ſehr Großes im Volksſchulweſen bereits geleiſtet iſt, und daß man verſtändigerweiſe hoffen darf, die lange Verſäumniß früherer Jahrhunderte ſo weit und ſo bald gut gemacht zu ſehen als überhaupt menſchliche Mittel zulaſſen.

Wir können nicht vielen weiteren Raum in Anſpruch nehmen, daher nur noch das Nothwendigſte über Schottland und Irland.

In Schottland war ſchon bei der Reformation für Schulen geſorgt worden; allein vorzüglich geſchah es während der Republik. Der Grundſatz war, daß jedes Kirchſpiel eine Schule erhalten müſſe. Die Ausführung aber geſtaltete ſich dahin, daß dieſe Kirchſpielſchule nicht Volks-, ſondern auch Gewerbe- und ſelbſt lateiniſche Schule wurde und die Lehrer nothwendig eine gelehrte Bildung haben mußten, in der Regel Theologen waren. Allmälig genügten jedoch dieſe an ſich trefflichen Schulen dem Bedürfniſſe nicht mehr. Eine einzige Schule für ein ganzes, oft ſehr großes Kirchſpiel war zu wenig, namentlich in den Hochlanden, auf den Inſeln und in den großen Städten. Auch kamen allmälig andere Kirchen auf, als die presbyteriſche, mit welcher die Kirchſpielſchulen auf das engſte zuſammenhingen.

Namentlich aber trug ſeit dem Jahr 1843 die bekannte Spaltung in der presbyterianiſchen Kirche außerordentlich bei zur Vermehrung der Volksſchulen. Die neue »freie Kirche« brachte unter andern unglaublichen Opfern auch das, in jedem ihrer neuen Kirchſpiele eine Schule zu gründen. Im Jahr 1849, alſo nach nur ſechs Jahren, waren 488 Gemeinde- (congregational) Schulen, 177 Hülfsſchulen, namentlich in den Hochlanden, außerdem 12 Miſſions- und 7 lateiniſche Schulen, zuſammen mit 659 Lehrern, errichtet. So kam es denn, daß im Jahr 1850 in Schottland 4731 Schulen gezählt wurden, von welchen 1872 der alten Landeskirche angehörten, 1684 aber ganz unabhängig von jeder kirchlichen Verbindung und lediglich von Privatunternehmern begründet waren (adventure schools). Ihr Geſammteinkommen war, freilich ziemlich obenhin, auf etwa 180,000 Pf. St. geſchätzt. Die Anwendung des dem Geheimrathsausſchuß feſtgeſtellten Syſtems der Unterſtützung auf Schottland hat große, hier nicht weiter zu beſprechende Schwierigkeiten. Doch iſt ſeit dem Jahr 1848 ein Anfang gemacht worden, und es mögen ſeitdem etwa 32,000 Pf. St. verwilligt worden ſein. Daß dieſe Beihulfe künftig noch ſteigen wird, iſt eben ſo wenig im Zweifel, als daß das Bedürfniß einer Verbeſſerung groß iſt. Allein es ſind noch ſchwere Hinderniſſe wegzuräumen, ehe die Aufgabe ganz gelöst werden kann, und wahrſcheinlich müſſen Aenderungen einerſeits in der beſtehenden örtlichen Geſetzgebung, andererſeits in den Grundſätzen der Oberſchulbehörde vorangehen.

Gänzlich verſchieden von der bisher geſchilderten Thätigkeit des Geheimrathsausſchuſſes für England und Schottland ſind die Bemühungen für die Hebung des Volksſchulweſens in Irland, und dieß zwar nicht etwa bloß hinſichtlich der ausführenden Behörden und der verwilligten Mittel, ſondern namentlich der von der Regierung befolgten Grundſätze. Schon ſehr frühe waren in dem unglücklichen Land Verſuche gemacht worden, das Schulweſen zu heben; allein ſie ſchlugen fehl, wie faſt alle Maßregeln, welche zu deſſen Beſtem dienen ſollten, nicht aus Mangel an Mitteln, ſondern weil ſie verkehrt, gehäſſig und fanatiſch angelegt waren und in demſelben Geiſt ausgeführt

wurden. Schon im Jahr 1831 ward eine Geſellſchaft zur Beförderung des proteſtantiſchen Schulweſens geſtiftet. Dieſelbe erhielt allmälig über 1 Mill. Pf. St. vom Staat, außerdem große Beiträge von Einzelnen, und hatte niemals über 2000 Schüler. Daneben wurden während der getrennten Regierung von Irland 500,000 Pf., von 1800 bis 1825 weitere 884,739 Pf. St. für lateiniſche Schulen ausgegeben, welche nur etwa 1700 Schüler zählten. Daneben beſtand endlich ſeit dem Jahr 1811 eine Geſellſchaft für Armenerziehung (die ſogenannte Kildare-street-society), welche auch Unterſtützung vom Parlament erhielt, in der That auch in größerem Umfange wirkte, aber am Ende einen allgemeinen Widerſtand der katholiſchen Geiſtlichkeit hervorrief, weil ſie von dem Leſen der Bibel nicht abging. Endlich im Jahr 1824 faßte das Parlament die Sache auf andere Weiſe auf. Die beiden Grundgedanken des engliſchen Syſtems nämlich, Beibehaltung der Selbſtregierung und bloße Aufmunterung derſelben durch entſprechende Beiträge und weſentliche Verbindung der Volksſchule mit einer beſtimmten Kirche, konnte man in Irland nicht anwenden. Eine freiwillige Thätigkeit beſtand hier nicht und die Benützung der Kirchen zu Schulzwecken wäre Oel in das Feuer geweſen. Hier mußte vielmehr, wenn irgend etwas Bedeutendes und für alle Claſſen der Bevölkerung Taugliches geleiſtet werden ſollte, die Regierung die Sache ganz in die Hand nehmen, und mußte die Schule eine rein weltliche Anſtalt ſein, welche die religiöſe Erziehung der Kinder lediglich den betreffenden Kirchen überließ, ſo daß ſowohl Proteſtanten als Katholiken die religiös ganz neutralen Anſtalten beſuchen konnten. Dann konnten namentlich auch die Schullehrerſeminarien für beide Confeſſionen gemeinſchaftlich gebraucht werden. Ob dieſes Syſtem das beſte an ſich ſei, mochte freilich gefragt werden; allein es war das unter den gegebenen Umſtänden einzig mögliche und ließ ſomit verſtändigerweiſe keinen Zweifel zu. Es wurde dann ein Nationalſchulcollegium ernannt, dieſem Summen zur Verfügung geſtellt, und bald zeigten ſich ſehr gute Folgen. Während im Jahr 1834 nur 789 Schulen mit 107,000 Schülern in Verbindung mit der neuen Behörde ſtanden, waren es im Jahr 1849 ſchon 4321 mit 480,673 Schülern. Anfänglich war heftiger Widerſpruch von Seiten der proteſtantiſchen Geiſtlichkeit; allein dieſer hat nachgelaſſen, und es ſcheint, daß auf dieſem Weg, wenn er mit Beharrlichkeit verfolgt wird, allmälig ausgedehnter Nutzen erreicht werden kann.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. A. Peters, Prof. an St. Afra zu Meißen, Ueber die Nothwendigkeit der Einrichtung zweckmäßiger mathematiſch-naturwiſſenſchaftlicher Lehrbildungs-Anſtalten an deutſchen Univerſitäten. Dresden, Adler. 4°. 40 S. 10 Sgr.

J. A. Köhler, Seminardir. in Grimma, Nebenſeminarien zur Vorbereitung auf den Volksſchullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen, welche nicht Kirchenſchullehrer werden wollen. Ein Problem zur Prüfung und Beurtheilung aufgeſtellt. Grimma, Werl. 24 S.

H. A. Hecht, Paſtor, Was haben diejenigen, welche Pfarrer werden wollen, im Voraus zu bedenken? Winke und Rathſchläge für Candidaten, junge Geiſtliche ꝛc. Dresden, Adler. 104 S. 12 Sgr.

Die wirthſchaftliche Erziehung und Lebensaufgabe der Hausfrau. Leipzig, G. Mayer. 2. Ausg. 480 S. 1⅔ Thlr.

F. Mann, L. an der Cantonsſch. in Frauenfeld, Naturwiſſenſchaftlich-pädagogiſche Briefe. 2. Reihe. Frauenfeld, Reinmann. 48 S.

K. F. Schnell, Die Schuldiſciplin. Eine Schrift zur Einführung in die Schulerziehung. 2. verm. Aufl. Berlin, Wiegandt. XIV u. 146 S.

Neue illuſtrirte Jugend- und Hausbibliothek. Leipzig, Spamer. 9. Bd. Das Buch der Welt. Wanderungen nach Nord, Süd, Oſt, Weſt, zu den Wohnſtätten der Geſittung und den Bewohnern der Wildniß. I. Die alte Welt. Von Fr. Körner. Mit 110 eingedr. Abbild. 190 S. — 10. Bd. Das Buch der Welt ꝛc. II. Geſittetes und wildes Leben in der neuen Welt. Von Dr. J. Moritz. Mit 80 Abbild. 182 S. — 11. Bd. Das Buch der Arbeit. II. Wandererungen durch die Werkſtätten des Gewerbfleißes ꝛc. Von Dr. Bergmann und U. Schwarzwäller. Mit 100 eingedr. Abbild. 178 S. Jeder Band 22½ Sgr.

R. v. Berndt, Major, Das illuſtrirte Seemannsbuch. Fahrten und Abenteuer zur See im Krieg und Frieden. Mittheilungen über das Wiſſenswürdigſte aus der Schiffahrtskunde und dem Seeleben. Mit 150 Bildern, Schlachten und Seegemälden. Leipzig, Spamer. 256 S.

Schilderungen aus Edwin's Kindheit. Zur Förderung eines lebendigen Chriſtenglaubens. Tübingen, Riecker. 96 S. 18 kr.

E. J. Reimann, Spiegelbilder aus dem Menſchenleben. Zur Belebung des Unterrichts und zur häuslichen Unterhaltung der Jugend. Breslau, Leuckart. 208 S.

C. II. Cicero's ausgewählte Reden. Erklärt von K. Halm. 1. Bdchn. Reden für Sex. Roscius und für das Imperium des Gn. Pompejus. Berlin, Weidmann. VIII u. 169 S. 10 Sgr.

Dr. J. W. Schaefer, o. L. an der Hauptſch. in Bremen, Grundriß der Geſchichte der deutſchen Litteratur. 7. Aufl. Bremen, Geisler. XVI u. 183 S.

Dr. M. Götzinger, Stylſchule zu Uebungen in der Mutterſprache. Sammlung ſtufenmäßig geordneter Aufgaben und Arbeitsentwürfe für höhere Anſtalten. Schaffhauſen, Hurter. 1. Bd. XII u. 224 S., 2. Bd. 420 S.

L. Herrig, Sammlung engl. Schriftſteller mit deutſchen Anm. 8. Bdchn. Shakeſpeare's Julius Cäſar, erklärt von Dr. Sievers, Oberl. am Realg. in Gotha. Berlin, Enslin. 140 S.

A. Remy, First English Reading Book with English-Germ. Vocabulary. Berlin, Wiegandt. 48 S.

C. III. J. W. Grashof, Schulrath in Köln, Leitfaden für den Unterricht in der allg. Weltgeſchichte für Gymn. und höh. Bürgerſch. 5. verb. Aufl. Eſſen, Bädeker. VIII u. 251 S.

Dr. E. Cauer, Gymnaſiall. und Privatdoc. an der Univ. Breslau, Geſchichtstabellen zum Gebrauch für Gymn. und höh. Bürgerſch., mit einem Anhang über die brandenb.-preuß. Geſchichte. Breslau, Trewendt. 64 S.

C. V. W. Berkhan, Oberl. am G. in Blankenburg, Zweihundert neue Lehrſätze der Geometrie, zum Gebrauch für Lehrer und Schüler an Gymnaſien, Realſchulen und Gewerbeſchulen. Mit 8 lith. Tafeln. Eisleben, Reichardt. 105 S. 15 Sgr.

Dr. C. Königer. Die Grundlehren der niederen Meßkunde leicht faßlich dargeſtellt. Frankfurt a. M., Sauerländer. 80 S.

Dr. Kühne, L. am G. in Gotha, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für den Schul- und Selbſtunterricht. Leipzig, Hirzel. 209 S.

C. VII. Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nordamerika. 16 Bl. in Farbendruck, 18" breit, 14½" hoch. 2. Auflage. Caſſel, Fiſcher. 2⅓ Thlr.

Das Buch der Geologie oder die Wunder der Erdrinde und der Urwelt. Naturgeſchichte der Erde in allgemein verſtändlicher Darſtellung für alle Freunde dieſer Wiſſenſchaft, mit Berückſichtigung der Jugend unter Benutzung von Inke's popular Geology bearbeitet von einem alten Geologen. Durchgeſehen und eingeleitet von Geh.R. Prof. von Leonhard. Leipzig, Spamer. 1. Theil. Mit 8 Buntdrucktafeln und 65 eingedr. Abbild. 192 S. 2. Theil. Mit 10 Buntdrucktafeln und 105 eingedr. Abbild. 192 S. Jeder Band 1 Thlr.

C. VIII. Dr. L. Bergmann, Die Schule des Zeichners. Praktiſche Methode zur Erlernung des Zeichnens für Schüler, ſo wie zum Selbſtunterricht. Insbeſondere für ausübende Künſtler im Fach des Stahl- und Kupferſtichs ꝛc. Mit mehr als 300 Abbild. als Vorlegebl. ꝛc. Leipzig, Spamer. 212 S. 1 Thlr.

C. IX. F. A. Garbs, L. in Haſtenbeck, Geographiſche Wandkarte zum Gebrauch beim Bibelleſen und beim Unterricht in der bibl. Geſchichte unter ſteter Hinweiſung auf Bibelſtellen mit Bezug auf die alte Geſchichte und die Kirchengeſchichte des erſten Jahrh. nebſt Angabe der Völkertafel. Für Seminare, höhere u. niedere Schulen ꝛc. Hameln, Labuske. $1^2/_3$ Thlr. Dabei: Specialkarte von Paläſtina. $^3/_4$ Thlr.

A. W. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift, im Zuſammenhange einer Geſchichte des Gottesreiches dargeſtellt für Lehrer und Leſer des Bibelworts. 2. Theil. Das Neue Teſtament. 1. Abth. Das Leben Jeſu. 400 S. 2. Abth. Die Apoſtelgeſchichte. 194 S. Leipzig, Brandſtetter.

Dr. F. A. Krummacher, Bibelkatechismus, d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalte der heil. Schrift. 13. verb. Stereotypaufl. Eſſen, Bädeker. IX u. 122 S.

H. W. Rinck, Die chriſtliche Glaubenslehre, ſchriftmäßig dargeſtellt und erläutert für Kirche, Schule und Haus. Baſel, Bahnmeier. IX u. 148 S.

Dr. Hubert, Paſtor, Handbüchlein für Lehrer und Schulinſpectoren beim Religionsunterricht in ein- und zweiclaſſigen Volksſchulen. 86 Wochenpenſa in 2 Jahrgängen. Mit Hinſicht auf das preuß. Regulativ vom 3. Oct. 1854. Berlin, Decker. XIV u. 98 S.

Dr. W. A. Hollenberg, L. am J.-G. in Berlin, Hülfsbuch für den Religionsunterricht in Gymnaſien. Berlin, Wiegandt. XII u. 292 S.

D. H. Thornton, L. in Hamburg, Leſeblüthen. Neues Schulbuch für Mittel- und Oberclaſſen in Bürgerſchulen. Hamburg, Herold. X u. 259 S.

J. Schulz, Oberl., Schreibleſe- und Elementar-Sprachbuch mit Verſinnlichungsbildern. 4. ſehr verm. u. verb. Aufl. Erfurt, Bartholomäus. 64 S.

D. III. Erzinger, L. in Schleitheim, Rechnungsbeiſpiele aus dem Leben fürs Leben oder prakt. Rechenbuch für die Oberclaſſen der Volksſchulen, Fortbildungsſchulen und für den denkenden Landwirth. Mit Vorwort von Seminardir. Dr. Eiſenlohr. Schaffhauſen, Brodtmann. XVI u. 128 S.

H. Zähringer, Rector und Schulinſp. in Baden, Aufgaben zum Kopfrechnen für ſchweizeriſche Volksſchulen. Frauenfeld, Reinmann. VIII u. 164 S.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 4. April. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

I.

Preußen. [Anſtellung der Religionslehrer.] Den königl. Provinzialſchulcollegien iſt neuerdings von dem Unterrichtsminiſterium in Betreff der Anſtellung der Religionslehrer an den Gymnaſien eine ältere Beſtimmung zur Beachtung empfohlen worden, nach welcher das Urtheil der Conſiſtorien und reſp. der Generalſuperintendenten hierbei eine entſprechende Beachtung finden ſoll. Gleichzeitig iſt dieſe Vorſchrift behufs der Anwendung auf die höheren Bürger- und Realſchulen an die betreffenden Regierungen geſandt worden. Dagegen iſt ein von verſchiedenen Seiten verlangter weitergehender Einfluß der Geiſtlichkeit auf den Unterricht an den Gymnaſien abgelehnt worden. Namentlich iſt dieß rückſichtlich eines Antrages, welchen die rheiniſche Provinzialſynode an den Oberkirchenrath gerichtet hatte, geſchehen. Nach demſelben ſollte ein Mitglied des Vorſtandes der betreffenden Kreisſynode bei den Abiturientenprüfungen Sitz und Stimme haben. Geneigtere Aufnahme hat bei dem Oberkirchenrath ein anderer ſehr wichtiger Vorſchlag gefunden, in die für die Gymnaſien beſtehenden Curatorien ſtets ein geiſtliches Mitglied aufzunehmen. Man beabſichtigt indeß nicht, dieſe Einrichtung durch eine Generalverfügung herbeizuführen, ſondern über dieſelbe an den betreffenden einzelnen Orten ſpeciell zu verhandeln. (C. B.)

— [Forderungen des Handelsminiſters für die Aufnahme in die Bauakademie.] Laut einer Verfügung der Miniſter für Handel und Unterricht iſt die Kenntniß in der Mathematik ſeitens der Abiturienten von Gymnaſien und Realſchulen oft nicht ausreichend, um ferner den Vorträgen in dieſen Fächern auf der Bauakademie mit Erfolg obzuliegen. Es ſoll deßhalb im Allgemeinen zwar das vorgeſchriebene Penſum für die Mathematik beibehalten, indeß beſondere Einſicht und Klarheit in die Geſetze derſelben erzielt werden. Primaner, die ſich dem Baufache widmen, ſollen von jetzt an auch den Nachweis liefern, daß ſie dem Unterricht im Zeichnen mindeſtens während der letzten drei Jahre ihres Aufenthalts auf der Schule mit Erfolg obgelegen haben, und bei ihrer Bewerbung Proben davon ablegen. Außerdem wird von jetzt ab die unbedingte Reife für die Univerſität auch von den zum Baufache übergehenden Abiturienten verlangt, während bisher häufig mit der Formel: »bedingt zum Baufache«, Zeugniſſe derſelben ausgeſtellt wurden. Ueberhaupt müſſen nun auch ſolche Zöglinge eine allgemeine Bildung genießen, und daher den vollſtändigen vierjährigen Curſus in den beiden oberen Claſſen durchgemacht haben.

— [Dankadreſſe wegen der Regulative.] Bochum, 1. Febr. In der geſtrigen

Vierteljahrsconferenz der Prediger der Kreisſynode Bochum wurden die Regulative über den Seminar-, Präparanden- und Elementarſchulunterricht beſprochen, um bei Anwendung derſelben in der Elementarſchule die möglichſte Einheit zu erzielen. Der in den Regulativen kräftig wehende friſche evangeliſche Hauch, das darin offen ausgeſprochene Bekenntniß der Kirche wurde von ganzem Herzen begrüßt. Einſtimmig wurde ſchließlich an den Miniſter v. Raumer eine Dankadreſſe beſchloſſen und ſofort in der Verſammlung vollzogen.

— [Pädagogiſche Rundſchau unter beſonderer Bezugnahme auf die drei Regulative vom 1. bis 3. Oct. Von Director Bock.] Ueber dieſen Artikel des »Schulblatts der evangeliſchen Seminarien Schleſiens (herausgegeben von den Directoren Bock und Jungklaaß; Breslau, Hirt)«, der uns leider noch nicht vorliegt, berichtet die N. P. Z. in folgender Weiſe: Die politiſchen Zeitungen haben ſich, unter angemeſſener Zugabe von Mißverſtändniſſen und Entſtellungen und den banalen Redensarten von Verdummung und Barbarenthum, dem unſer Zeitalter unlängſt allerdings nahe genug geſtanden, über die »Regulative« ziemlich ausgeſchrieben. Der liberal-pädagogiſche Zopf vom Seminar als Univerſität der Elementarlehrer, von Theorie und Geſchichte der Pädagogik, von Seelenlehre und »Wiſſenſchaften« aller Art wird ſo lange hinten hängen, bis der Menge, die einmal mit Phraſen gefüttert ſein will, wie über ſo viele andere Irrgänge des Zeitgeiſtes, ſo auch über dieſen die Augen aufgegangen ſein werden. * Eine unbefangene, ehrliche und eingehende Betrachtung des Gegenſtandes könnte freilich nicht ſo »ſchnell fertig mit dem Wort« ſein, hat aber deſſen ungeachtet nicht lange auf ſich warten laſſen. Daß ſie gerade von den Stellen ausgeht, wo ein richtiges Verſtändniß am längſten vorbereitet und am eheſten zu erwarten war, iſt eben ſo natürlich als erfreulich. Die Urſachen, welche die Auflöſung des Breslauer Schullehrerſeminars erzwangen, haben die Schäden unſerer Elementar- und Lehrerbildung vor aller Welt bloßgelegt, und die Reorganiſation der ſchleſiſchen Seminare gab die beſte Gelegenheit, den vornehmlich im letzten Jahrzehent gewonnenen Fortſchritt in naturgemäßer, lebensfriſcher pädagogiſcher Anſchauung in die Praxis ein- und weiterzuführen. Die Regulative nun wollen »den Unterrichtsſtoff in ſeinen chriſtlichen, nationalen und verſtändig-nützlichen Beziehungen ſo behandelt wiſſen, daß er die ganze Anſchauungs- und Denkweiſe durchdringt«, und wollen dieß nicht nach ſubjectiven — materiellen, formalen oder idealen — Geſichtspuncten, Vorſtellungen und Tendenzen, ſondern auf ſolchen Grundlagen, welche »von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt ſind.« Wir glauben nicht zu irren, wenn wir von dem Verdienſte dieſer Erprobung dem Lehrſtande der ſchleſiſchen Seminare einen nicht unweſentlichen Theil zuſchreiben. In dem vorſtehend aufgeführten Aufſatze werden nun die Regulative als die reife und gediegene Frucht des bisherigen Entwickelungsganges der neueren Pädagogik und Didaktik nachgewieſen und die litterariſchen Hülfsmittel, durch deren Erſcheinen ein lebenvoller Unterricht erſt möglich gemacht oder angebahnt worden iſt, hervorgehoben. Es iſt leicht zu erachten, daß die Methode der einzelnen Lehrgegenſtände der Volksſchule, ſo wie des

---

* Der obige Aufſatz erwähnt eines Falles, wo eine ſtädtiſche Behörde die Lehrergeſuche um Gehaltsverbeſſerung mit dem Bemerken abgewieſen habe, daß die in den Regulativen geforderte Bildung zu einer höheren Beſoldung als der gegenwärtigen nicht berechtige. Auch die pädagogiſche Section der »Schleſiſchen Geſellſchaft für vaterländiſche Cultur«, freilich die mindeſt bedeutende Abtheilung dieſer ſonſt höchſt achtbaren Gemeinſchaft, hat ſich, ſo weit ihre eigenen officiellen Verhandlungsberichte ein Urtheil möglich machen, auf den liberalen Zeitungsboden geſtellt.

nothwendigen Ineinandergreifens derſelben in den vorliegenden wenigen Bogen nicht erſchöpft werden konnte. Das war aber auch um ſo weniger nöthig, als Herr B. ſich in der Lage befand, in Betreff der ſpeciellen Behandlung auf die zahlreichen, auf unmittelbarer Schulpraxis beruhenden Abhandlungen, welche die früheren Jahrgänge des »Schulblattes« bereits geliefert haben, zurückweiſen zu können. Der Werth ſolcher Mittheilungen läßt ſich erſt jetzt, wo das directe Bedürfniß der Orientirung an jeden Einzelnen herantritt, vollſtändig ermeſſen. Ein auch in den Regulativen anerkannter Uebelſtand iſt der Mangel eines ganz entſprechenden Leſebuches, das zugleich Volksbuch wäre; indeß auch dieſer wird in dem mit Nächſtem erſcheinenden dreitheiligen Leſebuche, welches von dem Münſterberger Seminar ausgeht, hoffentlich mindeſtens für die betreffende Provinz ſeine Erledigung finden. — Nicht minder gründlich, als die Furcht vor einer Herabdrückung der Volksſchule, wird die Angſt vor einer Entwürdigung der Lehrerbildung in dem obigen Aufſatze beſeitigt. Was auf andern Bildungsgebieten ſeit lange ſehnlichſt und doch immer vergeblich geſucht und erſtrebt wird, Kräftigung und Vertiefung des Wiſſens und Freiheit und Freudigkeit im Können, was alles lediglich auf dem Wege der Concentration gelingen kann, dazu iſt in Bezug auf die Seminarbildung ein, wenn nicht Alles täuſcht, glücklicher, entſchiedener Anlauf genommen. Für dieſen Zweck mußte, wenn Geſundheit und Freudigkeit des Jünglings nicht in der Blüthe geknickt, die Verarbeitung des Stoffes nicht von vorn herein zur Unmöglichkeit werden ſollte, der Umfang des Wiſſens eine beſtimmte, engere Begrenzung erfahren. Dabei wird aber vom Seminariſten immer noch ein entſprechendes Maß allgemeiner Bildung verlangt, wie es ſelbſt viele von denen nicht beſitzen, die den gebildeten Ständen angehören und in den Beſtimmungen der Regulative beklagenswerthe Beſchränkungen erblicken. Der ganze Unterricht iſt der Art angelegt, um an der Hand ſteter Selbſtthätigkeit eine wirkliche Selbſtſtändigkeit in Wiſſen, Urtheil und Geſinnung zu erzeugen. Selbſt in den Realien wird eine ſolche Grundlegung gefordert, welche zu ſpäterem freien Weiterſtudiren befähigt, indem jedem Einzelnen ausdrücklich zur Pflicht gemacht wird, daß er ſich nach Ablauf des zweiten, bis ſpäteſtens fünften Jahres nach ſeinem Austritt aus dem Seminar einer zweiten Prüfung unterwerfe, in welcher er ſich über ſeine theoretiſche und praktiſche Fortbildung auszuweiſen hat, und in der auch die Realien wiederum ihre beſondere Berückſichtigung finden. Auf Grund dieſer Prüfung können ſich die befähigteren Candidaten das Qualificationszeugniß für ein Lehramt an Stadtſchulen erwerben. Hiermit iſt nicht allein für die angehenden Lehrer ein energiſcher Impuls zur Weiterbildung und für die Lehranſtalten eine größere Sicherheit bei neuen Anſtellungen gewonnen, ſondern es können nunmehr die Seminare einerſeits während ihres dreijährigen Curſus ihre ganze Kraft dem nächſt vorliegenden Ziele zuwenden, ſind aber andrerſeits doch auch veranlaßt und genöthigt, den Blick für höhere Bedürfniſſe frei und offen zu erhalten und bleiben mit dem geſammten Schulleben in der nothwendigen ſtetigen Verbindung.

Während wir nun den angezogenen Aufſatz jedem Praktiker als zur Orientirung in den Regulativen faſt unentbehrlich mit Grund bezeichnen, ſo iſt gleichzeitig in einer Abhandlung der Pädag. Revue 1855, Februarheft, von Scheibert, allen denjenigen, die ſich über das wahre Lebensbedürfniß Aufklärung verſchaffen wollen, aus welchem die Grundſätze der Regulative erwachſen ſind, ausreichende Gelegenheit geboten. ... Wenn der Verfaſſer ſich der Uebereinſtimmung innig erfreut, in welcher die Regulative mit ſeinen ſeit Jahren verfochtenen Anſichten über das, was Familie und Gemeinde von der öffentlichen Erziehung zu fordern ein Recht haben, ſtehen, ſo wird Niemand ihm dieſe Befriedigung verargen, vielmehr das Vertrauen, daß die Geſetzgebung ſich

auf einen bereits hinlänglich vorbereiteten, gelockerten Boden gestellt hat, daraus eine neue Stärkung empfangen.

— [Prüfungszeugnisse der Lehrerinnen.] Nach einer Bekanntmachung des Directors Menzel soll künftig die Qualification der Lehrerinnen und Erzieherinnen in den betreffenden Zeugnissen nicht mehr für bestimmte Classen zuertheilt werden, sondern das Zeugniß soll nur ganz im Allgemeinen »befähigt« zum Unterrichten lauten. Für die Verfügung, durch welche diese Bekanntmachung veranlaßt ist, kann man dem Königl. Provinzialschulcollegium in Berlin nicht dankbar genug sein, und nur wünschen, daß sie auch bald möglichst in den andern Provinzen erlassen werde. Die höhern Töchterschulen kommen auf diese Weise vielleicht am besten aus der Gefahr, in der sie jetzt stehen, sich als Ziel ein Abiturientenexamen in der Form des Gouvernantenexamens zu stecken.

— [Uebersicht der Gymnasien und höheren Bürgerschulen.] Es bestanden in Preußen Ende 1854 vom Staat anerkannte Gymnasien 124, höhere Bürgerschulen 55, Progymnasien 23. In dem folgenden Verzeichniß sind die höheren Bürgerschulen, welche schon das Recht zu Abiturientenprüfungen nach dem Reglement vom 8. März 1832 besitzen und deren für Prima reife Secundaner also zum einjährigen Militärdienst auf das betreffende Schulzeugniß hin zugelassen werden können, mit * bezeichnet, diejenigen, welchen außerdem das Recht zur Entlassung für das Studium des Baufachs verliehen ist, mit ** bezeichnet. Wir entnehmen die folgenden Angaben dem Preußischen Schulkalender von Mushacke, und haben die nöthigen Nachträge bis Ende Februar d. J. zugefügt.

Gymnasien und Progymnasien.	höhere Bürgerschulen.
I. Provinz Preußen. (14 Gymn., 3 Progymn., 11 vollst. h. B.)	
1. Regierungsbezirk Königsberg.	
Braunsberg. Königl. kath. Gymnasialdirector Dr. Schultz.	** Königsberg. H. Bürgersch. auf der Burg (ev.) Dir. Dr. Büttner.
Königsberg. Kgl. Friedr.-Coll. (evang.) Dir. Dr. Horkel.	** Königsberg. Löbenicht'sche h. B. (ev.) Dir. Dr. A. Schmidt.
Königsberg. Altst.-Stadtgymn. (ev.) Dir. Dr. Ellendt.	** Memel Städt. h. B. (ev.) Dir. Dr. Piper.
Königsberg. Kneiphöf'sches Stadtg. (ev.) Dir. Dr. Skrzeczka.	** Wehlau. H. B Dir. Friderici.
Rastenburg. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Techow.	Pillau. H. B. Dir. Pred. Henke.
Hohenstein. Kgl. ev. Progymn. Dir. Dr. Töppen.	
Rössel. Kgl. kath. Progymn. Dir. Dr. Lilienthal.	
2. Regierungsbezirk Gumbinnen.	
Gumbinnen. Kgl. Friedr.-G. (ev.) Dir. Dr. Hamann.	** Insterburg. H. B. Dir. Schweiger.
Lyck. Kgl. ev. G. Dir. M. Fabian.	** Tilsit. Real- u. h. B. Dir. Conditt.
Tilsit. Kgl. ev. G. Dir. G. Fabian.	
3. Regierungsbezirk Marienwerder.	
Conitz. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Brüggemann.	* Culm. H. B. Rect. Köhler.
	** Graudenz. H. B. Dir. Pred. Jacobi

Gymnaſien u. Progymnaſien.	Höhere Bürgerſchulen.
Culm. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Lozynski.	
Marienwerder. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Lehmann.	
Thorn. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Lauber.	
Deutſch-Crone. Kgl. kath. Prog. Dirig. Dr. Peters.	

4. Regierungsbezirk Danzig.

Danzig. Ev. G. Dir. Dr. Engelhardt.	** Danzig. Petriſch. Dir. Dr. Strehlke.
Elbing. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Benecke.	** Danzig. St. Johanniſch. Dir. Dr. Löſchin.
	** Elbing. H. B. Dir. Dr. Hertzberg.
	Jenkau. Von Conradiſches Schul- und Erziehungsinſtitut. Dir. Neumann.
	Marienburg. H. B.- u. Realſch. Dir. Dörk.

II. Provinz Poſen. (7 Gymn., 3 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Poſen.

Krotoſchin. Städt. G. (ev.) Dir. Gladiſch.	Fraustadt. Kgl. Realſch. (ſimultan). Dir. Krüger.
Liſſa. Kgl. ev. G. Dir. Ziegler.	** Krotoſchin. (1854 in ein vollſt. Gymn. umgewandelt.)
Oſtrowo. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Enger.	** Meſeritz. Kgl. Realſch. Dir. Dr. Löw.
Poſen. Kgl. kath. Marien-Magd.-Gymn. u. Alumnat. Dir. Schulr. Dr. Brettner.	** Poſen. Städt. Realſch Dir. Dr. Brennecke.
Poſen. Kgl. ev. Fr.-W.-G. Dir. Heydemann.	
Wreſchen. Kgl. kath. Kreisſch. (Prog.) Rect. Förſter.	Rawicz. Städt. ev. Realſch. Dir. Rodowicz.
	Bojanowo. Ev. Bürgerſch. Rect. Krug.

2. Regierungsbezirk Bromberg.

Bromberg. Kgl. ev. G. Dir. Deinhardt.	Bromberg. Städt. Realſch. Dirig. Dr. Gerber.
Trzemeszno. Kgl. kath. G. u. Alumnat. Dir. Dr. Milewski.	
Oſtrowo bei Filehne. Conceſſ. ländl. Lehr- und Erziehungsanſtalt. Dirigent Dr. Beheim-Schwarzbach.	

III. Provinz Schleſien. (21 Gymn., 5 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Breslau.

Breslau. St. Eliſabeth-G. (ev.) Rect. Dr. Fickert.	** Breslau. H. B. oder Realſch. am Zwinger (ſimult.) Dir. Dr. Kletke.
Breslau. St. Marien-Magd.-G. (luth.) Dir. Dr. Schönborn.	** Breslau. H. B. zum heil. Geiſt. (ev.) Rect. Kämp.
Breslau. Kgl. Friedr.-G. (reform.) Dir. Wimmer.	

Gymnaſien u. Progymnaſien.	Höhere Bürgerſchulen.
Breslau. Kgl. kath. Leop.-G. Dir. Dr. Wiſſowa	
Brieg. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Matthiſſon.	
Glatz. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Schober.	
Oels. Ev. G. Dir. Dr Silber.	
Schweidnitz. Ev. G. Dir Dr. Held.	

2. Regierungsbezirk Oppeln.

Gleiwitz. Kgl. kath. G. Dir. vacat.	** Neiſſe. Realſch. Dir. Dr. Sondhauß
Leobſchütz. Kgl. kath. G. Dir Dr. Kruhl.	
Neiſſe. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Zaſtra.	
Oppeln. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Stinner.	
Ratibor. Kgl. ev. G. Dir. vacat.	

3. Regierungsbezirk Liegnitz.

Glogau. Luth. G. Dir. Dr. Klix.	** Görlitz. H. B. Dir. Kaumann
Glogau. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Wentzel.	Grünberg. Städt. Realſch. Dir. Dr. Brandt.
Görlitz. Ev. G. Rect. Dr. Schütt.	* Landeshut. H. B. Rect. Kayſer.
Hirſchberg. Kgl. u. Städt. G (ev.) Dir. Dr. Dietrich	
Lauban. Ev. G. Dir. Dr. Schwartz.	
Liegnitz. Kgl. Ritter-Akademie (ev.) Dir. Dr. Sauppe.	
Liegnitz. Kgl. u. Stadt-G. (ev) Dir. Dr. Müller.	
Sagan. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Flögel.	

Bunzlau. Kgl. Waiſen- u. Schulanſtalt (Prog.) Dir. Stolzenburg.
Janner, Lyceum. Riesky, Pädagogium (Progymnaſien).
Nieder-Beuthen (Privatgymnaſium).

IV. Provinz Pommern. (9 Gymn., 6 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Stettin.

Anclam. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Sommerbrodt.	** Stettin. Fr.-Wilh.-Schule. Dir. Scheibert
Greiffenberg. Fr.-Wilh.-G. (ev.) Dir. Dr. Campe.	** Treptow a. d. R. H. B. Dir. Dr. Hornig.
Stettin. Kgl. u. Stadt-G. (ev.) Dir. Conſiſtorial- u. Schulrath Dr. Peter.	Pyritz. Höh. Stadtſchule. Rect. Pred. Schilling.
Stargard. Kgl. (ev.) G. Dir. Dr. Freeſe.	

Demmin. Städt. Prog. Rect. Schmeckebier.
Wollin. Privatgymn. Pred. Schenk.

Gymnaſien u Progymnaſien. Höhere Bürgerſchulen.

2. Regierungsbezirk Cöslin.

Cöslin. Kgl. u. Stadt-G. (ev.) Dir. Dr. Adler.
Neu-Stettin. Fürſtl. Hedwig'ſches G. (ev.) Dir. Dr. Röder.

** Colberg. Realſch. Dir. Dr. Girſchner.
** Stolp. H. B.- u. Realſch. Dir. Schulz.

3. Regierungsbezirk Stralſund.

Greifswald. Stadt-G. (ev.) Dir. Hiecke.
Stralſund. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Rizze.
Putbus. Kgl. Pädagogium. Dir. Dr. Gottſchick.

* Greifswald. Parallelclaſſen des Gymnaſiums.
* Stralſund. Realſch. Dir. Dr. Riſch.

V. Provinz Brandenburg. (17 Gymn. [alle evangeliſch], 12 vollſt. Realſchulen.)

1. Stadtbezirk Berlin.

Berlin. Berl. G. zum grauen Kloſter. Dir. Dr. Bellermann.
Berlin. Kgl. Fr.-Wilh.-G. Dir. Dr. Ranke.
Berlin. Kgl. Joachimsthal-G. Dr. Dr. Meineke.
Berlin. Fr.-Werder'ſches G. Dir. Bonnell.
Berlin. Collége Royal Français. Dir. Dr. L' Hardy.
Berlin. Köln. Real-G. Dir. Dr. Auguſt.

** Berlin. Kgl. Realſchule. Dir. Dr. Ranke (Prof. Kaliſch).
** Berlin. Städt. Gewerbeſch. Dir. Dr. v. Klöden.
** Berlin. Königſtädt. Realſch. Dir. Dielitz.
** Berlin. Dorotheenſt. Realſch. Dir. Krech.
** Berlin. Louiſenſt. Realſch. Dir. Grohnert.

Berlin. Schindler'ſches Waiſenh. (Prog.) Pred. Kläden.

Berlin. Friedr.-Wilhelmſt. höh. Lehranſt. (Gymn u. Realſch.) Dir. Krech.
Berlin. Handelsſchule (Privatanſtalt). Dirig. Dr. Schweizer.

2. Regierungsbezirk Potsdam.

Brandenburg. Verein. alt- u. neuſt. G. Dir. Braut.
Potsdam. Kgl. G. Dir. Dr. Rigler.
Prenzlau. Städt. G. Dir. Dr. Meinicke.
Neu-Ruppin. Kgl. Fr.-W.-G. Dir. Dr. Starke.

** Brandenburg. Saldern'ſche Realſch. Dir. Dr. Riebe.
** Perleberg. Städt. Realſch. Dir. Weſer.
** Potsdam. Städt. Realſch. Dir. Dr. Baumgardt.

Charlottenburg. Kgl. Pädag. (Prog.) Dir. Pred. Brenske.
Freienwalde a. O. Privat. Prog. Vorſteher Schultze.
Neuſtadt-Eberswalde. Prog. Rect. Schmidt.
Schwedt. Prog. Rect. Havelandt.
Spandow. Prog. Rect. Gädke.

Angermünde. H. Stadtſch. Rect. Pred. Schlacke.
Jüterbog. Städt. h. B. Rect. Rindfleiſch.
Potsdam. Städt. h. B. Rect. vacat.
Wittſtock. Oberſch. Rect. Fielitz.
Wriezen. Oberſch. Rect. Pred. Menzer.

Gymnaſien u. Progymnaſien.	Höhere Bürgerſchulen.

3. Regierungsbezirk Frankfurt.

Cottbus. Fr.-W.-G. Dir. Dr. Reuſcher.	** Frankfurt. H. B. Dir. Wiecke.
Frankfurt. Kgl. Friedr.-G. Dir. Dr. Poppo.	* Küſtrin. Combinirte Raths- u. Friedrichsſchule. Dir. Wilski.
Guben. Städt. G. Dir. Dr. Kock.	* Landsberg a. W. H. B. Rect. Alberti.
Königsberg. Städt. G. Dir. Dr. Rauck.	* Lübben. H. B. Dir. Wagner.
Luckau. Städt. G. Dir. Below.	
Sorau. Städt. G. Dir. Dr. Schrader.	Croſſen. H. B. Rect. Pred. Keferſtein.
Züllichau. Kgl. Pädag. u. Waiſenhaus. Dir. Dr. Hanow.	Fürſtenwalde. H. B. Rect. Schauer.
	Züllichau. H. B. Rect. Schmidt.

VI. Provinz Sachſen. (21 Gymn., 7 vollſt. Realſch.)

1 Regierungsbezirk Magdeburg.

Halberſtadt. Kgl. Dom-G. (ev.) Dir. Dr. Th. Schmid.	** Aſchersleben. H. B. Dir. Dr. Uhl.
	** Burg. Städt. h. B. Dir. Dr. Brohm.
Magdeburg. Dom-G. (ev.) Dir. Wiggert.	* Halberſtadt. H. B. Dir. Dr. Spilleke.
Magdeburg. Pädag. des Kloſters „Unſer Lieben Frauen" (ev.) Dir. Müller	** Magdeburg. H. Gewerb- u Handelsſchule. Dir. Dr. Holzapfel.
Quedlinburg. Kgl. G. (ev.) Dir. Dr. Richter.	
Salzwedel. Städt. G. (ev.) Rect. Dr. Jordan.	
Stendal. Kgl. u. Städt. G. (ev) Dir. Dr. Heiland.	
Wernigerode. (Lyceum), Prog.	

2. Regierungsbezirk Erfurt.

Erfurt. Kgl. ev. u. kath. G. Dir. Dr. Schöler.	** Erfurt. Städt. Realſch. Dir. Dr. Koch.
Heiligenſtadt. Kgl. kath. G. Dir. Rinke.	** Nordhauſen. Städt. Realſch. Dir. Dr. Burghardt.
Mühlhauſen. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Haun.	
Nordhauſen. Städt. G. (ev.) Dir. Dr. Schirlitz.	
Schleuſingen. Gemeinſchaftl. Hennebergiſches G. Dir. Dr. Hartung.	

3. Regierungsbezirk Merſeburg.

Eisleben. Kgl. G. (ev.) Dir. Dr. Ellendt.	** Halle. Realſch. in den Franckeſchen Stiftungen. Inſp. Prof. Ziemann.
Halle. Franckeſche Stiftungen. Dir. Dr. Kramer.	
1. Kgl. Pädagogium (ev.) Rect. Dr. Eckſtein.	Naumburg. H. B. Dir. Dr. Neumüller.
2. Lateiniſche Hauptſchule (ev.) Rect. Dr. Eckſtein.	Torgau. H. B. Dir. Eppner.

Gymnaſien u. Progymnaſien.

[3. Realſchule. 4. Bürgerſchule für Knaben. 5. Höh. Töchterſchule. 6 Mittlere desgl. 7. Knaben-Freiſchule. 8 Mädchen-Freiſchule 9 Präparandenanſtalt für Seminariſten.]

Merſeburg. Dom-Gymn. (ev) Rect. Wieck.

Naumburg. Dom-G. (ev.) Dir. Dr. Förtſch.

Pforta. Kgl. Landesſchule (ev.) Rect. Dr. Kirchner.

Roßleben Ev. G. Rect. Dr. Anton.

Torgau. Städt. G. (ev.) Dir Dr. Graſer.

Wittenberg. Städt. G. (ev) Dir. Dr. Schmidt.

Zeitz. Kgl. Stifts-G. (ev.-luth.) Dir. Dr. Wehrmann.

Donndorf. Kloſterſchule (Prog.) Rect. Steinecke.

Höhere Bürgerſchulen.

VII. Provinz Weſtphalen. (13 Gymn., 8 Prog., 2 vollſt. h. B.)

1. Regierungsbezirk Münſter.

Burgſteinfurt. Fürſtl. Bentheim'ſches G. Arnoldinum (ev.) Dirig Oberl Dr. Bromig.

Cousfeld. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Schlüter.

Münſter. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Ditges.

Recklinghauſen. Städt. kath. G. Dir. Dr. Nieberding

Dorſten. Kath. Prog. Dir. Pfarrer Schmitz.

Rheine. Kath. Prog. Rect. Jenne.

Breden. Kath. Prog. Dir. Pfarrer Lorenbeck.

Warendorf. Kath. Prog. u. h. B. Rect. Dr. Lucas.

Münſter. Städt. Realſch. Dir. Dr. Schellen.

2. Regierungsbezirk Minden.

Bielefeld. Stadt-G. (evang.) Dir. Dr. Schmidt.

Herford. Städt. Friedr.-G. (ev.) Dir. Dr. Schöne.

Minden. Städt. ev. G. u. h. B. Dir. Dr. Wilms.

** Minden. Realſch. mit dem G. verbunden.

Gymnaſien u. Progymnaſien.	Höhere Bürgerſchulen.
Paderborn. Kgl. kath. G. Theodorianum. Dir. Dr. Ahlemeyer.	
Rietberg. Kath. Prog. Dir. vacat.	
Warburg. Kath. Prog. Dir. Havenecker.	
Gütersloh. Ev. Privat-G. Dir. Dr. Rumpel.	

3. Regierungsbezirk Arnsberg.

Arnsberg. Kgl. kath. G. Laurentianum. Dir. Dr. Hoegg.	** Siegen. Realſch. (ev.) Dir. Dr. Schnabel.
Dortmund. Kgl. u. ſtädt. ev. G. Dir. vacat.	Altena. H. Stadtſch. Rect. Dr. Boswinkel.
Hamm. Ev. G. Dir. Dr. Liebaldt.	Lippſtadt. Städt. Realſch. Rect. Oſtendorf.
Soeſt. Archigymn. (ev.) Dir. Dr. Patze.	
Attendorn. Kath. Prog. u. Realſch. Dir. Widemann.	
Brilon. Kath. Prog. Rect. vacat.	

VIII. Rheinprovinz. (21 Gymn., 13 Prog., 9 vollſt h. B.)

1. Regierungsbezirk Cöln.

Bedburg. Rhein. Ritter-Akademie. Ober- u. Studiendir. Seul.	** Cöln. h. B. Dir. Dr. Eſchweiler.
Bonn. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Schopen.	
Cöln. Kgl. Fr.-W.-Gymn. (ev.) Dir. Dr. Knebel.	
Cöln. Kath. G. Dir. Birnbaum.	
Münſtereifel. Kgl. kath. G. Dir. Geiſtl. Rath Kalzfey.	
Siegburg. Kath. Prog.	
Wipperfurth. Städt. kath. Prog. u. h. B. Rect. Burgartz.	
Mühlheim a. Rh. Prog. (reſp. h. B.) Dir. Dr. Pleimes.	

2. Regierungsbezirk Düſſeldorf.

Cleve. Ev. G. Dir. Dr. Helmke.	* Barmen. Realſch. (ev.) Dir. Wetzel.
Düſſeldorf. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Kieſel.	* Crefeld. Höh. Stadtſch. Rect. Dr. Rein.
Duisburg. Kgl. ev. G. u. Realſch. Dir. Dr. Eichhoff.	** Düſſeldorf. H. B. u. Realſch. Dir. Dr. Heinen.
Elberfeld. Ev. G. Dir. Dr. Bouterwek.	* Duisburg. Realcl. mit dem G. verbunden. Dir. Dr. Eichhoff.
Emmerich. Kgl. kath. G. Dir. Rattmann.	** Elberfeld. Städt. Realſch. (ev.) Dir. Dr. Wackernagel.
Eſſen. Kgl. kath. u. ev. G. Dir. vacat.	
Neuß. Kath. G. u. Realſch. Dir. Dr. Menn.	Mühlheim a. d. Ruhr. H. B. Rect. Gallenkamp.
Weſel. Ev. G. Dir. Domherr Blume.	

Gymnaſien u. Progymnaſien.

Moers. Prog. reſp. h. B. Rect. Scotti.
München-Gladbach. Höh. Stadtſch. (reſp. Prog. mit Diſciplinen einer h. B.) Rect. Honges.

Xanten. Rectorat (kath. Prog.) Rect. Kammann.

Höhere Bürgerſchulen.

München-Gladbach. Realſch. u. Erziehgs.-Anſt. Dir. Dr. Liebau.
Rheydt. Städt. h. Lehranſt. für Ev. u. Kath. Rect. Dr. Jasper.
Solingen. H. B. Rect. Philipps.
Werelinghofen. H. B. Rect. Woller.

3. Regierungsbezirk Aachen.

Aachen. Kgl. kath. G. Dir Dr. Schön.
Düren. Kgl. kath. G. Dir. Dr. Meiring.
Erkelenz. Kgl. kath. Prog. Rect. Frölich.
Jülich. Kath. Prog. Rect. vacat.

Aachen. Stiftsſchule. Prog. Rect. Dr. Woller.

** Aachen. H. B. Dir. Dr. Kribben.
* Malmedy. Höh. kath. B. Dir. Schunken.

Eupen. Höh. Stadt- u. Gewerbſch. (Realſch. u. Prog.) Rect. Dr. Stiefelhagen.

4. Regierungsbezirk Trier.

Saarbrück. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Peter.
Trier. Kath. G. Dir. Dr. Loers.
Prüm. Prog.
Saarlouis. Städt. kath. Prog. Rect. Meyer.

** Trier. H. B. u. Provinzial-Gewerbſch. Dir. Viehoff.

Bernkaſtel. Höh. Stadtſch. Dir. Dosbach.
St. Wendel. Bürgerſch. Dir. Schue.

5. Regierungsbezirk Coblenz.

Coblenz. Kgl. kath. G. Dir. Dominicus.
Kreuznach. Kgl. ev. G. Dir. Dr. Axt.
Wetzlar. Kgl. ev. G. Dir. vacat.
Boppard. Kath. Prog.
Linz a. Rh. Kgl. kath. Prog. Rect. Dr. Marchand.
Sobernheim. Kath Prog.
Trasbach. Prog.
Neuwied. H. B. u. Prog. Rect. Götz.

Andernach. Kath. h. Stadtſch. Dir. Pfarr. Roſenbaum.
Kirn. H. Stadtſch. (ev.) Rect. Pfarr. Simon.

6. Regierungsbezirk Hechingen (Hohenzollern.)

Hedingen bei Sigmaringen. Rect. Dr. Stelzer.

Hechingen. Realſch. u. Prog. Vorſtand. Geiſtl. Rath ꝛc. Bulach.

Prüm, 25. J. [Die Schließung des Pfarrhauſes], deren nach einer Zeitungsnotiz im vorigen Heft gedacht iſt, iſt in der K. Z. in folgender dankenswerther Weiſe weiter aufgeklärt worden:

In Nr. 7 und 12 der Deutſchen Volkshalle iſt die Schließung des hieſigen Pfarrhauſes, ſo wie die Veranlaſſung zu dieſer Maßregel in einer Weiſe beſprochen worden, durch welche dieſe Angelegenheit durchaus in ein ſchiefes Licht geſtellt wird. Es ſieht ſich daher die unterzeichnete Schulcommiſſion (nachdem der evangeliſche Präſes bei Berathung dieſer Frage freiwillig zurückgetreten war) genöthigt, folgende Ergänzungen und Berichtigungen zu veröffentlichen:

Im Juli des Jahres 1852 wurde die hiesige höhere Bürgerschule, welche wegen geringer Schülerzahl im Jahr 1843 suspendirt worden war, unter dem Namen „Progymnasium“ wieder eröffnet, nachdem der von dem Herrn Landrath, als Vorsitzendem der Schulcommission, entworfene und im Pleno dieser Commission berathene Organisationsplan die Genehmigung der königl. Regierung zu Trier erhalten hatte. Noch vor Eröffnung dieser Anstalt wurde durch den Herrn Landrath im Namen der Schulcommission bei dem zeitigen Pfarrer, Herrn Montz, hierselbst angefragt, ob er oder einer seiner Herren Capläne geneigt sei, den Religionsunterricht an der Anstalt zu übernehmen, worauf Herr Montz die Einsicht des Organisationsplanes verlangte, welcher ihm denn auch eingehändigt wurde. Eine weitere Antwort ertheilte der Herr Pfarrer jedoch nicht, wohl aber erklärte er bald nachher in einem Artikel des hiesigen Intelligenzblattes, an der Anstalt niemals mitwirken zu können, weil dieselbe nicht eine rein katholische sei.

Da es hiedurch, so wie durch die Art, in welcher diese Schulangelegenheit von der Kanzel herab besprochen wurde, außer Zweifel stand, daß die hiesige Pfarrgeistlichkeit nicht gewillt war, den gewünschten Religionsunterricht zu ertheilen, so wandte sich die Schulcommission an den hochwürdigsten Herrn Bischof Arnoldi zu Trier mit der Bitte, geneigtest genehmigen zu wollen, daß Herr Pfarrer Thees von Nieder-Prüm den besagten Unterricht an dem Progymnasium gebe, indem dieser sich dazu bereit erklärt hatte, wofern er die Genehmigung seiner vorgesetzten geistlichen Behörde erhielte. Die Schulcommission war nicht so glücklich, eine Antwort auf diese Eingabe zu erhalten; Herr Pfarrer Thees aber wurde bald nach jenem Antrage auf eine andere Pfarrei versetzt.

Am 5. October 1852 faßte nun der hiesige Gemeinderath den Beschluß, aus seiner Mitte eine Deputation an den hochw. Herrn Bischof abzusenden, um diesen zu ersuchen, er möge den Herrn Pfarrer Montz zur Ertheilung des quäst. Unterrichtes geneigtest veranlassen. Der Deputation wurde hierauf von Seite des Herrn Bischofs Arnoldi der Bescheid, daß Herr Pfarrer Montz von ihm nicht angehalten werden könne, den Religionsunterricht zu ertheilen und daß er jeden andern Geistlichen, welcher sich zur Ertheilung dieses Unterrichtes herbeilassen würde, sofort suspendiren werde. Nur unter der Bedingung wolle er einen Geistlichen mit Ertheilung des Religionsunterrichtes beauftragen, wenn die königl. Regierung das Progymnasium zu Prüm als eine rein katholische Anstalt bezeichnen und bestimmen wollte, daß kein evangelischer Lehrer an derselben angestellt werden könnte, und wenn die Leitung dieser Schule dem Ortspfarrer übertragen würde.

Da diese Bedingungen nicht angenommen werden konnten, so wirkte die Anstalt nunmehr mehrere Semester hindurch fort, ohne daß Religionsunterricht an die Schüler derselben ertheilt wurde.

Späterhin erklärte Herr Pfarrer Montz dem Rector der Anstalt schriftlich, er wolle, da er die dringende Nothwendigkeit des Bestehens des hiesigen Progymnasiums anerkenne, die Principienfrage fallen lassen und, vorbehaltlich der Genehmigung seiner geistlichen Obrigkeit, den gewünschten Unterricht, so lange in Wirklichkeit kein evangelischer Lehrer an der Anstalt fungire, gegen eine von ihm angegebene Remuneration unter der Bedingung ertheilen, daß die Schulcommission bei der königl. Regierung auf Genehmigung eines früheren Gemeinderathsbeschlusses (Bewilligung des Gehaltes für einen zweiten Caplan betreffend) antrage, und daß ferner bei der demnächst bevorstehenden Creirung einer neuen Classe die beiden Herren Capläne als Lehrer an der Anstalt einträten, und zwar gegen eine von ihm festgesetzte Remuneration.

Diesen Vorschlag theilte der Rector auf Wunsch des Herrn Pfarrer Montz der königl. Regierung zu Trier mit, und auch die Schulcommission machte denselben zum

Gegenſtande ihrer Berathung, in Folge deſſen ſie unterm 30. November 1853 den hochw. Herrn Biſchof wiederum um geneigte Vermittlung in der ſtreitigen Frage erſuchte. Eine directe Antwort auf dieſe Eingabe erfolgte nicht; jedoch erhielt die Schulcommiſſion unterm 28. Februar 1854 von Seiten des biſchöflichen Generalvicariates die Aufforderung, ſich über die von Herrn Pfarrer Montz vorgeſchlagenen Bedingungen gutachtlich auszuſprechen, was denn auch in einer Eingabe an das hochw. Generalvicariat d. d. 18. März 1854 geſchah, worauf dieſe Angelegenheit wieder bis zum Schluſſe des Sommerſemeſters 1854 ohne Beantwortung liegen blieb.

Mit Beginn des folgenden Semeſters ſollte das hieſige Progymnaſium um eine Claſſe erweitert werden, und da hiedurch die Anſtellung eines neuen Lehrers geboten war, ſo glaubte die Schulcommiſſion bei dieſer Gelegenheit auch die mehr erwähnte Streitfrage dadurch löſen zu können, daß ſie einen Geiſtlichen für die zu beſetzende Stelle zu gewinnen ſuchte, und ſchrieb deßhalb am 3. September 1854 an den hochw. Herrn Biſchof Arnoldi: „derſelbe möge der Schulcommiſſion einen oder mehrere für die quäſt. Stelle geeignete Geiſtliche in Vorſchlag bringen, worauf alsdann die Commiſſion die Ernennung des Gewählten durch die königl. Regierung beantragen werde.“

Es war nun aber zweifelhaft, ob auf dieſe Bitte eine Antwort erfolgen und ob es überhaupt gelingen würde, einen Geiſtlichen für die zu beſetzende Stelle zu gewinnen. Deßhalb hatte die Commiſſion beſchloſſen, gleichzeitig auch in öffentlichen Blättern eine Concurrenz um dieſe Stelle auszuſchreiben und von dieſem Beſchluſſe in dem eben erwähnten Schreiben dem Herrn Biſchof ebenfalls Kenntniß zu geben, mit der Bitte um möglichſt baldige Antwort.

Am 26. September erhielt die Commiſſion von Seiten des biſchöflichen Generalvicariates die Antwort, daß der hochw. Herr Biſchof es nicht angemeſſen gefunden habe, weitere Schritte zur Beſorgung des Religionsunterrichtes an dem hieſigen Progymnaſium zu thun, da die Commiſſion ja auch eine öffentliche Aufforderung zur Bewerbung um die fragliche Lehrerſtelle habe ergehen laſſen. Uebrigens könne der Herr Biſchof um ſo weniger darauf eingehen, Perſonen für dieſe Stelle in Vorſchlag zu bringen, denen die königl. Regierung die Ernennung ertheilen ſollte, indem das Recht der Ernennung des Religionslehrers lediglich dem Herrn Biſchof zuſtehe. Am Schluſſe dieſes Schreibens wurde jedoch erklärt, der Herr Biſchof wolle dafür ſorgen, daß der zeitige Pfarrer von Prüm den Religionsunterricht an der Anſtalt ertheile, wenn die von dem Herrn Pfarrer Montz früher geſtellten Bedingungen (mit Weglaſſung der die Bewilligung des Gehaltes für einen zweiten Caplan betreffenden, die jedoch inſofern involvirt ſchien, als zwei Capläne an der Anſtalt fungiren ſollten) angenommen würden.

In einem unter dem 29. September 1854 abgefaßten Schreiben an den hochw. Herrn Biſchof legte die Schulcommiſſion die Gründe dar, welche ſie zur Ausſchreibung der Concurrenz bewogen hätten, und wie ſie ferner ihrerſeits das ihr zuſtehende Präſentationsrecht nur dergeſtalt habe geltend machen wollen, daß der Herr Biſchof zuerſt einem Geiſtlichen die Erlaubniß zur Ertheilung des Religionsunterrichtes gebe, und die Commiſſion alsdann beantragen wolle, daß dem vom Herr Biſchof bezeichneten Geiſtlichen auch die Ernennung als weltlicher Claſſenlehrer übertragen werde, wodurch alſo dem Herrn Biſchof gewiß ein wichtiger Einfluß bei Beſetzung der fraglichen Stelle eingeräumt ſei. Die vorgeſchlagenen Bedingungen erklärte die Commiſſion, ſo weit ſich dieſelben auf die beabſichtigte Wirkſamkeit des Herrn Pfarrer Montz an der Anſtalt bezögen, nicht annehmen zu können.

Einem Geiſtlichen aus der Erzdiöceſe Köln, welcher ſich um die fragliche Stelle

bewarb und welcher auch von Seiten ſeiner vorgeſetzten geiſtlichen Behörde die Erlaubniß zur Uebernahme dieſer Stelle unter der Bedingung erhalten hatte, daß ihm die Aufnahme in die Diöceſe Trier gewährt würde, verweigerte der hochw. Herr Biſchof Arnoldi die erbetene Aufnahme ohne Angabe von Gründen.

Es wurde nun ein weltlicher Lehrer angeſtellt, und das Progymnaſium beſteht ſeither fort, wie bisher, ohne Religionsunterricht.

Wie dringend nothwendig aber dieſe Anſtalt für unſere Gegend iſt, geht ſchon allein daraus hervor, daß ſich trotz der obſchwebenden Streitfrage die Anzahl der Schüler ſeit dem Beſtehen der Anſtalt verdoppelt hat.

Als nun vor einigen Wochen Herr Pfarrer Montz von hier verſetzt wurde, beſchloß der Gemeinderath, dem neuen Pfarrer nicht eher die Pfarrwohnung einzuräumen, als bis es beſtimmt ſei, daß Religionsunterricht an dem hieſigen Progymnaſium ertheilt würde, und gab von dieſem Beſchluſſe dem Herrn Pfarrer Chriſta, welchen man als den zukünftigen Nachfolger des Herrn Montz bezeichnete, Kenntniß. Dieſer Beſchluß wurde von dem mitunterzeichneten Bürgermeiſter ausgeführt, als Herr Pfarrer Chriſta am 4. dieſes Monats Abends hierſelbſt eintraf.

Indem wir nun näher auf das in der Deutſchen Volkshalle über dieſe Angelegenheit Mitgetheilte eingehen, bemerken wir zuvörderſt, daß ſich die Mitwirkung des evangeliſchen Landrathes bei der Schließung des Pfarrhauſes unſeres Wiſſens bloß darauf beſchränkt, daß derſelbe auf eine geſchehene Anfrage des Bürgermeiſters erwiederte, er erblicke in der Ausführung dieſer Maßregel nichts Ungeſetzliches. Es iſt hier überhaupt der Einfluß proteſtantiſcher Intereſſen in dieſer Angelegenheit nicht im Geringſten hervorgetreten, und würden auch, wenn dieß wirklich der Fall geweſen wäre, die übrigen Mitglieder der Schulcommiſſion, welche ſämmtlich der katholiſchen Confeſſion angehören, einen ſolchen Einfluß von der Hand gewieſen haben. Ferner bemerken wir, daß man hier gegen die Perſon des Herrn Pfarrer Chriſta durchaus nichts einzuwenden hat, im Gegentheil von dem ruhigen und verſöhnlichen Auftreten desſelben nur ſehr viel Gutes erwartet. Wenn aber die Deutſche Volkshalle behauptet, daß der frühere hieſige Pfarrer, Herr Montz, hier viel zu leiden gehabt habe, ſo wollen wir die Richtigkeit dieſer Behauptung keineswegs in Abrede ſtellen, müſſen aber bemerken, daß Herr Montz dieſe Leiden lediglich ſeinem Auftreten, nicht allein gegen das Progymnaſium, ſondern in anderer Beziehung zu verdanken hatte. Wenn ferner geſagt wird, dem Religionslehrer ſtehe nach dem Organiſationsplane bei dem Lehrerperſonale nicht einmal eine berathende Stimme zu, ſo iſt dieſes falſch. Im Lehrerperſonale, das heißt alſo „bei den Lehrerconferenzen", hat der Religionslehrer nicht allein berathende, ſondern auch beſchließende Stimme, wie jeder andere ordentliche Lehrer der Anſtalt. Sollte aber bei jenem Vorwurf Sitz und Stimme in der Schulcommiſſion gemeint ſein, ſo müſſen wir bemerken, daß die Zuſammenſetzung dieſer Commiſſion durch Geſetz vom 19. Vendemiaire XII geregelt iſt und dieſe auch zur Zeit des Beſtehens der früheren höheren Bürgerſchule hierſelbſt ſo exiſtirte, wie jetzt.

Wenn alſo zur Zeit der hieſige Pfarrer an der höheren Bürgerſchule den Religionsunterricht ertheilte, ohne daß man von Seiten der geiſtlichen Behörde die Bedingungen ſtellte, welche man uns geſtellt hat, — warum ſoll denn jetzt nicht eben ſo gut Religionsunterricht an dieſer Anſtalt ertheilt werden, die doch nicht eigentlich eine neue Schöpfung, ſondern nur die unter anderem Namen wieder ins Leben gerufene höhere Bürgerſchule iſt? Daß der Fonds der Anſtalt aus der hier zur Zeit der franzöſiſchen Revolution aufgehobenen Benedictinerabtei herrührt, kann wohl nicht Grund ſein, zu verlangen, daß die Anſtalt zu einer rein katholiſchen erklärt werde, da dieſer Fonds durch kaiſer-

liches, noch zu Recht bestehendes Decret vom 30. Messidor XIII und vom 9. April 1811 der Civilgemeinde Prüm und nicht der katholischen Kirchengemeinde zur Gründung einer Secundärschule geschenkt wurde.

Uebrigens ist, so wie gegenwärtig nur katholische Lehrer an dem hiesigen Progymnasium fungiren, sicher zu erwarten, daß dieses auch späterhin immer der Fall sein werde, da ja die Bevölkerung Prüms, so wie der ganzen Eifel im Allgemeinen fast durchweg katholisch ist, somit also die Anstellung eines evangelischen Lehrers an unserer Anstalt unzulässig erscheint.

Schließlich glauben wir noch bemerken zu müssen, daß Prüm von jeher rege Theilnahme an dem Interesse der katholischen Kirche bewiesen hat, was man schon daraus entnehmen mag, daß diese Stadt, obwohl sie klein und nicht wohlhabend ist, nächst Coblenz und Trier zu kirchlichen Zwecken, als: Unterhalt des Convictes, auswärtige Missionen für Heidenbekehrungen ꝛc., am meisten beizutragen pflegt.

Und während wir hier für Missionen sammeln, sollen hier katholische Kinder zu modernen Heiden heranwachsen, indem man ihnen sogar die Theilnahme an dem Religionsunterrichte in der Elementarschule verweigert? Ist es doch unseres Erachtens eine der ersten Pflichten des Pfarrers, jedem Pfarrkinde den nöthigen Unterricht in der Religion zu ertheilen.

Die Schulcommission. Bürgermeister a. D. Eskens, Vicepräses. Busch, Rector. J. Scheid, Steuercontroleur und Gemeinderathsmitglied. K. J. Perrot, Friedensrichter. Haas, Bürgermeister.

Oldenburg, 12. Nov. [Das Schulgesetz im Landtage.] (W. Z.) Von allen Regierungsvorlagen, die an den Landtag gelangt sind, ist wohl keine mit mehr gespannter Erwartung sowohl von den Abgeordneten wie von dem Publicum aufgenommen worden, als das Schulgesetz, theils wegen der Wichtigkeit des Unterrichts- und Erziehungswesens an sich, theils aber und ganz besonders deßhalb, weil das Gesetz die Frage zu lösen hatte, welche Verbindung zwischen Schule und Kirche bestehen oder vielmehr bestehen bleiben solle. Nach den dieserhalb maßgebenden Bestimmungen des Staatsgrundgesetzes soll »die nothwendige Verbindung zwischen Kirche und Schule unter Berücksichtigung der confessionellen Verhältnisse durch das Gesetz geregelt werden«; es sollen ferner »in die oberen und unteren Schulbehörden auch Geistliche und Schulmänner berufen« werden, und die oberen Schulbehörden sollen für die evangelischen, sowie für die katholischen Lehranstalten gesondert bestehen und so eingerichtet werden, »daß der betheiligten Kirche die zur religiös-confessionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung gesichert sei.« Diese Bestimmungen des St. G. G. sind größtentheils so schwankend und unbestimmt, daß die verschiedenartigste Lösung der Frage als eine Erfüllung jener Vorschriften sich ankündigen könnte. Die Art der Lösung hat aber bei uns in sofern eine wichtige Bedeutung, als man wohl sagen kann, daß nach allen vorgekommenen Anzeichen von ihr es abhängt, ob wir der katholischen Geistlichkeit gegenüber auch unseren Kirchenstreit haben sollen oder nicht. Man muß in dieser Beziehung, um den Standpunct der katholischen Geistlichkeit gerecht zu würdigen, sich vergegenwärtigen, daß das gesammte katholische Volksschulwesen bislang so gut wie lediglich in ihrer Hand lag und von dem bischöflichen Official in Vechta uneingeengt durch collegialische Schranken geleitet wurde. Daß diese alleinige Leitung des Volksschulwesens von einem oberen Geistlichen und die Verwahrlosung desselben von Seiten des Staates erfahrungsmäßig ihre nachtheiligen Folgen gehabt hat, und diesem Umstande die Mängel des katholischen Schulwesens zuzuschreiben sind, wird jeder Unparteiische einräumen müssen. Der vorliegende Entwurf geht nun davon aus, daß unter

Zugrundelegung der oben hervorgehobenen Verfaſſungsbeſtimmungen für das geſammte proteſtantiſche und katholiſche Unterrichts- und Erziehungsweſen die gemeinſamen allgemeinen Grundſätze in einem Geſetze paſſend zuſammengefaßt werden können, daß davon aber Alles, was angemeſſen durch Ausführungsverordnungen und Anordnungen der oberen Behörden zu reguliren ſei, ausgeſchieden und für das proteſtantiſche, beziehungsweiſe katholiſche Schulweſen demnächſt getrennt werden müſſe. Die Erfüllung der durch das St. G. G. gegebenen Verheißung einer Verbindung zwiſchen Kirche und Schule, ſo wie der erforderlichen Einwirkung der Kirche zur religiös-confeſſionellen Bildung der Jugend geſchieht nach dem Entwurfe im Weſentlichen dadurch, daß der Ortsgeiſtliche nicht bloß als ſolcher Mitglied des Schulvorſtandes in jeder Gemeinde ſein, ſondern auch die Lehrer ſeines Pfarrbezirks zunächſt unter ſeiner perſönlichen Aufſicht als eines Schulinſpectors ſtehen ſollen; daß jeder Pfarrgeiſtliche, auch wenn er nicht Mitglied des Schulvorſtandes iſt, das Recht haben ſoll, ſämmtliche Schulen ſeines Pfarrſprengels jederzeit zu beſuchen, um ſich von der religiös-confeſſionellen Bildung der Jugend in Kenntniß zu erhalten; daß die Einführung neuer, dem Religionsunterrichte zu Grunde zu legenden Lehrbücher der vorhergehenden Zuſtimmung der betreffenden oberen Kirchenbehörde bedarf; daß die Kirchenviſitationen auch auf die Schulen in Beziehung auf die religiös-confeſſionelle Bildung der Jugend ſich erſtrecken ſollen; daß alle Mitglieder der oberen Schulbehörde derjenigen Confeſſion angehören müſſen, deren Unterrichtsweſen das betreffende Oberſchulcollegium leitet, und daß das erſte geiſtliche Mitglied der betreffenden oberen Kirchenbehörde auch ſchon als ſolches ein Mitglied der oberen Schulbehörde ſein ſoll. Es leuchtet ein, daß auf dieſe Weiſe in höchſt ausgedehntem Maße obige Vorſchriften des St. G. G. im Intereſſe der betheiligten Kirchen zur Ausführung gebracht werden und daß der Geſetzentwurf anſcheinend weit eher einem Angriff von Seiten derjenigen ausgeſetzt ſein könnte, die nur von einer möglichſt freien Stellung des Lehrerſtandes eine zeitgemäße Förderung des Unterrichtsweſens erwarten. Ob indeß die katholiſche Kirche mit den gemachten Conceſſionen ſich zufrieden geben wird, iſt freilich eine andere Frage, die nun bald bei uns zur Entſcheidung gebracht werden muß.

— 14. Jan. Morgen tritt der bis dahin vertagte Landtag wieder zuſammen, nachdem die Ausſchüſſe für die wichtigſten Vorlagen ſchon vor acht Tagen zu einer vorbereitenden Thätigkeit ſich eingefunden haben. Bei den bevorſtehenden Verhandlungen nehmen die über das Schulgeſetz, abgeſehen von ihrer ſachlichen Wichtigkeit überhaupt, in ſofern ein beſonderes Intereſſe in Anſpruch, als leider zu beſorgen iſt, daß ſie zu einer bisher nicht gekannten confeſſionellen Spaltung führen werden. Es hat ſich nämlich unter den Abgeordneten bei Auffaſſung der Rechte und Beziehungen der Kirche zum Schulweſen ein ſchroffer Gegenſatz gebildet, den auszugleichen man wohl nur deßhalb bisher auch nicht einmal verſucht hat, weil man, und unſeres Erachtens mit Unrecht, von vorn herein von der Erfolgloſigkeit jeder Bemühung ausgeht. Wenn wir im Nachfolgenden zu einer einfachen Darlegung des thatſächlich vorhandenen Gegenſatzes Veranlaſſung nehmen, ſo geſchieht dieß weſentlich deßhalb, um zur richtigen Würdigung einer Angelegenheit beizutragen, die nur zu leicht im Kampfe der Parteien einer Entſtellung ausgeſetzt iſt. Der dem Landtage vorgelegte Geſetzentwurf regelt das geſammte evangeliſche und katholiſche Schulweſen nach denſelben Grundſätzen in einem Geſetze und enthält für keine Confeſſion irgend welche beſondere Beſtimmung, wie ſie aus der Verſchiedenheit der kirchlichen Verhältniſſe und Verfaſſung etwa hergeleitet werden könnte. Es ſollen zwei Oberſchulcollegien, ein evangeliſches und ein katholiſches, beſtehen, deren Mitglieder ſtets der betreffenden Confeſſion angehören, vom

Großherzoge ernannt werden und in welchen beziehungsweiſe das erſte geiſtliche Mitglied des evangeliſchen Oberkirchenraths und das vorſitzende geiſtliche Mitglied der katholiſchen Oberbehörde von Geſetzes wegen Sitz und Stimme haben ſollen. Ueber die Art der Beſetzung dieſer Oberſchulcollegien, die mit der Leitung und Beaufſichtigung des geſammten Schulweſens, insbeſondere mit der Prüfung, Anſtellung und Entlaſſung der Lehrer, Feſtſtellung der Lehrpläne u. ſ. w. betraut werden, iſt nun vornehmlich obiger Gegenſatz entſtanden, der zunächſt auf einer verſchiedenen Auslegung der einſchlagenden Beſtimmung des Staatsgrundgeſetzes beruht. In dieſem heißt es nämlich: »Die oberen Schulbehörden — — ſollen ſo eingerichtet werden, daß der betheiligten Kirche die zur religiös-confeſſionellen Bildung der Jugend erforderliche Einwirkung geſichert ſei.« Der Regierungsentwurf findet nun in dem Umſtande, daß die Mitglieder der Oberſchulcollegien je der verſchiedenen Confeſſion angehören und das erſte geiſtliche Mitglied der betreffenden oberen Kirchenbehörde auch zugleich Mitglied jener Schulbehörde ſein ſoll, die vom St.-G.-G. gewollte Einwirkung der betheiligten Kirche genugſam gewahrt und will das Ernennungsrecht des Großherzogs, eben weil die oberen Schulbehörden ſtaatliche Behörden ſind, in keiner Beziehung beſchränkt wiſſen. Er hält die nöthige Einwirkung der Kirche um ſo mehr für geſichert, als die Einführung neuer dem Religionsunterrichte zu Grunde zu legenden Lehrbücher der Zuſtimmung der betreffenden oberen Kirchenbehörde unterliegen und der Ortspfarrer geſetzlich der Schulinſpector ſein ſoll, welchem die nächſte Aufſicht über die Schulen und die Schullehrer ſeines Bezirks obliegen wird. Dieſer Rechtfertigung des Entwurfs, welcher ſich, wie man nicht anders weiß, ſämmtliche Abgeordnete der evangeliſchen Confeſſion anſchließen, treten die katholiſchen Abgeordneten mit einer entſchieden anderen Auffaſſung entgegen, indem ſie obige der betheiligten Kirche im Staatsgrundgeſetze verheißene Einwirkung durch die getroffenen Beſtimmungen nicht als genügend zur Erfüllung gekommen und ſomit ein verfaſſungsmäßiges Recht für verletzt erachten. Sie finden, daß das Geſetz in ſeiner angeſtrebten Gleichheit der Behandlung des Schulweſens, insbeſondere bei Einrichtung der oberen Schulbehörden, ohne jegliche Berückſichtigung der beſonderen Verhältniſſe und Verfaſſung der betheiligten Kirche zu einer Ungleichheit führe, indem der katholiſch-confeſſionellen Jugendbildung eine Gefahr bereitet werde, welche die evangeliſche Kirche nicht zu beſorgen habe. Denn indem letztere gegen jede nachtheilige Einwirkung der Staatsbehörde auf die religiös-confeſſionelle Bildung durch den Umſtand geſichert ſei, daß das Staatsoberhaupt, dem auch die höchſte Entſcheidung über alle Beſchlüſſe jedes Oberſchulcollegiums zuſtehe, mit der evangeliſchen Kirche verknüpft ſei und ſtaatsgrundgeſetzlich die kirchenregimentlichen Befugniſſe namentlich auch zur »Förderung ihrer Zwecke« übe, und ſomit die Stellung eines evangeliſchen Landesbiſchofs einnehme, ſei die katholiſche Kirche gegen eine doch möglicher Weiſe nachtheilige Einwirkung der Staatsbehörde in Betreff der Jugendbildung, auf welcher weſentlich die kirchliche Wirkſamkeit beruhe, nicht eben ſo geſichert, weil kein einziges beſonderes Recht dem katholiſchen Biſchofe zugeſtanden werde und derſelbe unter Aufgebung aller bisherigen Befugniſſe in ein Verhältniß eintreten ſolle, wie es wohl in keinem deutſchen Staate exiſtire.

So die vorhandenen Gegenſätze. Wir bemerken dabei jedoch ausdrücklich, daß die katholiſchen Abgeordneten bei jener ihrer Auffaſſung nicht auf dem Standpuncte des Biſchofs von Münſter ſtehen, vielmehr deſſen Forderung, daß das Schulweſen, wenigſtens was das Innere anlangt, ihm zur Regelung zu überlaſſen ſei oder doch nur mit ſeiner Zuſtimmung geregelt werden dürfe, entſchieden entgegengetreten ſind. Dieſer Umſtand läßt uns auch hoffen, daß ein Verſuch der Vermittelung, wobei die vorhandene

verſchiedene Stellung der beiden Kirchen nur einigermaßen in Berückſichtigung käme, zum Ziele führen und dem Lande die Calamität eines ernſten Conflicts erſparen würde, bei dem insbeſondere die ſüdlichen (katholiſchen) Landestheile leiden würden. Denn ſollte der Verſuch einer zwangsweiſen Durchführung des Schulgeſetzes demnächſt auch nicht gemacht, vielmehr die Ausführung des Schulgeſetzes für jene Landestheile vorläufig ſuspendirt werden wollen, ſo blieben dieſe von allen Wohlthaten des Schulgeſetzes ausgeſchloſſen, während ſie doch, nachdem die Geſetzgebung um ihr Schulweſen faſt ein halbes Jahrhundert hindurch ſo gut wie gar nicht ſich bekümmert hat, am eheſten eine Berückſichtigung würden in Anſpruch nehmen können. (W. Z.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen

(a.) Da die akademiſche Monatsſchrift (deutſche Univerſitätszeitung) im vorigen Jahre eingegangen iſt, werden wir dieſe Rubrik unſeres Blattes wieder regelmäßiger fortführen müſſen, ſo wenig wir auch vorausſehen, daß wir auch unſern eignen Anſprüchen nur einigermaßen werden genügen können, da wir weſentlich auf Zeitungsnotizen beſchränkt ſein werden.

In Preußen betrug nach einer Zuſammenſtellung, welche aus den gedruckten amtlichen Verzeichniſſen gemacht worden iſt, die Zahl der im Winterſemeſter 1854 bis 1855 auf den inländiſchen Univerſitäten immatriculirten inländiſchen Studirenden der evangeliſchen Theologie 675, von welchen auf die Univerſität zu Berlin 174, Bonn 46, Breslau 54, Greifswald 28, Halle 299 und Königsberg 74 kommen. Im Sommerſemeſter 1854 waren auf den ſämmtlichen inländiſchen Univerſitäten an inländiſchen Studirenden der evangeliſchen Theologie 657, mithin gegen das Winterſemeſter 18 weniger immatriculirt.

Der Plan, eine katholiſche Univerſität zu gründen, welche in ausſchließenderer Weiſe als die beſtehenden Univerſitäten die Tendenzen und Intereſſen des Katholicismus auf dem Gebiete der Forſchung und des Unterrichts vertreten ſoll, wird jetzt in katholiſchen Kreiſen eifrig beſprochen und iſt ſelbſt in den Vereinen neuerdings zur Sprache gebracht worden. Es wird dem »C. B.« verſichert, daß einer der eifrigſten deutſchen Biſchöfe es bereits unternommen habe, die Mittel zur Ausführung des Planes herbeizuſchaffen, was namentlich durch Vindication katholiſcher Stiftungen und Fonds bewirkt werden ſoll.

— Königsberg, 6. Dec. Der Profeſſor der Theologie, Rheſa, vermachte ſein ganzes, in 100,000 Gulden beſtehendes Vermögen der hieſigen Univerſität mit der Beſtimmung, daß die Summe zum Aufbau eines Gebäudes verwendet werde, welches Freiwohnungen für Studirende enthalte. Gleichzeitig ſoll jedesmal ein durch den akademiſchen Senat gewählter Profeſſor auf Lebenszeit ohne Miethsentſchädigung eine angemeſſene Wohnung in dieſem Hauſe erhalten. Dieſe milde Stiftung iſt gegenwärtig ins Leben getreten und gewährt neben 14 Studirenden dem Geh. Rath Prof. Schubert Wohnung, ſo wie Heiz- und Beleuchtungsmaterial.

— Münſter, 23. Januar. Die ſummariſche Ueberſicht der immatriculirten Studirenden auf hieſiger Akademie im Winterſemeſter 1854 bis 1855 ergibt Folgendes: In der theologiſchen Facultät 203, in der philoſophiſchen Facultät 158, Summa 361. Darunter ſind aus der Rheinprovinz 93, aus der Provinz Sachſen 8, Poſen 3, Weſtpreußen 3, Ausländer 46; nämlich 27 aus dem Königreiche Hannover, 16 aus dem Großherzogthum Oldenburg, 1 aus dem Königreich Holland, 1 aus Limburg, 1 aus Lippe-Detmold. Außerdem beſuchen die Akademie, als zum Hören der Vorleſungen berechtigt, mehrere Hoſpitanten.

— [Die Zahl der Studenten evangeliſcher Theologie], die eine Zeit lang, hauptſächlich in Folge früherer Ueberfüllung, geſunken war, hat ſich in den letzten Jahren erheblich wieder gehoben. Seit dem Winter 1850—51 iſt ſie von 705 (578 Inländer, 127 Ausländer) auf 803 (675 Inländer, 128 Ausländer) geſtiegen. Ein weiterer Zuwachs iſt, zumal wegen des Entſtehens neuer Pfarren, Hülfspredigerſtellen ꝛc., zu wünſchen. (P.C.)

Leipzig, 21. Jan. [Haupt, Mommſen, Jahn.] Es wird noch nicht vergeſſen ſein, unter wie befremdlichen Umſtänden im Jahr 1851 unſere Hochſchule plötzlich dreier ihrer tüchtigſten Profeſſoren beraubt wurde. Die Herren Haupt, Jahn und Mommſen waren nämlich wegen ihrer perſönlichen Betheiligung an den Ereigniſſen der vorhergehenden Jahre in Unterſuchung gezogen und in derſelben nur in Mangel mehreren Verdachts freigeſprochen worden. Eine ſolche Freiſprechung genügt bei uns, um einen Staatsdiener, der ſich in dieſem Falle befindet, von ſeinem Amte zu entfernen; einer neueren Praxis zufolge wandte damals das Cultusminiſterium die betreffende Beſtimmung des Staatsdienergeſetzes auch auf die Profeſſoren an, und alle drei, obwohl die Hochſchule eben nicht Ueberfluß an tüchtigen Männern ihrer Art litt, wurden ihres Lehramts entſetzt. Der erſte von ihnen, dem ſich ein neues Feld akademiſcher Wirkſamkeit öffnete, war Mommſen. Zürich berief den jungen, aber ſchon weit berühmten Gelehrten, an die dortige Univerſität; im verfloſſenen Jahre aber ſchon ward ihm Gelegenheit geboten, einem ehrenvollen Ruf an die Hochſchule zu Breslau Folge zu leiſten. Etwas ſpäter als Mommſen fand Moriz Haupt einen neuen Lehrſtuhl, und zwar an Deutſchlands erſter Univerſität. Er ward zum Nachfolger Lachmanns nach Berlin berufen, als einer der wenigen, die den großen Vorgänger würdig erſetzen können. Der dritte, Otto Jahn, lebte bis jetzt in ſtiller Zurückgezogenheit in Leipzig ſeinen wiſſenſchaftlichen Studien; aber auch für ihn hat ſich endlich ein neues Feld öffentlicher Thätigkeit gefunden: er iſt nach Bonn als Profeſſor der Archäologie berufen worden. Wenn es an ſich ſchon erfreulich iſt, daß den trefflichen Männern, an denen unſere Univerſität viel verloren hat, die ihnen gebührenden Stellungen wieder zu Theil geworden, ſo iſt es doppelt erfreulich, daß gerade Preußen es iſt, welches in ſeinem Streben, die Blüthe und den Glanz ſeiner Hochſchulen nach Kräften zu erhalten und zu erhöhen, ſich bei Berufung jener Männer nicht von Vorurtheilen hat verblenden laſſen. (W. Z.)

Jena, Januar. Unſere Geſammtuniverſität Jena hat in der jüngſten Zeit den betheiligten Regierungen ernſte Sorge gemacht. Man verhehlte ſich nicht, daß ſie, deren Studentenzahl nach den Befreiungskriegen über 800 betrug, bald nachher in der Gunſt der Muſenſöhne immer tiefer ſank, ſo daß deren Zahl in der letzten Zeit ſich kaum auf 400 belief. Man war aber auch gerade ſeitens unſerer Regierungen ſo unbefangen, den wahren Grund dieſes Uebelſtandes zu erkennen, nämlich die in Folge der unzureichenden Dotirung unzulängliche Pflege der Univerſitätsanſtalten, als der Bibliothek, des phyſikaliſchen Cabinets, der chemiſchen Laboratorien ꝛc.; ferner die Lücken in den Reihen der ordentlichen Profeſſoren, ſo daß z. B. die Naturgeſchichte gar nicht beſonders vertreten, Mathematik und Phyſik in den Händen eines einzigen Lehrers vereint iſt, und die ſtaatswiſſenſchaftliche Section auch nur einen Lehrer zählt. Man verhehlte ſich endlich die beſchämende Wahrnehmung nicht, daß bei den ſchlechten Gehalten unſerer Profeſſoren die beſten nach wie vor dem lockenden Rufe an andere Univerſitäten folgen werden, und war ſtark verſucht, die Auflöſung der Hochſchule der ſächſiſch-erneſtiniſchen Häuſer zu beſchließen. (?) Glücklicherweiſe war jedoch in den Bevollmächtigten unſerer Regierungen, welche dieſe Frage jüngſthin in mehreren Conferenzen

beriethen, die Ueberzeugung von dem unſchätzbaren Werth der ſelbſtſtändig geiſtigen Entwicklung, welche einem Land durch eine eigene Univerſität geboten wird, und die Erinnerung an den mächtigen Einfluß, welchen Jena mehr als einmal auf die geiſtige Entwicklung des deutſchen Volks geübt, noch lebendig genug, um von jenem Todesurtheil zurückzuhalten. Man beſchloß vielmehr, die Dotation der Landesuniverſität weſentlich zu vermehren, reſp. dieſerhalb Poſtulate bei den Landesvertretungen einzubringen, welchen denn auch bereits von denen Gotha's und Altenburgs mit ehrender Bereitwilligkeit entſprochen ward. (A. Z.)

Göttingen. [Mangel an Fleiß und wiſſenſchaftlichem Sinn.] Was die Georgia-Auguſta im Allgemeinen betrifft, ſo iſt für deren Hebung ſeit den letzten Jahren vom Curatorium viel gethan und es wird dieſem die Schuld nicht beigemeſſen werden können, daß der alte Glanz der Univerſität nicht wieder erreicht iſt. Leider ſcheint aber auch der Fleiß und der wiſſenſchaftliche Geiſt von den Studirenden etwas gewichen zu ſein, wenigſtens haben die von der Hannoverſchen Zeitung kürzlich veröffentlichten ſtatiſtiſchen Nachrichten über die juriſtiſchen Staatsexamina in den letzten Jahren einen Begriff von der Größe derſelben uns nicht verſchaffen können. Danach hat nämlich in den halbjährigen Prüfungen immer ein großer Theil wegen ungenügender juriſtiſcher Ausbildung zurückgewieſen werden müſſen, und von denen, die beſtanden, hat die überwiegende Mehrzahl nur den niedrigſten Grad: »genügend« erhalten. Ob dieß durch ſtrengere Anforderungen nicht veranlaßte auffallende Reſultat in dem Leben und Treiben der Studentenſchaft mit ſeinen Grund habe, bildet ſchon den Gegenſtand ſorgfältiger Prüfung, und es werden mit Rückſicht hierauf bereits ſtatiſtiſche Nachrichten geſammelt. (N. P. Z.)

Nach Gieſeler, dem Kirchenhiſtoriker, der im Juli v. J. ſtarb, ſind geſtorben Oſiander und Lücke, Senioren der mediciniſchen und der theologiſchen Facultät, und am 23. Februar Gauß.

Kiel, 18. Sept. Unſere Univerſität hat ſeit dem Jahre 1848 einen faſt totalen Perſonalwechſel erfahren. Es geſchah dieß theils durch das Ableben langjähriger Lehrer (wir erinnern hier nur an Falck, Pfaff, Chriſtianſen), theils durch Berufung einer großen Anzahl von Profeſſoren an andere Univerſitäten oder überhaupt in andere Staaten (ſo ward Langenbeck nach Berlin, ſein Nachfolger Stromeyer nach Hannover, Droyſen nach Jena berufen), theils endlich durch die bekannten Abſetzungen. Einige wenige von den auf dieſe Weiſe entſtandenen zahlreichen Lücken ſind durch Berufung auswärtiger Gelehrter, andere durch Beförderung von Privatdocenten zu Profeſſoren ausgefüllt worden. Indeſſen blieben noch immer nicht wenige Lehrſtühle unbeſetzt, und erſt jetzt fängt die Regierung an, ernſtlich für die Beſetzung der vacanten Profeſſuren zu ſorgen. So bringt das neueſte (vom 16. Sept. datirte) Geſetz- und Miniſterialblatt für die Herzogthümer Holſtein und Lauenburg drei Berufungen von Profeſſoren zur öffentlichen Kenntniß. Es iſt nämlich (an des abgeſetzten Prof. Ritſch, der jetzt Profeſſor an der Leipziger Univerſität iſt, Stelle) der Profeſſor der claſſiſchen Philologie an der Prager Univerſität, Dr. phil. Georg Curtius, zum ordentlichen Profeſſor der claſſiſchen Philologie und Eloquenz, ſo wie zum Director des philologiſchen Seminars, der bisherige außerordentliche Profeſſor in Tübingen, Dr. phil. Chriſtian Friedrich Auguſt Dillmann (für den abgeſetzten, im vorigen Jahre als Oberbibliothekar an die Königsberger Univerſität berufenen Profeſſor Juſtus Olshauſen, einen Bruder des in St. Louis lebenden Theodor Olshauſen), zum Profeſſor für die orientaliſchen Sprachen, und der bisherige außerordentliche Profeſſor an der Gießener Univerſität, Dr. jur. Karl Neuner, zum ordentlichen Profeſſor des römiſchen Rechts (als Nachfolger des im

vorigen Jahre verſtorbenen Profeſſors Chriſtianſen) an der Kieler Univerſität ernannt. Außerdem ſteht ſicherem Vernehmen nach die Berufung des Profeſſors der Jurisprudenz Wilda von Breslau bevor, und auch der in Heidelberg von ſeinem Lehramte entfernte Dr. Moleſchott ſoll hieher überſiedeln wollen. (Nat.-Z.)

Heidelberg, Juli 1854. Heute wurde dem Dr. Moleſchott, welcher ſeit Jahren das Fach der Phyſiologie und Anthropologie an unſerer mediciniſchen Facultät mit Erfolg vertreten hat, von dem Prorector im Auftrage des engeren Senats ein Reſcript des Miniſteriums mitgetheilt, worin demſelben bedeutet wurde, ſeine Vorleſungen nicht mehr in der »frivolen und unſittlichen« Weiſe zu halten, in der er es bisher gethan habe, widrigenfalls ihm die Lehrbefugniß entzogen werde. Moleſchott hat darauf ein Schreiben an das Miniſterium abgehen laſſen, worin er erklärt, gegen jene Bezeichnung ſeiner Vorleſungen im Intereſſe der Wiſſenſchaft ſich entſchieden verwahren zu müſſen, und, weil er nicht geſonnen ſei, ſich ſeine Lehrfreiheit verkümmern zu laſſen, freiwillig dem Lehramte entſagt. (Frankf. J.)

— Etwas näher informirt uns die A. Z. über dieſe Angelegenheit in folgender Weiſe: Der Rücktritt des Privatdocenten Dr. Jakob Moleſchott vom akademiſchen Lehrſtuhl der Phyſiologie in Heidelberg iſt vor einigen Wochen Gegenſtand der Beſprechung in vielen öffentlichen Blättern geweſen; eine Anzahl ſeiner Schüler hat gegen die ihm angeblich gemachten Vorwürfe beim badiſchen Miniſterium Verwahrung eingelegt; neuerlich hat einer ſeiner Freunde, wie er ſich ſelbſt nennt, in den Jahrbüchern für Wiſſenſchaft und Kunſt (1854, II, 241—256) ihm eine überſchwängliche Schutz- und Lobrede gewidmet, worin er zugleich für nöthig erachtet, die Namen der Senatsmitglieder * der Oeffentlichkeit preiszugeben, welche »als Werkzeuge der Regierung« ſich gebrauchen ließen, die Univerſität zu verrathen und die akademiſche Lehrfreiheit zu vernichten, indem ſie an Moleſchott eine Verwarnung zu beſchließen ſich vereinigten. Eine Antwort des badiſchen Miniſteriums iſt auf jene Eingabe zur Zeit nicht erfolgt, eine Inſchutznahme der Senatsmaßregel hat von keiner Seite ſtattgefunden; ſelbſt die durch alle bisherigen Berichte ſich gleichmäßig hindurchziehenden Unwahrheiten und Entſtellungen haben keine Berichtigung erhalten. Da der Gegenſtand aber ſo bedeutſam und folgenreich für die akademiſchen Verhältniſſe in Deutſchland erſcheint, als er in mannigfaltigen Kreiſen Theilnahme erregt hat, ſo vergönnen Sie mir wohl, den erſchienenen Berichten einige Berichtigungen, der Sache ſelbſt einige Betrachtungen zu widmen, nachdem ich hinreichende Zeit und Gelegenheit gefunden zu haben glaube, Thatſachen und Urtheile kennen zu lernen.

In weitern Kreiſen durch ſeine populär-wiſſenſchaftlichen Schriften über Kreislauf des Lebens, über Stoffwechſel, über Nahrungsmittel u. ſ. w. bekannt, hat Moleſchott ſeit einigen Jahren hier, wo er auch ſeine akademiſchen Studien gemacht, ebenſo fleißig als Schriftſteller, wie anregend im Vortrag und erfolgreich im Experiment für ſeine Vorleſungen über die mikroſkopiſche Anatomie, die thieriſche Phyſiologie und die Anthropologie gewirkt. Namentlich erweckte ſeine Experimentalphyſiologie lebhafte Theilnahme unter den ſtudirenden Medicinern, welche von günſtigem Erfolg zu werden verſprach. Inzwiſchen gelangte von dem großherzogl. Miniſterium gegen Ende des vorigen Jahrs an den akademiſchen Senat, ganz unerwartet und unter Anführung beſtimmter Aeußerungen und Stellen in Dr. Moleſchotts Schriften, die Weiſung, über die Richtung der Lehrthätigkeit desſelben und die etwa dagegen zu ergreifenden Maß-

* Wir müſſen jedoch hier ſogleich berichtigen, daß als Vertreter der mediciniſchen Facultät Lange, und nicht Haſſe im Senat ſaß.

regeln Bericht zu erſtatten. Der Senat konnte nicht umhin zuzugeben, daß in der Faſſung der angeführten Stellen manches Anſtoß erregen könne, befürwortete jedoch (wie es auch in Bezug auf Dr. Fiſcher geſchehen) die akademiſche Lehrfreiheit, und erklärte ſich mit Beſtimmtheit gegen die Anwendung von Gewaltmaßregeln und insbeſondere gegen die etwaige Entziehung der Erlaubniß, akademiſche Vorträge zu halten. Während aber dieſe Entziehung bei Dr. Fiſcher deſſenungeachtet ſofort erfolgt war, blieb ein Beſchluß in Bezug anf Moleſchott im Lauf des Winters ſowohl als bei Eingabe des Verzeichniſſes der für den Sommer anzukündigenden Vorleſungen ausgeſetzt, und ſchon mochte man weitere Maßregeln für abgewendet erachten, als einige Monate ſpäter, bei Rückſendung des Verzeichniſſes der Wintervorleſungen behufs ſeines Druckes, ein neues Miniſterialreſcript an den Senat erging, worin dieſem, obwohl eine gänzliche Entziehung der akademiſchen Lehrberechtigung gerechtfertigt erſcheine, für jetzt anheim gegeben wurde, von den durch Moleſchott angekündigten Vorleſungen zu ſtreichen, was ihm angemeſſen ſcheine, im übrigen aber demſelben ſeine Richtung zu verweiſen. Zufrieden, das Schickſal, welches den Dr. Fiſcher betroffen, vorerſt von Moleſchott abgewendet zu haben, verſtand ſich der Senat, wie es ſcheint, gerne dazu, den letzten, ohne an ſeinen Vorleſungen etwas zu ſtreichen, auf die ihm noch immer drohende Gefahr aufmerkſam zu machen, ihn vor »frivoler Form« in ſeinen Vorträgen zu warnen und ihm die »Wahrung des ſittlichen Ernſtes der Wiſſenſchaft« zu empfehlen, mit der ausdrücklichen Verwahrung übrigens, daß es nicht in der Abſicht des Senats liege, »die Freiheit wiſſenſchaftlicher Forſchung zu beſchränken.« Dieſe Mittheilung erfolgte mündlich durch den Prorector, wie das in ähnlichen Fällen jederzeit geſchehen. Statt ſich nun, wozu Moleſchott berechtigt war, etwa eine Abſchrift dieſer Mittheilung zu erbitten, um der richtigen Auffaſſung derſelben ſicher zu ſein, und ſich zur Faſſung eines beſonnenen Entſchluſſes Zeit zu laſſen, machte derſelbe ſchon drei Stunden ſpäter, unter Hinweiſung auf das Geſchehene, am ſchwarzen Brett bekannt, daß er auf ſeine akademiſche venia legendi freiwillig Verzicht leiſte, und die angezeigten Vorleſungen nun nicht halten werde. Wenige Tage ſpäter ſetzte er auch den Senat und das Miniſterium von ſeiner »ſelbſtſtändigen Entſagung« in Kenntniß, »unter ernſtlicher Verwahrung gegen die Bezeichnung ſeiner Richtung als frivol und unſittlich«, und unter Beifügung des Vorwurfs an den Senat, daß er »die akademiſche Lehrfreiheit habe vernichten laſſen.« Von nun an machte die Unterſtellung, daß der Senat, nicht etwa Einzelheiten der Form in Moleſchotts Vortrag, ſondern deſſen geſammte Richtung mißbillige, und die Behauptung, daß Moleſchott »frivoler Einmiſchungen« in ſeinen Vorleſungen, welche »der Sittlichkeit Gefahr droheten«, beſchuldigt worden ſei, einen Beſtandtheil faſt aller Veröffentlichungen aus. So weit die Geſchichte!

Doch welches mag Moleſchott's Vergehen, welches dieſe Richtung ſein, die ihm zum Vorwurf gemacht worden ſein ſoll, und um derentwillen er ſich ſolcher Verfolgung ausgeſetzt ſieht? Wir wollen, um nicht fehlzugreifen, ſie mit den Worten ſeines Freundes charakteriſiren, der es für nöthig findet, ihn um Verzeihung zu bitten, falls die ihm ſo reichlich geſpendeten Lobeserhebungen (wovon wir hier jedoch nur einen ſehr kleinen Theil wiedergeben können) ſeine Beſcheidenheit verletzen ſollten. Er bezeichnet Moleſchott als lebhaft betheiligt an der geiſtigen Wiedergeburt, an der Lebendigmachung der Naturwiſſenſchaft; als Träger der »jungen und doch ſchon ſo erſtarkten naturwiſſenſchaftlichen Richtung«, welche den Beruf habe, »für die heraufdämmernde neue Weltanſchauung dauernden und feſten Grund zu legen«, einen Beruf, »von welchem freilich die Menge noch keine Ahnung habe«, welchen in immer weitern Kreiſen zu wecken und anzuregen Moleſchott's unabläſſiges Streben ſei. Mit Bienenemſigkeit

ſammelte Moleſchott alle in fremden und eigenen Beobachtungen enthaltenen Beweismittel für den Satz: »die Kraft iſt nur eine Eigenſchaft des Stoffes«. Der Freund findet es auch begreiflich, »wie in einer Zeit, welche noch weit entfernt von einem Verſtändniß der Aufgabe der Naturforſchung, und wo namentlich dieſes Verſtändniß am allerwenigſten in den Räumen der Regierungsgebäude zu ſuchen iſt, es unerhört verblüffen muß, wenn er ſagt: »ich habe kein Hehl, es auszuſprechen: die Angel, um welche die heutige Weltweisheit ſich dreht, iſt die Lehre vom Stoffwechſel.« Der Freund findet es endlich begreiflich, »daß die dem Stoff gezollte Gerechtigkeit . . ., wie eben in Heidelberg, als Unſittlichkeit bezeichnet« und als »Materialismus« denuncirt wird.

In der That erſehen wir aus einer der Schriften Moleſchott's, daß er ſich offen zu Ludwig Feuerbach's Ueberzeugung bekennt, von welchem auch eine Anzahl Aphorismen entlehnt ſind, um den Schluß der mehrerwähnten Lobſchrift zu bilden. Und ſo dürften wir kaum nöthig haben, noch weiter nach dem Grund zu forſchen, aus welchem von uns unbekannter Seite die Aufmerkſamkeit der Regierung auf Moleſchott's Richtung gelenkt worden iſt.

Vergleicht man die Form und Ausdrucksweiſe in der vom Senat ergangenen Warnung mit der von Moleſchott und ſeinen Freunden unterſtellten, ſo wie ſie nämlich im erſten Augenblick von ihm aufgefaßt und im Gedächtniſſe bewahrt worden iſt, ſo ſcheint ein großer Unterſchied zwiſchen beiden deutlich zu werden. Zunächſt iſt in der erſten die ausdrückliche Verſicherung enthalten, daß man der wiſſenſchaftlichen Forſchung keine Schranken zu ſetzen beabſichtige; es iſt nicht von »unſittlichen« oder »die Sittlichkeit bedrohenden« Einmiſchungen in den bisherigen Vorträgen Moleſchott's die Rede; ohne beſtimmte Beziehung auf Vergangenes, das man möglichſt wenig berühren zu wollen ſcheint, wenn auch der Gebrauch des Ausdrucks »frivol« vorausſetzen läßt, daß man Grund zur Mißbilligung bereits gefunden habe, weiſt der Senat auf mögliche Folgen hin, die er ſeinerſeits nicht zu hindern vermöchte, wenn den Vorträgen Moleſchott's eine würdige Form nicht gewahrt würde. Kein Unbefangener wird in dieſer Mahnung eine Vernichtung der Lehrfreiheit erkennen, und wenn »der Freund« noch gar der Meinung iſt, der Senat hätte lieber Moleſchott's Vorleſungen (wie zu thun ihm von oben anheimgegeben war) ganz aus dem Kataloge ſtreichen, als ſich in erwähnter Weiſe »zum Werkzeug des Miniſteriums« hergeben ſollen, ſo darf man wohl bezweifeln, ob er Recht habe. Denn theils mochte der Senat mit andern glauben, daß ſich ihrem weſentlichen Werthe unbeſchadet einiges Anſtößige leicht aus den Vorträgen entfernt halten laſſen und von Moleſchott ſelbſt gern aufgegeben werden würde; anderntheils ſteht es ſehr dahin, ob der Senat hier lediglich nur als willenloſes Werkzeug der Regierung gehandelt habe, wie der Freund unbedingt anzunehmen ſich berechtigt glaubt. Wir ſelbſt ſind zwar nicht in der Lage, die ihm etwa anſtößig geweſenen Stellen, die Anſichten und Abſichten zu bezeichnen, welche ihn im Ganzen oder ſeine Mitglieder im Einzelnen zum Erlaß eine Warnung in Bezug auf die künftige Form der Vorträge ſelbſtändig beſtimmt haben könnten; vielleicht genügt es aber, die Urtheile zu ſammeln, welche wir in weitern Kreiſen zu hören Gelegenheit hatten, um auch auf jene zu ſchließen.

Die Behauptung, daß alle Kraft nur eine Eigenſchaft des Stoffes und daß ohne Stoff keine Kraft denkbar ſei, iſt ein Gegenſtand alter Controverſen und keine »neue Richtung«. Selbſt der Verſuch, ihn auf dem Weg der unmittelbarſten Beobachtung und des Experimentes zu beweiſen, ſo weit überhaupt ein negativer Beweis möglich, iſt nicht neu; Tauſende von Naturforſchern ſind täglich mit dergleichen beſchäftigt, und Hunderte unter ihnen gelangen gelegentlich zur nämlichen Ueberzeugung, welcher ſich Moleſchott erſchloſſen; was aber an ihm und einigen Richtungsverwandten neu zu

ſein ſcheint, das iſt das Streben, dieſe Ueberzeugung in das Leben einzuführen und durch populäre Schriften und Vorträge auch in ſolchen Kreiſen zu verbreiten, deren Angehörige keine Naturforſcher und mithin nicht im Stande ſind, gleich jenen »Vätern der geiſtigen Wiedergeburt der Naturwiſſenſchaften« in dem Beſitz ſelbſterrungener Naturwahrheit einen Erſatz für den verlorenen Glauben zu finden. Jene Tauſende von Beobachtern und Forſchern mit Mikroſkop, Scalpell und Reagens ſind unabläſſig bemüht, ſich Rechenſchaft zu geben von dem unbegreiflich Kleinen wie von dem unendlich Fernen, von der Zahl der Elemente, von der Natur des Atoms, von der Eigenſchaft der zwei Flüſſigkeiten trennenden Zellenmembran; ſie veröffentlichen das Ergebniß ihrer Forſchungen, aus welchen jeder Denker diejenigen weiteren Folgerungen abzuleiten ungehindert iſt, die ihm daraus hervorzugehen ſcheinen. Beide hemmt kein Verbot in dieſer Art ihrer Thätigkeit; keines wäre vermögend, ſie zu hemmen. Aber beide ſind auch ohne Verbot in der Regel discret genug, aus der Verbreitung ihrer Folgerungen und ihrer Ueberzeugung kein Geſchäft zu machen, ſie hüten ſich, den Glauben anzutaſten, der die Grundlage unſerer beſtehenden ſocialen und politiſchen Einrichtungen, der für Millionen Gemüther ein unerſetzliches Bedürfniß, für den Armen und Unglücklichen ſo oft einziger Troſt und Hoffnung iſt und es immerdar bleiben wird. Sie hüten ſich um ſo mehr, es zu thun, als der Streit nicht geſchlichtet, als die Wahrheit nicht entſchieden iſt und die ausgezeichneten Gelehrten auf beiden Seiten für und wider Partei nehmen. Und ſo hören wir es von vielen Seiten rechtfertigen und als eine Pflicht des Senats bezeichnen, welche er dem Ruf der Univerſität, dem religiöſen Gefühl einer großen Anzahl ihrer Studirenden ſelbſt, wie dem Wunſch mancher Eltern ſchuldig iſt, welche ihren Söhnen den Glauben bewahrt wiſſen wollen, der ſie ſelbſt befriedigt hat, während andererſeits eine ſchonſamere Form des ſchriftlichen oder mündlichen Vortrags gerade am meiſten geeignet iſt, der wiſſenſchaftlichen Forſchung ſelbſt offene Bahn zu erhalten. »Der Freund« belehrt uns zwar, daß Moleſchott's »keuſche Sittlichkeit« ohnehin dieſen Rückſichten die äußerſte Rechnung trage; wir haben aber nicht nur ſelbſt Stellen in deſſen Schriften gefunden, die uns in einer populären Lectüre eben ſo ungeeignet als entbehrlich erſchienen ſind; wir ſahen freiſinnige Männer und Studirende ſelbſt in ähnlicher Weiſe urtheilen; wir ſahen welche in ihren religiöſen Gefühlen empfindlich verletzt; und wenn wir etwa anführen, wie Moleſchott empfiehlt, alle paar Jahre die Todtenäcker umzupflügen und einzuſäen, um mit den aufgewühlten Gebeinen noch kaum unſern Blicken entſchwundener Eltern, Kinder und Freunde die Ernte zu befruchten, mit welcher ſich der Hunger der Gemeindearmen ſtillen laſſe, ſo wird man uns zugeſtehen, daß es möglich ſei, die Lehre vom Stoffwechſel, ihrem weſentlichen Inhalt unbeſchadet, mit mehr Geſchmack, mit mehr Schonung eines frommen Gefühls vorzutragen, welches bis jetzt noch allen Völkern heilig, wenn auch den neuen Weltanſchauern fremd iſt.

»Der Freund« macht dem Senat noch zum Vorwurf, daß er gegen Moleſchott vorgeſchritten ſei, ohne ſich zuerſt von dem Inhalt und der Richtung ſeiner akademiſchen Vorträge überzeugt zu haben. Der Senat hat alſo weder Lauſcher noch verkappte Polizeidiener dahin geſendet, noch ſich Moleſchott's Hefte vorlegen laſſen und ihn über deren wirkliche Uebereinſtimmung mit ſeinen mündlichen Vorträgen vernommen. Er hat ſich lieber an ſeine populär-wiſſenſchaftlichen Schriften gehalten, um aus ihnen auf ſeine Vorträge zu ſchließen? Er hat vorausgeſetzt, Form und Richtung ſeien die nämlichen hier wie dort, und es ſei nicht anzunehmen, daß Moleſchott zweierlei Sprache führe und daß er ſich in ſeinen akademiſchen Vorträgen einer ſchonenderen Form befleißige als in ſeinen populären Schriften? Wenn dem ſo iſt, warum widerſprach Moleſchott

nicht und forderte den Nachweis der in der Verwarnung etwa aufzufindenden Beſchuldigungen gegen ihn, anſtatt vom Lehrſtuhl zurückzutreten? Warum proteſtirt er gegen den von ihm mißverſtandenen Inhalt und Zweck jener Verwarnung, nachdem er ohne Noth zurückgetreten iſt? Warum will er um jeden Preis als Märtyrer einer Maßnahme erſcheinen, welche den Wirkungskreis jener wiſſenſchaftlichen Thätigkeit weit mehr zu ſchützen als zu bedrohen geeignet war? Darin wenigſtens möchte ſich Moleſchott geirrt haben, wenn er glauben ſollte, außer dem akademiſchen Verbande freier oder doch noch eben ſo frei lehren zu können als in demſelben.

Erlangen, 28. Jan. Die eben erſchienene Ueberſicht des Perſonalſtandes unſerer Univerſität weist abermals eine Zunahme der Studirenden und einige Veränderungen hinſichtlich der Lehrer nach. Die Zahl jener hat ſich mit dem Beginn des Winterſemeſters von 486 auf 521 gehoben; die Mehrung iſt beinahe gleichmäßig bei allen Facultäten eingetreten, bei der theologiſchen von 207 auf 220, bei der juriſtiſchen von 162 auf 170, bei der mediciniſchen von 81 auf 90, die der Pharmaceuten (13) iſt ſich gleichgeblieben, die der Philologen, Philoſophen ꝛc. von 23 auf 28 geſtiegen. Unter den 87 Ausländern (ihre Zahl hat ſich um drei vermehrt) befinden ſich 67 Theologen, 6 Juriſten, 7 Mediciner und 7 Philologen. Die einige Zeit erledigt geweſene Stelle des Profeſſors der reformirten Theologie iſt durch Profeſſor Dr. Herzog aus Halle, die des Profeſſors der Chirurgie und des Vorſtands der chirurgiſchen Klinik durch Profeſſor Dr. Thierſch aus München beſetzt, der Privatdocent Dr. Friedrich Pfaff zum außerordentlichen Profeſſor in der philoſophiſchen Facultät ernannt worden. Die ſeit kurzem erledigte, bisher durch einen professor honorarius beſetzte Lehrſtelle für Staatsarzneikunde wartet ihrer Beſetzung. Für das Studium der kirchlichen Muſik und die Uebung in derſelben iſt durch die Anſtellung des frühern Organiſten an der proteſtantiſchen Kirche in München und Profeſſor am dortigen Conſervatorium, Herzog, als Profeſſor der Muſik, eine höchſt erfreuliche Ausſicht eröffnet worden, die ſich zum Theil ſchon verwirklicht hat. Die Attribute der Univerſität haben durch den ſeit kurzem vollendeten Bau eines eigenen Entbindungshauſes und eines erweiterten Fechtſaals erwünſchte Bereicherung erhalten; der Bau eines großen chemiſchen Laboratoriums ſteht in Ausſicht. Die einſichtsvolle Sorge der Curatel hat ſich die Forderung aller Intereſſen der Univerſität auf das lebhafteſte angelegen ſein laſſen und dieſelbe gleichmäßig den Attributen und dem Lehrperſonal zugewandt. Die Forderungen an die Univerſitäten im Allgemeinen ſind fortwährend im Zunehmen. Wir können es mit Befriedigung ſagen, daß unſere Univerſität von der Curatel mit liebevoller Theilnahme gepflegt, durch die Thätigkeit erprobter Lehrer und den Fleiß und die Sitte der aus allen Gegenden Deutſchlands hier verſammelten Studirenden dieſen Forderungen zu entſprechen und möglichſter Vollkommenheit zuzuſchreiten auf ſicherm Weg iſt. A. Z.

Wien. [Die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Facultät.] 26. Sept. (N. Z.) Der Miniſter für Cultus und Unterricht hat in dieſen Tagen an die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Facultät der Wiener und im Weſentlichen übereinſtimmend an dieſe Facultäten der Univerſitäten zu Innsbruck, Gratz, Peſth, Lemberg, Krakau, Olmütz und Prag eine Verordnung erlaſſen, durch welche in Folge kaiſerlicher Entſchließung vom 8. September, vom Studienjahre 1854/55 angefangen, die Rechtsphiloſophie aufhören ſoll, Gegenſtand der theoretiſchen Staatsprüfung zu ſein. Zugleich wird in Gewärtigung näherer Beſtimmungen über die Einrichtung der rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Studien vorläufig beſtimmt:

a. das römiſche Recht, welches, wie ſich von ſelbſt verſteht, nach wie vor einen Gegenſtand der ſtrengen Doctoratsprüfung zu bilden hat, wird auch für Candidaten

des Staatsdienſtes, welche nicht ſchon bis Ende des Jahres 1854—55 mindeſtens zwei theoretiſche Staatsprüfungen beſtanden haben, wenigſtens vom Studienjahre 1856—57 an Prüfungsgegenſtand ſein; b. die deutſche Reichs- und Rechtsgeſchichte wird wenigſtens für diejenigen Candidaten des Staatsdienſtes und des juridiſchen Doctorates, welche gegenwärtig noch nicht mehr als Ein Jahr an einer öſterreichiſchen rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultät ſtudirt haben, in dem Maße Prüfungsgegenſtand werden, als ihnen Gelegenheit, dieſem Studium ſich zu widmen, geboten iſt oder geboten werden wird; c. das kanoniſche Recht wird künftig nicht als Beſtandtheil der adminiſtrativen öſterreichiſchen Geſetzgebung, ſondern nach ſeiner hiſtoriſchen und juridiſchen Bedeutung geprüft, auf die Staatsgeſetze in publico-ecclesiasticis aber bei Prüfung der öſterreichiſchen Verfaſſungs- und Verwaltungsgeſetzkunde Rückſicht genommen werden.

Hieran ſchließen ſich Weiſungen an das rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Profeſſorencollegium: a. darauf zu ſehen, daß das römiſche Recht fortan in ſolcher Ausdehnung und Anordnung vorgetragen werde, wie es ein gründlicher Unterricht erfordert; b. indem ſorgfältig darauf Bedacht zu nehmen ſein wird, daß das kanoniſche Recht als ſolches in den Vorträgen zu ſeiner wiſſenſchaftlichen Geltung gebracht werde, iſt darum der betreffende Profeſſor doch nicht weniger berufen, die öſterreichiſchen Staatsgeſetze in publico-ecclesiasticis auch zu berückſichtigen und an den paſſenden Orten ſeine Zuhörer damit bekannt zu machen.

— 8. Oct. In der juriſtiſchen Facultät an der hieſigen Hochſchule ſind bedeutende Veränderungen vor ſich gegangen, die theils das Lehrperſonal, theils das Lehrprincip ſelbſt betreffen. Der heurige Lectionskatalog zeigt Hye Ritter v. Gluneck nicht mehr als Profeſſor des Criminalrechts, die Docenten Dr. W. Wahlberg und Dr. J. F. Dworzak ſind außerordentliche Profeſſoren geworden, erſterer für Criminalrecht, letzterer für römiſches Recht. Docent Dr. F. Biſchof lieſt — und dieß geſchieht zum erſten Mal an einer öſterreichiſchen Hochſchule — über Geſchichte des Civilrechts in Oeſterreich in ſeinem Zuſammenhang mit dem römiſchen Recht und mit Rückſicht auf neuere deutſche Civilgeſetzgebung; Dr. Julius Glaſer, als Schriftſteller vortheilhaft bekannt, tritt zum erſten Mal als Docent auf und lieſt über öſterreichiſches Strafrecht. Dieſe Veränderungen in Perſonalien ſind deutliche Symptome einer geiſtigen Bewegung im beſſern Sinn unter der jüngern öſterreichiſchen Juriſtenwelt; ſie gehen Hand in Hand mit tief eingreifenden, vom Unterrichtsminiſterium angeordneten Maßregeln. Das Naturrecht hat aufgehört Gegenſtand der theoretiſchen Staatsprüfung zu ſein; dafür iſt das römiſche Recht Gegenſtand dieſer Staatsprüfung geworden, wie die deutſche Staats- und Rechtsgeſchichte, die faſt ſeit fünfzig Jahren von allen öſterreichiſchen Kathedern verſchwunden war. An die Stelle des öſterreichiſchen Kirchenrechts iſt das kanoniſche Recht getreten. Es iſt den Studenten durch einen Anſchlag am ſchwarzen Brett bekannt gemacht worden, daß, obgleich die Rechtsphiloſophie aufgehört Gegenſtand der theoretiſchen Staatsprüfung zu ſein, die wiſſenſchaftliche Pflege derſelben nichtsdeſtoweniger wünſchenswerth ſei, daß aber jenen, welche Neigung und Beruf zu ernſten philoſophiſchen Studien haben, empfohlen werde, ſich dem Studium der Rechtsphiloſophie dann zu widmen, wenn ſie ſich dafür durch den Beſuch von Collegien über andere philoſophiſche Doctrinen, insbeſondere Moralphiloſophie und Geſchichte der Philoſophie, vorgebildet, und nachdem ſie auch bereits eine poſitive Grundlage der Rechtsanſchauung gewonnen haben. Es wird ferner denjenigen Studirenden, welche erſt in die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultätsſtudien eintreten, empfohlen, dieſe Studien mit geſchichtlichen Fächern, dem römiſchen Recht und der deutſchen Reichs- und Rechtsgeſchichte, zu beginnen.

Dieſe Verordnungen haben die größte Senſation erregt und werden in jenen Kreiſen, welche für die Pflege der Rechtswiſſenſchaft als ſolcher Intereſſe haben, mit Freude aufgenommen, die noch größer werden dürfte, wenn die nothwendige Ergänzung dieſer Maßregel durch Berufung wiſſenſchaftlicher Capacitäten an die Rechtsfacultäten vollzogen wird. Vor allem ſind es zwei Puncte, an die ſich die Aufmerkſamkeit der Freunde öſterreichiſcher Hochſchulen knüpft: die Pflege der Geſchichte der Philoſophie und die der deutſchen Rechts- und Staatsgeſchichte. Die Einführung der letztern iſt auch ein Act von politiſcher Bedeutung. Geſchichte der Philoſophie iſt in Oeſterreich wenig bearbeitet worden; es fehlte dazu alle Aufforderung. Mit Ausnahme der Schriften R. Zimmermann's über Leibnitz und der einiger Güntherianer und Günther's ſelbſt ſind nur die dem vormärzlichen Unterrichtsſyſtem angepaßten Lehrbücher von Lichtenfels und Hanuſch und ein mittelmäßiges Werk von Stanke über Geſchichte der Philoſophie von neuerm Datum zu nennen. Es fehlte bisher und fehlt noch an den meiſten öſterreichiſchen Hochſchulen an der Mehrzahl der Vorbedingungen für Pflege der Geſchichte der Philoſophie, an Weckung jenes kritiſchen Geiſtes, ohne welchen kein Quellenſtudium, am wenigſten von philoſophiſchen Schriften, möglich iſt. Ueber deutſche Reichs- und Rechtsgeſchichte wird an der hieſigen Univerſität nur von dem Hofrath Dr. G. Phillips geleſen; öſterreichiſche Rechtsgeſchichte iſt, mit Ausnahme eines ſchönen Verſuchs des früh verſtorbenen Chabert, eine noch ungeſchriebene Wiſſenſchaft; ihr bedeutendſter Forſcher, Dr. H. Rößler, ein Oeſterreicher von Geburt, docirt in Göttingen. Für dieſe Zweige der Wiſſenſchaft muß eine Generation erſt erzogen werden. Das bedeutendſte Hemmniß aber für Hebung der Rechtsſtudien und überhaupt der wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen in Oeſterreich iſt die vorwiegend utilitariſche Tendenz der Studirenden, der Zuſtand der meiſten Provinzuniverſitäten und das Vorhandenſein der Rechtsakademieen. Darüber demnächſt ein Mehreres. Die Durchführung dieſer tief eingreifenden Verordnungen nach allen Seiten hin iſt nicht mit Einem Schlag zu erwarten; bei den Hinderniſſen, die ihr mehrfach entgegenſtehen, wird dieß nur einer gemeſſenen, aber entſchiedenen Willenskraft gelingen. Der Anfang dazu iſt unter günſtigen Auſpicien gemacht. A. Z.

— 10. Oct. (N. P. Z.) Die jüngſten Verordnungen des Unterrichtsminiſteriums ſind für die künftige Geſtaltung des in einem Umbildungsproceſſe begriffenen öſterreichiſchen Univerſitätsweſens nicht ohne Wichtigkeit. Sie betreffen ausſchließlich die juriſtiſche Facultät. Dort hatte ſich unter dem Einfluß der Koryphäen früherer legislatoriſcher Perioden eine eigenthümliche Fachrichtung eingeniſtet, welche eine vorwiegend praktiſche ſein wollte, eigentlich aber eine einſeitig büreaukratiſche war. Das alte Syſtem hatte ſich lediglich zur Aufgabe geſtellt, die Juriſtenfacultät zu einem Seminar für künftige Staatsbeamte zu machen; die Lehrfächer, der Kreis und die Anordnung der Vorleſungen, der ganze Geiſt des Unterrichts hatten den Zweck, eine gewiſſe Menge ſpecifiſch-öſterreichiſchen juriſtiſchen Wiſſens den Jüngern der Themis einzuprägen und aus ihnen ſogenannte Geſchäftsleute und Kanzleimenſchen zu machen. Daß ſelbſt dieſer Zweck wegen des mangelnden Zuſammenhanges der poſitiven Lehrfächer mit allgemeinen Rechts- und geſchichtlichen Studien nur unvollkommen erreicht werden konnte, müſſen auch die Anhänger des Syſtems einräumen; die Wiſſenſchaft als ſolche war dabei ziemlich übel berathen. Durch die erwähnte Verordnung werden vor allem das römiſche und kanoniſche Recht wieder zur Bedeutung und Beachtung erhoben. Ein halbjähriger Curſus für römiſches Recht, wie früher, war offenbar unzureichend, um dem Rechtsbefliſſenen dieſe Fundgrube juriſtiſchen Wiſſens zu erſchließen. Es wird den Studirenden empfohlen, die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Studien mit dem Beſuche von Vorleſungen über Geſchichte, römiſches Recht, deutſche Rechtsgeſchichte zu beginnen. Das

Naturrecht iſt künftig von den theoretiſchen Staatsprüfungen ausgenommen, unter deren Gegenſtände dafür römiſches Recht, deutſche Rechts- und Staatengeſchichte aufgenommen ſind. Gleichwohl wird den jungen Juriſten die wiſſenſchaftliche Pflege der Rechtsphiloſophie mit dem Beiſatze empfohlen, daß der Nutzen des Beſuches dieſer Vorleſungen weſentlich dadurch bedingt ſei, daß der Hörer zu denſelben bereits eine poſitive Grundlage von Rechtsanſchauungen mitbringe, allgemeines juriſtiſches Wiſſen erworben habe. Statt des ſogenannten „öſterreichiſchen Kirchenrechtes" wird kanoniſches Recht in ſeiner ſtrengen Bedeutung gelehrt, ohne daß deßhalb der Unterricht über die öſterreichiſchen Verordnungen in publico-ecclesiasticis auf die Seite geſchoben wäre. Das früher mit einſeitiger Vorliebe cultivirte öſterreichiſche Fachwiſſen wird bei dem neuen Syſtem nicht zu Schaden kommen.

— [Seminar für öſterreichiſche Geſchichte.] 14. Dec. Eines der wichtigſten Inſtitute an unſerer Hochſchule, das der Seminare zur Bildung von Gymnaſiallehrern, iſt um ein neues Glied vermehrt worden. Der Kaiſer hat die Gründung eines Seminars für öſterreichiſche Geſchichte auf Antrag des Unterrichtsminiſters bewilligt und die Leitung dem würdigen Profeſſor der öſterreichiſchen Geſchichte an unſerer Univerſität, Dr. Adalbert Jäger, übertragen. Im Laufe des nächſten Schuljahrs wird dasſelbe ins Leben treten, die Vorarbeiten dürften bis dahin vollendet ſein. Die laudatores temporis acti, d. h. die Anhänger des vormärzlichen Studienſyſtems, werden nichts dagegen haben, wenn wir erinnern, daß ein ſolches Inſtitut bisher nicht beſtanden hat, und daß denjenigen jungen Leuten, welche ſich damals der öſterreichiſchen Geſchichte widmen wollten, nichts anderes übrig blieb, als die dürren Vorleſungen über dieſes Fach an den ehemaligen ſogenannten philoſophiſchen Facultäten zu hören — Vorleſungen, welche nur für die Doctoranden und für die Armen, d. h. vom Schulgeld Befreiten, obligat waren und daher nach ächt öſterreichiſcher Studentengewohnheit von allen andern Studirenden nicht beſucht wurden. Daraus iſt auch die auffallende Unkenntniß öſterreichiſcher Geſchichte unter einer großen Zahl unſerer gebildeten Stände zu erklären. Gegenwärtig beſtehen an unſerer Univerſität Seminare für deutſche, lateiniſche und griechiſche Philologie, für Phyſik und Mathematik und für allgemeine Geſchichte. Durch die in Frage ſtehende Maßregel iſt der Kreis der Bildungsanſtalten für Gymnaſiallehrer in höchſt erfreulicher Weiſe vermehrt und ergänzt worden. A. Z.

— [Revidirte Statuten des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars]:

§ 1. Zweck und Eintheilung des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars. 1. Das philologiſch-hiſtoriſche Seminar in Wien iſt eine mit der philoſophiſchen Studienabtheilung der Univerſität verbundene Anſtalt, welche Studirenden der Philologie und Geſchichte nach Erlangung der erforderlichen Vorbildung Gelegenheit darbietet, durch eigene gemeinſame Uebungen auf dem Gebiete ihrer Studien unter Anleitung von Univerſitätslehrern Förderung für ein gründliches Eindringen in dieſe Wiſſenſchaften, und namentlich Vorbereitung zu ihrem künftigen Beruf als Lehrer an höheren Schulanſtalten zu finden. — 2. Das Seminar hat zwei Abtheilungen: eine philologiſche und eine hiſtoriſche; die Leitung derſelben iſt Univerſitätslehrern übertragen, welche in collegialiſcher Vereinigung die Direction des Seminars bilden. *

§ 2. Uebungen in der philologiſchen Abtheilung des Seminars. Dieſelben beſtehen: 1. in ſchriftlichen Aufſätzen aus dem Gebiete der claſſiſchen Philologie. Die Gegen-

* Gegenwärtig in der philol. Abth. Prof. Bonitz für die griech. und Prof. Gryſar für die latein. Uebungen; in der hiſtor. Abth. Prof. Aſchbach für allgemeine und Prof. Jäger für öſterreichiſche Geſchichte.

ſtände hierzu ſind ſo zu wählen, daß ſich in ihrer Behandlung nicht nur Fleiß, ſondern auch eigenes Nachdenken zeigen kann; ihre Wahl ſteht den Theilnehmern frei; wo es gewünſcht wird, haben die Vorſteher des Seminars angemeſſene Vorſchläge zu machen. Jeder eingelieferte Aufſatz wird ſämmtlichen Mitgliedern des Seminars zur Durchſicht gegeben, zwei von den Mitgliedern übernehmen die Aufgabe, ihn genauer zu prüfen und dann in einer dazu beſtimmten Stunde zu kritiſiren, bevor der Vorſteher des Seminars ſein Urtheil abgibt. Es verſteht ſich, daß in all dieſen Urtheilen der würdige Ton bewahrt werden muß, der allein wiſſenſchaftlicher Förderung und Belehrung dienen kann. Die Discuſſion über die lateiniſch geſchriebenen Aufſätze findet in der Regel in lateiniſcher Sprache ſtatt. 2. In mündlicher Ueberſetzung und Erklärung lateiniſcher und griechiſcher Schriftſteller durch die Mitglieder des Seminars. Die zu überſetzenden Schriftſteller beſtimmen die Vorſteher des Seminars; für jede folgende Stunde übernimmt nach einer vorher beſtimmten Reihenfolge eines der Mitglieder die Aufgabe des Ueberſetzens und Erklärens; die übrigen Mitglieder werden in ihrem eigenen Intereſſe auf die zur Erklärung kommende Stelle ſich ſo vorbereiten, daß ſie im Stande ſind, an der Erklärung und an Discuſſionen darüber thätigen Antheil zu nehmen; mit der Erklärung des griechiſchen Schriftſtellers können von Zeit zu Zeit Uebungen im Griechiſchſchreiben verbunden werden. Für die Uebungen in der philologiſchen Abtheilung des Seminars ſind wöchentlich vier Stunden beſtimmt, zwei für die Erklärung eines lateiniſchen, zwei für die eines griechiſchen Schriftſtellers; die Diſputationen über eingelieferte ſchriftliche Aufſätze finden in einer ſonſt für die Interpretation beſtimmten Stunde ſtatt, und zwar nach ihrem Inhalte in einer der für den lateiniſchen oder der für den griechiſchen Schriftſteller beſtimmten Stunden.

§ 3. Uebungen in der hiſtoriſchen Abtheilung des Seminars. 1. Die hiſtoriſche Abtheilung des Seminars hat zwei neben einander beſtehende Sectionen, eine für die Uebungen in der allgemeinen, die andere für die in der öſterreichiſchen Geſchichte. Die Uebungen über allgemeine Geſchichte finden in jedem Semeſter zwei Stunden wöchentlich ſtatt, ſo daß in ſachgemäßer Abfolge innerhalb einer beſtimmten Reihe von Semeſtern das geſammte Gebiet der Geſchichte zur Bearbeitung kommt. Die Uebungen über öſterreichiſche Geſchichte finden während jedes Winterſemeſters zwei Stunden wöchentlich ſtatt, und zwar ſo, daß jedes Mal innerhalb eines Semeſters Hauptfragen aus dem geſammten Gebiet der öſterreichiſchen Geſchichte zur Bearbeitung kommen. — 2. Aus dem hiſtoriſchen Stoffe werden insbeſondere diejenigen Partieen hervorgehoben, über welche gründliche Kenntniſſe oder richtige Auffaſſung gewonnen zu haben dem Gymnaſiallehrer vorzugsweiſe nothwendig iſt. Die Wahl der einzelnen Themata bleibt den Mitgliedern überlaſſen, jedoch unter Genehmigung des Vorſtandes, welcher zu Anfang jedes Semeſters eine Anzahl beſonders geeigneter Aufgaben zur beliebigen Auswahl mittheilt. — 3. Sämmtliche Uebungen ſowohl in der Section für allgemeine als in der für öſterreichiſche Geſchichte werden in deutſcher Sprache gehalten. — 4. Die hiſtoriſchen Uebungen beſtehen: a. in Vorträgen der Mitglieder über einzelne hiſtoriſche Themata (vgl. 2). Dieſe Vorträge ſind vorher ſchriftlich abzufaſſen, ſodann aber möglichſt mit freiem Vortrage zu halten; nach Beendigung des Vortrages knüpft ſich daran eine Diſputation der Mitglieder mit dem Verfaſſer und die Beurtheilung von Seite des Vorſtandes. Hierauf werden die Vorträge entweder in ihrer urſprünglichen ſchriftlichen Abfaſſung oder in einer durch die gemachten Bemerkungen beſtimmten Umarbeitung an den Vorſtand abgegeben b. In Diſputationen über hiſtoriſche Theſes, entweder nach der Wahl des Vorſtandes, zwiſchen zwei von demſelben hierzu ernannten Mitgliedern. c. In Colloquien des Vorſtandes mit den Mitgliedern über Hauptpartieen

der Geſchichte und beſonders wichtige oder ſchwierige Puncte, meiſt aus dem Gebiete, auf welches ſich die Arbeiten des Seminars in demſelben Semeſter beziehen.

§ 4. Theilnahme an den Uebungen des Seminars. Aufnahme als wirkliches Mitglied in das Seminar. 1. Die Uebungen des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars finden unentgeltlich ſtatt, und es ſteht jedem Studirenden frei, in denſelben zuzuhören und auch ſich thätig zu betheiligen durch Interpretation, Vorträge, Diſputationen, ſchriftliche Aufſätze, inſoweit dieß ohne Beeinträchtigung der zunächſt hierzu berechtigten und verpflichteten wirklichen Mitglieder geſchehen kann, und inſofern die Vorſteher die Ueberzeugung gewonnen haben, daß die Leiſtungen des Bewerbers nicht unter den nothwendigſten Anforderungen des Seminars ſtehen werden. — 2. Von der bloßen Theilnahme an den Uebungen iſt die Aufnahme zum wirklichen Mitglied unterſchieden. In dieſer Aufnahme liegt die Anerkennung, daß der Aufgenommene nach bereits früher erworbener Sicherheit in den dem Gymnaſium angehörigen Gegenſtänden das wiſſenſchaftliche Studium des von ihm erwählten Gebietes ſelbſtthätig mit gutem Erfolge begonnen hat. Durch dieſe Aufnahme übernimmt das wirkliche Mitglied beſtimmte Verpflichtungen (§ 5) und erhält, ſo weit die Anzahl es erlaubt, das Anrecht auf ein Stipendium (§ 6). — 3. Ueber die Aufnahme wirklicher Mitglieder in jede einzelne und in beide Abtheilungen des Seminars entſcheiden die Vorſteher. Wenn dieſe einerſeits darüber zu wachen haben, daß das Seminar den der Univerſität angemeſſenen wiſſenſchaftlichen Charakter behaupte, ſo werden ſie andererſeits die erforderliche Vorſicht anwenden, um nicht ſchwächere, aber eifrig regſame Kräfte zurückzuſchrecken. — 4. Es gibt wirkliche Mitglieder der philologiſchen Abtheilung, wirkliche Mitglieder der hiſtoriſchen Abtheilung und wirkliche Mitglieder der beiden Abtheilungen; aber es kann Niemand bloß für die lateiniſchen oder bloß für die griechiſchen Uebungen, bloß für die der allgemeinen oder die der öſterreichiſchen Geſchichte gewidmeten Uebungen wirkliches Mitglied des Seminars ſein. — 5. Die Bedingungen der Aufnahme zum wirklichen Mitgliede ſind: a. der Aufzunehmende muß die Maturitätsprüfung an einem Gymnaſium beſtanden oder nach der früheren Einrichtung die philoſophiſchen Obligatcurſe abſolvirt und bereits ein Jahr lang auf der Univerſität wiſſenſchaftliche Studien ſeines Gebiets betrieben haben. b. Der Aufzunehmende muß während der Theilnahme an den Uebungen wenigſtens eines Semeſters durch ſeine ſchriftlichen und mündlichen Leiſtungen die für das Seminar erforderliche wiſſenſchaftliche Reife bewieſen haben. Speciell für die philologiſche Abtheilung iſt erforderlich, daß der Aufzunehmende eine ſchriftliche Arbeit aus dem Gebiete der lateiniſchen und eine aus dem der griechiſchen Philologie zur einſtimmigen Billigung der Vorſteher eingereicht habe; die Arbeit aus dem Gebiete der lateiniſchen Philologie iſt ſtets in lateiniſcher Sprache abzufaſſen. Für die hiſtoriſche Abtheilung iſt jedenfalls ein ſchriftlicher Aufſatz aus dem Gebiete der allgemeinen Geſchichte erforderlich. — 6. Das philologiſch-hiſtoriſche Seminar iſt zwar zunächſt für Studirende der Philologie und Geſchichte während des letztern Theils ihrer Studien und insbeſondere zur Heranbildung von Gymnaſiallehrern dieſer Wiſſenſchaften beſtimmt; doch iſt es durchaus zuläſſig, daß auch junge Männer, welche ihre Studienzeit bereits beendigt haben oder welche, ohne das Studium der Philologie oder Geſchichte zu ihrem Berufe zu machen, dieſen Gegenſtänden ein reges Intereſſe widmen, unter den vorher bezeichneten Bedingungen als wirkliche Mitglieder in das Seminar aufgenommen werden.

§ 5. Verpflichtungen der wirklichen Mitglieder des Seminars. 1. Alle wirklichen Mitglieder ſind verpflichtet, die Uebungen der Abtheilung, welcher ſie angehören, regelmäßig zu beſuchen und ſich auf die in denſelben zu behandelnden Gegenſtände in dem Maße vorzubereiten, daß ſie an den Uebungen ſich thätig betheiligen können. — 2. In

der philologiſchen Abtheilung iſt jedes Mitglied, wo die Reihenfolge es trifft, verpflichtet, die mündliche Interpretation und die Kritik eines eingereichten ſchriftlichen Aufſatzes nach Beſtimmung des Vorſtandes zu übernehmen und in jedem Semeſter einen ſchriftlichen Aufſatz entweder aus dem Gebiete der lateiniſchen oder aus dem der griechiſchen Philologie einzuliefern. Ueberdieß ſind die wirklichen Mitglieder der philologiſchen Abtheilung verpflichtet, ſich an den Uebungen über allgemeine Geſchichte während des oder der Semeſter, in welchen dort die alte Geſchichte behandelt wird, thätig zu betheiligen, jedoch ohne Verpflichtung zur Einreichung eines ſchriftlichen Aufſatzes, aber auch ohne ſchon dadurch allein die Mitgliedſchaft in der hiſtoriſchen Abtheilung (§§ 4, 5) zu erwerben. — 3. In der hiſtoriſchen Abtheilung iſt jedes Mitglied verpflichtet, Diſputationen, Kritiken u. a. m. nach Beſtimmung des Vorſtandes zu übernehmen, und in jedem Semeſter einen hiſtoriſchen Vortrag mündlich zu halten und ſchriftlich ausgearbeitet einzureichen, ferner während der Dauer der Mitgliedſchaft in einem Semeſter ſich an der Section über öſterreichiſche Geſchichte thätig zu betheiligen und einen in dieſes Gebiet gehörigen ſchriftlichen Aufſatz zu liefern. Für das Semeſter der Betheiligung an der Section für öſterreichiſche Geſchichte entfällt die Verpflichtung, in der Section für allgemeine Geſchichte einen ſchriftlichen Aufſatz zu bearbeiten, aber nicht die zu der übrigen thätigen Betheiligung. Ueberdieß hat jedes wirkliche Mitglied der hiſtoriſchen Abtheilung während eines Jahres ſeiner Mitgliedſchaft ſich an den lateiniſchen oder den griechiſchen Uebungen der philologiſchen Abtheilung thätig zu betheiligen, jedoch ohne Verpflichtung zur Einreichung eines ſchriftlichen Aufſatzes, aber auch ohne ſchon dadurch allein die Mitgliedſchaft in der philologiſchen Abtheilung (§§ 4, 5) zu erwerben. — 4. Die Dauer der wirklichen Mitgliedſchaft (mit Anrecht auf ein Stipendium) kann in der Regel nicht über zwei Jahre ausgedehnt werden.

§ 6. Stipendien. 1. Zur Förderung des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars in Wien werden vierundzwanzig Stipendien zu je 30 fl. für jedes Semeſter beſtimmt. — 2. Anrecht auf Empfang eines ſolchen Stipendiums hat, ſo weit die Zahl der Stipendien es geſtattet, jedes wirkliche Mitglied der philologiſchen oder der hiſtoriſchen Abtheilung. Die Auszahlung der Stipendien an die wirklichen Mitglieder, nach Maßgabe des relativen Erfolges ihrer Betheiligung, geſchieht am Schluſſe des Semeſters nach vollſtändiger Erfüllung der Verpflichtungen in demſelben, über Antrag der Seminardirection mit Genehmigung des k. k. Cultus- und Unterrichtsminiſteriums. Die am Schluſſe eines Semeſters auf Grund ihrer Leiſtungen als wirkliche Mitglieder Aufgenommenen erhalten das Anrecht auf das Stipendium ſchon für das eben abgelaufene Semeſter. — 3. Für wirkliche Mitglieder beider Abtheilungen kann bei entſprechendem Erfolge ihrer Leiſtungen der Betrag von etwa zwei Stipendien, alſo 60 fl. für jedes Semeſter, als Stipendium für die Betheiligung an beiden Abtheilungen beantragt werden. Wirkliche Mitglieder beider Abtheilungen haben mit ihren höheren Stipendien den Vorzug vor den Mitgliedern nur einer Abtheilung.

§ 7. Benützung der Univerſitätsbibliothek. Da zu einem erfolgreichen Betriebe der philologiſchen und der hiſtoriſchen Uebungen die Benützung einer größern Bibliothek ein nothwendiges Erforderniß iſt, ſo haben die wirklichen Mitglieder des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars das Recht, ohne Erlegung einer Caution, aber mit Beobachtung der übrigen allgemeinen Bibliothekſtatuten, aus der Univerſitätsbibliothek Bücher zum häuslichen Gebrauch zu entlehnen. Sie haben zu dieſem Behuf ihren Empfangſchein mit der Unterſchrift eines Vorſtehers des Seminars verſehen zu laſſen, durch welche dieſer beſtätigt, daß der Empfänger wirkliches Mitglied des philologiſch-hiſtoriſchen Seminars iſt und das bezeichnete Buch zu ſeinen Arbeiten in dieſer Anſtalt benöthigt.

§ 8. Leitung des Seminars. Die Vorſteher des Seminars ſind nicht nur verpflichtet, die Uebungen des Seminars zu leiten, ſondern auch durch ihren Rath den Mitgliedern des Seminars bei ihren philologiſch-hiſtoriſchen Studien in aller Weiſe hülfreich zu ſein. Dieſelben haben am Schluſſe jedes Studienjahres dem k. k. Miniſterium des Cultus und Unterrichts über den Fortgang und Erfolg des Seminars Bericht zu erſtatten und die eingelieferten Aufſätze demſelben vorzulegen, welche dann nach erfolgter Erledigung durch das Miniſterium im Archiv des Seminars aufbewahrt werden.

Wien, 15. Febr. [Naturwiſſenſchaftliche Facultäten.] Es iſt im Werke, an den öſterreichiſchen Univerſitäten eine beſondere naturwiſſenſchaftliche Facultät einzuführen. Es würden daſelbſt alle Zweige der allgemeinen Naturwiſſenſchaft, die jetzt über die philoſophiſche und mediciniſche Facultät verſtreut ſind, vorgetragen werden. Den Hörern der mediciniſchen Fachſtudien würde dieſelbe als ein obligater Studienzweig vorgeſchrieben werden, und es würde Jeder, der ſich jenen Studien widmen wollte, eine ſtrenge Prüfung aus allen Disciplinen der Naturwiſſenſchaft abzulegen haben. Das hierauf bezügliche Geſetz iſt bereits im Entwurfe vollendet und kürzlich dem hohen Reichsrath zur Prüfung vorgelegt worden.

— 25. Januar. [Die hiſtoriſche Rechtsſchule in Oeſterreich, ihre Freunde und ihre Gegner.] Wenn nicht alle Anzeichen trügen, ſo ſteht der wiſſenſchaftlichen Behandlung des Rechts in Oeſterreich ein bedeutender Umſchwung bevor. So unlieb er jenen ſein mag, die in der faſt ſeit einem halben Jahrhundert üblichen Weiſe gelehrt und geſchrieben haben, ſo erfreulich iſt er jenen, die nicht ihr particulares, ſondern das allgemeine Intereſſe der Wiſſenſchaft im Auge haben. Die Koryphäen der ältern Richtung, Zeiller, Pratobevera, Dolliner, Fenull u. ſ. f., ſind insgeſammt zu Grabe gegangen, ihre Schüler haben Lehrkanzeln und Litteratur faſt ausſchließlich in Händen. Die Richtung, welche durch jene eingeſchlagen wurde, hat ſich, was immer auch ihre Freunde ſagen mögen, in Oeſterreich überlebt; ſie iſt, weil ohne Halt im Leben, hoffnungs- und zukunftlos. Sie hat ſich in Oeſterreich aufrecht halten laſſen, ſo lange der Kantiſche Rationalismus die Geiſter beherrſchte, ſo lange Oeſterreich von dem übrigen Deutſchland geiſtig abgeſperrt war, ſo lange die juriſtiſchen Facultäten an den öſterreichiſchen Hochſchulen Abrichtungsanſtalten für Beamte waren. Sobald aber die Univerſitäten der Wiſſenſchaft zurückgegeben, der deutſchen Wiſſenſchaft auf dieſe Weiſe die Bahnen auf unſern Hochſchulen geöffnet wurden, und ſobald man bei der Hinfälligkeit und Veränderlichkeit von Geſetzen und Geſetzescommentatoren geſehen hatte, daß es ſich auch bei der Bildung von Staatsbeamten nicht um mechaniſches Einlernen beſtimmter Paragraphen und ihrer Commentare handle, ſondern um Erringung einer allgemeinen, gründlichen Rechtsbildung, — da veränderte ſich mit den Bedürfniſſen zugleich die Stellung und die Aufgabe der Rechtswiſſenſchaft. Weder das Beibehalten von Lehrkanzeln für Wiſſenſchaften, die eigentlich keine Wiſſenſchaften ſind, noch das Preſſen der jungen Leute zum Collegienbeſuch durch Namenvorleſen und dergleichen, wird im Stande ſein, den Fall der alten Schule aufzuhalten, am allerwenigſten aber das Verleumden und Verlachen der deutſchen Rechtswiſſenſchaft und der hiſtoriſchen Schule.

Mit bloßen Witzen über die »Geſchichtler« wird der Ernſt und die Bedeutung der Sache in nichts verändert, eben ſo wenig damit, wenn man den jüngern Kräften, welche mit Muth und reiner Begeiſterung für die Wiſſenſchaft ſich der Reformbewegung angeſchloſſen haben, Mangel an Pietät gegen die Koryphäen der ältern Schule in die Schuhe ſchiebt. Darüber hat man ſich unſeres Wiſſens nirgends in Oeſterreich

zu beklagen; im Gegentheil, wo ſich Gelegenheit fand, wurden dieſe Namen mit Achtung genannt. So viel geſunden Menſchenverſtand aber werden auch die Rationaliſten den »Geſchichtlern« zugeſtehen, daß ſie, bei aller Anerkennung der wirklichen Bedeutung der ältern Juriſten, über die durchſchnittliche Mittelmäßigkeit ihrer Epigonen in der Gegenwart ſich keiner Täuſchung hingeben.

Niemand in Oeſterreich geht in ſeiner Begeiſterung für die hiſtoriſche Rechtsbehandlung ſo weit, daß er Rechtsphiloſophie vollkommen eliminirt wiſſen wollte; niemand ſieht in der geſchichtlichen Behandlung einen abſoluten Gegenſatz zur Philoſophie, ſondern nur eine andere Art von Philoſophie. Aber dagegen wehrt man ſich, und zwar mit vollem Recht, daß Rechtsphiloſophie von jenen getrieben werde, die von ächter und wahrer Philoſophie keinen Funken in ſich tragen, und die eben deßwegen mit philoſophiſchen Begriffen ein die Wiſſenſchaft wie die Jugend gleich verderbendes Spiel getrieben haben. Die Rechtsphiloſophie iſt in Oeſterreich deßwegen zu einer Art Rhetorik geworden, und wird jetzt von denjenigen am heißeſten vertheidigt, welche eben von dieſer Rhetorik in ihren Schriften einen viel größern Gebrauch gemacht haben, als von wirklicher Philoſophie und den Reſultaten derſelben. Wir wünſchen, daß jene, welche ſo emphatiſch »eine ausführliche Erörterung an einem paſſenden Ort« über dieſen Gegenſtand angekündigt haben, recht bald Wort halten, jene Weiſen, welche die Keime der Staatsvertragstheorie im hiſtoriſchen, und zwar nicht bloß im römiſchen, und allerdings auch im germaniſchen Recht, ſondern ſelbſt »in der Bibel« gefunden zu haben glauben. Schade, daß dieſe Bibelſtellen nicht mehr ex cathedra citirt werden können!

Indem wir alſo Act nehmen von der Ankündigung des Feldzugs auf rechtsphiloſophiſchem Gebiet, können wir doch nicht umhin, auf erfreuliche Thatſachen hinzuweiſen. Wir bemerken nämlich in einer Reihe von juriſtiſchen Abhandlungen und Commentaren, deren Verfaſſer ſämmtlich der alten Schule angehören, ein ſichtbares Beſtreben, hiſtoriſche Gelehrſamkeit zu entwickeln. Zwar geſchieht das nur mit einer Art Reſervanz: das hiſtoriſche Recht ſei eigentlich ein todtes, habe daher auch eigentlich keine praktiſche Bedeutung, es ſei ſehr gelehrt, aber wenig nutzbringend dergleichen zu wiſſen, und ähnliche Floskeln mehr; nichts deſto weniger iſt es immer ein Zeichen der Zeit, daß ſich die Anhänger der ältern Schule wenigſtens zu hiſtoriſchen Notizen entſchließen. Aber ein völliger Irrthum iſt es, wenn man meint, mit ſolchem Notizenkram der Vereinigung einer gründlich hiſtoriſchen und philoſophiſchen Erforſchung unſerer Rechtsinſtitute die Bahn gebrochen zu haben. Es handelt ſich um lebendige Durchdringung und Verſöhnung der geſchichtlichen und der Gedankenwelt, nicht darum, hiſtoriſche Daten und rationaliſtiſche Philoſophie durch rhetoriſchen Kitt zu verbinden. Ein anderes Zeichen der Zeit iſt die Toleranz, mit der zwei öſterreichiſche juriſtiſche Zeitſchriften * gelegentlich auch den jüngern Vertretern der hiſtoriſchen Schule Raum geſtatten. Wir achten dieſe Toleranz recht ſehr, obwohl wir nicht glauben, daß die eine oder die andere Richtung damit weſentlich etwas gewinne. Charakteriſtiſch bleibt ſie jedenfalls. Anderswo in der Welt, wenn jüngere Kräfte einer neuen Richtung Bahn zu brechen verſuchen — und von mehr als einem Verſuch kann gegenwärtig nicht geſprochen

* Ich meine Haimerls »Magazin« und Stubenrauchs »Gerichtszeitung«. Letztere iſt vorwiegend praktiſcher Natur, und erſteres, redigirt im Geiſte der ältern Schule, ſteht zur ältern Wagner'ſchen Zeitſchrift in demſelben Verhältniß wie die gegenwärtigen Vertreter der ältern Schule zu ihren Koryphäen ſtehen. Außerdem erſcheinen noch in der öſterreichiſchen Monarchie zwei italieniſche und eine ſlaviſche juriſtiſche Zeitung.
Der Einſ.

werden —, haben dieſe auf Anerkennung oder Theilnahme zu rechnen; in Oeſterreich iſt es nicht der Fall, mit wenigen Ausnahmen. Wir, die wir an der Sache gar kein anderes Intereſſe haben, als das, daß an den juriſtiſchen Facultäten und in der Jurisprudenz die Wiſſenſchaft den Sieg erhalte über die bloße Routine, und daß die Rechtsfacultäten als ſolche aus ihrer untergeordneten Stellung ſich zu jener Höhe emporheben, auf der wir die meiſten Rechtsfacultäten des übrigen Deutſchlands ſehen — wir wünſchen, daß den jüngern Kräften es an Muth und Ausdauer nicht fehle, und daß es der Regierung gelinge, durch Gewinnung bedeutender Rechtsgelehrten für unſere Facultäten einen Mittelpunct zu bilden, an den ſich ſtrebende Talente anſchließen können, um der Mittelmäßigkeit, der Unwiſſenheit und einer ordinären Weltanſchauung gegenüber den reich lohnenden Sieg einer edlen, wiſſenſchaftlichen Richtung zu erringen. (A. Z.)

Zürich, 29. Jan. [Univerſität u. Polytechnicum.] In jüngſter Zeit haben öffentliche Blätter verſchiedentlich die Gegenwart und Zukunft unſerer Hochſchule, namentlich auch in ihrem Verhältniß zur eidgenöſſiſchen polytechniſchen Schule beſprochen. Das »Morgenblatt wollte wiſſen, daß die Geſammtzahl der Studirenden ſich in dem jetzigen Semeſter auf 130 belaufen werde, ja die juriſtiſch-cameraliſtiſche (ſtaatswiſſenſchaftliche) Facultät in bedauerlicher Weiſe angeblich ſogar mehr Lehrer (15) als Studirende (10) zähle. In der That konnte man ſolche Angaben hier von unterrichtetſter Seite hören. Darauf berichtete die »Eidgenöſſiſche Zeitung«, es ſeien gar nur 124 Studenten anweſend, bis andere Blätter die Zahl 192 nannten. Dieſes Schwanken erklärt ſich wohl hauptſächlich aus dem Umſtande, daß hier nicht wie an andern Univerſitäten ein amtliches Verzeichniß der Studirenden für das Publicum gedruckt wird, dasſelbe vielmehr als Manuſcript in den Händen der betreffenden Beamten bleibt. Wir hatten Gelegenheit, dieſes Verzeichniß einzuſehen, und es ſteht danach ſo, daß im Ganzen 138 Inländer, 28 Ausländer ſtudiren, welche ſich folgendermaßen auf die einzelnen Facultäten vertheilen:

Theologen	21	Inländer.		
Juriſten und Cameraliſten	24	»	1	Ausländer.
Mediciner	66	»	19	»
Philoſophen u. ſ. w. . . .	27	»	8	»

Wenn man indeſſen jeden hier ſich Aufhaltenden, der einmal Luſt getragen hat oder trägt, eine Vorleſung zu hören, wenn man unter andern auch die Profeſſoren, welche bei Collegen hören, zu den (nicht immatriculirten) Studenten rechnen will, dann allerdings mögen wohl 192 Studenten herauskommen. Auswärts geſchieht das unſeres Wiſſens nicht. Dagegen finden ſich bekanntlich auf den Liſten aller Univerſitäten ſtets einige Namen, welche in der Wirklichkeit »unerfindlich« ſind. Es läßt ſich das meiſt nicht vermeiden, weil mancher ſchon im Laufe des Semeſters freiwillig oder unfreiwillig die Univerſität verläßt, andere, welche in vorhergehenden Semeſtern anweſend waren, verſäumen, ſich exmatriculiren zu laſſen, und aus ſonſtigen Gründen. Im Uebrigen können Uebertreibungen allerdings ſo wenig gebilligt werden wie in Schlachtberichten, und es nützt, wie die Times jüngſt vollkommen richtig bemerkte, gar nichts, ſich und andere in Täuſchung und den thörichten Wahn einzuwiegen, daß man Schwierigkeiten und Gefahren durch Unterdrückung der Wahrheit beſchwören könne. Indeſſen in Zürich iſt die Abnahme der Frequenz wahrſcheinlich und hoffentlich zufällig und vorübergehender Natur, zumal inſonderheit der ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultät noch im vorigen Semeſter beiläufig 40 Studirende angehört haben ſollen, und nur »vielleicht« müſſen die Gründe tiefer geſucht und als bleibend angenommen werden. Alsdann,

meinte das Morgenblatt, dränge ſich die erlaubte Frage auf, ob es nicht beſſer ſei, die mediciniſche Facultät und die exacten Fächer der philoſophiſchen Facultät mit dem eidgenöſſiſchen Polytechnicum zu verbinden, das Uebrige aber als »unnöthige Luxusſache« eingehen zu laſſen. Dieſer eventuelle Vorſchlag hat einen kleinen Sturm in der Profeſſorenwelt erregt, obwohl die Frage, ob der Canton Zürich die Fortführung der Univerſität verantworten könne, bereits früher offen discutirt wurde; ja die gleiche Frage ſogar hinſichtlich Jena's jüngſt von den Regierungen der ſächſiſchen Herzogthümer berathen ſein ſoll, und niemand noch die Aufhebung der Univerſitäten Landshut, Erfurt, Wittenberg, Frankfurt, Helmſtedt, Rinteln, Fulda, Mainz u. ſ. w. getadelt hat. Dazu kommt, daß es gegen das republikaniſche Staatsprincip des Cantons anläuft, ein Lehrinſtitut zu beſitzen, deſſen Ausgaben mit dem erſichtlichen Nutzen, welchen es ſtiftet, in keinem richtigen Verhältniß ſtehen. Der Canton Zürich thut in der That Unglaubliches für das Erziehungsweſen: er gibt beinahe 300,000 Fr. jährlich für die Cantonsſchule (Gymnaſium und Induſtrieſchule), ſowie zur Unterhaltung der Volksſchulen; allein ob der Große Rath, wie das in Monarchieen der Fall iſt, lediglich im Intereſſe der Erforſchung der Wiſſenſchaft freudig ſtändige Unterſtützungen bei einem Deficit von 232,800 Fr. bewilligen würde? Auch läßt es ſich gar nicht läugnen, daß durch eine Verbindung der größern Hälfte der Univerſität mit dem eidgenöſſiſchen Polytechnicum das Ganze und alle Einzelnen gewinnen würden, daß damit factiſch eine eidgenöſſiſche Univerſität erzielt werden könnte, indem etwa nur die theologiſch-proteſtantiſche Facultät in Wegfall käme, und durch ein Predigerſeminar erſetzt werden müßte. Die Natur- und mathematiſchen Wiſſenſchaften, Geſchichte und Archäologie, deutſche, franzöſiſche, italieniſche und engliſche Litteratur, Nationalökonomie und die ſonſtigen ſtaatswiſſenſchaftlichen Fächer ſollen am Polytechnicum in ihrem ganzen Umfang und vom rein wiſſenſchaftlichen Standpunct aus gelehrt werden. Warum auch an der Hochſchule, warum an demſelben Ort alles dieß, warum namentlich Sammlungen, Cabinete, Laboratorien, Bibliotheken gedoppelt? Ebenſo werden am Polytechnicum Lehrer ſowohl für das öffentliche wie für das Privatrecht und die adminiſtrative Geſetzgebung angeſtellt werden. Es bedarf alſo nur einer ſehr geringen Ausbildung, um eine eidgenöſſiſche Rechtsakademie daraus entſtehen zu laſſen, und es iſt wohl klar, daß wenn die juriſtiſchen und mediciniſchen Fächer ſtatt dem cantonalen dem eidgenöſſiſchen Sammtinſtitut angehören, weit mehr Zuhörer als bisher, Zuhörer aus der geſammten Eidgenoſſenſchaft zu erwarten ſind. Eine Einigung zwiſchen der Eidgenoſſenſchaft und dem Canton Zürich würde auf dieſem Weg aller Wahrſcheinlichkeit nach nicht auf die Schwierigkeiten ſtoßen, welche das Project einer eidgenöſſiſchen Univerſität im Bundesſtänderath erfuhr. Nur die Theologie wird, wie geſagt, eidgenöſſiſch nicht unterzubringen ſtehen. Die Religionsſpaltung der Schweiz, das Mißtrauen des katholiſchen Klerus wird ſtets hemmend der Gründung einer katholiſchen Facultät in dem proteſtantiſchen Zürich entgegentreten; die nationale Spaltung der Schweizer in Deutſche und Wälſche, ein ſo wunder Fleck ſie ſonſt iſt, dürfte dagegen für dieſe Angelegenheit unter den nöthigen Conceſſionen überwindbar ſein; in gleicher Weiſe die Rivalität unter den Einzelſtaaten und Stämmen, obwohl ſie im Allgemeinen freilich nicht minder groß, vielleicht größer iſt als in Deutſchland. Eine Autorität, der Regierungsrath Dubs, hat ganz Recht, wenn er vor einiger Zeit meinte, er müſſe die Schweizernatur ſchlecht kennen, wenn nicht doch noch das Polytechnicum ſo oder ſo zur eidgenöſſiſchen Sammtuniverſität ſich entwickeln ſollte. (A. Z.)

— Februar. Für das eidgenöſſiſche Polytechnicum hat die Profeſſur der monumentalen Baukunſt Gottfr. Semper, derzeit in London, übernommen. Derſelbe hat

bekanntlich das neue Theater und Muſeum in Dresden gebaut und war daſelbſt eine Zeit lang Mitglied der Akademie. Bisher haben ſonderbarer Weiſe alle Schweizer den Ruf an dieſe Anſtalt ausgeſchlagen, außer Monnard und Agaſſiz nun auch der Geologe Studer und der Philoſoph C. Secretan. Letzterer, jetzt in Neuchatel, gehörte mit zu der durch die Revolution von 1845 zerſtörten Akademie von Lauſanne und hat durch ſeine Philosophie de la liberté, worin Schelling's Syſtem zu Grunde liegt, ſich in Frankreich und namentlich in Sardinien einen Namen gemacht. (N. P. Z.)

London. [Die Inns of Court], (Juriſtenherbergen), haben einen neuen Studienplan eingeführt. Der alte war ſehr einfach; er beſtand darin, daß Student, Auscultator, Referendarius — das iſt alles eins — während einer beſtimmten Zahl von Semeſtern eine beſtimmte Anzahl von Diners in der gemeinſamen Halle unter dem Vorſitz eines »Benchers« einnahm. Dieſe Einrichtung beruhte auf einer Reihe von præsumtiones juris et de jure. Aus der Anweſenheit bei Tiſch wird vermuthet, daß Candidatus in der Inn anweſend, und aus der Anweſenheit in der Inn wird vermuthet, daß Candidatus ſtudirt habe. Beide Vermuthungen haben viel für ſich. Das Diner iſt ſo gut, daß Candidatus ſchwerlich nach einem ſchlechteren über die Straße gehen wird, und die Inns ſind ſo entbehrlich und langweilig, daß der Bewohner ſtudiren muß, wenn er ſich nicht im November zum Tacte der unausſprechlich trübſeligen Fontaine im Tempel hängen will, wie viele Leute gethan haben ſollen. Uebrigens lernt der angehende Juriſt das Meiſte aus den Zeitungen, die jeden factiſch oder rechtlich intereſſanten Fall vollſtändig mittheilen, und wenn er nichts verſteht, nachdem er nach Abſolvirung der erforderlichen Diners zur Barre berufen iſt, nun ſo iſt das ſeine Sache. Die Vorſteher dieſer Inſtitutionen haben dem unaufhörlichen Geſchrei nach Fortſchritt und Examen nicht länger widerſtehen können. Sie haben Examina eingeführt — für Liebhaber. Wer Luſt hat, kann ſich examiniren laſſen und braucht dann keine Teſtate über die Diners; wer nicht Luſt hat, läßt es beim Alten. Wer ſeinen Kopf nicht preisgeben will, muß zeigen, was ſein Magen vermag. Das Regiſter der Gegenſtände, über die examinirt werden ſoll, s'il vous plaît, iſt ſehr lang und eng gedruckt. Zum Troſt für Auswanderungsluſtige mit ſchwachem Magen ſei aber bemerkt, daß die Prüfung „nach gedruckten Fragen" ſtattfindet — vulgo Katechismus. Ueberſetzenswerth ſcheint mir folgende Stelle des Studienplanes: „Der Examinator über Verfaſſungsrecht und Rechtsgeſchichte erwartet, daß die Studenten im Stande ſind, allgemeine Fragen über die engliſche Geſchichte zu beantworten und die Umriſſe des Verfaſſungsrechtes kennen. Von Candidaten, die mit Auszeichnung zu beſtehen wünſchen, wird erwartet, daß ſie die Entwicklung unſerer Inſtitutionen und die Wechſel in der Regierungsform kennen. Sie werden vorzugsweiſe befragt werden über die Kämpfe in der Regierung Eduard's III. und Richard's II.; ſie werden mit den wichtigſten Staatsproceſſen bis zum Ende der Regierung der Königin Anna bekannt und mit der Geſchichte Heinrich's VIII., Eliſabeth's, der Stuart's und Wilhelm's III. vollſtändig und bis in die Einzelnheiten bekannt ſein müſſen." R. Z.

Stockholm, 5. Jan. Nachdem die Univerſitäten Kopenhagen, Chriſtiania und Lund ſchon früher ſich zur Herausgabe einer „nordiſchen Univerſitätszeitſchrift" in Vierteljahrsheften vereinigt und jede derſelben einen beſondern Redactionsausſchuß aus ihrer Mitte ernannt hatte, hat ſich jetzt auch Upſala dieſer Verbindung angeſchloſſen. Der dortige Profeſſor der Botanik Elias Fries iſt Präſident des Redactionsausſchuſſes, zu dem auch der bekannte Herausgeber des Ulphilas, Uppſtröm, als verantwortlicher Redacteur der Zeitſchrift gehört. Das erſte Heft derſelben, von Profeſſor Hammerich redigirt, iſt bereits in Kopenhagen erſchienen (es ſind ſchon gegen 2000

Exemplare davon abgeſetzt); das zwette wird in Lund, das dritte in Chriſtiania, das vierte in Upſala erſcheinen.

St. Petersburg, 23. Nov. Unterm 3. d. M. iſt eine für das Unterrichtsweſen des Reichs nicht unwichtige Verwaltungsmaßregel beliebt worden. Zur Förderung des Studiums der orientaliſchen Sprachen ſoll nämlich die bei der hieſigen Univerſität beſtehende Abtheilung für dieſe Sprachen in eine beſondere Facultät verwandelt werden, mit Lehrſtühlen für Arabiſch, Perſiſch, Türkiſch-Tartariſch, Mongoliſch und Kalmückiſch, Chineſiſch, Armeniſch, Hebräiſch, Gruſiniſch und die Mandſchuſprache. Dieſer Facultät iſt ein Etat von 26,276 Rubeln jährlich ausgeſetzt, wozu die Fonds von den nunmehr eingezogenen Abtheilungen für orientaliſche Sprachen, wie an der Univerſität Kaſan, dem Richelieu-Lyceum und Gymnaſium in Odeſſa ꝛc., hinzukommen. Nur am erſten Kaſan'ſchen Gymnaſium wird in Rückſicht auf die örtlichen Verhältniſſe der Unterricht in der tartariſchen Sprache für vier Zöglinge beibehalten. Zum Unterricht in der St. Petersburger Facultät werden außer den etatsmäßigen 29 Stipendiaten auch Studirende auf eigene Koſten nach den darüber beſtehenden Vorſchriften zugelaſſen, ferner Stipendiaten verſchiedener Behörden nach dem Ermeſſen der letztern. Der Curſus in der neu gegründeten Facultät wird nicht wie ſonſt vier, ſondern fünf Jahre dauern. Außer dem Decan der Facultät ſollen 5 ordentliche, 4 außerordentliche Profeſſoren, 3 Adjuncten, 3 Lectoren und 1 Lehrer der orientaliſchen Kalligraphie dabei beſchäftigt ſein. Die Ernennung des Lehrperſonals iſt dem Miniſter für Volksaufklärung überlaſſen. (H. N.)

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Sommerbrodt, Dir. des G. zu Ratibor, zum Dir. des G. in Anclam.

Dr. Heiland, Dir. des G in Oels, zum Dir. des G. in Stendal.

Dr. Toeppen, Oberl. an der Realſch. in Poſen, zum Dir. des Prog. in Hohenſtein.

Wilski, o. L. an der h. B. in Halberſtadt, zum Dir. der h. B. in Cüſtrin.

Dr. Baumgardt, Oberl am G. in Coeslin, zum Dir. der Realſch. in Potsdam.

Dr. Spilleke, Oberl. an der k. Realſch in Berlin, zum Dir. der h. B. in Halberſtadt.

Dr. Girſchner, Oberl. am G. in Parchim, zum Dir. der Realſch. in Colberg.

Scheibert, Director der Fr.-Wilh.-Schule in Stettin, zum Provincial-Schulrath und Mitglied des Prov.-Schulcollegiums in Breslau.

Dr. A. Schmidt, Oberl. an der Petri-Schule in Danzig, zum Dir. der Löbenicht'ſchen h. B. in Königsberg i. P.

Geh. Rath Lange, früher Provinzialſchulrath, der Ueberſetzer des Herodot, geſt. 8. Oct. 1854.

VI. Miscellen.

Correſpondenz aus Zürich. So viel wir wiſſen, ſind Ihnen die Budgetentwürfe für die eidgenöſſiſche polytechniſche Schule, und Bericht über dieſelbe, das Reglement für die eidgenöſſiſche polytechniſche Schule, die Organiſation des Vorbereitungscurſes für die eidgenöſſiſche polytechniſche Schule, endlich die jüngſte Bekanntmachung über dieſen Curs zugekommen, und Sie werden das neue Inſtitut bald einmal in

Ihrer Zeitſchrift einläßlicher beſprechen; iſt doch dieſe polytechniſche Schule in dem bedeutenden Umfange und ſo reich ausgeſtattet jedenfalls eine preiswerthe Schöpfung der eidgenöſſiſchen Bundesbehörden, welche auch bei unſern unbefangenen Nachbarn nur Achtung für dieſelben erwecken kann, eine Schöpfung, die anziehend genug ſein dürfte auch aus weiterer Ferne ſtrebſame Jünglinge zu ihrem Genuſſe heranzulocken. Wie ſorgſam ſie gepflegt werde von dem eidgenöſſiſchen Schulrathe und Bundesrathe, beweiſen auch die ſchon vorgenommenen Wahlen, welche kaum beſonnener, glücklicher und parteiloſer hätten getroffen werden können. Doch diesmal wollen wir nicht ausführlicher vom Polytechnicum an ſich reden, ſondern in aller Kürze nur die Hoffnungen andeuten, welche uns daſſelbe beſonders in ſeiner ſechsten Abtheilung für die Univerſität zu gewähren ſcheint. Offenbar werden durch die neue Anſtalt die naturwiſſenſchaftlichen Studien in Zürich ganz vorzüglich gehoben; aber nicht minder kommt durch ſie die Pflege der hiſtoriſchen Wiſſenſchaften und namentlich auch die Pflege der modernen Litteratur und der Aeſthetik zu einer Höhe, daß Zürich — faſſen wir alles zuſammen — in dieſer Richtung kaum hinter irgend einem andern Culturſitze zurückbleiben wird. Die Univerſität wird ſchon dadurch weſentlich gefördert ſein, daß die eidgenöſſiſche Schule unverkennbare Lücken, welche ſie mit ihren beſchränktern Mitteln trotz der äußerſten Anſtrengung und trotz der ausgezeichneten Umſicht des gegenwärtigen Directors des Erziehungsweſens nur nothdürftig decken konnte, vollſtändig und glänzend ausfüllt; ſie wird erſt dadurch ein wiſſenſchaftliches Ganzes, eine wahre universitas. — Offenbar iſt der zweite Vortheil, daß die Univerſität dadurch, daß mehrere Fächer aus ihr in die Schweſteranſtalt ausſcheiden, auch ökonomiſche Mittel gewinnt, um die beſtimmten Facultäten, die Hegung der reinen Philoſophie und der alten Philologie, mit denen es an und für ſich ſchon recht gut ſteht, noch mehr zu kräftigen; denn daß die flüſſig werdenden Mittel auf keinerlei andere Weiſe werden verwendet werden, dafür bürgt uns der Sinn des zürcheriſchen Großen Rathes und die Achtung, welche der verehrte Erziehungsdirector gegen das in der begeiſterteſten Zeit Zürichs geſchaffene Inſtitut immerfort thätlich bekundete. — Ein dritter Vortheil iſt der, daß die Docenten der Univerſität auch von ſich aus neue Anreguug verſpüren und dahin arbeiten werden, ihre Wirkungskreiſe zu organiſiren und, wo dieſes heilſam und möglich iſt, dem Polytechnicum enge anzuſchließen. Das wird beſonders im Bereiche der ſogenannten philoſophiſchen und der ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultät geſchehen können, und der beſtimmte Wille es zu thun, hat ſich allbereits unter den Philologen kund gegeben. Dieſe haben ſich entſchloſſen einen vollſtändigen Cyclus von auf das claſſiſche Alterthum bezüglichen Vorleſungen anzuordnen, und damit zu erzielen, daß in Zürich das Studium der alten und modernen Philologie vollſtändig abzuſchließen alle Möglichkeit vorhanden ſei. Zugleich wird, wie bisher, die Gelegenheit nicht fehlen das Studium des Sanscrit, des Altdeutſchen und der Sprachwiſſenſchaft auch bis in die höhern Partieen zu verfolgen, und ſomit in dieſer Richtung alles geboten werden, was vernünftiger Weiſe ſich wünſchen läßt.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 5 u. 6. Mai u. Juni. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Verfügung zur Abwehr des Pennalismus.] Den Directoren der höheren Unterrichtsanſtalten iſt vor Kurzem eine Verfügung des Cultusminiſteriums mitgetheilt worden, welche ihnen die größte Wachſamkeit in Verhütung und Beſeitigung jeder Art von Unſitte und Rohheit, welche an neu aufgenommenen oder verſetzten Schülern ausgeübt werden ſollte, zur ſtrengſten Pflicht macht. Sie werden vorkommenden Falls zur ſofortigen Entfernung der Schuldigen aus der Anſtalt ermächtigt. (C. B.)

— [Circular über die Prüfung im Hebräiſchen.] Von dem Unterrichtsminiſterium iſt an ſämmtliche Provinzialſchulcollegien ein Circular erlaſſen worden, wonach darauf geachtet werden ſoll, daß die im Prüfungsreglement für die zu den Univerſitäten abgehenden Gymnaſiaſten hinſichtlich des Hebräiſchen aufgeſtellten Forderungen in einem noch allſeitig genügenderen Maße erfüllt werden, als bisher. Auch diejenigen Schüler, welche ſich dem Studium der Philologie zu widmen beabſichtigen, ſollen bei Zeiten darauf hingewieſen werden, daß die Kenntniß der hebräiſchen Sprache ſowohl in linguiſtiſcher Hinſicht als in Rückſicht auf ihre dereinſtige praktiſche Brauchbarkeit als Lehrer für ſie von der größten Wichtigkeit iſt. (C. B.)

— [Aus der Circularverfügung des Miniſters für Handel ꝛc. vom 18. März 1855 betreffend die modificirten Vorſchriften für die Ausbildung und Prüfung derjenigen, welche ſich dem Baufache widmen.

§ 11. Aufnahme der Studirenden.

Die Aufnahme der Studirenden erfolgt durch Immatriculation, auf vorgängige ſchriftliche Anmeldung bei dem Director, in der Regel bis zum 8. October jeden Jahres.

Studirende, welche keine der vorgeſchriebenen Staatsprüfungen ablegen wollen, können auch zum April jeden Jahres immatriculirt werden.

§ 12. Bedingungen der Aufnahme.

Bei der Meldung zur Aufnahme ſind beizubringen:

1. von denjenigen, welche die Prüfungen für den Staatsdienſt ablegen wollen:
   a. ein Zeugniß der Reife des Abgangs zur Univerſität;
   b. der Nachweis über eine mindeſtens einjährige praktiſche Lehrzeit bei einem oder mehreren Baumeiſtern, welche die für die preußiſchen Baumeiſter oder Privatbaumeiſter vorgeſchriebenen Prüfungen beſtanden haben.

In den Zeugniſſen darüber ſind die Gegenſtände der Beſchäftigung, welche in Büreau- und Zeichnenarbeiten, in der Theilnahme an Bauausführungen und in Feldmeſſerarbeiten beſtehen können, näher anzugeben.

Hinſichtlich der Feldmeſſerarbeiten iſt nachzuweiſen, daß der Candidat Meſſungen und Nivellements, wie ſolche zum Zwecke von Bauausführungen vorkommen, praktiſch mitgemacht hat. Wenn der Candidat die Feldmeſſerprüfung beſtanden hat, wird dieſer Nachweis nicht gefordert.

c. Eine von dem Candidaten ſelbſt verfaßte Beſchreibung ſeines Lebenslaufes.

d. Einige auf der Schule gefertigte freie Handzeichnungen und eine während der praktiſchen Lehrzeit (b) gefertigte Copie nach einer von einem neueren Meiſter veröffentlichten Architekturzeichnung. Die letztere muß in der Größe und Behandlungsart einem Blatte der bekannten Entwürfe von Schinkel oder der von der vormaligen Oberbaudeputation herausgegebenen Entwürfe zu Kirchen, Pfarr- und Schulhäuſern entſprechen, auch hinſichtlich der eigenhändigen Fertigung durch die Unterſchrift eines geprüften Baumeiſters beglaubigt werden. Die zu a, b, c erwähnten Schriftſtücke werden nach erfolgter Immatriculation von dem Directorium an die königliche techniſche Baudeputation abgegeben, die Zeichnungen zu d aber dem Studirenden wieder zugeſtellt.

2. Von denjenigen, welche die Prüfung als Privatbaumeiſter ablegen wollen:

der Nachweis, daß der Candidat das Handwerk eines Maurers oder eines Zimmermanns oder eines Steinmetzen (Steinhauers) praktiſch erlernt und die für den ſelbſtſtändigen Betrieb des erlernten Handwerks geſetzlich vorgeſchriebene Meiſterprüfung beſtanden hat.

Derſelbe wird dem Studirenden nach erfolgter Immatriculation wieder eingehändigt.

§ 27.

Diejenigen, welche ſchon vor Publication dieſer Vorſchriften Behufs Erlangung ihrer Schulbildung in eine ſolche Realſchule eingetreten ſind, deren Abgangszeugniß nach den hierüber ergangenen Bekanntmachungen ſeither für die Aufnahme in die königliche Bauakademie und die Bauführerprüfung als genügend angenommen worden, werden auf Grund des Nachweiſes über die Reife des Abganges aus der erſten Claſſe der betreffenden Realſchule ausnahmsweiſe noch bis zu dem Michaelis 1858 (einſchließlich) beginnenden Lehrgange zur Aufnahme in die königliche Bauakademie und demnächſt auch zur Bauführerprüfung zugelaſſen.

— [Erlaß betreffend die Regulative vom 1. bis 3. October.] Der Miniſter der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten hat nach einer am 28. März an das hieſige Provinzialſchulcollegium ergangenen Verfügung von dem für die mehrclaſſigen Elementar- und Mittelſchulen der Stadt Berlin durch die hieſige ſtädtiſche Schuldeputation, im Anſchluß an die unter dem 3. October v. J. veröffentlichten Grundzüge für die einclaſſige Elementarſchule und nach Maßgabe derſelben ausgearbeiteten Lehr- und Lectionsplan nähere Kenntniß genommen. Durch denſelben habe, wie der Miniſter ſagt, »die Anordnung des Regulativs vom 3. October 1854, daß die für die einclaſſige Elementarſchule vorgeſchriebenen Grundzüge, ſo weit ſie Charakter, Richtung und Weſen des Elementarunterrichts angehen, überall unverändert auch auf die mehrclaſſigen Schulen Anwendung finden, da ſie für die dem Umfang nach zu erweiternden Lectionspläne auch dieſen Schulen Grundlage und Anhalt zu bieten geeignet ſind, ihre Ausführung und die thatſächliche Beſtätigung ihrer Richtigkeit gefunden«. Der Miniſter erwartet, »daß in den hier beſtehenden Lehrerconferenzen

die Regulative ſelbſt, ſo wie die aus ihnen ſich ergebenden Folgerungen, nachhaltig zum Gegenſtand eingehender Beſprechung und vorarbeitender Anleitung und Uebung gemacht werden«. Abſchrift dieſes Erlaſſes iſt den ſämmtlichen Provinzialſchulcollegien mit folgenden, ebenfalls vom 28. März datirten »Bemerken« zugegangen:

»Die bis jetzt in Erledigung meiner Circularverfügungen vom 6. October v. J. mir zugegangenen Berichte der königlichen Provinzialſchulcollegien und königlichen Regierungen geben zunächſt dafür übereinſtimmend Zeugniß, wie es an der Zeit und wohlgethan war, durch die drei Regulative vom 1., 2. und 3. October v. J. auf amtlichem Wege das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung, ſo weit Seminar und Elementarſchule bei ihr betheiligt ſind, feſtzuſtellen, was im Hinblick auf die wahren Bedürfniſſe der Volksbildung und im Gegenſatz gegen eine irreführende Richtung ſeit länger als einem Jahrzehnt unter richtiger Anleitung der Behörden in den beſſeren Schulen und Seminarien bereits thatſächlich angeſtrebt und größtentheils erreicht geweſen iſt.

»Außerdem bürgen die in großer Zahl mir aus den verſchiedenſten Kreiſen der Bevölkerung zugegangenen Aeußerungen, die eingehenden und zuſtimmenden Beſprechungen, welche die Regulative in den ernſten pädagogiſchen Zeitſchriften gefunden haben, ſo wie die hervortretenden bedeutenden Anfänge einer neuen pädagogiſchen und didaktiſchen Litteratur dafür, daß die in den Regulativen niedergelegten Anſchauungen und Grundſätze Wurzel gefaßt und ſich der hierher gehörigen Gebiete des geiſtigen Lebens zu bemächtigen angefangen haben.

»Die theils aus Unkenntniß der beſtehenden Verhältniſſe und bisherigen Leiſtungen der Schulen, theils aus dem beſtimmten und bewußten Gegenſatz gegen eine chriſtliche und geſunde Volksbildung hervorgegangenen Angriffe auf die Regulative haben die große Bedeutung, daß durch ſie die Gefahren klarer zum Bewußtſein gebracht werden, welche dem geiſtigen Leben der Nation bereitet würden, wenn eine Richtung zur Geltung gelangte, welche an die Stelle der heiligſten geiſtigen Güter des Volkes hohle Negationen, an die Stelle ſeiner concreten Eigenthümlichkeiten inhaltloſe Abſtractionen zu ſetzen und ſtatt der Macht des Chriſtenthums das Princip der Nützlichkeit und des Realismus für die Volksbildung maßgebend zu machen, auch jetzt noch verſucht. Dieſen Angriffen iſt Seitens der Behörden und der Lehrer nichts entgegenzuſetzen nöthig, als die größte Energie und Treue in der Ausführung der Regulative.

»Wenn von einzelnen Provinzialſchulcollegien und Regierungen bemerkt worden iſt, wie die in den Regulativen hinſichtlich der Seminarpräparanden und der Elementarſchulbildung geſtellten Anforderungen die bisherigen Leiſtungen der betreffenden Anſtalten, namentlich was die ſichere Aneignung, das volle Verſtändniß des Unterrichtsſtoffes und die Ausbildung im klaren Denken, Sprechen und Niederſchreiben angeht, erheblich überſteigen und ſchwerlich in der nächſten Zeit erfüllt werden könnten: ſo darf ich in der umſichtigen Leitung der Behörden und der treuen Hingabe der Lehrer die Bürgſchaft erblicken, daß die vorhandenen Schwierigkeiten baldmöglichſt überwunden und ein Sporn ſein werden, immer tiefer in das Weſen der Regulative einzudringen und ihre Abſichten für eine tüchtige Volksbildung verwirklichen zu helfen. Eine angemeſſene Vermittlung des dieſerhalb für die Lehrer wünſchenswerthen Verſtändniſſes findet ſich in einem Aufſatz des erſten dießjährigen Heftes des Schulblattes der evangeliſchen Seminarien Schleſiens, auf welchen ich ebenſo, wie auf die von dem Provinzialſchulrath Bormann auf Grund der Regulative bearbeitete Schulkunde hierdurch aufmerkſam mache.

»Bei dieſer Gelegenheit, wo erneuerte Anforderungen an die Elementarlehrer für

eine geſegnete Ausübung ihres Berufes gemacht werden, iſt es mir erfreulich, darauf hinweiſen zu können, von welchem Erfolge die durch meinen Circularerlaß vom 6. März 1852 angeordnete Regulirung der zu gering dotirten Schullehrerſtellen ſchon bis jetzt begleitet geweſen iſt. Als Beiſpiele auch für ſolche Bezirke, in welchen das Regulirungsgeſchäft noch weniger vorgeſchritten iſt, mögen folgende Angaben dienen:

»An dauernden jährlichen Zuſchüſſen für Verbeſſerung der Schullehrerbeſoldungen ſind ſeit jener Zeit regulirt worden: im Regierungsbezirk Bromberg 14,779 Thlr., im Regierungsbezirk Stettin 7162 Thlr., im Regierungsbezirk Merſeburg 5863 Thlr., im Regierungsbezirk Arnsberg 6376 Thlr., im Regierungsbezirk Poſen 10,659 Thlr., im Regierungsbezirk Potsdam 7193 Thlr., im Regierungsbezirk Minden 7752 Thlr., im Regierungsbezirk Düſſeldorf 7035 Thlr., im Regierungsbezirk Aachen 5589 Thlr. Die Mittel werden theils von den Verpflichteten mehr aufgebracht, theils aus Staatsfonds als Zuſchuß geleiſtet.

»Es iſt zu erwarten, daß auf dem eingeſchlagenen Wege in nicht langer Zeit den Klagen über die äußere Lage der Elementarſchullehrer, ſoweit ſolche als wirklich begründet anzuerkennen ſind, Abhülfe gewährt ſein wird. Bei der Wichtigkeit des den Elementarlehrern anvertrauten Berufes und im Vertrauen auf ihre Gewiſſenhaftigkeit und Pflichttreue enthalte ich mich gern, die Erwartung auszuſprechen, daß es dieſer der Verbeſſerung ihrer äußeren Lage zugewendeten Fürſorge bedürfe, um ſie zu erhöhter und fruchtbarerer Erfüllung ihrer Pflichten zu veranlaſſen. Von der umſichtigen und nachhaltigen Thätigkeit der königlichen Provinzialſchulcollegien und königlichen Regierungen, namentlich von der perſönlichen Einwirkung der Departementsſchulräthe, erwarte ich aber, daß die zur Ausführung der drei Regulative eingeleiteten Vorbereitungen möglichſt beſchleunigt und die Grundſätze der Regulative ſelbſt überall baldigſt eine lebensvolle Wirklichkeit werden.«

— [Eine Petition für ein Unterrichtsgeſetz und Siſtirung der Regulative in der Commiſſion der zweiten Kammer.] Einhundertundſechszehn Bewohner des Kreiſes Dortmund haben ſich in einer Petition an die zweite Kammer gewendet, mit der Bitte, »die Kammer wolle ihr verfaſſungsmäßiges Recht dahin in Ausübung bringen, daß das im Artikel 62 der Verfaſſung verſprochene Unterrichtsgeſetz verfaſſungsmäßig baldigſt zu Stande komme; bis zum Erlaß dieſes Geſetzes aber die Ausführung der drei Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangeliſchen Seminar-, Präparanden- und Elementarſchulunterrichts geſtundet werde«. Dieſe Petition wurde der Commiſſion für das Unterrichtsweſen überwieſen. Wir entnehmen dem durch den Abgeordneten v. Bethmann-Hollweg erſtatteten Bericht über die Verhandlungen dieſer Commiſſion Folgendes:

In der Auffaſſung beſtand große Uebereinſtimmung innerhalb der Commiſſion, denn die Anſicht der Petenten fand gar keine Vertretung und der Bericht beſchäftigt ſich deßhalb auch nur damit, die Vorausſetzungen zu widerlegen, durch welche die Petition hervorgerufen worden iſt. In dem erſten Theile der Petition ſoll die Kammer zum Gebrauch ihrer verfaſſungsmäßigen Initiative wegen Erlaſſes des Unterrichtsgeſetzes veranlaßt werden. Die Commiſſion hat ſich hiergegen ausgeſprochen, iſt aber auf die Frage näher eingegangen, ob die Petition der Staatsregierung mit dem Verlangen baldiger Vorlegung des in der Verfaſſung verheißenen Unterrichtsgeſetzes überwieſen werden ſoll. Der Herr Regierungscommiſſarius erklärte im Namen des Herrn Miniſters der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, daß derſelbe ſich die Beſtimmung des Zeitpunctes, worin die Vorlegung eines Unterrichtsgeſetzes angemeſſen ſei, vorbehalten müſſe, ſich aber jetzt noch nicht in der Lage ſehe, dieſen

Zeitpunct beſtimmen zu können. Nach den in der Commiſſion erörterten Anſichten über die betreffenden Verfaſſungsbeſtimmungen ſchien man durch dieſe regierungsſeitig abgegebene Erklärung beruhigt. In Betreff der verlangten Siſtirung der Ausführung der drei Regulative wurde zunächſt der Vorausſetzung entgegen getreten, daß dieſe Regulative ihrer Beſtimmung und ihrem Gegenſtande nach in die Stelle des verheißenen Unterrichtsgeſetzes oder überhaupt eines Geſetzes treten. Die Einrichtung des Unterrichts in öffentlichen Lehranſtalten, insbeſondere die Feſtſtellung des Lehrplans, ſei nicht ſowohl Gegenſtand der Legislatur, als der Verwaltung, und ſtehe der Regierung vermöge des in Artikel 23 der Verfaſſung ihr zuerkannten Aufſichtsrechtes über das Unterrichtsweſen zu, könne auch nicht wohl anders als im Wege reglementariſcher Erlaſſe geordnet werden. Die Commiſſion fand alſo keinen formellen Grund, die Siſtirung bei der Kammer zu befürworten. Die Commiſſion glaubte jedoch, auch die materielle Seite des Antrages in Betracht ziehen und die patriotiſche Abſicht der Petenten erörtern zu müſſen, das heißt, ſie ſtellte in Frage, ob die Petition [der Regierung »zur Abhülfe der Beſchwerde oder wenigſtens zur Berückſichtigung« zu überweiſen ſei. Dieß führte zu einer Erörterung des Inhalts der Regulative und der gegen dieſelben erhobenen Einwendungen. Ein principieller Gegenſatz der Regulative mit der früher befolgten Richtung wurde nicht gefunden. Wenngleich man ferner anerkannte, daß man über Einzelheiten in den Regulativen verſchieden urtheilen könne, ſo meinte man doch, daß »mit dieſen mehr pädagogiſchen und didaktiſchen Fragen ſich ſo wenig die Commiſſion als die Kammer zu beſchäftigen habe«. Der Herr Regierungscommiſſarius erklärte als die Aufgabe der Regulative, daß man dem Subjectivismus habe Schranken ſetzen wollen. Uebrigens ließen dieſelben der berechtigten Subjectivität noch hinreichenden Raum. »Die Beſtimmung der Seminarien ſei nicht, eine allgemeine Bildung mitzutheilen, ſondern die jungen Männer zu tüchtigen Elementarlehrern auszubilden.« Ein Mitglied begrüßte die Regulative als eine erfreuliche Erſcheinung »und bezeugte, daß man ſich auch im Lande ihrer freue, weil man hoffe, daß durch ſie der häufig vorgekommenen Ueberbildung der Elementarlehrer, welche neue Bedürfniſſe und Unzufriedenheit mit ihrer Lage hervorgerufen, werde geſteuert werden«. Hiernach beantragt die Commiſſion einſtimmig, über die Petition in ihren beiden Theilen zur Tagesordnung überzugehen.

— [Vermächtniß.] Mittelſt Cabinetsordre vom 7. Februar d. J. wurde dem Magiſtrat zu Königsberg i. Pr. zur Annahme der demſelben von dem Geheimen Commercienrathe Johann Daniel Tamnau mittelſt Stiftungsurkunde d. d. Königsberg den 14. December 1854 überwieſenen Schenkung von Zehntauſend Thalern in oſtpreußiſchen Pfandbriefen zum Beſten der Kleinkinder- reſp. Elementarſchulen die landesherrliche Genehmigung ertheilt.

— [Verfügung über Prüfung von Taubſtummenlehrern.] Der »St. A.« enthält eine Circularverfügung des Miniſters der geiſtlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten über die Prüfung und Anſtellung der Taubſtummenlehrer, welche beſtimmt, daß ſolche Lehrer nur dann zur Prüfung vorgeſchlagen werden können, wenn dieſelben zu einer beſtimmten Stelle in Ausſicht genommen ſind. Der Generalinſpector des Taubſtummenweſens Saegert wird bei dieſen Prüfungen ſtets mitwirken und behalte ſich der Miniſter in jedem einzelnen Falle Beſtimmung darüber vor, ob die gedachte Prüfung in Berlin oder bei der betreffenden Provinzialtaubſtummenſchule ſtattfinden ſoll.

— [Erlaß über Mitwirkung von Geiſtlichen bei Ernennung von Vormündern.] Der evangeliſche Oberkirchenrath theilt in einem Circular-

erlaß vom 6. v. M. den königlichen Conſiſtorien einen Auszug aus einer Circularverfügung des königl. Conſiſtoriums zu Magdeburg an die evangeliſchen Geiſtlichen der Provinz Sachſen, betreffend die Mitwirkung der Geiſtlichen bei Ernennung von Vormündern, mit dem Anheimgeben mit, näher zu erwägen, ob eine ähnliche Einrichtung auch in den andern Provinzen heilſam und ausführbar ſein möchte, und ſich darüber auszuſprechen. — Das königl. Conſiſtorium zu Magdeburg äußert ſich in ſeiner Verfügung dahin, daß die Auswahl treuer, tüchtiger, den jedesmaligen Verhältniſſen entſprechender Vormünder, da ſie berufen ſind, der Väter Stelle an den unmündigen und minderjährigen Verwaisten zu vertreten, der erſte und wichtigſte Act der vormundſchaftlichen Fürſorge ſei. Zu mehrerer Sicherheit der zu treffenden Wahl hätten die königl. Obergerichte der Provinz es deßhalb angemeſſen gefunden, daß in jedem Falle der Ernennung eines Vormundes für Minorenne Seitens der vormundſchaftlichen Gerichte die gutachtliche Bezeichnung einer geeigneten Perſönlichkeit durch den betreffenden Geiſtlichen vorangehen ſoll. — In Uebereinſtimmung mit den königl. Obergerichten hat deßhalb das königl. Conſiſtorium die Anordnung getroffen, daß, wenn die Veranlaſſung zur Einleitung einer Vormundſchaft gegeben iſt, der Geiſtliche der Parochie die Perſon vorzuſchlagen hat, welche unter den obwaltenden Umſtänden vorzugsweiſe geeignet erſcheint, die Vormundſchaft über die Waiſen zu führen. Hierzu ſoll der Geiſtliche mit den Angehörigen und, wenn es erforderlich iſt, mit der Ortsbehörde vorher in Berathung treten, um wo möglich ein Einverſtändniß herbeizuführen. Wird ein ſolches Einverſtändniß nicht erzielt, ſo ſoll der Geiſtliche ſeine Bedenken dem vormundſchaftlichen Gerichte ausführen und zugleich diejenige Perſönlichkeit bezeichnen, welche nach ſeiner gewiſſenhaften Ueberzeugung die geeignetſte zur Uebernahme der Vormundſchaft ſein würde. (P. C.)

Braunſchweig [Die ſiebente allgemeine Lehrerverſammlung.] Daß die braunſchweigiſche Regierung die Abhaltung der allgemeinen ſiebenten deutſchen Lehrerverſammlung zu Braunſchweig nicht geſtattet, erklärt der Ausſchuß der Verſammlung mit dem Bemerken, daß Hamburg als Verſammlungsort für Braunſchweig eintrete.

Württemberg. [Prüfungsaufgaben.]

A. Für die Candidaten gelehrter Studien. Maturitätsprüfung vom Herbſt 1854.

Lateiniſche Compoſition.

Plutarch hat in einer unvollſtändig auf uns gekommenen Schrift die Frage zu löſen verſucht, ob die Athener ſich durch ihre Kriegsthaten oder durch Weisheit größeren Ruhm erworben haben. Die Weisheit zieht bei ihm den Kürzern. Er fragt, welchen Nutzen auch die ſchönſte Tragödie dem Staate gebracht habe, während dieſer ſeinen Heerführern allerlei Gutes verdanke, dem Einen die ſchützenden Mauern, dem Andern die herrliche Ausſchmückung der Burg, dem Dritten die Uebergewalt Athens über die Bundesgenoſſen. Auch feire man Feſte mit Opfern für die Götter, nicht etwa, weil ein Aeſchylus oder Sophokles an einem gewiſſen Tage des Jahres, wo man um den Preis in der Dichtkunſt rang, einen ihnen günſtigen Spruch von den Preisrichtern erlangt hätten; wohl aber erinnere man ſich der Tage von Marathon und Salamis mit Dank gegen die Götter, welche es damals der Stadt Athen verliehen hätten, durch die Tüchtigkeit ihrer Anführer und ihrer Bürger Griechenlands Pfeiler zu werden, wie Pindarus dieſe Stadt nenne. Aber die Wirkungen der im Gebiete des Geiſtes errungenen Siege überdauern ja bei weitem die der gewonnenen Schlachten; und die größten Thaten im Felde ſind werthlos, wenn durch dieſelben nicht ſolche Güter gewonnen und gewahrt werden, welche an ſich ſelbſt für die Menſchheit unvergänglichen Werth haben. So dürfen wir wohl behaupten, daß Plutarch Unrecht gehabt habe, die Waffengewalt der Macht des Geiſtes vorzuziehen.

Xenoph. Hiero. Cap. 5.

Χαλεπὸν λέγω πάθημα τῶν τυράννων· γιγνώσκουσι μὲν γὰρ οὐδὲν ἧττον τῶν ἰδιωτῶν τοὺς κοσμίους τε καὶ σοφοὺς καὶ δικαίους, τούτους δὲ ἀντὶ τοῦ ἄγασθαι φοβοῦνται, τοὺς μὲν ἀνδρείους, μή τι τολμήσωσι τῆς ἐλευθερίας ἕνεκεν, τοὺς δὲ σοφοὺς, μή τι μηχανήσωνται, τοὺς δὲ δικαίους, μὴ ἐπιθυμήσῃ τὸ πλῆθος ὑπ' αὐτῶν προστατεῖσθαι. Ὅταν δὲ τοὺς τοιούτους διὰ τὸν φόβον ὑπεξαιρῶνται, τίνες ἄλλοι αὐτοῖς καταλείπονται χρῆσθαι, ἀλλ' ἢ οἱ ἄδικοί τε καὶ ἀκρατεῖς καὶ ἀνδραποδώδεις; Χαλεπὸν οὖν καὶ τοῦτο τὸ πάθημα ἔμοιγε δοκεῖ εἶναι, τὸ ἄλλους μὲν ἡγεῖσθαι ἀγαθοὺς ἄνδρας, ἄλλοις δὲ χρῆσθαι ἀναγκάζεσθαι. Οὐδ' ἂν εὐετηριῶν γενομένων ἀφθονία τῶν ἀγαθῶν γίγνηται, οὐδὲ τότε συγχαίρει ὁ τύραννος. Ἐνδεεστέροις γὰρ οὖσι ταπεινοτέροις αὐτοῖς οἴονται χρῆσθαι.

Logiſche Fragen.

1. Wie unterſcheiden ſich Urtheil und Satz?
2. Wie ſind die Urtheile einzutheilen?
3. Nach den Momenten der Identität und Nichtidentität, der Verwandtſchaft und Verſchiedenheit, der Subordination und Coordination und des größeren oder kleineren Umfangs und Inhalts werden erörtert folgende Begriffe:
   1. Pflanze, Baum, Tanne.
   2. Gold, Silber, Eiſen.
   3. Thier, Menſch.
   4. Tugend, Laſter.
   5. Süß, bitter.

Thema zum deutſchen Aufſatz.

Charakteriſtik des orientaliſchen und occidentaliſchen Weſens.

Mathematik.

Geometrie.

1. Beweis des Satzes: Wenn man die Halbirungspuncte der Seiten eines beliebigen Rhombus durch gerade Linien verbindet, ſo iſt das dadurch entſtandene Viereck ein Rechteck.
2. Der Mittelpunct eines regelmäßigen Vielecks iſt zu finden.
3. In einem rechtwinkeligen Dreieck iſt die Hypotenuſe größer als die eine Kathete um 6′, als die andere um 3′; wie groß iſt jede Seite und wie groß der Inhalt des Dreiecks?
4. Einen Kreis zu conſtruiren, deſſen Flächeninhalt zwei Fünftel eines gegebenen Kreiſes ſei.
5. Die Sehne $AB = K$ und die Höhe $DE = h$ eines Kreisſegmentes $ABDE$ ſind gegeben; man ſoll den Radius $= r$ durch Rechnung finden. Nimmt man K zu 313″ und h zu 12,32″, wie groß iſt dann r?

Arithmetik.

1. Wie lange müſſen 2006 fl. Capital bei 5 Procent ausſtehen, bis ſie 336 fl. Zins tragen?
2. $\sqrt[3]{14886936.}$
3. Welches Capital muß man ausleihen, um am Ende des vierten Jahres bei einfachen Zinſen zu 5 Procent 1200 fl. Capital und Zins zu beziehen?
4. Die Summe einer geometriſchen Progreſſion anzugeben; erſtes Glied 3, letztes 96, Exponent 2.

5. Die Gleichung $3x^2 - 17x + 10 = 0$ aufzulöſen.

6. $3x + 7y = 138$ ſoll ſo gelöst werden, daß x und y zweiziffrige poſitive Zahlen bilden.

B. Für die Polytechniker. Maturitätsprüfung vom Herbſt 1854.

Mathematik.

1. Zu beweiſen, daß die Gleichung

$$x^n + A_1 x^{n-1} + A_2 x^{n-2} + \ldots\ldots + A_{n-1} x + A_n = 0$$

auf die Form

$$(x - w_1)\cdot(x - w_2)(x - w_3)\ldots\ldots(x - w_n) = 0$$

gebracht werden könne, wenn $w_1\ w_2\ w_3 \ldots\ w_n$ die Wurzeln der Gleichung ſind.

2. $\cos x$ in eine nach Potenzen von x fortſchreitende Reihe zu entwickeln, ohne Benützung des Maclaurin'ſchen Satzes.

3. Die Gleichung des Kreiſes zu finden, der die Parabel $y^2 = 2px$ in zwei verſchiedenen Puncten berührt und zugleich durch ihren Brennpunct geht.

4. Die Kugel $x^2 + y^2 + z^2 = r^2$ wird von der Ebene $z = Ax$ geſchnitten, welchen Werth muß A haben, damit die Projection des Schnittes auf die Ebene xy eine Excentricität $= 3/5$ habe?

5. Die Gleichung der Kettenlinie (entſprechend der mit Hülfe der Curven $y - me^{\frac{x}{m}}$ und $y = me^{-\frac{x}{m}}$ auszuführenden Conſtruction) anzuſchreiben, ſodann die Gleichungen der Tangente und Normale, ſo wie die Längen der Subtangente und Subnormale für einen beſtimmten Punct der Kettenlinie zu ſuchen.

6. Das nach x gedachte Integral von $x\cos^2 x\,dx$ zu ſuchen.

Fragen aus der Chemie.

(Anſtatt der Aufgaben aus der Chemie.)

1. Wie kommt der Schwefel in der Natur vor, und welches ſind ſeine chemiſchen Eigenſchaften?

2. Darſtellung und Eigenſchaften des Chlors mit Angabe der wichtigſten Anwendungen desſelben in der Induſtrie.

Fragen aus der Phyſik.

1. Was verſteht man unter der latenten Wärme des Waſſerdampfes, und wie kann dieſe beſtimmt werden?

2. Wie iſt ein aſtronomiſches Fernrohr conſtruirt, und worin beſteht ſeine Wirkung?

Fragen aus der Mechanik.

1. Wie kann die Standfähigkeit eines zu erbauenden Tonnengewölbes unterſucht werden?

Oder ſtatt dieſer Frage:

2. Es ſoll für eine hydrauliſche Preſſe der Druck berechnet werden, welchen man mit einer gegebenen Kraft am Pumpenkolben hervorbringen kann, und man ſoll angeben, welches Verhältniß zwiſchen dieſem Drucke und dem ſogenannten theoretiſchen Drucke ſtattfindet.

Naturhiſtoriſcher Aufſatz.

(Zugleich als Aufgabe in der deutſchen Sprache.)

Schilderung der Eigenſchaften des Eiſens und ſeiner Bedeutung für Gewerbe und Handel.

Franzöſiſche Compoſition.

Voltaire an Herrn N.

Verehrter Herr!

Eine langwierige und ſchmerzliche Krankheit, an der ich ſchon lange Zeit leide, hat mich bis jetzt abgehalten, Ihnen für die ſchönen Gedichte zu danken, die ich in der Mitte des Decembers vergangenen Jahres von Ihnen erhalten habe. Ich wünſche ſehr, daß Sie nach Paris kommen mögen, um das natürliche Talent daſelbſt auszubilden, welches Ihre Verſuche deutlich erkennen laſſen. Wenn es mir indeſſen erlaubt wäre, dem Dank, den ich Ihnen ſchuldig bin, einen Rath beizufügen, ſo würde ich mir die Freiheit nehmen, Sie zu bitten, daß Sie die Dichtkunſt als eine Erholung anſehen möchten, welche Ihren Geiſt nützlicheren Beſchäftigungen nicht entziehen ſoll. Wenn Sie ſich in Ihrer Jugend nur mit Versmachen beſchäftigt hätten, ſo würden Sie es gewiß in einem ſpätern Alter bereuen. Sie werden ſich vielleicht wundern, daß ein Dichter mit Ihnen ſo ſprechen kann; allein, wie ich es ſchon mehr als einmal geſagt habe, achte ich die Dichtkunſt nur inſofern, als ſie eine Zierde des Verſtandes iſt.

Oeſterreich. [Die Schulen der Proteſtanten in Ungarn.] Peſth, 25. Jan. Sie haben jüngſt Berichte über die Gymnaſialreform in Oeſterreich gebracht, die hier mit vielem Intereſſe geleſen wurden. Erlauben Sie mir, dieſe Berichte durch einige Bemerkungen über die Zuſtände evangeliſcher Gymnaſien in Ungarn zu ergänzen. Dieſe Zuſtände ſind keine erfreulichen. Nominell iſt die Zahl der evangeliſchen Gymnaſien mehr als vierzig, doch ſind dieſe Anſtalten mehr Bürgerſchulen gleich als eigentlichen Gymnaſien. Von dieſen haben nur vier das Oeffentlichkeitsrecht, nur die Zeugniſſe der evangeliſchen Gymnaſien von Oberſchützen, Debreczin, Nagy-Körös und Hold-Mezö-Vaſarhely ſind von der Regierung anerkannt. Nicht einmal in Oedenburg und Preßburg exiſtiren evangeliſche Staatsgymnaſien. An dieſem Zuſtand ſind freilich theilweiſe die Evangeliſchen ſelbſt Schuld und die hypernationalen Beſtrebungen einiger Glieder derſelben. Die Bedingungen, welche zur Erlangung des Rechtes der Oeffentlichkeit geſtellt wurden, Einführung der geſammten Gymnaſialordnung nach dem neuen Syſtem, ſammt Lehramtsprüfung, Unterwerfung unter die Controle der Schulbehörden des Staats u. ſ. f., ſind zwar in der ſtrengen Gerechtigkeit ganz begründet, aber die Thatſache kennt jeder ungariſche Schulfreund, daß ohne Bildung von Gymnaſiallehrern als ſolchen von Staats wegen dieſe Bedingungen nicht zu erfüllen ſind. Auch bei den katholiſchen Staatsgymnaſien iſt ein großer Unterſchied zwiſchen ihrem Zuſtand in der Wirklichkeit und auf dem Papier. Dabei iſt zu erwägen, daß die evangeliſchen Gymnaſien ausſchließlich auf Koſten der Gemeinden exiſtiren; der Staat thut gar nichts hinzu. Im Peſth-Ofener Verwaltungsbezirk haben in den Jahren 1853 und 1854 evangeliſche Gemeinden und Private für evangeliſche Gymnaſien den Fonds um 880,000 fl. vermehrt, im Kaſchauer Diſtrict in denſelben Jahren um 380,000 fl. Katholiſche Staatsgymnaſien hat Ungarn ſeit 1850 in Preßburg, Ofen, Leutſchau und Kaſchau. In Hermannſtadt, wo ein treffliches evangeliſches Gymnaſium exiſtirt, wurde ebenfalls für die wenigen Katholiken ein katholiſches Staatsgymnaſium gegründet. Die katholiſchen Gymnaſien zu Agram, Fiume und Warasdin, ſo wie das griechiſch-katholiſche zu Belenyes wurden theilweiſe vom Staat übernommen. Bei der Thätigkeit und Umſicht, mit welcher in Wien jetzt die Unterrichtsangelegenheiten geleitet werden, ſteht zu erwarten, daß demnächſt fördernde und entſcheidende Schritte auch für die evangeliſchen Gymnaſien geſchehen werden. Wir glauben auf das entſchiedenſte den Vorausſetzungen widerſprechen zu müſſen, welche in dem gegenwärtigen Zuſtande eine Geringſchätzung der Regierung gegen den Proteſtantismus oder einen Verſuch derſelben

erblicken wollen, die Siebenbürger Sachſen und die evangeliſche Bevölkerung Ungarns auf die Toleranzzuſtände der Proteſtanten in den deutſchen Kronländern herabdrücken zu wollen. In einem wahrhaft pitoyablen Zuſtand befindet ſich allerdings auch das evangeliſche Gymnaſium in Teſchen; es hat gegenwärtig nur ſieben Claſſen, und die vorläufig genehmigte Zahl dieſer ſieben Claſſen hat noch keine definitiv angeſtellten Lehrer. Die Frequenz iſt natürlich nicht ſehr groß, da Niemand Luſt haben kann, ein principiell unvollſtändiges Gymnaſium zu beſuchen. Aber die Zuſtände in Teſchen ſind ſicher nicht maßgebend für Ungarn und dürfen als Vorbild deſſen nicht betrachtet werden, was der Regierung vorſchwebt, ſondern, wie geſagt, die Regierung kann die höhere Bildung von Millionen Proteſtanten nicht mehr dem Zufall preisgeben, iſt es doch dieſelbe Regierung, welche bei der osmaniſchen Pforte den gleichartigen Schutz aller chriſtlichen Confeſſionen ſo lebhaft bevorwortet. A. Z.

— [Die Claſſiker in den Gymnaſien.] 6. Januar. Einer unſerer angeſehenſten Biſchöfe, der in Leitmeritz, hat jetzt an alle Gymnaſiallehrkörper ſeiner Diöceſe ein Rundſchreiben erlaſſen, in welchem er dieſelben zur Vorſicht beim Gebrauche der römiſchen und griechiſchen Claſſiker für den Unterricht mahnt, denn das Heidenthum ſei in ſeinem Urſprunge und Verlaufe nichts als Abfall von Gott. Man möge daher ſich vorſehen, daß die Jugend nicht in dem Heidenthum das rein Menſchliche erfaſſen, bewundern und lieben lerne. Dieſe Anſchauung habe bereits ihre Früchte gebracht, indem aus ſolchen Anſtalten viele junge Freigeiſter hervorgegangen, erfüllt mit tödtlicher Abneigung gegen die heilige Anſtalt unſerer Erlöſung. — Es ſei demnach bei der Lectüre alter Claſſiker eine ſorgfältige Auswahl zu treffen und ſtatt anderer das Leſen der Kirchenväter, ſelbſt derer, welche keine Vollendung des Styls erlangt, anzuordnen. — Man darf indeß verſichert ſein, daß unſere Regierung keineswegs die Biſchöfe hinſichtlich der gelehrten Schulen frei ſchalten und walten läßt, wie ſie denn überhaupt dem Klerus gegenüber oft eine ehrenhafte Selbſtſtändigkeit und Energie bekundet.

Holland. [Entwurf eines Unterrichtsgeſetzes.] Haag, 30. Sept. Während unſer früheres Grundgeſetz hinſichtlich des Unterrichtsweſens nichts mehr enthielt, als daß dasſelbe „ein Gegenſtand der anhaltenden Fürſorge der Regierung iſt“, ſchreibt das im Jahr 1848 revidirte Grundgeſetz vor, „daß die Einrichtung des öffentlichen Unterrichts mit Schonung der religiöſen Begriffe eines Jeden durch das Geſetz geregelt wird; daß überall im Königreich von Seiten der Obrigkeit hinreichender Primärunterricht gegeben wird; daß das Geben von Unterricht frei iſt, vorbehaltlich der obrigkeitlichen Beaufſichtigung, und was den niederen und mittleren Unterricht betrifft, vorbehaltlich einer Unterſuchung wegen der Befähigung und des ſittlichen Wandels der Lehrer, das Eine wie das Andere durch das Geſetz zu regeln“. Einen neuen Verſuch, dieſe bei der Verſchiedenheit der Parteianſichten höchſt ſchwierige Aufgabe des Grundgeſetzes zu löſen, macht der dieſer Tage den Kammern vorgelegte Geſetzentwurf. Derſelbe beſtimmt im Weſentlichen Folgendes: Primärunterricht (Leſen, Schreiben, Rechnen, holländiſche Sprache, Anfangsgründe der Geographie, Geſchichte und Naturkunde, Singen) und der mittlere Unterricht (dieſelben Fächer in weiterem Umfange und außerdem die Elemente der Algebra und Geometrie und der lebenden Sprachen, ſo wie die Gymnaſtik) werden in Schulen und in den Wohnungen der Bürger gegeben. Die Schulen ſind öffentliche oder Privatanſtalten. Oeffentliche Schulen ſind die von Obrigkeits wegen geſtifteten und unterhaltenen; alle übrigen ſind Privatſchulen. Die öffentlichen Schulen ſind eingerichtet für Kinder von verſchiedenen Religionsgeſellſchaften; die Lehrer in denſelben dürfen nichts lehren, thun oder zulaſſen, was für die religiöſen Begriffe

irgend einer Glaubenspartei verletzend iſt. Der Religionsunterricht bleibt den Geiſtlichen der Kirchengeſellſchaften überlaſſen, für welche zu dieſem Zwecke die Schullocale außerhalb der Schulſtunden zur Verfügung geſtellt werden. Wo die örtlichen Umſtände es erlauben, dürfen beſondere öffentliche Schulen für Kinder von einer und derſelben Kirchengeſellſchaft eingerichtet werden. In jeder mehr als 500 Einwohner zählenden Commune wird in einer von dem Communalrathe zu beſtimmenden hinreichenden Anzahl öffentlicher Schulen Primärunterricht gegeben. Die Provinzialſtände und der König können eine Vermehrung dieſer Anzahl gebieten. Communen von weniger als 500 Seelen vereinigen ſich unter einander oder verſtehen ſich mit einer größeren. Jede Commune trägt die Koſten ihres öffentlichen Primär- und mittleren Unterrichts; es darf ein Schulgeld gefordert werden, von deſſen Bezahlung jedoch Arme und Unvermögende befreit ſind. Iſt eine Commune nicht im Stande, alle Koſten zu tragen, ſo nehmen der Staat und die Provinz, jeder zur Hälfte, das Uebrige auf ihre Rechnung. Die Lehrer der öffentlichen Schulen werden von dem Gemeinderath angeſtellt, ſuspendirt und abgeſetzt. Die Lehrer und Lehrerinnen ſowohl der öffentlichen als der Privatſchulen, ſo wie diejenigen, welche häuslichen Unterricht geben wollen, bedürfen einer allgemeinen Admiſſionsacte, welche ſie nach einem vor einer Staatscommiſſion abzulegenden Examen erhalten können, und eines von dem Schulinſpector zu verabreichenden Sittlichkeitszeugniſſes. Die obrigkeitliche Beaufſichtigung des Unterrichts findet ſtatt durch einen Generalinſpector, durch Diſtrictsinſpectoren und örtliche Schulcommiſſionen. Alle Einrichtungen, ſowohl öffentliche als private, wo Primär- und mittlerer Unterricht gegeben wird, ſind zu jeder Zeit für dieſe Beamten zugänglich, und die Lehrer ſind verbunden, denſelben die verlangten Aufſchlüſſe über die Schule und den Unterricht zu geben. Weigerung wird in beiden Fällen mit Geldbuße und Gefängniß beſtraft. Die zur Vollſtreckung dieſes Geſetzes erforderlichen weiteren Vorſchriften werden im Wege königlicher Verordnung feſtgeſetzt. Schulzwang findet nicht ſtatt, indem derſelbe mit unſerer Staatsform unvereinbarlich erachtet wird. — Aus der dem Geſetzentwurfe befügten Denkſchrift erhellt, daß 1852 die beſtehenden öffentlichen und Privatſchulen von 397,663 Kindern, einem Achtel der Population, beſucht wurden. K. Z.

Frankreich. [Die Freiheit des Unterrichts.] Man ſchreibt der „Deutſchen Volkshalle“ aus Paris: „Die Katholiken Frankreichs, welche ſich durch die Tagesereigniſſe von den höheren und dauernden Intereſſen der Kirche nicht abwenden laſſen, zeigen ſich durch die ſeit zwei Jahren auf die Freiheit des Unterrichts und die katholiſchen Inſtitutionen ſtattgefundenen Angriffe ſehr behelligt. Sie werden ſich noch der denkwürdigen Kämpfe erinnern, zu welchen die Unterrichtsfrage unter der Regierung Louis Philippe's Veranlaſſung gegeben. Die Revolution von 1848 hat zugleich die Monarchie von 1830 und das Univerſitätsmonopol geſtürzt; das Geſetz vom 15. März 1850 hat den Triumph des freien Unterrichts geheiligt. Allein das Wahlſyſtem, nach welchem bei dieſem Geſetze der mit der Organiſation und Ueberwachung der Schulen betraute Unterrichtsrath zuſammengeſetzt wurde, fand man im Widerſpruch mit dem der Napoleon'ſchen Regierung zur Grundlage dienenden abſoluten Autoritätsprincip, und daher wurde durch vor und nach erlaſſene Decrete, ſo wie durch ein vor zwei Jahren erſchienenes neues Geſetz, welches jenes vom Jahre 1850 bedeutend modificirte, das zur Bildung des Rathes für den öffentlichen und Privatunterricht angewandte Wahlſyſtem durch directe Wahlen des Staates erſetzt. Daher kommt es, daß der oberſte Unterrichtsrath gegenwärtig in ſeiner großen Mehrheit aus Mitgliedern der Univerſität und Anhängern des Gallicanismus beſteht, welche durch ihre der Freiheit des Unterrichts und der Freiheit der Kirche wenig günſtigen Meinungen bekannt ſind. In Anbetracht

der Abänderungen hinſichtlich dieſes Princips, auf welches das Geſetz vom 15. März 1850 baſirt iſt, haben (bekanntlich) der Biſchof von Rheims und der Biſchof von Orleans ſich geweigert, an dem neuen oberſten Unterrichtsrathe theilzunehmen. — Eine noch bedeutſamere Thatſache iſt folgende. Die Jeſuiten beſitzen zu St.Etienne im Loire-departement ein freies Collegium. Einige Zöglinge ließen ſich während der Erholungszeit unbeſonnenerweiſe zu tadelnswürdigen, dem jetzigen Staatsoberhaupte feindſeligen Handlungen hinreißen, denen zwar ſofort von den Vorſtehern der Anſtalt geſteuert wurde, die aber durch verleumderiſche Denunciationen einen giftvollen Anſtrich erhielten. Trotz eines günſtigen Berichtes des Rectors der Akademie erſchien ein kaiſerliches Decret, welches die Schließung des Jeſuitencollegiums zu St.Etienne verordnet, und zwar ohne irgend eine der geſetzlichen Formalitäten, die vermöge des Geſetzes vom 15. März 1850 ſowohl den Vorrechten der Regierung als der Freiheit des Unterrichts ſchützend zur Seite ſtehen. Wenige Monate ſpäter gab der Pater de Ravignan dem Kaiſer Napoleon Aufſchlüſſe, wodurch es ſich klar herausſtellte, daß die Jeſuiten zu St.Etienne verleumdet worden waren. Ihre Anſtalt wurde (wie bekannt) zur Wiederaufnahme ihrer Zöglinge ermächtigt; das iſt aber ein bloßer Willensact, und dem Recht fehlt die Bürgſchaft.

Hier noch ein ganz friſcher Vorfall. Der Biſchof von Luçon hat an ſeinem biſchöflichen Sitze auf eigene Koſten (für 400,000 Franken) ein freies Collegium erbauen laſſen. Zur Leitung dieſer Anſtalt wählte der Prälat den Pfarrer ſeiner Hauptkirche, der alle durch das Geſetz vorgeſchriebenen Bedingungen, mit Einſchluß der Graduirung, erfüllt hat. Kurz vor Eröffnung des Collegiums erhält der Biſchof vom Vorſteher der Akademie einen Einſpruch gegen die Wahl des zur Leitung beſtimmten Pfarrers, worin dieſelbe als der öffentlichen Moral zuwider bezeichnet wird. Unter den durch das Geſetz vorgeſehenen Oppoſitionsgründen hatte man keinen andern auffinden können, um einen durch Frömmigkeit und chriſtlichen Wandel ehrwürdigen Geiſtlichen auszuſchließen! Der Biſchof appellirte an den akademiſchen Rath, der vom Miniſter ernannt iſt; der Rath hielt die Ausſchließung des Pfarrers aufrecht. Darauf appellirte der Biſchof an den Oberſtudienrath während deſſen letzter Seſſion in Paris. Auch dieſe Behörde, gleichfalls vom Miniſter ernannt, verwarf die Berufung des Biſchofs von Luçon trotz einiger vom Biſchof von Arras, Pariſis, zu Gunſten der Reclamation ſeines Amtsbruders geſprochenen Worte. Der Oberhirt von Luçon iſt demnach um ſeine aufgewandten Koſten und kann bis auf den heutigen Tag ſeine Anſtalt nicht eröffnen. Die wahre Urſache der Oppoſition ſeiner Gegner liegt darin, daß er als Legitimiſt bekannt iſt, und die Regierung mag den Einfluß dieſes Biſchofs auf die von ihm zu erziehenden Generationen fürchten. Ich will die Gründe zu dieſer Furcht nicht erörtern; genügen ſie aber, um die Eröffnung einer alle geſetzlichen Vorſchriften erfüllenden Schule zu hindern, ſo werden Sie begreifen, daß es keine „Freiheit des Unterrichts“ mehr gibt. — Weder das „Univers“, noch ſonſt ein Journal wagte es, bei dem jetzigen Zuſtande der Preſſe in Frankreich dieſe Thatſache zu erörtern, ja nicht einmal ſie zur Kenntniß des Publicums zu bringen.“ — So berichtet die ſtreng katholiſche „Deutſche Volkshalle“, von der die franzöſiſche Regierung ſonſt vielfach vertheidigt wird. N. P. Z.

(A. Z.) Die Unterrichtsfreiheit, deren geſetzliche Anerkennung und möglichſt ungebundene Regelung vor den Februartagen der Gegenſtand einer ſo hartnäckigen Polemik geweſen war und ſeit dem Umſturz des Königthums durch ein zwar die Extreme nicht befriedigendes, doch für die Univerſität einigermaßen bedenklich ausſehendes Geſetz in das Gebiet der verwirklichten Dinge getreten war, beginnt nun in

den Grenzen, die ihr die verſtorbene Nationalverſammlung angewieſen, ihren Gehalt und ihre Folgen an den Tag zu legen. Obgleich manche der Verfügungen dieſes Geſetzes von der Partei, die einer größern Unabhängigkeit der Privaten in der Sphäre des Schulweſens überwiegende Vortheile für die geiſtlichen Lehr- und Erziehungsverſuche zu entnehmen vorhatte, beanſtandet wurde, ſo verſprach man ſich doch einen bedeutenden Ausfall in dem Contingent der jungen Leute, das bis dahin der Univerſität zugefloſſen war, einen namhaften Zuwachs dagegen in den freien, namentlich geiſtlichen Inſtituten, ſo wie das Entſtehen einer namhaften Anzahl von Unternehmungen dieſer letztern Kategorie. Man ſtützte ſich hiebei, nicht ohne ſtarken Anſchein von gutem Grund, auf das größere Zutrauen, welches die ſittliche Bildung in den geiſtlichen Häuſern als in den ſtark, an manchen Orten vielleicht mit einigem Recht, aber doch übermäßig in dieſem Punct verrufenen Staatscollegien einflößte, und meinte, daß der vielleicht gründlichere, weil einſeitigere, Unterricht der Univerſität die Mehrheit der Hausväter und Hausmütter nicht entſcheidend beſtechen dürfte. Das hat ſich aber nicht ſo herausgeſtellt. Es iſt nicht in Abrede zu ſtellen, daß die Studien unter der Leitung des Staats im Ganzen ſtofflicher ſind und dem deutſchen Ideal näher kommen als der Unterricht, den die Geiſtlichkeit gibt, und der in den claſſiſchen Sprachen, namentlich im Griechiſchen, manches zu wünſchen übrig läßt. Zwar zählt die Geſellſchaft Jeſu in Frankreich, wie dieß wohl auch in andern Ländern der Fall iſt, nicht wenige Mitglieder, die ſowohl durch probehaltige Kenntniſſe als durch perſönlich rechtſchaffenen Wandel ſich empfehlen. Allein ihr Name iſt Jeſuiten, ein unüberſteigliches Hinderniß in einem großen Theil des Mittelſtandes.

Italien. [Das archäologiſche Inſtitut in Rom.] Seit der Gründung des Inſtituts für archäologiſche Correſpondenz in Rom, ſind nun fünfundzwanzig Jahre verfloſſen, und ein Blick auf ſeine Leiſtungen während dieſer Zeit kann dem Freunde der Alterthumsſtudien nur zur Befriedigung gereichen. An den Fortſchritten der Wiſſenſchaft, die ſeit ihrer Begründung durch Winckelmann doch in der That unverächtlich ſind, hat das Inſtitut einen weſentlichen Antheil gehabt. Nicht als ob die Wiſſenſchaft durch neue ſchöpferiſche Ideen regenerirt worden wäre. Wohl iſt Winckelmanns Prophezeiung in Erfüllung gegangen: daß in dieſen hundert Jahren nicht Einer kommen würde, dem das Herz auf dem Fleck ſitze, wo es ihm ſaß. Ja das Bedürfniß einer Regeneration durch einen Genius wie Winckelmann es war, der die grenzenlos anwachſende Maſſe des Stoffs aufs neue mit organiſchem Leben durchdränge, iſt gerade durch dieſe Häufung und Ausbreitung des Details nach allen Seiten fühlbarer als je geworden. Doch nicht jedes Jahrhundert hat ſeinen Winckelmann, und die Aufgabe epigoniſcher Zeiten iſt es, den Stoff zuſammenzubringen, zu ordnen und vorzubereiten, den dann wieder einmal das Genie zu einer neuen Schöpfung geſtaltet. Und dieſe Aufgabe iſt es gerade, zu deren Löſung das Inſtitut am allermeiſten beiträgt.

Erſt mit dem Anfang dieſes Jahrhunderts begann eine Epoche der Ausgrabungen, deren Reſultate an Reichthum und Bedeutung nur mit denen des ſechszehnten Jahrhunderts zu vergleichen ſind. Damals gab der römiſche Boden die Schätze heraus, welche jetzt die Muſeen von Rom, Florenz und Neapel füllen, und von denen gar Manches auch über die Alpen gewandert iſt. Es waren die Ueberbleibſel jenes »Volks von Statuen«, mit denen das kaiſerliche Rom und ſeine Umgebungen geprangt hatten; und die ungeheure Mehrzahl dieſer Werke ſtammt daher aus der Zeit der Nachblüthe. Mit dem Anfang dieſes Jahrhunderts ward der Boden der griechiſchen Länder durchforſcht, und nun erſt lernte Europa die griechiſche Kunſt — deren Entwicklungsgang

Winckelmann mehr mit prophetiſcher Kühnheit geahnt als ergründet hatte — von ihren erſten Anfängen bis zu ihrer Culmination aus Originalwerken kennen.

Es iſt, als ob Winckelmann das gelobte Land nur hätte von Weitem ſchauen, doch nicht betreten ſollen. Wie beſchränkt war doch der Umfang von Reſten der alten Kunſt, die er kannte, wie äußerſt wenig davon ſtammte aus guter Zeit! Man kann ſeine Klage am Schluß der Kunſtgeſchichte nicht ohne Rührung leſen; ſie iſt ſo ſchön und für den einzigen Mann ſo ganz charakteriſtiſch, daß ich ſie herſchreiben will. »Ich bin in der Geſchichte der Kunſt ſchon über ihre Grenzen gegangen, und ungeachtet mir bei Betrachtung derſelben faſt zu Muthe geweſen iſt wie demjenigen, der in Beſchreibung der Geſchichte ſeines Vaterlandes die Zerſtörung desſelben, die er ſelbſt erlebt hat, berühren mußte: ſo konnte ich mich dennoch nicht enthalten, dem Schickſal der Werke der Kunſt, ſo weit mein Auge ging, nachzuſehen, ſo wie eine Liebſte an dem Ufer des Meeres ihren abfahrenden Liebhaber, ohne Hoffnung ihn wieder zu ſehen, mit bethräneten Augen verfolgt und in dem entfernten Segel das Bild des Geliebten zu ſehen glaubt. Wir haben, wie die Geliebte, gleichſam nur einen Schattenriß von dem Vorwurf unſerer Wünſche übrig; aber deſto größere Sehnſucht nach dem Verlorenen erweckt derſelbe, und wir betrachten die Copieen der Urbilder mit größerer Aufmerkſamkeit, als wir in dem völligen Beſitze von dieſen würden gethan haben. Es geht uns hier vielmals wie Leuten, die Geſpenſter kennen wollen, und zu ſehen glauben, wo nichts iſt. Der Name des Alterthums iſt zum Vorurtheil geworden, aber auch dieſes Vorurtheil iſt nicht ohne Nutzen. Man ſtelle ſich allezeit vor, viel zu finden, damit man viel ſuche, um etwas zu erblicken. Wären die Alten ärmer geweſen, ſie hätten beſſer von der Kunſt geſchrieben. Wir ſind gegen ſie wie ſchlecht abgefundene Erben; aber wir kehren jeden Stein um, und durch Schlüſſe von vielen einzelnen gelangen wir wenigſtens zu einer muthmaßlichen Verſicherung, die lehrreicher werden kann als die uns von den Alten hinterlaſſenen Nachrichten, die, außer einigen Anzeigen von Einſicht, bloß hiſtoriſch ſind. Man muß ſich nicht ſcheuen, die Wahrheit auch zum Nachtheil ſeiner Achtung zu ſuchen, und Einige müſſen irren, damit Viele richtig gehen.«

Wie viel günſtiger iſt der Forſcher der alten Kunſt heute geſtellt! Lange nachdem Winckelmann »an der Grenze zweier Nationen« von dem Dolch des Mörders gefallen war, ward Europa — Dank Lord Elgin — mit den Schöpfungen des Phidias'ſchen Genius bekannt (1801), lernte dann auch den hohen Adel und die ruhige Schönheit der griechiſchen Grabdenkmäler bewundern. Aus den Säulentrümmern des Tempels in der arkadiſchen Waldſchlucht wurden die Jahrhunderte lang begrabenen Amazonen- und Centaurenſchlachten aus Phidias Schule faſt durch einen Zufall an's Licht gebracht (1812). Die Tempel Siciliens ergaben (1823) die ehrwürdigen Reſte einer noch wie hülflos mit der Form ringenden, der Tempel von Aegina (1811) die Schöpfungen einer weiter entwickelten, doch noch nicht völlig aus der Knospe gebrochenen Kunſt. Pompeji und Herculanum lieferten immer neue Schätze der alten Malerei, ein Moſaik wie die Alexanderſchlacht (1831) eröffnete eine ganz neue Perſpective in dieſe zu Winckelmanns Zeit faſt unbekannte Kunſt. Endlich (1828) begann auch der Boden Etruriens und Großgriechenlands ſeine Tauſende von bemalten griechiſchen Thongefäßen herauszugeben, und damit wurde eine ganze überraſchende und unverhoffte Einſicht in dieſe handwerksmäßig betriebene Kunſtthätigkeit gewonnen. Daneben hörten die Entdeckungen zahlloſer antiker Reſte in allen Theilen der alten Welt, die das Gepräge römiſcher Cultur getragen hatten, niemals auf; die alten Sammlungen wuchſen, neue bildeten ſich faſt überall — theilweiſe durch Auflöſung der ältern italieniſchen.

Winckelmann kannte faſt nichts außerhalb Rom, Florenz und Neapel; wie wenig würde dieſe Kenntniß jetzt für einen Archäologen genügen! Gegenſtände, die er in einzelnen Exemplaren geſehen, ſind nun in hunderten vorhanden.

So waren die Geſichtspuncte vielfach verrückt, es war allmälig dem einzelnen Gelehrten unmöglich geworden, ſich auch nur von den wichtigſten Entdeckungen fortwährend in Kenntniß zu ſetzen, ſelbſt wenn er ſein ganzes Leben auf Reiſen zugebracht hätte. Das Bedürfniß einer vollſtändigen Orientirung über dieß unendlich zunehmende Material wurde immer dringender. Zunächſt mußte man wünſchen, einen Ueberblick über die immenſe Maſſe der Denkmäler zu gewinnen, die ſeit dem vorigen Jahrhundert zu Tag gekommen waren, und noch immer zu Tag kamen, möglichſt genügende Anſchauungen der wichtigſten zu erhalten, zum Theil über ihre Authenticität ins Klare zu kommen; von Hunderten intereſſanter Entdeckungen, die an entfernten oder ſchwer zugänglichen Orten geſchahen, wenigſtens zuverläſſige Nachrichten zu empfangen.

Aus dieſem Bedürfniß ging das Handbuch der Archäologie von Otfried Müller hervor (1830). Es charakteriſirt am beſten den Abſtand der Archäologie im vorigen und dieſem Jahrhundert, wenn man dieß höchſt verdienſtvolle Werk neben Winckelmanns Kunſtgeſchichte hält: dieſe ein genial entworfener, mit Begeiſterung ausgeführter Grundplan der neuen Wiſſenſchaft, jenes ein weitſchichtiges Material in ſorgfältiger, zweckmäßiger und geſchmackvoller Anordnung — wobei gar mancher einzelne Irrthum Winckelmanns berichtigt, ſeine Hauptlinien unverrückt geblieben ſind. Aber neben einer Ueberſicht des Vorhandenen, wie ſie Otfried Müller's Handbuch gab, war eine regelmäßige fortlaufende Beſprechung des neu Hinzukommenden auf dem Gebiete der alten Kunſt im weiteſten Sinn erforderlich, und um dieſem Bedürfniß abzuhelfen, war Ende 1828 das archäologiſche Inſtitut gegründet worden. Sein Sitz konnte kein anderer ſein als Rom, das natürliche Centrum aller archäologiſchen Studien.

Als die Seele des Unternehmens und in der That als der eigentliche Stifter iſt Eduard Gerhard in Berlin zu betrachten; ohne ſeine unabläſſige, unermüdliche, unerſchrockene Thätigkeit wäre das Inſtitut nie zu Stande gekommen, hätte es unter ſchwierigen Verhältniſſen zu Grunde gehen müſſen. Ihm vor allen gebührt der Ruhm, nicht bloß der Archäologie im engeren Sinn, ſondern der geſammten Alterthumswiſſenſchaft dieſen weſentlichen Dienſt geleiſtet zu haben, ohne daß deßhalb die Bemühungen anderer Gelehrten um die gute Sache unterſchätzt werden ſollen. Auch Bunſen, damals preußiſcher Geſandter in Rom, betheiligte ſich eifrig daran. Es gelang den jetzt regierenden König von Preußen, damals als Kronprinz auf einer Reiſe in Italien begriffen, zur Annahme der Protection des Inſtituts zu bewegen, und dadurch wurde in hohem Grad die Beſeitigung localer und ökonomiſcher Schwierigkeiten erleichtert, die ſich dem jungen Unternehmen in den Weg ſtellten.

Ein Directorium von dreißig Perſonen, das die berühmteſten Alterthumsforſcher und Künſtler dießſeits und jenſeits der Alpen zu ſeinen Mitgliedern zählte, ward conſtituirt, und ſeinen Bemühungen gelang es bald, dem Unternehmen durch Erwerbung von Mitarbeitern und Correſpondenten in ganz Europa die nöthige Grundlage zu geben. In Italien kam ihm der rühmenswerthe Municipalpatriotismus der italieniſchen Antiquare, die mit Freude die Gelegenheit ergriffen, ihren einheimiſchen Alterthümern eine weitreichende Berühmtheit zu verſchaffen, vielfach zu Hülfe. Die Leitung der laufenden Geſchäfte des Inſtituts wird von zwei Secretären in Rom verſehen, die ſeit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms IV. von Preußen angeſtellt ſind, gegenwärtig die Herren Emil Braun und Wilhelm Henzen. Die preußiſche Regierung

trägt auch die Miethe des Locals auf dem Capitol, in dem die Sitzungen gehalten werden.

Die übrigen Verwaltungskoſten werden durch den Verkauf der Inſtitutsſchriften gedeckt, aus ihnen namentlich auch die Vervollſtändigung der Bibliothek des Inſtituts beſtritten. Dieſe nicht unanſehnliche Sammlung, die meiſtens durch Geſchenke begründet iſt, hat für fremde Gelehrte in Rom einen um ſo größern Werth, als keine römiſche Bibliothek Bücher ausleiht, und kommt deßhalb auch gar nicht ſelten den Römern ſelbſt zugut. Es wäre ſehr zu wünſchen, daß deutſche Verleger eine ſo höchſt nützliche deutſche Anſtalt im Ausland durch Geſchenke einſchlägiger Artikel unterſtützten, wie es wohl früher geſchehen iſt; denn die Mittel zur Anſchaffung von Büchern ſind begreiflicher Weiſe ſehr beſchränkt. Die Secretäre des Inſtituts, die vor 1840 dem Inſtitut ihre Zeit und Kräfte widmeten, waren die Herren Gerhard, Kellermann, Braun, Lepſius und W. Abeken. Von dieſen ſind bereits zwei durch zu frühen Tod der Wiſſenſchaft entriſſen: Kellermann, der durch ſeine Leiſtungen auf dem Gebiet der Epigraphik zu den größten Hoffnungen berechtigte, und W. Abeken, der ein werthvolles Buch über die Vorzeit Mittelitaliens hinterlaſſen hat.

Von den Publicationen des Inſtituts ſind bei weitem am wichtigſten die **Monumenti inediti**, von denen jährlich 12 Tafeln in Folio erſcheinen. Vier Bände, jeder von 60 Tafeln, ſind erſchienen, der fünfte, von dem 48 Tafeln bereits ausgegeben ſind, wird nächſtens vollendet ſein. Dazu kommen noch die Zugaben erklärender Tafeln zu allen Bänden der Annalen des Inſtituts, die auch meiſt Unedirtes enthalten. So waren bereits im Jahr 1840 (nach der **Notice sur l'institut archéologique** von Gerhard) von dem Inſtitut an 400 unherausgegebene Denkmäler publicirt, jetzt muß die Zahl ſich auf weit mehr als das Doppelte belaufen. Da dieſe Tafeln zum größten Theil neu gefundene Gegenſtände enthalten, gewähren ſie einen intereſſanten Ueberblick über die Natur der gegenwärtigen Entdeckungen. Die bemalten Vaſen nehmen bei weitem den größten Raum ein; neben den reichſten Aufklärungen bieten ſie auch die mannigfaltigſten Räthſel, und haben ſo einerſeits zu wichtigen Forſchungen, andererſeits zu einer willkürlichen, ja bodenloſen Behandlungsweiſe Veranlaſſung gegeben. Nächſtdem ſind etruriſche Alterthümer zahlreich. Man ſieht hier Proben von der geſammten Kunſtthätigkeit dieſes merkwürdigen Volks: von ihren unförmlichen Statuetten, kunſtreichen Dreifüßen, ihrem koſtbaren Goldſchmuck, ihren eigenthümlichen Wandmalereien, ſchön gezeichneten Metallſpiegeln ꝛc. Griechiſche und römiſche Statuen ſind ſelten, mehr Basreliefs der verſchiedenſten Art. Meiſt ſind ſie römiſch; aber die Reliefs der Amazonenkämpfe vom Mauſoleum in Halikarnaß zeigen doch auch, welch merkwürdige Funde immer noch gemacht werden. Es fehlt nicht an Münzen, Moſaiken, Anticaglien aller Art, auch nicht an architektoniſchen Darſtellungen von cyklopiſchen Mauern bis zu Bauten der römiſchen Kaiſerzeit, während maleriſche Anſichten die Lage einiger archäologiſch wichtiger Puncte veranſchaulichen. Auch die Entdeckungen in Lycien haben hier einen Platz gefunden, ſelbſt Aegyptiſches und Aſiatiſches iſt nicht ganz ausgeſchloſſen worden. Im Ganzen bekommt man — abgeſehen von den Vaſen und etruriſchen Alterthümern — den Eindruck einer Nachleſe, die nach den großen Entdeckungen im Anfang des Jahrhunderts auf dem claſſiſchen Boden gehalten wird; und dieß wird ſich wohl nicht eher ändern, als bis die Ausgrabungen in Griechenland und Kleinaſien mit größern Mitteln unternommen werden.

Was die Zeitſchrift betrifft, die das Inſtitut herausgibt (**Annali dell' inst. di corr. arch.** von 1829 an jährlich ein Band, jetzt 25), ſo iſt es kein Wunder, wenn

ſie gar manche Mängel hat. Dieſe kleben nun einmal jeder wiſſenſchaftlichen Zeitſchrift an, die zu beſtimmten Terminen erſcheinen muß; um wie viel mehr dem Organ einer Wiſſenſchaft, die ſo viel Einladendes für den Dilettantismus, die Pfuſcherei und Oberflächlichkeit hat. Nicht bloß Laien, auch Archäologen gibt es, die ſich einbilden, man könne die alten Denkmäler ohne gründliche Kenntniß des Alterthums, ja mit ſehr flüchtigen Reminiſcenzen der alten Sprachen erklären. Was ihnen an Wiſſen abgeht, erſetzen ſie durch die naive Unbefangenheit, mit der ſie jeden Einfall vortragen, der ihnen durch den Kopf geht. Da nun dieſe Claſſe ſich gegenſeitig gelten läßt und lobt, pflanzt ſich der Irrthum, ja der Unſinn ins Unendliche fort und gewinnt immer neue Lebenskraft. Sodann gehört die Archäologie unglücklicher Weiſe unter die Cavaliers-paſſionen. Früher war es bloß nobel, Antiken zu beſitzen, die Erklärung überließ man irgend einem bürgerlichen Gelehrten. Jetzt ſchreiben die Beſitzer den Text zu ihren großen Prachtwerken, beſonders in Italien, oft ſelbſt, oder thun wenigſtens ſo, und vornehme Liebhaber cokettiren auch ſonſt manchmal mit einer Gelehrſamkeit, die man allenfalls zur Schau tragen darf, ohne ſich der Pedanterei verdächtig zu machen. Schwerlich zählt irgend eine Wiſſenſchaft unter ihren Schriftſtellern ſo viel Marcheſen, Grafen und Herzoge. Die andern Archäologen können oft nicht umhin, auf dieſe vornehmen Collegen Rückſicht zu nehmen. Endlich hat der Sitz des Inſtituts in Rom den Uebelſtand zur Folge, daß gegen die italieniſchen Mitarbeiter unzählige Rückſichten beobachtet werden müſſen, die in Deutſchland wegfallen würden. Den Italienern iſt es in wiſſenſchaftlichen Dingen gewöhnlich mehr um die Perſon als um die Sache zu thun, in vielen Fällen treiben ſie dergleichen nur, um litterariſche Notabilitäten zu werden. Daher iſt ihre Eitelkeit um ſo kleinlicher; wer ſie nicht citirt, beleidigt ſie ſchon, wer ſie widerlegt, dem können ſie kaum vergeben. Bei litterariſchen Angriffen ſetzen ſie immer perſönliche Motive voraus, und begreifen nicht, daß man der Freund von einem ſein könne, deſſen wiſſenſchaftlichen Behauptungen man öffentlich entgegentritt. Es verſteht ſich, daß es ehrenwerthe Ausnahmen gibt. Doch iſt begreiflich, wie äußerſt ſchwierig die Stellung des Inſtituts unter ſolchen Verhältniſſen iſt. Die unſinnigſten Einſendungen müſſen oft aufgenommen werden, weil die Einſender dem Inſtitut Hinderniſſe in den Weg legen könnten; die Stümperei, ja ſelbſt der Betrug darf nicht immer proſtituirt werden, weil die Getadelten ſich durch Cabalen rächen könnten. Manchmal kommt man bei der Lectüre der Annalen auf den Gedanken, daß z. B. ein Prädicat wie »ingenioso« ein conventioneller Ausdruck für abſurd ſei, und man wird bald mißtrauiſch gegen Behauptungen, die damit eingeführt werden.

So macht ſich denn in dieſer Zeitſchrift — obwohl noch immer zahlreiche Einſendungen zurückgewieſen werden — die Faſelei und Ignoranz breiter als man wünſchen könnte, und die Durchſicht mehrerer Bände gewährt im Ganzen keinen erfreulichen Eindruck. Es iſt gewiß, wie geſagt, nicht billig, dieſe Uebelſtände dem Inſtitut allein zur Laſt zu legen, man muß ſie zum großen Theil nach den beſchriebenen Zuſtänden für unvermeidlich achten. Sodann enthalten die Annalen auch vieles Gute, ja Vortreffliche. Einen ganz beſondern Werth geben ihnen die Aufſätze des Grafen Borgheſi. Die Arbeiten dieſes Neſtors der römiſchen Epigraphik ſind gewöhnlich von geringem Umfang und erſcheinen daher meiſt in Zeitſchriften, die ſelten den Weg über die Alpen finden. Bildete nicht das archäologiſche Inſtitut zwiſchen ſeiner abgeſchiedenen Einſiedelei in San Marino und der deutſchen wiſſenſchaftlichen Welt die Vermittlung, ſo würde Borgheſi jenſeits der Berge ziemlich unbekannt ſein. Dieſer Umſtand reicht allein hin, der Zeitſchrift eine Bedeutung zu geben. Ueberhaupt gehören gerade die epigraphiſchen Arbeiten zu dem Beſten in den Annalen, ſo wenig ſie

eigentlich als philologiſche, antiquariſche und hiſtoriſche Unterſuchungen hinein gehören. Es genügt anzuführen, daß die Herren Th. Mommſen, Henzen und de Roſſi eifrige Mitarbeiter ſind — die drei vorzüglichen Gelehrten, welche die Berliner Akademie jetzt zu der Herausgabe eines corpus inscriptionum latinarum vereinigt hat, ein Werk, mit dem für die lateiniſche Epigraphik eine neue Aera beginnen wird.

Die wöchentlichen Sitzungen des Inſtituts, die vom Geburtstag Winckelmann's bis zum Geburtstag Rom's (9. December bis 21. April) jeden Freitag auf dem Capitol ſtattfinden, ſind öffentlich und bieten ſo für Einheimiſche und Fremde einen zweckmäßigen Centralpunct zur freien Beſprechung archäologiſcher Neuigkeiten. Intereſſante Entdeckungen, Reſultate von Ausgrabungen, zum Vorſchein gekommene Antiken, Inſchriften, neue litterariſche Erſcheinungen werden hier mitgetheilt und erörtert, wobei natürlich italieniſch geſprochen wird. Deutſche und Römer, auch Franzoſen, ſind die häufigſten Beſucher dieſer Sitzungen, Engländer und andere Fremde ſeltener. Förmliche Vorträge finden gewöhnlich nur in der erſten und letzten ſtatt, ſonſt bei außerordentlichen Veranlaſſungen, wie z. B. de Roſſi vor einiger Zeit auf den Wunſch des Prinzen Friedrich Wilhelm von Preußen über die Conſularfaſten, die das beſondere Intereſſe des Prinzen erregt hatten, mit der ihm eigenen geſchmackvollen Klarheit und Präciſion einen Vortrag hielt.

So nützlich dieſe Einrichtung iſt, ſo läßt ſich doch nicht läugnen, daß es häufig an Stoff gebricht, um den Adunanzen immer einen genügenden Inhalt zu geben, oft arten die Beſprechungen in ein müßiges Hin- und Herreden aus. Es wäre daher ſehr wünſchenswerth, ſie nur alle zwei, noch beſſer alle vier Wochen ſtattfinden zu laſſen. Eine beſondere Zeitſchrift (das **Bulletino dell' inst. etc.** ſeit 1829 jährlich ein Band, jetzt 25), die in monatlichen Heften erſcheint, gibt über dieſe Sitzungen und zugleich die jedesmaligen Neuigkeiten fortlaufende Berichte, und enthält auch Aufſätze, die aus irgend einem Grunde nicht in den Annalen Platz gefunden haben.

Nicht minder wichtig als dieſe eigentlichen Leiſtungen des Inſtituts, und vielleicht noch wichtiger, ſind die Folgen, die es mittelbar auf Beförderung und Ausbreitung der archäologiſchen Studien gehabt hat. Man kann wohl ſagen, daß für dieſe die Begründung des Inſtituts epochemachend iſt. Die Tendenz der heutigen Wiſſenſchaft, europäiſch zu werden, hat ſich auch hier offenbart. Erſt die Exiſtenz einer über ganz Europa verbreiteten Zeitſchrift machte es möglich, daß zahlloſe Thatſachen, Ideen, Forſchungen, Entdeckungen, Wahrnehmungen, Notizen, die ſonſt in einſamen Studirſtuben verſchloſſen, in wenig verbreiteten Monographieen verſteckt geblieben wären, nun ſchnell und ſicher Gemeingut aller Archäologen werden konnten. Wenn auch bei weitem mehr Spreu als Weizen dabei iſt, hat doch die Vermehrung des Materials für eine Wiſſenſchaft früher oder ſpäter immer ſegensreiche Folgen; die Zeit ſcheidet unfehlbar das Gehaltvolle vom Werthloſen. Je mehr man inne ward, wie ſehr ſich die Monumente gegenſeitig erklären, je mehr man einſah, daß die Combination auch aus der unſcheinbarſten Thatſache einen Ariadnefaden in ein bisher undurchdringliches Labyrinth ſpinnen könne: deſto mehr fing man an auf tauſend Dinge aufmerkſam zu werden, die man bisher nicht beachtet hatte, ſteigerte ſich mit dem Intereſſe an dem Vorhandenen auch die Luſt zu neuen Entdeckungen. Das deutlichſte Symptom für den ungemeinen Aufſchwung dieſer Studien iſt das Entſtehen archäologiſcher Organe in den meiſten Ländern Europa's, während vor der Gründung des Inſtituts auch nicht ein einziges ausſchließlich archäologiſches exiſtirt hatte. Dieſe ſind in Frankreich die **Revue archéologique**, in England das **Museum of classical antiquities**, in Deutſchland die Archäologiſche Zeitung von Gerhard, in Neapel das **Bulletino Napolitano**

von Avellino, nach ſeinem Tode von Garrucci und Minervini. Dieſe, weit entfernt den Inſtitutsſchriften im Wege zu ſein, trugen vielmehr zu ihrer Verbreitung bei. Am wirkſamſten iſt das Inſtitut vielleicht in Italien ſelbſt geweſen. Hier war die Reiſeſcheu der Italiener, die durch die Mangelhaftigkeit des Verkehrs geſteigert wird, den archäologiſchen Studien ein weſentliches Hemmniß, am meiſten im Königreich Neapel. Neapolitaniſche Antiquare wußten oft nichts von Alterthümern in der nächſten Nähe der Hauptſtadt. Die Rührigkeit, mit der die fremden Gelehrten ihre vaterländiſchen Schätze ausbeuteten, machte ſie aufmerkſam und eiferſüchtig und ſpornte ſie zu einer wetteifernden Thätigkeit. Dem Wetteifer mit dem Inſtitut verdankt wohl die Begründung des wichtigen **Bulletino Napolitano** durch den trefflichen Avellino ſeine Entſtehung.

Wir dürfen uns der Hoffnung hingeben, daß die Eiferſucht auf beiden Seiten einer neidloſen Anerkennung Platz machen und dieſe die Gelehrten beider Länder zu einem einträchtigen und doppelt fruchtbaren Zuſammenwirken vereinigen werde. Das archäologiſche Inſtitut hat den Weg dazu aufs ſchönſte angebahnt. Wenn Deutſchland ſtets darauf ſtolz ſein wird, daß ein Deutſcher in Italien für Europa der Lehrer der alten Kunſtgeſchichte geworden iſt, ſo wird es auch mit Genugthuung auf eine deutſche Anſtalt blicken dürfen, die Italien mit der archäologiſchen Welt des übrigen Europa erſt vollſtändig in Verbindung geſetzt hat. A. Z.

Oſtindien. [Das Erziehungsweſen.] Seit den letzten zwanzig Jahren hat ſich in Indien viel geändert; die Reformen des Oberſtatthalters Lord William Bentinck — ſeine Regierung dauerte vom 4. Juli 1828 bis 20. März 1835 — haben Wurzel geſchlagen. Wenn auch noch nicht bei den Maſſen, ſo iſt doch unter einem kleinen erleuchteten Theil der indiſchen Bevölkerung eine Bewegung entſtanden, die ſich immer weiter ausdehnt; ſie wird am Ende das Emporwachſen eines ganz neuen Geſchlechts zur Folge haben. Ein Theil der engliſchen Nation ſieht mit ſorgenvoller Selbſtſucht auf dieſe Bewegung. „Wie könnten wir Indiens Gebieter bleiben, wenn wir ſeine Bewohner in europäiſchen Wiſſenſchaften erziehen, ſie zu uns heranbilden wollen?“ „Keine drei Monate“, ſprach Lord Ellenborough im Ausſchuß über die indiſchen Angelegenheiten (1852), „werden wir dann die Herren des Landes bleiben. Eine einſichtsvolle Bevölkerung wird ſich unſerer Regierung nicht unterwerfen.“ Ein anderer Theil erfreut ſich, vom höheren menſchlichen Standpunct ausgehend, dieſer Bewegung, dieſes Fortſchritts. „Wohlan denn“, ſagen dieſe, „ſind einſtens Hindu und Muſelman durch die Angelſachſen erzogen, ſo haben wir unſere Miſſion erfüllt und mögen dafür, wie bei Losreißung Nordamerika's geſchehen, durch Vermehrung unſeres Gewerbeweſens, des Handels und der Schifffahrt belohnt werden.“

Zu dieſer letztern Claſſe gehört der edle Schotte, Herr Cameron, Vorſitzender im indiſchen Geſetzgebungsausſchuß und im Erziehungsrath von Bengalen. Sein Werk über die Pflichten Großbritanniens gegen Indien, über die Erziehung der Eingebornen und über ihre Verwendung zu Staatsämtern* iſt ein Ereigniß in der Bildung und Culturgeſchichte des von 160 Millionen bewohnten anglo-indiſchen Reichs. Herr Cameron zielt auf nichts Geringeres, als auf Errichtung indiſcher Univerſitäten, nach ſchottiſcher, d. h. ungefähr nach deutſcher Weiſe. Die verſchiedenen modernen Sprachen ſollten hiezu die Norm, die Grundlage bilden.

---

* **An Address to Parliament on the duties of Great-Britain to India, in respect of the Education of the Natives and their official employment. By Charles Hay Cameron. London 1853.**

In den Ländern vom Himalaja zum Meere, von China nach Afghaniſtan werden jetzt wenigſtens 21 Sprachen geſprochen, die bald ſo verſchieden ſind wie das Deutſche vom Lateiniſchen, bald bloß wie das Spaniſche vom Franzöſiſchen. Sir Erskine Perry verzeichnet in ſeiner Abhandlung und Karte über die verſchiedenen Sprachen Indiens — mitgetheilt im Journal der Bombayer aſiatiſchen Geſellſchaft (Januar 1853) — bloß 14 dieſer Sprachen und ordnet ſie in fünf Claſſen. Jeder dieſer fünf Sprachenkreiſe beſitzt eine Hauptſtadt: Bengali mit Calcutta, Hindi oder Hindoſtani mit Agra, Marathi mit Bombay, Tamul mit Madras, und Singhali mit Colombo (Ceylon). Dieſe Sprachen und ihre Hauptſtädte nimmt Herr Cameron als Richtſchnur ſeiner projectirten fünf Univerſitäten, wovon vorderhand nur die zu Calcutta ins Leben treten ſolle. Dem Engliſchen werde aber zu gleicher Zeit eine vorzügliche Stelle in den Unterrichtsgegenſtänden eingeräumt. Durch die Kenntniß dieſer und anderer weſtlichen Sprachen ſind den Aſiaten die Quellen der Litteraturen, der Künſte und Wiſſenſchaften Europa's geöffnet.

Herr Cameron gibt als Einleitung zu ſeinem Univerſitätsentwurf einen Ueberblick des ganzen von den Engländern in Indien eingeführten Erziehungsweſens, vorzüglich der Einrichtungen während der letzten zwanzig bis fünfundzwanzig Jahre. Es wurden allerlei Verſuche gemacht, bis man endlich zu einem beſtimmten Syſtem durchgedrungen iſt.

Gegen Ende ſeiner Regierung ſuchte der Oberſtatthalter Lord Bentinck das Erlernen der engliſchen Sprache in aller Weiſe zu fördern. „Den indiſchen Völkerſchaften ſei am allerleichteſten zu helfen, wenn ſie dahin gebracht werden, daß ſie ihre Sprachen und Mundarten ablegen; damit würden jene nachtheiligen ererbten Vorurtheile aufhören und die tauſendjährigen Bande ſich löſen. Die engliſche Sprache ſoll das ausſchließende Mittel der Erziehung und Bildung werden. Den Zöglingen der beſtehenden Regierungsanſtalten werde jede Unterſtützung entzogen; dieſe Anſtalten ſollen ſpäter ganz aufhören; die Regierung unterſtützt künftighin bloß das Erlernen der engliſchen Sprache und Litteratur.“ Solch ein Beginnen konnte natürlich zu keinem Ziele führen. Die angeborene Sprache iſt das feſteſte Band eines jeden Volks, und das hoffte man mit ſolchen kleinlichen Mitteln zu zerreißen. Sind doch fern von den drei Hauptſtädten, in weiten Gauen und Marken Hindoſtans und Dekhans, ſelbſt nur geringe äußerliche Reizmittel vorhanden zur Erlernung der Sprache der Eroberer, ſo ſchwierig für den Hindu und Muſelman. Und wo iſt jemals eine Volksbildung, eine Nationallitteratur außerhalb der Mutterſprache möglich geweſen? Wir haben ein abſchreckendes Beiſpiel an dem ausſchließenden Gebrauch des Lateiniſchen während des Mittelalters. Lord Bentinck hätte nicht vergeſſen ſollen, wie ſolch eine unglückſelige Einrichtung die Verwilderung der Maſſen, der Litteratur und Wiſſenſchaft zur Folge haben mußte. Eine wahre Volksbildung kann nur auf dem Grund der einheimiſchen Sprachen und Mundarten erzielt werden. Hiemit ſoll jedoch nicht dem fruchtloſen Studium des todten Sanskrit mit ſeinen zahlreichen grammatiſchen Spitzfindigkeiten das Wort geredet werden. Mittelſt des Sanskrit, ſagt Rammohun Roy, lernt man bloß, was die Welt vor zweitauſend Jahren wußte, mit Hinzufügung allerlei eitler nichtsnutziger Spielereien. Die Jugenderziehung ſoll, wie dieſer treffliche Brahmane ſagt und Cameron in ſeinem Werke darſtellt, mittelſt der einheimiſchen lebenden Sprachen betrieben werden. Eine Sanskriterziehung würde Hindoſtan in herkömmlicher Finſterniß belaſſen. *

* Das iſt bekanntlich auch die Anſicht Macaulay's, und ſie mag in der Hauptſache richtig ſein. Doch iſt zu bedenken, daß, abgeſehen von den Weda's, die Sanskrit-

Sanskrit und Arabiſch mögen die beiden gelehrten Sprachen Hindoſtans bleiben, wie Griechiſch und Latein in Europa. Sanskrit iſt nämlich die Grundlage der meiſten Mundarten und Sprachen des modernen Hindoſtan. Von 500 Wörtern im Hindoſtani, ſagt Wilſon, ſind 305 Sanskrit, von 147 im Bengali 142.

Oberſtatthalter Lord Auckland hat die Verordnung ſeines Vorgängers nach wenigen Jahren ihres Beſtandes in ihrer Ausſchließlichkeit wieder aufgehoben. Neben dem Engliſchen, was die officiell-claſſiſche Sprache Indiens blieb und bleibt, ward auch auf Ausbildung der einheimiſchen Mundarten vorzügliche Sorgfalt verwendet. Wo große Vortheile aus der Kenntniß des Engliſchen entſpringen, wie bei den Lehensfürſten und reichen Grundbeſitzern, die in mannigfachem Verkehr mit den Herren des Landes ſtehen, dringt engliſche Sprache durch, auch ohne äußerlichen Zwang. Sie hat ſelbſt in Nepal Eingang gefunden, wo des Miniſters Söhne und andere Angeſehene des Landes ſich engliſche Sprachlehrer halten. Auch der König von Siam lieſt und ſchreibt die Sprache der Angelſachſen.

Das Stipendienweſen an den Regierungscollegien und Schulen Bengalens, von Sir Edward Ryan eingerichtet und gutgeheißen von Lord Auckland, hat bereits vortreffliche Früchte getragen. Es gibt zwei Claſſen von Stipendiaten, jüngere und ältere. Die Prüfungsgegenſtände, um die Regierungsunterſtützung von 30 bis 40 Rupien monatlich zu erlangen, und zwar auf ſechs Jahre, ſind gleich für beide Claſſen, nur mit geringeren Anforderungen bei den jüngern Stipendiaten. Sie müſſen gute Kenntniſſe bewähren in den verſchiedenen Zweigen der Litteratur, Geſchichte, Mathematik, Geographie, und Proben ihrer Fertigkeit in mehreren Sprachen, fremden und indiſchen, ablegen. Die Prüfungen werden mit großer Sorgfalt überwacht. Gegen Unterſchleife und andere Unregelmäßigkeiten ſind Vorkehrungen getroffen. Welche herrliche, bewunderungswürdige Früchte dieſe britiſchen Schuleinrichtungen in Indien bereits getragen haben, wird man an folgenden wenigen Bruchſtücken ſchriftlicher Antworten über die 1851 geſtellten Aufgaben erkennen.

Die Aufſätze ſind ſämmtlich in engliſcher Sprache, und zwar in einer correcten trefflichen Schreibweiſe abgefaßt. Die Candidaten ſollten das Ende der erſten Scene in Hamlet, wo ſich Marcellus, Bernardo und Horatio über die Geiſtererſcheinung unterhalten, erläutern, ſo wie mehrere Gedichte von Gray und Collin. An die Erläuterung einer Stelle von Johnſons Raſſelas, *über den Werth und das Wachsthum der Poeſie*, knüpft ein junger Hindu eine Geſchichte der engliſchen Dichtkunſt. Verſchiedene vorzügliche Antworten wurden von jungen Hindus auf Fragen über Bacons „Novum Organum" ertheilt.

Bei der Erdkunde wird Indien vorzüglich beachtet. Die Candidaten zeichnen eine Karte ihres Vaterlands, mit dem Waſſernetz, mit den Waldungen, Bergen, Sprach-

---

litteratur nicht in dem Maße alt und veraltet iſt, wie die europäiſche Kritik früher anzunehmen gewohnt war. Die neueſte Forſchung (ſ. Albr. Weber's indiſche Litteraturgeſchichte, S. 184—206) iſt geneigt, den Kalidâſa und ſämmtliche neun poetiſche Edelſteine am Hofe des Wikramaditya aus der Mitte des erſten Jahrhunderts vor Chr., alſo aus der Zeitgenoſſenſchaft eines Virgil und Horaz, bis ins zehnte Jahrhundert nach Chr. herabzurücken! Indiens größter Lyriker, Dſchayadêva, der Dichter des lieblichen Gitagovinda, gehört wahrſcheinlich dem zwölften Jahrhundert n. Chr. an u. ſ. w. Noch jetzt ſchreiben die Brahmanen Sanskrit, und engliſche Theologen, wie Dr. Mill, polemiſiren gegen ſie in Sanskritverſen. Als Grundlage einer höhern Schulbildung in Indien alſo dürfte das Sanskrit kaum ganz zu entbehren ſein, und für die Erlernung der jetzigen Landesſprachen leiſtet es denſelben Vorſchub, wie einige Kenntniß des Lateins für das Studium der romaniſchen Sprachen. A. d. R.

grenzen und Oertlichkeiten der berühmteſten Städte vor der muſelmaniſchen Eroberung. Sie beſchreiben die malayiſche Halbinſel und China, die Philippinen und Sundainſeln, Europa und Amerika. Sie behandeln die verſchiedenen Anſichten über das Grundeigenthum in Indien. Sie vergleichen die afghaniſchen Einrichtungen der Lehensverfaſſung im Weſten; ſie beſchreiben die Republiken Amerika's und ihre Verfaſſungen, dann jene nördlichen Gegenden Indiens, welche unter britiſchem Schutze ſtehen, und die unabhängigen mittelaſiatiſchen Länder. Sie wiſſen den Lauf der vorzüglichſten Flüſſe auf Erden, des Miſſiſſippi wie des Brahmaputra, und geben hievon ins Einzelne gehende Darſtellungen. Andere Gegenſtände der Prüfung ſind Mathematik, Geometrie, die Theorie der Gleichungen und Kegelſchnitte, Differential- und Integralrechnungen; Algebra, Optik, Statik, Hydroſtatik, ſphäriſche und ebene Trigonometrie und endlich Aſtronomie.

In den geſchichtlichen Ausarbeitungen, wo Arnold, Niebuhr, Macaulay und Hallam als Grundlage dienen, wird von den vier Elementen der Nationalität, von Abſtammung, Sprache, Verfaſſung und Religion ausgegangen. Dwarkanath Mittre ſchildert die drei Religionsparteien Englands im Beginn des ſechszehnten Jahrhunderts, die Epiſkopalen, Puritaner und Römiſch-Katholiſchen zum Erſtaunen richtig. In einem andern Aufſatz ſind die Urſachen angegeben, weßhalb die Volkspartei in England am Anfang des achtzehnten Jahrhunderts gegen Frankreich war und am Ende desſelben für dieſen Staat u. ſ. w.

Ein Zögling der Hughlyanſtalt ſchreibt in glänzenden Worten einen Aufſatz über den Vortheil der engliſchen Sprache, worin es unter anderm heißt: „Erziehung und Bildung bewirken allein den Unterſchied zwiſchen Menſchen und Menſchen. Religion iſt nur ein Theil der Erziehung. Die Verbreitung des Engliſchen in Indien iſt eines der folgenreichſten Ereigniſſe unſers Jahrhunderts; mittelſt der engliſchen Sprache wird unſer Volk erzogen, wird unſer Volk in die Wiſſenſchaften eingeweiht werden. Indien war einſtens die Wiege der Civiliſation, aber im Zeitenverlauf und durch die Grauſamkeit fanatiſcher Muſelmanen iſt ſie vollkommen abgeſtorben. Nun ward ſeit wenigen Jahren die engliſche Sprache als Mittel der Erneuerung eingeführt. Bereits fühlen wir den Einfluß von Shakeſpeare, Milton und Bacon auf unſern Geiſt. Dieſer Einfluß wird, kann nicht mehr verwiſcht werden; im Gegentheil, immer wird er wachſen und ſich verbreiten über alle weitgeſtreckten Gauen und Marken vom Himalaja zum Meere. Die Bekanntſchaft mit der engliſchen Litteratur hat uns Hindu gelehrt, freier zu denken und edler zu handeln. Jener wunderbare Zuſammenſtoß der großartigen Anlagen unſerer indiſchen Völkerſchaften mit der Einſicht, mit den Kenntniſſen und Beſtrebungen des kräftigen europäiſchen Geiſtes wird außerordentliche Folgen haben, nicht bloß für Indien ſelbſt, ſondern für den Entwicklungsgang der Menſchheit. Die Bekanntſchaft mit engliſcher Sprache und Litteratur wird uns eines Tages zu allem fähig machen." (Man denkt an den Ausſpruch Jakob Grimm's über die Beſtimmung der engliſchen Sprache zur Weltſprache.)

Ehe ein Jahrhundert verfloſſen, wird Indien — iſt das Land vor großen äußerlichen Störungen bewahrt — an der leitenden Hand Großbritanniens herangebildet, im Stande ſein, ſich ſelbſt zu regieren; es wird die Selbſtregierung ertragen können. Allein in Bengalen und in den nordweſtlichen Provinzen zählt man (1852) 40 Seminarien, und kaum findet ſich eine größere Stadt und Ortſchaft ohne höhere und niedere Schulanſtalten. Ein Erlaß der anglo-indiſchen Regierung (vom 10. October 1844), daß ausgezeichnete Zöglinge bei Anſtellungen vorzügliche Berückſichtigung erhalten, hat den Lerneifer der Hindu- und Muſelmanjugend im hohen Grade geſteigert. Selbſt

ein Maiſorprinz beſtand 1850 die Prüfung und meldete ſich als Candidat für eine Anſtellung.

Die anglo-indiſche Bureaukratie und das Soldatenthum hegten, wegen der Bemühung, Indien zur Freiheit heranzubilden, den bitterſten Haß gegen Lord Bentinck und alle Oberſtatthalter ſeiner Geiſtesrichtung. „Ein junger Mann“ — in ſolchen Worten ergeht ſich hier wie allenthalben die auf Geiſtesbildung mit ſelbſtſüchtiger Scheelſucht hinblickende Gemeinheit — „ein junger Mann mit Mathematik angefüllt, der Shakeſpeare, Johnſon und Addiſon im Munde führt, iſt untauglich zu einem Amt, zu gewöhnlichen bürgerlichen Geſchäften. Und wenn auch, gebildete Hindu ſind die ärgſten Gegner des Chriſtenthums, Feinde der Fremdenherrſchaft, namentlich wenn ſie durch die europäiſch-aſiatiſche Geſchichte das Geheimniß erfahren, wie wir die Herrſchaft erlangten und behaupten. Schamröthe bedeckt die Wangen der europäiſch erzogenen jungen Hindu, welche überdieß früher zur Reife gelangen als unſere jungen Männer. Sehnſucht nach Befreiung und Rachegefühl erfüllt ihre Herzen, wenn ſie hören, die vielen Millionen Hindoſtans ſeien von vierzig- bis fünfzigtauſend Chriſten beherrſcht; wenn ſie zur Einſicht gelangen, ihrer Väter Land werde, zum großen Theil wenigſtens, für den Vortheil Großbritanniens ausgebeutet. Verlieren wir einſtens Indien, ſchuld daran ſind die Erziehungsanſtalten.“ A. Z.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

Oeſterreich. [Die Berufungen von Auswärts.] Wien, 28. Febr. An den Rechtsfacultäten der öſterreichiſchen Hochſchulen ſind in den letzten Zeiten einige Berufungen aus dem Ausland eingetreten, die nicht verfehlt haben, die allgemeine Aufmerkſamkeit im günſtigen Sinne des Wortes auf ſich zu lenken. Unter dieſen nimmt ohne Zweifel die Berufung des Münchener Profeſſors Arndts für die Lehrkanzel des römiſchen Rechts an der Wiener Univerſität den erſten Rang ein. Arndts erhält den Titel eines Regierungsrathes. Man erzählt, daß es vorzugsweiſe die Empfehlung eines Mannes wie Savigny geweſen iſt, welche die Aufmerkſamkeit auf dieſen ausgezeichneten Romaniſten gelenkt hat. Wer da weiß, wie nothwendig die wiſſenſchaftliche Behandlung des römiſchen Rechts für unſere Jurisprudenz iſt, der wird dieſe Berufung, welcher andere auf andern Hochſchulen Oeſterreichs zur Seite ſtehen, mit Beifall begrüßen. In Prag lieſt ſchon ſeit längerer Zeit ein früheres Mitglied der Jenaer Univerſität über römiſches Recht; an die Krakauer Univerſität iſt erſt jüngſt ein jüngerer tüchtiger Romaniſt, Dr. Esmarch, der Zeit Docent in Göttingen, berufen worden. Für canoniſches Recht wurde in letzterer Zeit nach Prag Dr. Schulte und nach Peſth Dr. Maaßen berufen. Beide dürften dieſelbe Richtung verfolgen, welcher Phillips in ſeinem canoniſchen Recht Ausdruck verliehen hat. Allgemein bedauert man in Wien, daß die Unterhandlungen mit einem berühmten Nationalökonomen in Leipzig erfolglos geblieben ſind. Für Oeſterreich iſt in dieſem Moment keine Wiſſenſchaft von ſo hoher Bedeutung als die Nationalökonomie. Man kann ohne Uebertreibung ſagen, daß die materielle Wohlfahrt Oeſterreichs weſentlich von der gehobenen Einſicht in nationalökonomiſche Principien und einer intelligenteren Bewirthſchaftung des Bodens abhängt. Gegenwärtig iſt die Zahl nationalökonomiſcher Capacitäten bei uns verhältnißmäßig eine ſehr geringe, insbeſondere auf öſterreichiſchen Hochſchulen. Auf dieſen zählt man bis jetzt als hervorragende Notabilität faſt nur den Profeſſor Miſchler in Prag, und dieſer iſt ebenſo, wie der tüchtige nationalökonomiſche Schriftſteller Dr. Höfken, derzeit im Handelsminiſterium in Wien, erſt ſeit wenigen Jahren in Oeſterreich.

Die Lehrkanzel des verſtorbenen Profeſſors Nowak an der Wiener Univerſität, den ein forcirter Bewunderer der öſterreichiſchen Litteraturzuſtände mit der Gloriole eines Schriftſtellers verherrlicht hat, iſt gegenwärtig noch unbeſetzt. Man ſpricht davon, daß ein philoſophiſch und nationalökonomiſch gebildeter Schriftſteller, deſſen geiſtreiche Auffaſſung volkswirthſchaftlicher Zuſtände den Leſern Ihres Blattes wohl bekannt iſt, den verwaisten Lehrſtuhl beſteigen werde. Sie werden aus dieſen Thatſachen entnehmen, daß mit dieſen Berufungen nicht bloß ein weſentlicher Schritt zur Hebung der rechts- und ſtaatswiſſenſchaftlichen Facultäten geſchehen iſt, ſondern ein weſentlicher Schritt zur Annäherung zwiſchen öſterreichiſchen und deutſchen Hochſchulen. Gerade an den juriſtiſchen Facultäten gab es die heftigſten Gegner einer Annäherung Oeſterreichs an Deutſchland und die ſtärkſten Vertreter der vormärzlichen Inſtitutionen, welche in den Univerſitäten nur Abrichtungsanſtalten für Beamte erblickten. A. Z.

Wien, im März. Die ſeit dem Jahre 1848 in dem öſterreichiſchen Studienweſen in Angriff genommene Reform mußte bald zu der Wahrnehmung eines fühlbaren Mangels an Lehrkräften in gewiſſen höheren Fächern führen, dem ſich durch allmälige Heranbildung geeigneter Individuen nicht abhelfen ließ. Namentlich galt dieß von der claſſiſchen Philologie, einigen Zweigen der Rechtswiſſenſchaft, und dem philoſophiſchen Studium überhaupt. Am ſchnellſten konnte dieſem dringenden Bedürfniſſe durch Berufung bedeutender Perſönlichkeiten aus dem Auslande abgeholfen werden, und die Anwendung dieſes Mittels lag um ſo näher, als ſich in der Studienreform vor allem die Tendenz kund gab, ſich den in Deutſchland üblichen Syſtemen möglichſt anzuſchließen. Wenn dieſes Heranziehen ausländiſcher Lehrkräfte auf das dringende Bedürfniß beſchränkt blieb und die Wahl der Berufung nur Männer von ausgezeichnetem wiſſenſchaftlichen Verdienſte traf, ſo war dagegen im Grunde nichts einzuwenden, und kein Opfer durfte zu groß erſcheinen, um Zierden der deutſchen Univerſitäten an öſterreichiſche Hochſchulen zu verpflanzen. War auch der Eindruck mancher Berufung auf viele, die ſich dadurch perſönlich berührt fanden, ein ſchmerzlicher, ſo hatte man in Oeſterreich ſeit jeher zu viel Achtung vor wiſſenſchaftlichen Größen des Auslandes, um den ſolchen Berufungen widerſtrebenden Gefühlen Rechnung zu tragen. Das Princip der Berufung hat unſeres Wiſſens keine irgend nennenswerthen Gegner, deſto abweichender ſind jedoch die Anſichten über die nothwendige Ausdehnung dieſes Mittels und die Wahl der Berufenen. Wir halten uns nicht für competent, über die Frage abzuſprechen, ob durch die bisherigen Berufungen dem Bedürfniſſe Genüge geſchehen und inwieweit rückſichtlich der berufenen Perſönlichkeiten die Wahl eine durchaus glückliche geweſen. Statt eines Urtheils mögen hier die Namen der bis jetzt auf öſterreichiſche Hochſchulen berufenen Ausländer zuſammengeſtellt werden, um ein ſelbſtredendes Zeugniß von der Umſicht der Studienleitung und der wiſſenſchaftlichen Geltung der Berufenen abzugeben. — Für das Fach der Philoſophie berief man Lott nach Wien, Ahrens nach Graz; für Philologie und Litteratur Jülg nach Krakau, Curtius, Schleicher und Bippart nach Prag; Bonitz, Gryſar, Hahn und v. Redwitz nach Wien; für Geſchichte Höfler nach Prag, Aſchbach nach Wien; für römiſches und canoniſches Recht Schwanert, Chambon, Kaſtel und Schulte nach Prag, v. Moy nach Innsbruck, Esmarch nach Krakau, Maſſen nach Peſth, Arndts nach Wien; für deutſche Reichs- und Rechtsgeſchichte Phillips nach Wien; für Nationalökonomie Miſchler nach Prag, Stein nach Wien; für Phyſiologie Brücke nach Wien. — Andere Berufungen ſollen dem Vernehmen nach in nächſter Ausſicht ſtehen. Wenn die Zahl der Berufenen von dem Streben der oberſten Studienbehörde, die Hochſchulen Oeſterreichs mit glänzenden Namen zu ſchmücken, unläugbares Zeugniß gibt, ſo wäre es ein Irrthum, daraus einen ungünſtigen Schluß

auf deren Geringſchätzung des Werthes der einheimiſchen Lehrkräfte zu ziehen. Sind auch nicht alle Univerſitätsprofeſſoren in Oeſterreich gefeierte Schriftſteller, ſo beſitzen ſie mit wenig Ausnahmen jene ausgezeichnete Lehrgabe, worauf es bei der Weckung des wiſſenſchaftlichen Geiſtes in der Jugend mehr ankommt, als auf ſchriftſtelleriſche Leiſtungen, wiewol es auch an dieſen von Seite der „unberufenen" Profeſſoren nicht fehlt und man eben kein „forcirter Bewunderer öſterreichiſcher Litteraturzuſtände" zu ſein braucht, um der Verunglimpfung würdiger Männer, die ihr Leben dem Dienſte der Wiſſenſchaft redlich gewidmet, mit Ernſt entgegenzutreten. Selbſt ein Vergleich aus dem Collegienbeſuche würde nicht zum Nachtheile der älteren einheimiſchen Profeſſoren ausfallen, denn wir haben in Vorleſungen dieſer geſchmähten „Epigonen" ein Auditorium von zweihundert Köpfen verſammelt geſehen, welches nicht durch Namenleſen gepreßt worden war, während dem Collegienbeſuche eines berühmten Berufenen durch poſitive Anordnungen nachgeholfen werden mußte. Die ſchriftſtelleriſchen Leiſtungen Haimberger's, Haimerl's, Hye's, Leopold Neumann's, Pachmann's, Springer's u. a. finden im Auslande in vollem Maße die Anerkennung, welche ihnen hierlands von einer gewiſſen Seite nur mit Widerſtreben zugeſtanden wird. — Uns ſcheint es mit nichten befremdend, daß Notabilitäten, wie Phillips, Arndts u. a., ihre Stellungen nur unter äußerſt vortheilhaften Bedingungen aufgeben, Niemand mißgönnt ihnen die beim Uebertritte ausnahmsweiſe zugeſicherten Begünſtigungen, ſie ſind eine der Wiſſenſchaft dargebrachte Huldigung, nur möge man ſie nicht zugleich als eine Geringſchätzung der einheimiſchen, um Schule und Wiſſenſchaft hoch verdienter Lehrer erklären, und wenn ſich dieſe durch wiſſenſchaftliche Leiſtungen zu der Höhe der Berufenen emporheben, möge man ihren Anſprüchen auf gleiche Achtung und Behandlung gerecht werden. — Würde ſich einmal die Ueberzeugung feſtſetzen, daß die Verdienſte der Einheimiſchen ſchwerer zur Geltung gelangen und nur beſtimmte wiſſenſchaftliche Richtungen Anerkennung finden, ſo müßte dieß unter den Lehrern und Lehramtscandidaten allgemeine Entmuthigung und zuletzt den Verfall der Wiſſenſchaft zur Folge haben. Will man daher ernſtlich einen Aufſchwung der Wiſſenſchaft durch Annäherung an Deutſchland, will man „die lebendige Durchdringung und Verſöhnung der geſchichtlichen Gedankenwelt", ſo möge es vor allem genug ſein des banalen Geſchreies über die öſterreichiſchen Univerſitäten als „bloße Abrichtungsanſtalten für Beamte" (was ſie im Sinne ihrer Gegner niemals waren) und über die „Mittelmäßigkeit, Unwiſſenheit und ordinäre Weltanſchauung", womit die Jünger einer excluſiven Richtung in widriger Selbſtüberhebung die achtbarſten Männer des älteren Syſtems kennzeichnen und die vaterländiſche Wiſſenſchaft der Mißachtung des Auslandes preisgeben, bevor ſie ſelbſt noch etwas Nennenswerthes zu ihrer Ehrenrettung geleiſtet haben. A. Z.

Schweiz. Zürich. [Auszug aus dem Bundesgeſetz betreffend die Errichtung einer eidgenöſſiſchen polytechniſchen Schule. (Vom 7. Hornung 1854.)]

1. Allgemeine Beſtimmungen.

Art. 1. Es wird eine eidgenöſſiſche polytechniſche Schule in Zürich errichtet.

Art. 2. Die Aufgabe der polytechniſchen Schule beſteht darin:

1. Techniker für den Hochbau,
2. Techniker für den Straßen-, Eiſenbahn-, Waſſer- und Brückenbau,
3. Techniker für die induſtrielle Mechanik,
4. Techniker für die induſtrielle Chemie,
5. Fachmänner für die Forſtwirthſchaft,

unter ſteter Berückſichtigung der beſondern Bedürfniſſe der Schweiz, theoretiſch und ſo weit thunlich praktiſch auszubilden.

Es ſollen mit der polytechniſchen Schule philoſophiſche und ſtaatswirthſchaftliche Lehrfächer verbunden werden, ſo weit ſie als Hülfswiſſenſchaften für höhere techniſche Ausbildung Anwendung finden, wie namentlich die neuern Sprachen, Mathematik, Naturwiſſenſchaften, politiſche und Kunſtgeſchichte, ſchweizeriſches Staatsrecht und Nationalökonomie.

Die polytechniſche Schule kann auch zur Ausbildung von Lehrern für techniſche Lehranſtalten benutzt werden.

Art. 3. An der polytechniſchen Schule beginnt der Unterricht mit der Stufe, bis auf welche die Schüler der meiſten cantonalen und ſtädtiſchen Induſtrie- und Gewerbſchulen gefördert werden.

Art. 4. An der Anſtalt beſteht Lehrfreiheit.

Der Unterricht wird nach freier Wahl der angeſtellten Lehrer in der deutſchen, franzöſiſchen oder italieniſchen Sprache ertheilt.

Art. 5. Die jährlichen Geſammtausgaben der Anſtalt für die Eidgenoſſenſchaft dürfen die Summe von 150,000 Fr. nicht überſteigen.

II. Von den Studirenden.

Art. 7. Das Reglement wird die Bedingungen, welche erfüllt werden müſſen, um in die polytechniſche Schule aufgenommen werden zu können, ſo wie die obligatoriſchen Unterrichtsfächer an derſelben feſtſetzen. Der Beſuch der Vorleſungen über die andern wiſſenſchaftlichen Fächer ſteht gegen Bezahlung der durch das Reglement zu beſtimmenden Gebühren jedem frei, der ein genügendes Sittenzeugniß vorweiſt.

III. Von der Lehrerſchaft.

Art. 13. Die Profeſſoren beziehen in der Regel eine fixe Beſoldung. Es kann jedoch der Titel eines Profeſſors auch ohne gleichzeitige Ausſetzung eines Gehaltes verliehen werden.

Art. 14. Die Erlaubniß, über einzelne Zweige der Wiſſenſchaft Vorleſungen zu halten, kann auch denjenigen ertheilt werden, die durch ſchriftliche Arbeiten oder Vorträge über die betreffenden Materien oder durch eine beſondere Prüfung hinlängliche Beweiſe ihrer Befähigung gegeben haben. Dieſe Glieder der Lehrerſchaft haben den Titel „Privatdocenten“.

Die Privatdocenten beziehen keine fixe Beſoldung; es können aber denjenigen unter ihnen, welche durch ihre Vorträge eine beſtehende Lücke auszufüllen oder auch, abgeſehen davon, ſich durch ausgezeichnete Leiſtungen eine anſehnliche Wirkſamkeit an der Anſtalt zu begründen vermögen, Gratificationen verabreicht werden.

Art. 15. Die Profeſſoren werden in der Regel auf eine Amtsdauer von zehn Jahren ernennt.

Ausnahmsweiſe kann eine Berufung auf Lebenszeit ſtattfinden.

IV. Von dem Bundesrathe, als Oberbehörde der eidgenöſſiſchen polytechniſchen Schule, und dem Schulrathe.

Art. 18. Der Bundesrath ſteht der Anſtalt als oberſte leitende und vollziehende Behörde vor.

Art. 19. Unter dem Bundesrathe ſteht zur unmittelbaren Leitung und Ueberwachung der Anſtalt ein Schulrath.

Art. 20. Der Schulrath beſteht aus einem Präſidenten und vier Mitgliedern. Für die letztern werden überdieß drei Erſatzmänner aufgeſtellt.

Der Schulrath wird ſammt den Erſatzmännern vom Bundesrathe aus allen Schweizerbürgern, die bei den Wahlen in den Nationalrath ſtimmberechtigt ſind, gewählt. Unter den Mitgliedern dürfen nicht zwei oder mehr Bürger desſelben Cantons ſich befinden.

Art. 28. Der Bundesrath wird jeweilen, bevor er über wichtige, die Anstalt betreffende Gegenstände Beschlüsse faßt, ein Gutachten des Schulrathes, der letztere bevor er wichtigere, bleibende Anordnungen über den Gang des Unterrichtes und die Disciplin an der Anstalt trifft, ein Gutachten der Lehrerschaft, beziehungsweise einer Abtheilung derselben einholen.

Art. 29. Der Bundesrath erläßt auf den Vorschlag des Schulrathes die Reglemente wichtigern Inhalts, welche zur Vollziehung der die Anstalt betreffenden Bundesgesetze und Beschlüsse der Bundesversammlung erforderlich sind.

Art. 30. Die Ernennung der Professoren, die Bestimmung des ihnen auszusetzenden Gehaltes und die Entscheidung über die der Lehrerschaft zu verabreichenden Gratificationen stehen, auf Bericht und Antrag des Schulrathes, dem Bundesrathe zu.

Es kann Niemand, über welchen der Schulrath nicht sein Gutachten abgegeben hat, vom Bundesrathe zum Professor ernannt werden.

V. Von dem Sitze der eidgenössischen polytechnischen Schule.

Art. 40. Dem Canton, beziehungsweise der Stadt Zürich, liegt ob:

1. die ihnen gehörenden wissenschaftlichen Sammlungen der eidgenössischen Anstalt zu freier Benutzung unentgeltlich zur Verfügung zu stellen;
2. so viel an ihnen liegt, darauf hinzuwirken, daß auch die im Eigenthume von Corporationen befindlichen wissenschaftlichen Sammlungen von der eidgenössischen Anstalt ungehindert benutzt werden können;
3. einen botanischen Garten, der von dem Bundesrathe als genügend anerkannt ist, der eidgenössischen Anstalt unentgeltlich anzuweisen;
4. die ihnen zugehörigen Waldungen behufs forstwirthschaftlich-praktischer Studien unentgeltlich benutzen zu lassen und, so viel an ihnen liegt, darauf hinzuwirken, daß auch die im Eigenthum von Corporationen befindlichen Waldungen zu gleichem Zwecke der Anstalt geöffnet werden;
5. im Einverändniß mit dem Bundesrathe die erforderlichen Gebäulichkeiten unentgeltlich zur Verfügung zu stellen, gehörig einzurichten und zu unterhalten;
6. dafür zu sorgen, daß die für körperliche Uebungen erforderlichen Localitäten der Anstalt ohne Entschädigung offen stehen;
7. dem Bunde einen jährlichen Beitrag von 16,000 Fr. an die Ausgaben der Anstalt zu leisten.

Art. 42. Die Studirenden haben keinen privilegirten Gerichtsstand.

Die besondern, für die Studirenden zu erlassenden Disciplinarvorschriften gehen von den Behörden der Anstalt aus, und ihre Uebertretung wird auch ausschließlich von diesen Behörden bestraft.

Bern, 6. Febr. [Lehrer für das eidgenössische Polytechnicum.] Für das eidgenössische Polytechnicum hat der Bundesrath folgende Wahlen getroffen: Ingenieurwissenschaft: Carl Culmann aus Bayern und Joh. Wild aus Zürich. Ersterer ist bekannt durch Schriften über die verschiedenen Brückensysteme, und ward längere Zeit von der bayerischen Regierung für Kunstbauten und Eisenbahnen, z. E. Straubing-Passau, beschäftigt. Wild hat sich unter anderm durch seine Triangulation des Cantons Zürich für die eidgenössische Karte bekannt gemacht. Forstwissenschaft: Elias Landolt aus dem Canton Zürich; Chemie: Ch. Städeler von Hannover und Dr. Bolley von Heidelberg. Ersterer wurde von Göttingen, wo er seit 1850 die zweite Abtheilung des Universitätslaboratoriums unter großer Frequenz der Praktikanten leitete, 1853 an die Universität Zürich berufen, ward Assessor und correspondirendes Mitglied der königl. Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen, und hat erst neulich einen Ruf nach Jena

abgelehnt. Dr. Bolley, der Verfaſſer des „Handbuches der techniſch-chemiſchen Unterſuchungen“ und Redacteur einer gewerblichen Zeitſchrift, wirkt ſeit einer Reihe von Jahren an der Cantonsſchule in Aarau und wurde vom Bundesrath als Repräſentant der ſchweizeriſchen Induſtriellen an die Weltausſtellung in London geſchickt. Botanik: Oswald Heer von Glarus und Dr. Nägeli, derzeit Profeſſor an der Univerſität Freiburg (hat viel mit dem Mikroſcop gearbeitet). Mathematiſche Fächer: Theoretiſche Mathematik: Raabe in Zürich; Geometrie: W. H. Deſchwanden aus Unterwalden, derzeit Rector der Induſtrieſchule in Zürich. Engliche Sprache und Litteratur: Behn-Eſchenburg aus Stralſund. Schweizergeſchichte: Euſebius Gaullieur, der 1832 wegen Betheiligung an der Revolution aus Neuenburg verbannt, ſpäter in Lauſanne und Genf verſchiedene politiſche Journale redigirte, manchen litterariſchen Artikel (z. B. über Madame de Charrière) in die »Revue des deux mondes« und in die »Bibliothèque universelle de Genève« lieferte, auch im Verein mit dem aus Kaſſel verbannten Dr. Gräfe jetzt in Genf eine elegante Compilation, »la Suisse pittoresque«, herausgibt. Kunſtgeſchichte und Archäologie: J. Burkhardt aus Baſel, Herausgeber von Kugler's Kunſtgeſchichte, Verfaſſer des „Leben Conſtantins des Großen“ und eines künſtleriſchen Reiſehandbuches in Italien. Nationalökonomie und Statiſtik: A. E. Cherbuliez, war ehemals Profeſſor an der Akademie ſeiner Vaterſtadt Genf und ſchrieb Ausgezeichnetes gegen den Socialismus, z. B. »Riche et pauvre«. Staatsrecht, vorzüglich ſchweizeriſches: Dr. Rüttimann in Zürich. Modelliren: L. Kaiſer von Zug. Landſchaftszeichnen: Landſchaftsmaler Ulrich in Zürich. Figurenzeichnen: Kupferſtecher J. C. Werdmüller in Zürich. — Im Ganzen ſehr gute Wahlen, denn ſind auch unter den Profeſſoren einige „geſchickte Leute“, ſo hat doch die Flüchtlingsſympathie dießmal viel weniger Einfluß gehabt, als man befürchten konnte.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen.

Circulare der K. Regierung zu Frankfurt a. d. O. betreffend die Regulative vom 1. bis 3. October 1854.

Mit unſerer Circularverfügung vom 15. November c. (562. November 1854.) haben wir den Herren Superintendenten und Schulinſpectoren die drei von des Herrn Miniſters v. Raumer Excellenz erlaſſenen Regulative vom 1., 2. und 3. October d. J., den evangeliſchen Seminar-, den Präparanden- und den Elementarſchulunterricht betreffend, zur vorläufigen Kenntnißnahme zugehen laſſen. Sie werden in dieſen Verordnungen die Grundſätze wiedergefunden haben, welche für die Geſtaltung des Volksſchulunterrichts und die Leitung der Lehrerthätigkeit in Ihren Ephorieen ſchon ſeit längerer Zeit maßgebend ſind und in unſeren Elementarſchulen faſt durchgängig zur Anwendung kommen. Die in allen Lehrerconferenzen der beiden letzten Jahre ſtattgefundene Beſprechung des Einrichtungs- und Lehrplans für Dorfſchulen von Goltzſch hat noch beſondere Veranlaſſung gegeben, die leitenden Geſichtspuncte, von welchen die Behandlung der Aufgaben der Elementarſchule ausgehen muß und das folgerichtige Verfahren der Lehrer in deren Ausführung ſchärfer in das Auge zu faſſen und vollſtändiger mit denſelben in Uebereinſtimmung zu bringen. Die gewonnenen oder doch erſtrebten Reſultate werden in den Grundzügen, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule, ihre Beſtätigung,

zum Theil ihre Berichtigung finden. Ueber die denſelben zum Grunde liegende Abſicht, kann kein Zweifel obwalten. Diejenige Richtung, welcher ſie Seite 4 entgegentreten iſt auf dem Boden der Elementarſchule in unſeren Gegenden kaum jemals einheimiſch geworden und hat ſich, wo ſie eingedrungen iſt, dem praktiſchen Bedürfniß gegenüber nicht lange behaupten können; nur als theoretiſche Anſicht mochte ſie den Lehrern, die ſich mit ihr zu ſchaffen machten, ihre eigentliche Aufgabe verdunkeln und das rechte Ziel verrücken. Aber auch unter den Lehrern wird es nur noch wenige geben, welche den Gedanken einer allgemein menſchlichen Bildung durch formelle Entwickelung der Geiſtesvermögen an abſtractem Inhalt feſthalten oder gar praktiſch verfolgen. Dagegen wird die poſitive Seite der Grundzüge, der wahre Zweck und die eigentliche Aufgabe der Volksſchule von Vielen, die an ihr arbeiten, noch immer nicht klar genug erkannt und lebendig genug erfaßt, noch weniger überall in entſprechender Thätigkeit verwirklicht. Sie werden es daher mit Dank anerkennen, daß in den Regulativen die für die Behandlung des Volksſchulunterrichts allein gültigen Principien deutlich und faßlich ausgeſprochen und von höchſter Stelle her als bindende Richtſchnur hingeſtellt ſind. Wir dürfen es unterlaſſen, Sie auf dieſe Principien noch näher aufmerkſam zu machen. Das Anerkenntniß, daß das Chriſtenthum den Menſchen allein wahrhaft bildet, daß dieſe Bildung durch die Aneignung des Inhaltes der göttlichen, in der heiligen Schrift uns gegebenen Offenbarung bedingt iſt, daß dieſer die Grundlage des Unterrichts und der Erziehung der Jugend eines chriſtlichen Volks ſein muß, daß Unterricht und Erziehung ſich anſchließen müſſen an die geſchichtlichen Factoren und wirklichen Zuſtände des Volkslebens, daß die Schule den Zuſammenhang mit der Kirche, dem Staat, der Gemeinde und Familie nie aufgeben, ſondern erhalten und pflegen muß, das Anerkenntniß dieſer Wahrheiten dürfen wir nicht allein bei Ihnen, ſondern im Allgemeinen bei dem evangeliſchen Lehrerſtande Ihrer Ephorieen vorausſetzen. Wenn die Grundzüge auf eine richtige Auswahl und feſte Begrenzung des Unterrichtsſtoffes ein großes Gewicht legen, ſo wird Ihnen nicht entgehen, wie viel darauf ankommt, daß der weſentliche Unterrichtszweck nicht zu Gunſten des minder Weſentlichen oder ganz Entbehrlichen vernachläſſigt, daß namentlich dem Unterricht im Chriſtenthum ſein volles Recht und Maaß zu Theil werde, daß überhaupt nicht ſubjective Willkür in der Wahl der Unterrichtsgegenſtände und der Ausdehnung des Unterrichtsgebietes Platz greife, ſondern die Grenzen desſelben allein durch die Aufgabe der Elementarſchule im Ganzen und durch das örtliche Bedürfniß insbeſondere beſtimmt werden. Die Grundſätze der Vereinfachung, Zuſammenfaſſung, richtigen Verbindung und Abſtufung des Unterrichts in der Volksſchule haben zwar in der neueren Zeit je länger je mehr Anerkennung gefunden, werden aber nur da gehörig beachtet und zur Anwendung gebracht, wo Schulaufſeher und Lehrer das Weſentliche von dem Unweſentlichen ſcharf zu unterſcheiden und zwiſchen Beiden die Grenze zu ziehen wiſſen. In dieſer Beziehung geben die Grundzüge dankenswerthe Fingerzeige, deren genaue Beachtung wir allen Schulaufſehern und Lehrern zur Pflicht machen. Hinſichtlich des Religionsunterrichts iſt dieſes bereits durch den Erlaß des Evangeliſchen Oberkirchenrathes an die Königl. Conſiſtorien vom 8. November v. J. geſchehen, auf den wir mit Nachdruck hinweiſen. Wenn Sie bisher ſelten Veranlaſſung gehabt haben, in den Lehrplänen Ihrer Elementarſchulen eine Ueberſchreitung des richtigen Maaßes zu tadeln oder die Lehrer von dem Streben nach einer Bereicherung ihres Wiſſens in falſchen, ihrem Beruf nicht entſprechenden Richtungen zurückzuhalten, ſo werden Sie doch nicht verkennen, daß es wohl an der Zeit ſei, ſolchen Gefahren vorzubeugen und dazu die Winke, welche die Regulative geben, dankbar benutzen. Auf der anderen

Seite aber werden Sie dem Irrthum begegnen, als ob durch die Festhaltung der vorgeschriebenen Auswahl des Unterrichtsstoffes und die Beobachtung des gegebenen Maaßes schon der Aufgabe der Elementarschule Genüge geleistet werde. Auswahl und Maaß sind vielmehr selbst bedingt durch den sittlichen Zweck der Schule, auf welchen die Regulative in demselben Sinne hinweisen, wie dieß in der bekannten Schrift von Goltzsch geschehen ist. Um ihn kurz zu bezeichnen: Was vor Allem erstrebt werden muß, ist die sittliche Organisation der Schule aus dem Geiste des lebendigen Christenthums, auf dem Grunde des evangelischen Glaubens, im Zusammenhange mit dem wirklichen Leben in Familie, Staat und Kirche. Als eine sittliche Ordnung und Gemeinschaft, als die erweiterte Familie, als die Kindergemeinde, als eine Pflanzstätte frommer und vaterländischer Gesinnung in ihrer Unterweisung und Zucht, als ein verjüngtes Abbild des Reiches Gottes soll die Schule sich darstellen und der Lehrer dahin trachten, daß in dem Schulleben der christliche Geist Alles durchdringe, der evangelische Charakter sich bestimmt darin ausprage, jede Einrichtung und Thätigkeit dem einen Zweck untergeordnet sei und diene, an das wirkliche Leben sich anschließe und den berechtigten Forderungen desselben entspreche, der bewegende Mittelpunct, die Seele des Ganzen aber die im evangelischen Glauben und in der christlichen Liebe wurzelnde, mit dem Hause, dem Staate und der Kirche im innigsten Zusammenhange stehende Persönlichkeit des Lehrers werde. Die Schule soll ein dienendes Glied an dem Leibe der Christenheit, der Lehrer ein lebendiges Organ des Geistes Christi werden. Wie von diesem Princip aus auch der Unterricht sich gestalte, das kann durch allgemeine Vorschriften nicht für alle Fälle bestimmt, sondern muß durch die Erfahrung erprobt werden. Die Regulative weisen auf Erfahrungen hin, welche aus der Bewegung auf dem Gebiete der Unterrichtswissenschaft und aus den geschichtlichen Erlebnissen unserer Zeit hervorgegangen und zu einem bestimmten Ergebniß gediehen sind; sie verstatten zugleich der individuellen Lehrfreiheit, soweit sie berechtigt ist oder autorisirt wird, hinlänglichen Raum und leisten dadurch Bürgschaft für die Absicht, den wesentlichen Fortschritt in der Volksbildung nicht zu hemmen, sondern zu fördern. Wir geben den Herren Superintendenten und Schulinspectoren auf, in den regelmäßigen Lehrerconferenzen die Regulative zum Gegenstande eingehender Besprechung zu machen, sie den Lehrern zu vollem Verständniß zu bringen, sie ihnen zur Richtschnur zu geben und ihnen dazu behülflich zu sein, daß sie in dem Sinne und Geiste derselben verfahren. Um für diesen Zweck zu übereinstimmenden Ansichten und einem gleichmäßigen Verhalten zu gelangen, wird es rathsam sein, daß Sie sich mit den geistlichen Ortsschulaufsehern in besonderen Conferenzen darüber verständigen. Ueber die maaßgebenden Principien und Normen wird Ihnen insbesondere das Regulativ vom 1. October d. J., den Unterricht in den evangelischen Schullehrerseminarien betreffend, volles Licht geben. Die Ausführung der Vorschriften des Regulativs vom 2. October d. J., die Vorbildung evangelischer Seminarpräparanden betreffend, behalten wir anderweitigen Verfügungen vor.

Das Regulativ vom 3. October d. J.: »Grundzüge ꝛc.« übersenden wir Ihnen besonders abgedruckt.

Wir geben Ihnen dabei auf, die Lehrpläne zunächst der einclassigen und der mit derselben auf beinahe gleicher Stufe stehenden Elementarschulen Ihrer Inspection einer sorgfältigen Revision zu unterwerfen und sie mit den Grundzügen, wo sie von denselben wesentlich abweichen sollten, in Uebereinstimmung zu setzen, oder wo das Bedürfniß dazu vorhanden ist, nach denselben im Einverständniß mit dem Ortsschulaufseher einen neuen Lehrplan zu entwerfen.

Welche Veränderungen in den bisherigen Lehrplänen dadurch herbeigeführt worden ſind, das werden Sie uns in Ihren nächſten Schulreviſionsberichten und mit denſelben zugleich die neu entworfenen Lehrpläne einreichen.

Wo die Grenzen des in den Grundzügen angegebenen Unterrichtsgebietes überſchritten werden, da iſt entweder ſofort in die vorgeſchriebene Bahn einzulenken und die Breite in die Tiefe zurückzuführen, oder, falls für die weitere Ausdehnung des Unterrichts in den verſtatteten Grenzen wichtige Motive vorhanden ſind, darüber an uns zu berichten und unſere Genehmigung einzuholen.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß Sie bei Ihren Schulreviſionen die in den Grundzügen ꝛc. aufgeſtellten Normen als Maaßſtab zur Vergleichung und Prüfung der wahrgenommenen Leiſtungen der Lehrer und Zuſtände der Schulen benutzen und in Ihren ſpeciellen Anweiſungen für einzelne Theile des Unterrichts, wie bei Ihrer Berichterſtattung an uns darauf Bezug nehmen werden.

Frankfurt a. d. O., den 3. December 1854.

Königliche Regierung.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

Monsieur le recteur, l'exacte observation des règlements d'études qui, depuis deux ans, ont renouvelé les méthodes de l'enseignement secondaire, est désormais remise à vos soins. C'est une des parties les plus importantes de la mission que le gouvernement de l'empereur vous a confiée. Pour faciliter l'accomplissement de cette tâche délicate, j'ai voulu tracer dans une instruction générale toutes les prescriptions qui peuvent assurer les succès des nouveaux programmes. Le temps qui s'est écoulé depuis leur promulgation a permis de poser et de résoudre la plupart des objections qu'ils peuvent soulever. Le moment est venu de fixer le sens et d'éclairer la pratique des différentes parties de l'enseignement des lycées.

Je me propose de résumer, sous une forme méthodique et précise, d'une part, les avis particuliers que l'administration de l'instruction publique a déjà donnés sur les points essentiels de l'arrêté du 30 août 1852*; de l'autre, les conseils si précieux que les professeurs de toutes les classes, depuis le maître élémentaire jusqu'au professeur de mathématiques spéciales, ont reçus de l'expérience consommée et de la haute raison de MM. les inspecteurs généraux.

Après avoir pris une large part à la préparation des programmes d'études, l'inspection générale a été chargée d'en surveiller l'exécution et d'en faire pour ainsi dire le commentaire verbal devant chacun des professeurs qui devaient les appliquer. Dépositaires fidèles de la pensée de l'administration supérieure, dont ils avaient pu se pénétrer dans nos fréquentes conférences, MM. les inspecteurs généraux, par leur intervention personnelle, ont, dès le début de l'avant-dernière année classique, rectifié les erreurs et empêché les déviations: en assignant à chacune des parties de l'enseignement sa place, ses limites et son caractère, ils n'ont pas peu contribué au succès du nouveau régime scolaire des

* Vergl. Pädag. Revue 1853, XXXV., S. 52 ff.

lycées. C'est à l'aide de leurs notes et de leurs souvenirs que j'ai rédigé la présente instruction générale. Il faut, en conservant la trace de ces utiles leçons, montrer une fois de plus qu'au milieu de la société régénérée, l'Université impériale saura atteindre le but nouveau qui lui a été assigné, et que, si elle a promis aux familles de préparer leurs enfants pour les carrières diverses de la vie, elle est en mesure, par la fermeté de sa discipline et par la perfection de ses méthodes, de tenir toutes ses promesses.

L'Université a même des vues plus hautes; elle se propose de faire des hommes, et elle veut les former, non-seulement par un système d'enseignement approprié aux besoins de notre époque, mais encore par l'éducation, dont l'instruction proprement dite n'est qu'une des parties.

La nature de l'homme se composant d'un corps et d'un esprit, et l'esprit d'une volonté et d'une intelligence, l'éducation a trois parties distinctes, mais inséparables dans un plan d'études bien entendu: l'instruction, qui s'applique à l'intelligence; l'éducation, qui se dit proprement de la culture de la volonté; enfin le soin du corps, en vue des deux premiers objets, et parce que la santé du corps est nécessaire à celle de l'esprit.

Ces trois grands objets, l'administration de l'instruction publique les embrasse également dans sa sollicitude; elle y a pourvu, pour ce qui concerne l'enseignement secondaire, par un ensemble de mesures dont il importe de faire bien comprendre la portée et de diriger l'application.

Enseignement religieux. — N'oublions jamais que le fond de l'enseignement secondaire est la culture morale et intellectuelle de la jeunesse, et que la première place appartient à la culture morale; car le but par excellence de la vie est de faire le bien.

»Le soin de l'âme«, dit l'illustre abbé Fleury, »est le plus pressant, et il importe plus de bien conduire la volonté que d'étendre les connaissances. La première étude doit donc être celle de la vertu. Tous les hommes ne sont pas obligés d'avoir de l'esprit, d'être savants ou habiles dans les affaires, de réussir dans quelques professions; mais il n'y a personne, de quelque sexe et de quelque condition que ce soit, qui ne soit obligé à bien vivre. Tous les autres biens sont inutiles sans celui-ci, puisqu'il en montre l'usage; on n'en a jamais assez, et la plupart des gens en ont si peu, que l'on voit bien la difficulté de l'acquérir. On ne peut donc y travailler de trop bonne heure, et il ne faut pas croire qu'il faille différer la morale jusqu'à la fin des études, et n'y donner qu'un peu de temps, pour passer ensuite à une autre étude. Il faut la commencer dès le berceau, du moins dès que l'on vous met un enfant entre les mains, et la continuer tant qu'il est sous votre conduite; encore n'avez-vous rien fait, s'il ne sort d'avec vous résolu de s'y appliquer toute sa vie« *.

Un soin d'un ordre si élevé appartient principalement à la religion; c'est à elle qu'il est réservé d'établir dès l'enfance dans notre âme, en nous faisant connaître les dogmes du christianisme, les véritables fondements de la morale, de nous apprendre à distinguer le bien du mal, de nous enseigner à bien vivre.

Dans les lycées, l'instruction religieuse tient maintenant le rang et la place qui lui sont dûs, et la société ne saurait trop attendre d'un tel enseignement,

---

* *Du Choix des études.*

donné sous la direction et la surveillance des évêques, par des ecclésiastiques instruits, pleins de zèle et animés d'une affection paternelle pour la jeunesse.

Jusqu'à ces derniers temps, cet enseignement ne faisait point partie intégrante du plan d'études, et les élèves internes y étaient seuls admis; aucun encouragement régulier, aucune récompense solennelle ne venaient le soutenir et l'animer.

L'arrêté du 29 août 1852 * a donné à l'enseignement religieux des développements nécessaires. Préparé par les soins des vénérables prélats qui siégent au conseil impérial de l'instruction publique, ce règlement a obtenu l'assentiment unanime du conseil, et il doit porter les plus heureux fruits, si, comme on ne peut en douter, tous les maîtres de la jeunesse s'empressent de concourir à l'exécution des mesures qu'il prescrit.

Les parents des élèves externes doivent être invités chaque année à faire connaître s'ils désirent que leurs enfants prennent part à l'instruction religieuse; la même invitation est faite aux maîtres de pension comme représentants des familles dont les enfants leur sont confiés. L'administration accueillera toujours avec empressement les élèves externes qui auront répondu à son appel.

En ordonnant que les élèves de la section des lettres et ceux de la section des sciences reçussent en commun l'instruction religieuse, nous n'avons point entendu que les élèves des diverses classes de ces deux sections ne formeraient qu'une seule division; si leur nombre est assez grand pour en exiger plusieurs, des subdivisions seront établies, et chacune d'elles se composera d'élèves de l'une et de l'autre section

Les compositions sur les matières de l'enseignement religieux sont désormais obligatoires; il y a pour chaque division une composition par trimestre: celle du dernier trimestre compte pour trois.

C'est à NN. SS. les évêques qu'est exclusivement réservé le droit de dresser le programme de l'instruction religieuse. MM. les aumôniers doivent se conformer avec l'exactitude la plus scrupuleuse à la direction qu'ils reçoivent de l'autorité diocésaine.

L'aumônier assistera habituellement aux prières du soir et du matin; le proviseur et le censeur s'y rendront le plus souvent qu'il leur sera possible; les prières de la classe, celles des repas, la récitation des versets de l'Écriture sainte, devront toujours être faites avec attention et recueillement.

Mais le zèle le plus dévoué, les instructions les plus fréquentes resteraient sans résultats, s'ils n'étaient constamment soutenus, soit par des conseils et des préceptes pratiques appliqués aux circonstances, soit surtout par des exemples, qui sont, pour la jeunesse, les plus fortes et les plus profitables des leçons.

Aussi tous les fonctionnaires, sans exception, ne doivent-ils rien négliger pour que les nouvelles dispositions relatives à cet enseignement soient fidèlement exécutées. Il faut qu'on sente qu'ils attachent au succès des leçons d'instruction religieuse toute l'importance qui leur appartient.

Nos efforts assidus tendront non-seulement à donner aux enfants une connaissance de la religion aussi solide, aussi exacte, aussi complète que le comporte leur âge, mais encore à leur faire contracter de bonne heure et d'une manière

---

* Vergl. Pädag. Revue 1853. XXXV., S. 51 f.

durable les habitudes qu'elle commande, et à les pénétrer profondément de tous les sentiments qu'elle inspire.

Ce que nous disons de la partie catholique des élèves des lycées s'applique aux enfants qui appartiennent aux autres cultes reconnus par les lois du pays: ils ont droit à la même vigilance, aux mêmes conseils, sous l'autorité des consistoires de leurs cultes respectifs.

Maîtres répétiteurs. — Comme les leçons et les exemples tirent leur principale force de l'autorité morale des personnes qui les donnent, on s'est appliqué avec un soin particulier à relever la condition des maîtres qui sont le plus souvent et le plus immédiatement en rapport avec les élèves.

Le décret du 17 août 1853, en substituant aux maîtres d'étude des maîtres répétiteurs, a introduit, dans le corps enseignant, une amélioration qui a été accueillie par les marques non équivoques de la reconnaissance des familles.

Placés en quelque sorte en dehors de l'enseignement, les maîtres d'étude n'obtenaient peut-être pas des élèves toute la considération personnelle qui leur était nésessaire; chargés aujourd'hui d'un rôle plus important, les maîtres répétiteurs emprunteront à l'autorité nouvelle qui leur a été conférée l'influence dont ils ont besoin.

Ils n'oublieront pas que dans le lycée ils sont les auxiliaires indispensables de tous les fonctionnaires au dévouement desquels sont confiés le perfectionnement moral, le progrès intellectuel et le bien-être physique de l'enfance. S'ils sont les agents directs de la discipline et de l'ordre intérieur, l'instruction religieuse, l'enseignement littéraire, l'enseignement scientifique réclament aussi leur aide et leur concours. Surveillants assidus des élèves, ils assistent et se mêlent à leur vie, à leurs travaux, à leurs jeux, et pour que ce commerce de tous les moments n'engendre pas d'un côté la contrainte, de l'autre la méfiance, il importe qu'il soit constamment bienveillant et utile.

La discipline doit, par sa nature, rencontrer des caractères indociles ou insouciants. En les pliant aux exigences de la règle, le maître répétiteur n'aura jamais en vue que l'effet moral de cette coaction. Par là, il se préservera, en toute circonstance, des mouvements d'impatience ou de dépit qui donnent à la répression l'apparence d'une lutte, quelquefois même d'une vengeance. D'ailleurs le plaisir qu'il montrera à distribuer les récompenses et les encouragements fera accepter avec plus de facilité la rigoureuse nécessité des punitions.

C'est surtout pour cette raison qu'il est à désirer que les maîtres répétiteurs soient intimement pénétrés de l'esprit du règlement du 7 avril 1854 sur le régime disciplinaire des lycées. Pour s'y montrer fidèles, ils doivent chercher moins à réprimer les fautes scolaires qu'à les prévenir, et à graver fortement dans les cœurs la loi du devoir, qui est la meilleure sauvegarde de la discipline.

L'ordre sera facile à conserver si l'on en comprend bien toute l'importance. Il consiste dans la régularité sévère des exercices et des mouvements, dans la bonne tenue des élèves; et la vigilance des maîtres répétiteurs doit s'étendre sur tous ces points à la fois.

Le meilleur moyen qu'aient les maîtres répétiteurs de faire observer la discipline, c'est de s'y conformer eux-mêmes avec la plus entière exactitude, et d'en être, en quelque sorte, un modèle parfait. On n'inspire jamais mieux aux autres l'amour du devoir que lorsqu'on s'y montre soi-même dévoué. Dans la patience, dans l'égalité d'humeur, dans les sentiments bienveillants et affectueux

du maître, il y a quelque chose qui touche et gagne les élèves à leur insu et qui finit par passer dans leurs habitudes. Il se forme, de tous ces rapports du maître et des élèves, un esprit de famille qui se répand de proche en proche, et auquel il est difficile d'échapper. Cet esprit s'entretient, se fortifie de toute l'attention donnée aux manières d'être, au langage, au ton des élèves dans leurs rapports avec leurs condisciples ou avec leurs supérieurs.

Tel est le caractère général qui doit marquer toutes les relations des maîtres répétiteurs avec les élèves. Sans exclure la sévérité, il la rendra à la fois plus sûre et plus ferme, tout en faisant naître la confiance.

L'intervention empressée et paternelle des maîtres répétiteurs dans tous les détails du service qui se rapportent au bien-être des élèves, augmentera cette confiance en y mêlant un sentiment de reconnaissance.

C'est ainsi que les maîtres répétiteurs acquerront sur la jeunesse un ascendant durable, et qu'ils se rendront capables de développer les germes de vertu et les principes de morale déposés dans les cœurs par une instruction religieuse bien dirigée. Ils en seconderont la bienfaisante influence, en s'attachant à faire observer dans tous les exercices religieux auxquels ils président, la gravité qui y convient; ils réussiront sûrement en s'y associant de cœur, et en s'y montrant eux-mêmes tels qu'ils désirent y voir leurs élèves.

Pendant les récréations, la vigilance ne doit pas se ralentir: c'est dans la liberté des jeux et des conversations que se trahissent les penchants et le caractère des enfants. C'est là qu'une observation intelligente découvre des symptômes, des tendances, des habitudes qui révèlent le naturel; c'est là qu'un maître habile recueille de précieuses lumières, qu'il s'empresse, dans l'intérêt des élèves, de communiquer à ses chefs.

Par cet ensemble de soins, de conseils, d'exemples et d'observations, les maîtres répétiteurs s'acquitteront de la part qui leur est dévolue dans l'éducation des élèves et rempliront utilement les plus délicats de leurs devoirs.

La seconde partie de leur mission, celle qui concerne le bon emploi du temps et la direction du travail dans les salles d'étude, ne contribuera pas moins aux progrès de la jeunesse et à leur propre considération.

Cette tâche varie selon l'âge des élèves et selon le degré de l'enseignement qui leur est donné: elle demande un tact et un zèle dont le secret est surtout dans l'amour éclairé de la jeunesse et dans le désir ardent de seconder ses efforts.

La règle générale est d'abord de faciliter l'application de chacun en faisant garder à tous un silence profond; c'est ensuite d'empêcher que les difficultés au-dessus de la force des élèves ne les rebutent et ne les découragent, et que leur attention ne se dissipe en changeant capricieusement d'objet.

Un des premiers soins des maîtres répétiteurs est la révision des textes dictés. Il ne saurait y avoir de travail profitable, si la matière même de ce travail n'est pas très-nettement transcrite. En conséquence, tout maître répétiteur, chargé d'une étude, fera tenir successivement par les meilleurs élèves un cahier spécial où seront écrits tous les textes dictés par le professeur, qui les reverra et s'assurera de leur exactitude. Ce cahier-modèle permettra de rectifier, sans perte de temps, les cahiers particuliers des élèves.

Dans chaque salle d'étude, le maître répétiteur s'assurera également que tous les devoirs sont faits en temps utile, et que les leçons ont été apprises. Tous les jours il examinera les devoirs et fera réciter les leçons d'un certain

nombre d'élèves, et mentionnera soigneusement ses observations sur le cahier de correspondance par lequel il se met en relation avec les différents professeurs de l'établissement. Toute espèce de travail doit avoir sa vérification et son contrôle dans la salle d'étude; et nul élève pensionnaire ne doit se présenter en classe sans que le maître répétiteur ait préalablement vérifié si sa tâche quotidienne a été régulièrement accomplie.

Dans la division élémentaire et dans la division de grammaire, il sera souvent utile de rappeler à certains élèves les règles de la grammaire dont ils auront à faire l'application dans leurs devoirs. Au début des études classiques, l'enfant a besoin d'apprendre à travailler et à se servir des livres qui sont pour lui des instruments nouveaux. Un mot dit à propos épargne souvent une perte de temps regrettable.

Dans la section littéraire de la division supérieure, l'assistance du maître répétiteur, sans entrer autant dans le détail minutieux du travail, n'en sera pas moins efficace. Jeter de la lumière et de l'intérêt sur le sujet à traiter, soit en conseillant quelque lecture qui fournirait des éclaircissements historiques, soit en indiquant quelques passages d'auteurs qui se prêteraient à la comparaison ou à l'imitation; signaler les inadvertances ou les négligences qui défigureraient une composition; provoquer des retouches heureuses ou une révision attentive et sévère, sont des moyens par lesquels on peut aider le travail des élèves sans lui ôter le caractère d'une œuvre personnelle.

Par cette coopération utile et discrète, le maître répétiteur fera estimer et honorer ses fonctions. Les élèves sentiront que ce n'est pas seulement un surveillant placé auprès d'eux, mais un guide et un appui. Ils s'habitueront à respecter celui qui leur aplanit les voies de l'étude, et leur respect croîtra lorsqu'ils retrouveront le même fonctionnaire soit dans les répétitions, qui complètent pour eux l'enseignement de la classe, soit dans la classe même, où il peut être appelé à suppléer le professeur. Ils sauront d'ailleurs qu'en dirigeant leurs travaux, ils se prépare lui-même par des travaux d'un ordre supérieur à la carrière du professorat, et ils reconnaîtront que celui qui se montre si appliqué pour son propre compte a droit d'exiger d'eux une sérieuse application.

Dans les salles exclusivement ou principalement affectées aux élèves de la section scientifique, on a l'habitude de réunir, devant un tableau noir, les élèves par groupes de deux ou de trois, pour revoir en commun les matières de l'enseignement, et s'exercer sur les questions qui doivent être étudiées dans l'intervalle d'une classe à l'autre. Cette pratique peut être fructueuse, et le maître répétiteur, tout en prenant les précautions nécessaires au maintien de l'ordre général, ne saurait mieux faire que de s'associer de temps en temps aux exercices des différents groupes, en intervenant à propos pour préciser une question ou pour résoudre une difficulté. Les chefs d'établissement ne manqueront pas de préposer à la direction des exercices de cette catégorie d'élèves, ceux des maîtres répétiteurs qui ont eux-mêmes une vocation spéciale pour l'enseignement des sciences et dont les grades indiquent l'aptitude. Cette vocation sera sans cesse entretenue et développée par les mesures qui ont été prises pour assurer aux maîtres répétiteurs, dans tous les lycées, les moyens de poursuivre leurs propres études et d'arriver aux grades supérieurs aussi bien dans les sciences que dans les lettres. Ainsi, dorénavant, quel que soit le genre d'études auquel les élèves s'appliquent spécialement et le degré de l'enseignement qu'ils reçoi-

sent, ils pourront trouver, dans le maître qui les surveille et les dirige, qui vit avec eux de la vie commune, non-seulement des sympathies et des encouragements, mais des conseils et des secours efficaces.

Comme une partie considérable de l'éducation proprement dite, la culture morale a son fondement dans l'instruction même, les maîtres répétiteurs ne négligeront, non plus que les professeurs, aucune occasion d'emprunter à l'une tout ce qui peut servir à l'autre. Les lettres, l'histoire, la philosophie leur donneront continuellement sujet de montrer aux élèves le mal et le vice, méprisables et haïssables, et toutes les vertus, dignes d'estime et d'amour. Mais il importe d'éviter tout ce qui pourrait en ce genre avoir la moindre apparence d'affectation; l'enseignement moral doit sortir naturellement de la leçon littéraire.

»Il faut«, dit Fleury, »ménager extrêmement les instructions de morale, et les proportionner à l'ouverture d'esprit du disciple et encore plus à la force de on âme; il faut être toujours attentif pour épier les occasions de le faire utilement sans s'arrêter à l'ordre que l'on s'est proposé dans les études. Souvent, à l'occasion d'une faute que votre disciple aura faite, ou d'une réflexion qui viendra de lui-même ou que vous lui ferez faire en lisant une histoire ou un livre d'humanités, vous trouverez lieu de l'instruire de quelque maxime importante ou de le tirer de quelque erreur. Ne perdez pas ces conjonctures si précieuses, quittez tout pour la morale; les occasions de lui enseigner l'histoire ou es humanités reviendront assez; mais il ne reviendra peut-être pas dans une disposition si favorable, et ce que l'on dit ainsi comme hors-d'œuvre et comme sans dessein profite beaucoup plus, pour l'ordinaire, que ce que l'on dit dans une leçon en forme, où l'écolier est sur ses gardes, parce qu'il voit que vous voulez parler de morale. Il ne faut point craindre les digressions qui vont à quelque chose de plus utile que le sujet que l'on s'était proposé« *.

Ces règles morales, que j'abrége à regret, mais dont chaque membre du corps enseignant doit trouver dans son cœur le commentaire et le complément, présideront à tous les exercices de la division élémentaire, de la division de grammaire et de la division supérieure; ce sont elles surtout qui pourront perpétuer le succès du nouveau plan d'études auquel la présente instruction est principalement consacrée. Au milieu de la grande variété d'objets que ce programme embrasse, je ne craindrai pas d'entrer dans quelques considérations trop minutieuses peut-être ou trop techniques en apparence, mais qui n'en sont pas moins d'un haut intérêt. Aucun détail n'est à dédaigner, aucune précaution n'est superflue lorsqu'il s'agit de faire pénétrer la lumière d'une manière plus rapide et plus sûre dans l'intelligence des enfants, et de leur épargner des difficultés qui rendent le travail ingrat et stérile.

Pour l'exposé qui va suivre, je m'attacherai à l'ordre même du programme des études.

I. DIVISION ÉLÉMENTAIRE.

Objet *des classes élémentaires.* — Dans le nouveau plan d'études des lycées, le cours classique proprement dit comprend sept années, depuis la *sixième* jusqu'à

---

* *Choix des études.*

la *logique* inclusivement. Il est précédé par un enseignement élémentaire, destiné à donner aux enfants les notions préliminaires sans lesquelles l'étude des grammaires et des langues manquerait de base. La bonne direction de cet enseignement préparatoire importe donc essentiellement au succès du système entier. Les deux classes élémentaires sont comme le vestibule de l'édifice. Elles doivent s'y adapter parfaitement et en montrer déjà le caractère. Les maîtres qui dirigent ces classes ne sauraient se pénétrer trop soigneusement de l'esprit des changements apportés au programme de cette indispensable et délicate initiation.

Leur institution. — Les classes élémentaires n'ont qu'un objet, la préparation au cours de sixième. L'arrêté du 27 mars 1810 qui les a instituées n'en déterminait pas le nombre : il faisait mention d'une ou de plusieurs classes de ce genre pour les élèves qui ne seraient pas en état de suivre le cours de grammaire. Plus tard le statut du 1 septembre 1821 a reconnu expressément deux classes élémentaires ; mais le tableau de la répartition des études annexé à l'arrêté du 25 août 1840 n'en mentionnait plus qu'une, la *septième.*

Développement excessif de leur enseignement. — C'est dans ce cadre assez vague que l'enseignement élémentaire des lycées, surtout de ceux de Paris, s'était successivement développé, au point de devenir non plus seulement une préparation à la classe de sixième, mais un cours complet de grammaire latine en trois années, dans lequel on faisait entrer prématurément les matières réservées aux classes régulières de grammaire. Dès la *neuvième,* au début, l'étude de la grammaire latine marchait de front avec l'étude de la grammaire française, et ne tardait pas à primer toutes les autres parties du travail ; on expliquait l'*Epitome historiæ sacræ.* En *huitième* on poussait l'étude de la grammaire latine jusqu'à la *méthode,* ou syntaxe des propositions, et l'on expliquait généralement, outre l'*Epitome historiæ sacræ,* soit le *de Viris*,* soit l'*Epitome historiæ græcæ.* Enfin en *septième* on achevait la *grammaire latine* et, outre le *de Viris,* on expliquait le *Selectæ* ou les *Fables de Phèdre.* Ainsi, avant d'entrer en *sixième,* la première des trois classes spécialement consacrées aux études grammaticales, on avait appris une première fois les deux *grammaires* française et latine ; on avait mal vu ce qu'on allait commencer à revoir sans intérêt et sans curiosité.

Inconvénients de ce développement exagéré. — Les désavantages de cet état de choses étaient devenus manifestes : l'étude de la langue française n'était ni assez développée, ni assez affermie par la pratique, soit orale, soit écrite, dans l'enseignement élémentaire. L'étude du latin y commençait trop tôt, y tenait trop de place, abordait trop vite les difficultés grammaticales, n'était pas assez méthodiquement graduée. Ainsi la base de l'enseignement des langues anciennes manquait de solidité ; l'esprit des enfants se rebutait de la monotone répétition des mêmes études grammaticales ; enfin, sans profit réel pour la culture littéraire, on reculait d'une année le terme du cours classique, au grand détriment des élèves qui devaient, à un âge déterminé, se présenter aux examens des écoles spéciales.

Avantages du nouveau programme. — Le nouveau programme remédie à ces inconvénients. L'étude simultanée de la grammaire latine et de la grammaire française ne compliquera plus, dès le point de départ, les difficultés de l'édu-

---

* L'Homond de viris illustr. urbis Romæ iſt gemeint; ein Buch für unſere Gymnaſialquinta — oder Quarta. L.

cation. Les deux théories grammaticales, également inconnues à l'élève qui débute, loin de s'éclairer réciproquement, ne pouvaient qu'augmenter la confusion dans son intelligence. Les nouveaux programmes n'attribuent à la classe de *huitième*, ou classe de commençants dans les lycées, que la langue française et les parties les plus faciles de sa grammaire. La meilleure préparation à l'étude du latin est l'analyse de la langue maternelle, faite en vue de autres études dont elle sera l'instrument et le point d'appui. C'est dans cette langue que l'enfant peut apprendre à discerner la fonction des diverses espèces de mots, se familiariser avec le mécanisme des conjugaisons, la diversité des modes, les rapports des mots et des propositions, et s'accoutumer, par de faciles applications, à l'intelligence des règles générales de la grammaire, qu'il retrouvera plus ou moins modifiées dans les langues anciennes.

L'étude du français, après avoir disposé les enfants à mieux comprendre les notions élémentaires de la grammaire latine, reste en *septième* un des principaux objets de l'enseignement, et devient dès lors un terme de comparaison fort utile. En attendant qu'il soit possible, comme je le désire très-vivement, d'enseigner les trois grammaires classiques d'après une méthode uniforme ou du moins plus exactement analogue, il était indispensable de graduer avec un soin particulier les efforts imposés aux élèves.

L'année de *septième* doit suffire pour familiariser avec le mécanisme des déclinaisons et des conjugaisons latines et avec l'application des règles les plus simples de la syntaxe, des enfants déjà initiés aux principes de la grammaire par l'étude du français. L'introduction à l'étude de la langue latine est donc l'objet spécial de cette classe. Restreint dans les limites du programme nouveau, cet enseignement ne dépassera la portée d'aucun des élèves, et s'il est donné avec intelligence et méthode, il les mettra tous en état de profiter du cours de *sixième*, où ils trouveront des notions grammaticales plus fortes, plus développées et qui auront l'intérêt d'un enseignement nouveau.

Ainsi affermie au départ, la marche des études sera plus ferme et plus prompte. Grâce à la nouvelle répartition du travail, les élèves, après le cours de grammaire, arriveront dans la division supérieure, aussi instruits qu'autrefois, mais plus méthodiquement préparés, et, répétons-le, avec le bénéfice considérable d'une année d'avance.

Procédés et méthodes d'enseignement. — Pour donner aux nouveaux programmes toute leur efficacité, il est necessaire que les maîtres élémentaires modifient quelques-unes de leurs anciennes habitudes. L'étude du français dans l'une et l'autre classe doit s'attacher bien plus au génie même de la langue qu'aux formes techniques de la grammaire. C'est dans les textes de Fénelon et dans les dictées toujours empruntées à des écrivains classiques, qu'il faut apprendre aux enfants à reconnaître ce qui fait la justesse et la correction du langage. C'est de là qu'il faut faire sortir la première exposition des règles grammaticales, dont on retrouvera plus tard la formule dans la *grammaire*. Les formules techniques ne doivent que résumer et préciser des notions préalablement développées par le maître et devenues familières aux enfants. La même méthode sera utilement employée pour le latin. La lettre toujours aride et trop souvent insuffisante des grammaires élémentaires, tirera son intérêt et sa lumière des souvenirs qu'elle réveillera dans l'esprit de l'élève. Cette marche laisse encore à chaque maître la faculté d'élargir, dans la proportion de son habileté

et de la curiosité qu'il saura provoquer, le cadre de l'enseignement oral, sans dépasser les limites assignées à l'étude des grammaires et des textes dans chacune des classes élémentaires.

Ainsi l'enseignement du français et du latin recevra un secours immédiat et continu de l'explication et de la récitation des textes prescrits pour les leçons, qui se rattacheront plus intimement aux études grammaticales.

Les autres travaux qui, dans la *huitième*, s'allient à l'étude du français, dans la *septième* à l'étude du français et du latin, tels que les exercices de lecture et de calcul, l'enseignement de l'histoire sainte et de la géographie, outre leur utilité particulière, ont l'avantage d'être les plus propres à développer chez l'enfant la réflexion, la mémoire et le raisonnement. C'est à ce résultat que doit tendre toute la classe. Faire rendre compte oralement de ce qui a été lu ou expliqué, revenir par de fréquentes interrogations sur les précédentes leçons d'histoire sainte et de géographie, dicter de courtes et faciles questions sur les parties les plus intéressantes et les mieux comprises des leçons et des matières enseignées, et exiger une réponse écrite, formulée en quelques mots, sont d'excellentes pratiques, qu'on ne saurait trop recommander; elles concourent à fixer les idées de l'élève, et l'aident à trouver les expressions qui répondent le mieux à ce qu'il veut dire. Une réponse, soit orale, soit écrite, énoncée avec clarté et correction, dénote un véritable progrès, et mérite des encouragements.

On ne laissera jamais de longs intervalles entre les exercices du même genre. Le mieux serait de réserver chaque jour, dans la répartition du temps des classes, quelques moments pour chacun de ces exercices. La suite et la continuité de l'attention doublent la force intellectuelle des enfants.

La récitation des livres prescrits par le plan d'études doit occuper la première place parmi les exercices relatifs à l'histoire sainte et à la géographie.

Dans les exercices de calcul et dans les opérations faites au tableau, il est essentiel que les élèves s'accoutument à employer les expressions les plus simples et les plus exactes, afin qu'en abordant plus tard l'étude de l'arithmétique, sous un professeur spécial, ils n'aient point à réformer les habitudes d'un langage impropre ou diffus.

La récitation des leçons constitue, dans les classes élémentaires surtout, une partie fondamentale de l'enseignement élémentaire: elle demande un soin particulier. Une prononciation nette, convenablement accentuée, un débit intelligent, contribuent à donner aux enfants un langage clair et choisi; on doit les y façonner de bonne heure.

Sans entrer dans de plus longs détails sur la direction des diverses parties de l'enseignement élémentaire, il suffit d'indiquer, par un petit nombre de règles générales, l'esprit de la méthode qui peut en assurer le succès, et dont il est facile de combiner l'observation avec la variété des procédés que chaque maître peut adopter:

I. Ne jamais rien faire apprendre par cœur qui n'ait été préalablement bien expliqué et bien compris, et ne pas donner pour chaque classe plus de deux leçons à réciter.

II. S'assurer par de fréquentes interrogations que les notions déposées dans l'intelligence des enfants y ont laissé quelque trace et y ont porté quelque lumière.

III. Faire le plus souvent possible usage du *tableau noir* pour les divers exercices.

IV. Donner toujours les devoirs dans la mesure où il est facile à tous les élèves de les bien faire, et n'imposer aucun travail écrit qui ne soit ensuite contrôlé et corrigé.

V. Ne jamais ajourner la correction des devoirs faits pour chaque classe, et exiger de chaque élève une écriture lisible, une orthographe et une ponctuation correctes.

VI. Exiger que tout devoir corrigé soit mis au net sur un cahier spécial.

VII. Ne faire apprendre dans les grammaires la formule des règles qu'après les avoir exposées et expliquées, et y avoir préalablement exercé les élèves.

VIII. Dans la lecture et l'explication des textes français, s'attacher scrupuleusement à bien faire saisir aux enfants le sens précis des mots, la valeur des locutions, les nuances des synonymes les plus usuels, et le lien que la dérivation établit entre les mots d'une même famille.

IX. Pour les questions dictées, soit de grammaire, soit d'histoire sainte ou de géographie, se renfermer strictement dans les notions bien expliquées aux élèves, et se borner à deux ou trois questions à la fois.

X. Faire faire oralement l'analyse grammaticale et le *mot à mot* * des textes latins, et n'exiger le *mot à mot* par écrit que rarement et sur quelques phrases choisies.

L'enseignement élémentaire s'adressant à de très-jeunes enfants, il importe de distribuer le temps des classes de manière à soutenir l'attention sans la fatiguer. La variété des exercices aura cet avantage. Aussi doit-on inviter les professeurs à se conformer aux indications suivantes:

Huitième.

Classe du matin.

Prière et récitation des leçons (grammaire française et auteurs français)	15	minutes.
Explication des leçons du lendemain	15	»
Lecture	15	»
Exercices (au tableau) d'applications de la grammaire française .	15	»
Correction du devoir d'orthographe et dictée d'un nouveau devoir	30	»
Correction des réponses aux questions de grammaire, et dictée de nouvelles questions	20	»
Exercices (au tableau) d'analyse grammaticale	10	»

Classes du soir.

Prière et récitation des leçons (histoire et géographie)	15	»
Explication des leçons du lendemain	15	»
Interrogations sur l'histoire et la géographie	15	»
Lecture	15	»

* Eine Probe davon ſiehe bei Hahn: das Unterrichtsweſen in Frankreich. S. 397.

Révision du corrigé du devoir d'orthographe de la classe du matin	15	minutes.
Correction des réponses aux questions d'histoire et de géographie et dictée de nouvelles questions pour le lendemain	25	»
Leçon pratique de calcul, au tableau	20	»

SEPTIÈME.

Classes du matin.

Prière et récitation des leçons (grammaire latine et auteurs français)	15	»
Lecture et explication des leçons du lendemain	15	»
Correction du devoir latin et dictée d'un nouveau devoir . . .	25	»
Correction des réponses aux questions de grammaire et dictée de nouvelles questions	30	»
(Pendant le deuxième semestre, 15 minutes sur 30 seront consacrées à la révision de l'*Epitome historiæ sacræ.*)		
Exercices (au tableau) d'applications de la grammaire latine et d'analyse	35	»
(Dans le deuxième semestre, sur ces 35 minutes, on en consacrera 20 à l'explication de l'*Epitome historiæ sacræ.*)		

Classes du soir.

Prière et récitation des leçons (grammaire française, histoire ou géographie)	15	»
Lecture et explication des leçons du lendemain	15	»
Interrogations sur l'histoire ou la géographie	10	»
Correction des réponses aux questions d'histoire ou de géographie *	20	»
Révision du corrigé du devoir latin du matin	10	»
Correction du devoir d'orthographe et dictée d'un nouveau devoir	30	»
(Sur ces 30 minutes, on en consacrera 15, pendant le deuxième semestre, à la révision du corrigé de l'*Epitome*, expliqué le matin, et à une nouvelle explication du même ouvrage.)		
Leçon pratique de calcul, au tableau	20	»

Il est presque superflu de faire remarquer ici combien l'action personnelle du professeur, et la sage distribution des conseils, des encouragements et des récompenses exercent d'influence sur les dispositions et les progrès des enfants. A un âge où le sentiment offre plus de prise que la raison, il est essentiel que les élèves s'attachent au maître, si l'on veut qu'ils s'attachent au travail. Ces jeunes cœurs qui ne demandent qu'à s'ouvrir, devinent promptement la sollicitude dont ils sont l'objet; et il est rare qu'ils ne s'empressent pas d'y répondre. L'ordre, la discipline, l'application s'obtiennent sans effort, quand le maître s'est mis en rapport de sentiments avec la classe. Le travail en devient plus facile, et les élèves font pour le professeur ce qu'ils ne feraient peut-être pas toujours pour le règlement.

(Fortsetzung folgt.)

---

* Dans le second semestre on fera alterner les questions d'histoire ou de géographie et les dictées d'orthographe.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. K. Bormann, K. Prov.-Schulrath in Berlin, Schulkunde für evangeliſche Volksſchullehrer auf Grund der Preuß. Regulative vom 1—3. Oct. 1854. Berlin, Wiegandt. 214 S.

Dr. J. Leutbecher, Joh. Amos Commenius Lehrkunſt. Nach ihrer Gedankenfolge dargeſtellt. Leipzig, Baenſch. 157 S.

Die drei preußiſchen Regulative vom 1—3. Oct. 1854 ꝛc. nach ihrem Werth beurtheilt von einem älteren Pädagogen. Mit einer Einleitung von Dieſterweg. (Beſ. Abdr. aus Dieſterwegs Rhein. Bl. 51. Bd.) Eſſen, Bädeker. 76 S.

Bericht über die Verhandlungen der Schulſynode des Cantons Zürich im J. 1854. Zürich, Walder.

Dr. Hauſchild, Dir. des modernen Geſammtgymn. ꝛc. in Leipzig, Leipziger Blätter über Erziehung und Unterricht. 1. Jahrgang 1855. 1. Heft. Leipzig, Roßberg. 32 S.

Dr. Roſch, Die Weihe des Jünglings zum Manne, oder Anleitung zur Erhaltung eines geſunden, kräftigen Körpers ꝛc. Nürnberg, Lotzbeck. 2. Ausgabe. 110 S. 9 Sgr.

Thecla von Gumpert, Töchter-Album. Unterhaltungen im häuslichen Kreiſe zur Bildung des Verſtandes und Gemüthes der heranwachſenden weiblichen Jugend ꝛc. Glogau, Flemming. 1. Heft. 48 S. 2 Abbild.

Ph. Körber, Die Beduinen der Sahara. Jugendſchrift. 100 S. 15 Sgr.

Derſelbe, Schloß Trysels. 148 S. 10 Sgr. Nürnberg, Lotzbeck.

C. I. Dr. Fr. Lübker, Dir. des G. in Parchim, Reallexikon des claſſiſchen Alterthums für Gymnaſien. 4. Abth. Schluß. Leipzig, Teubner. S. 673—1083

Dr. G. A. Koch, Coll. am G. St. Thomas in Leipzig, Vollſtändiges Wörterbuch zu den Gedichten des P. Virgilius Maro. Nach der erſten Ausgabe von Cruſius vielfach verbeſſert ꝛc. Hannover, Hahn. 315 S. 25 Sgr.

Fr. Thierſch, Grammatik der Griechiſchen Sprache zum Gebrauch für Schulen. 4. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Fleiſcher. 413 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

Dr. Gnüge, Die Geſetze der franzöſiſchen Sprache, nebſt Uebungen zur Anwendung derſelben. Erfurt, Keyſer. XII u. 256 S.

L. Reignier, Ausführliche theoretiſch-praktiſche Grammatik der franzöſiſchen Sprache für den Schul- und Privatgebrauch. Nach einem neuen Lehrplan bearbeitet. In 3 Abth. 2. verb. Aufl. Nürnberg, Lotzbeck. 354 S. 20 Sgr.

M. Schuſter, Katechismus der Satzlehre und Satzzeichenlehre, nebſt einem Anhang über die Rechtſchreibung. Nach Becker und Wurſt bearbeitet ꝛc. Leipzig, Baenſch. 102 S.

O. Buſch und Henry Skelton, Handbuch der engl. Umgangsſprache. Ausgewählte Sammlung von Redensarten über die gewöhnlichſten Begriffe und Gegenſtände des Lebens. Leipzig, Brockhaus. 372 S.

C. II. Dr. J. Heldmann, La Berline de l'émigré par M. M. Mélesville et Hestienne. Zum Gebrauch für Schulen, mit erläuternden Anm. 2. Ausgabe. Leipzig, Baenſch. 124 S.

G. H. F. de Caſtres, Oberlehrer, Der Briefſchüler. Auswahl von Aufgaben im Briefſtyl. 4. verb. Aufl. Als Handbuch zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche angenommen und verſehen mit Noten über den Geiſt ꝛc. beider Sprachen. 2. Thl. für Knabenſchulen. Leipzig, Baenſch. 105 u. 97 S. Auch unter dem Titel: Nouveau recueil de lettres etc. par *de Castres*.

G. H. F. de Castres, Bibliothèque de l'adolescence ou choix des meilleurs ouvrages franç. du 19. siècle. 1. Les proscrits de Charles Nodier. Avec des notes etc. 66 Seiten. 2. Ce que la forêt se raconte. Contes de G. de Putlitz. Traduits de l'Allemand. 52 S. 3. L'Amour et le Grimoire par Ch. Nodier. Avec des notes etc. 55 S. Leipzig, Baenſch.

Dr. Gräſſe, K. S. Hofrath, Leitfaden der allg. Litteraturgeſchichte zum Gebrauch für h. Bürgerſchulen und Realſchulen. Leipzig, Baenſch. 308 S.

Fr. Männel, Classical letters selected from the most celebrated English authors and arranged in chronological order. Leipzig, Baensch. 114 S.

C. III. *G. H. Pertz*, Scriptores rerum Germanicarum in usum scholarum.

Ex monumentis Germaniæ historicis recudi fecit. A. u. d. T.: Wiponis proverbia; tetralogus Heinrici regis; vita Chuonradi II. imp. Hannoveræ, Hahn. 74 S. 7½ Sgr.

L. Preller, Griechiſche Mythologie. 1. Bd. Theogonie und Götter. 528 S. 2. Bd. Die Heroen. 365 S. Leipzig, Weidmann. 2 Thlr.

C. V. Dr. Th. Wittſtein, Lehrbuch der Differential- und Integralrechnung von L. Navier, Prof. an der polyt. Schule in Paris, deutſch herausgegeben, mit Zuſätzen von Liouville, und mit einer Abhandlung der Methode der kleinſten Quadrate begleitet. 2. Bd. 2. verm. Auflage. Hannover, Hahn. 446 S. 1 Rthlr. 25 Sgr.

A. Gaſſer, L. am Sem. in Montabaur, Leitfaden für den praktiſchen Unterricht in der Raumlehre. Zum Gebrauch in der unterſten Seminarclaſſe, den Knabencl. der Volksſchule, in Gewerbſchulen, mit 372 eingedr. Holzſchn. ꝛc. Wiesbaden, Ritter. 189 S.

Dr. Fr. Staupe, Oberl. an der Realſch. in Grünberg, Methodiſches Lehrbuch des geſammten prakt. bürgerl. u. kaufm. Rechnens für Gymn., h. Bürgerſchulen und zum Selbſtunterricht. 2. Lehrſtufe 150 S., 3. Lehrſtufe 48 S. Grünberg, Weiß.

C. VI. K. Koppe, Prof. am G. in Soeſt, Anfangsgründe der Phyſik für den Unterricht in den obern Cl. der Gymn. u. Realſch., wie zum Selbſtunterricht. Mit 252 eingedr. Holzſchn. ꝛc. 5. verb. Aufl. Eſſen, Bädeker. 412 S. 1 Rthlr. 5 Sgr.

C. VII. A. Dieſterweg, Populäre Himmelskunde u. aſtronomiſche Geographie. 5. verm. u. verb. Aufl. Mit Fig. u. Sternkarten. Berlin, Enslin. 340 S.

Calvin Smith, Specialkarte der V. St. von Nord-America. 2. Lief. Caſſel, Fiſcher.

H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen. 2. Curſus. Bielefeld, Velhagen. 112 S. 10 Sgr.

A. Embdt, Leitfaden der Naturgeſchichte für Mädchenſchulen. 2. verb. Aufl. Wiesbaden, Ritter. 183 S.

C. VIII. Sammlung zwei-, drei- und vierſtimmiger Schullieder. Componirt und geſammelt von einem prakt. Schulmann. Nürnberg, Lotzbeck. 28 S. 5 Sgr.

Davin, Sem.-L. in Schlüchtern (Heſſen), Lob der Unmündigen. Sammlung geiſtlicher Lieder zum Schulgebrauch. Erfurt, Körner. 20 S. 3 Sgr.

H. Lützel, Liederſchatz. Sammlung ein-, zwei- und dreiſtimmiger Lieder für Schule und Haus. 3. Heft. 30 drei- und 5 vierſtimmige Lieder. Erfurt, Körner. 32 S. 2½ Sgr.

F. Schulz, Sammlung dreiſtimmiger, leicht ausführbarer Chorgeſänge für Sopran, Alt und Baß zum Gebrauch bei liturg. Andachten ꝛc. Erfurt, Körner. 24 S. 10 Sgr.

Kleine, Syſtematiſche Zeichnungsſchule in 12 lithogr. Vorlegebl. für Anfänger und Geübtere. Nürnberg, Lotzbeck. 10 Sgr.

M. Kloß, Dir. der K. Turnlehrer-Bildungsanſtalt in Dresden, Neue Jahrbücher für die Turnkunſt. Freie Hefte für Erziehung und Geſundheitspflege. In Gemeinſchaft mit Dr. Friedrich, Dr. Schreber, A. Spieß u. O. Waßmannsdorf herausgegeben. Bd. 1. Heft 1. 104 S. Dresden, Schönfeld.

M. Kloß, Director ꝛc., Die weibliche Turnkunſt. Für Eltern, Lehrer u. Erzieherinnen. Mit 140 Abbild. ꝛc. Leipzig, Weber. 355 S.

C. IX. Dr. E. Gieſe, L. am G. in Gotha, Die chriſtliche Lehre zum Schul- und Hausgebrauch für junge evang. Chriſten. Erfurt, Weingart, 125 S. 12 Sgr.

Köhnlein, Bibl. Geſchichten für das erſte Jugendalter, nebſt einem Anhang von Gebeten. Mit Vorwort von Sem.Dir. Zahn. Frankfurt a. M., Heyder. 80 S.

Dr. J. J. Günther, Auslegung der bibl. Geſchichten für Lehrer in Kirche, Schule und Haus. 1. Bd. Die Geſch. des A. T. Braunſchweig, Schwetſchke. 650 S.

E. (O. R. Johannes), Strandlieder. Aus den Papieren eines am Strande wandernden Schulmeiſters. 2. verm. Aufl. Marienwerder, Jacoby. 91 S.

Lic. K. Schneider, Deutſche Zeitſchrift für chriſtliche Wiſſenſchaft und chriſtliches Leben. Begründet von Dr. Müller, Dr. Neander, Dr. Nitzſch. 6. Jahrgang. Jan. 1855. Berlin, Wiegandt.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 7. Juli. 1855.

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die Bibel in den evangeliſchen höheren Unterrichtsanſtalten.

(Proteſt. Monatsbl. von Dr. Gelzer. 1854.)*

Die Reformation der Kirche mußte eine Reformation der Schule zur Folge haben: Luther und Melanchthon ſind die Väter auch der evangeliſchen Schulen in Deutſchland. Der Lectionsplan, den ſie ihnen gaben, war überaus einfach und beſtimmte für die höheren Lehranſtalten weſentlich nichts Anderes, als die Beſchäftigung mit den alten Sprachen und der Bibel. Wo Luther dem Adel oder den Städten die Aufrichtung von Schulen empfiehlt, oder über deren zweckmäßige Einrichtung auf Befragen Rath gibt, kommt er immer darauf zurück, daß die fürnehmſte und gemeinſte Lection die heilige Schrift ſein müſſe. Er ſprach darin nur die nothwendige Conſequenz des Princips der Reformation aus und gab das Kennzeichen an, wonach hinfort eine evangeliſche Schule ſich von jeder andern zu unterſcheiden habe; auch gab Luther ſelbſt den Schulen den ganzen Apparat für den Religionsunterricht: Bibel, Katechismus und Geſangbuch.

Wie lange hat man ſeine Inſtruction befolgt und in Ehren gehalten? Iſt es vorzugsweiſe Bekanntſchaft mit der Bibel und Ehrfurcht vor derſelben, was die evangeliſchen Schulen als ſolche kennzeichnet? Iſt es gründliche Kenntniß der heiligen Schrift, was die höheren Schulen der evangeliſchen Kirche ihren Zöglingen in unſerer Zeit als einen ſicheren Beſitz angeeignet haben, wenn ſie zu einem praktiſchen Lebensberuf oder auf die Univerſität übergehen?

Es war unvermeidlich, daß die innige Beziehung, in welche zuerſt aller Unterrichtsſtoff und das ganze Leben der evangeliſchen Schule zu dem gleichſam aufs Neue geoffenbarten Worte Gottes geſetzt wurde, allmählig zurücktrat, und die religiöſe Unterweiſung der Jugend, ſo weit ſie der Schule oblag, ſich mehr und mehr auf die engen Grenzen beſonderer Religionsſtunden beſchränkte, wie es im Allgemeinen noch iſt; aber auch in dieſen Stunden hörte doch die Bibel ſehr bald auf, der Hauptgegenſtand der gemeinſamen Beſchäftigung auf allen Stufen des ſchulmäßigen Religionsunterrichts zu ſein.

* In dem hier folgenden Aufſatz haben wir eine lehrreiche Beſtätigung der namentlich 1854 in der Päd. Rev. von Scheibert vorgetragenen Anſichten gefunden, und deßhalb um die Erlaubniß nachgeſucht, ihn hier wieder abdrucken zu laſſen. L.

Die Reformation erzeugte eine proteſtantiſche Wiſſenſchaft, die in der evangeliſchen Theologie eine Schutzwehr wurde gegen die Angriffe und Verſuchungen des alten Feindes. Es galt, die Kirche auf den wieder zu Tage gelegten urſprünglichen Fundamenten zu bauen und gleichzeitig zu vertheidigen: jeder Theolog, ja jeder evangeliſche Chriſt ſollte und ſoll ein Krieger ſein, wie ſie Nehemia beim Wiederaufbau Jeruſalems beſtellte, eben ſo gerüſtet zum Streit, wie zur Arbeit an den Mauern. Das jüngere Geſchlecht wächst demſelben Berufe entgegen, und die Schule übernimmt einen großen Theil der Aufgabe, es dazu vorzubereiten und geſchickt zu machen; die geiſtlichen Waffen aber des zukünftigen miles christianus, um deren Gebrauch es ſich dabei handelt, ſind von dem Apoſtel, Epheſer Cap. 6, beſtimmt bezeichnet als der »Schild des Glaubens und das Schwert des Geiſtes, welches iſt das Wort Gottes«. Und eben dieß iſt es, was der Schule zugehört, nicht die theologiſche Wiſſenſchaft als ſolche. Die Verwechslung beider und die Abkehr von der einfachen, der Jugend gemäßen Nahrung hat über das höhere Schulweſen der evangeliſchen Kirche, beſonders ſeit dem ſiebzehnten Jahrhundert, großes Unheil gebracht und der theologiſchen Wiſſenſchaft wie dem kirchlichen Leben oft die beſten Kräfte entzogen.

Die Schule hat die ganze Streittheologie des ſiebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts bis in die widerwärtigſten und unfruchtbarſten Controverſen mit durchmachen müſſen; der Unterricht in den oberen Schulclaſſen unterſchied ſich wenig von den Univerſitätsvorträgen und concentrirte ſich in der Dogmatik. Man ſehe z. B., was im ſiebzehnten Jahrhundert der treffliche Hollatz am Lyceum zu Colberg glaubte lehren zu müſſen; und noch der Rector Meierotto konnte gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts ſeinen Primanern auf dem Joachimsthal'ſchen Gymnaſium in Berlin zu einem deutſchen Aufſatz das Thema geben: »Was bleibt dem folgenden Jahrhundert in der Gelehrſamkeit, beſonders im theologiſchen Fach, zu leiſten übrig?« Auch hieß wirklich der Gegenſtand dieſes Unterrichts nicht Religion, ſondern Theologie; das Studium der heiligen Schrift wurde darüber entweder vergeſſen oder nur in der Weiſe beſchränkter Fachgelehrſamkeit getrieben.

Anders war es, wo Spener und A. H. Francke auf die Schule Einfluß gewannen; und wie des letzteren collegia philobiblica auf der Univerſität als unerhörte Neuerung angeſehen werden konnten, ſo wich der ausgedehnte Gebrauch, den er in ſeinen Halliſchen Stiftungen beim Religionsunterricht und den gemeinſamen Hausandachten von der heiligen Schrift machte, weit von dem Herkömmlichen ab. Seine ſpäteren Nachfolger ſchlugen allmälig wieder einen anderen Weg ein, wofür, was den Religionsunterricht betrifft, Niemeyer's Methodik des Unterrichts in den oberen Religionsclaſſen gelehrter Schulen (1801) am entſchiedenſten eingewirkt hat. In denſelben Stiftungen aber, die auch die Canſtein'ſche Bibelanſtalt in ſich ſchloſſen, war man in den erſten Decennien dieſes Jahrhunderts dahin gekommen, daß auf dem Francke'ſchen Pädagogium die Texte zu den gemeinſamen Hausandachten, den ſogenannten Gottesverehrungen, unterm Andern auch aus Horaz, Xenophon, den goldenen Sprüchen des Pythagoras, oder aus Milton, aus Kleiſt, Campe, Garve, Uz, Wieland, Gleim, Schiller, Tiedge, Goethe, Novalis genommen wurden. Oder es wurden zur Morgenandacht Betrachtungen angeſtellt z. B. „über die Würde der Bibel von Seiten ihres Alterthums"; „über Judas, den unglücklichen Zögling Jeſu"; „das Herz iſt Gottes Stimme"; »über die Schädlichkeit der Langenweile«, und ſonſtige Themata, die zu großem Theil nichts als moraliſche Trivialitäten enthalten. Nicht beſſer ſah es damals an vielen anderen Erziehungsanſtalten aus. Die Zeit ſo großer Verirrungen iſt vorüber, ihre Wirkungen noch nicht.

Wie es gegenwärtig in den höheren evangeliſchen Schulen mit der Benutzung und Schätzung der Bibel ſteht, läßt ſich zum Theil aus den alljährlich zur Veröffentlichung kommenden Programmen der Gymnaſien, der Real- und höheren Bürgerſchulen, aus der Beſchaffenheit gemeinſamer Schulandachten, ſo wie daraus erſehen, worauf bei den Abgangsprüfungen in Bezug auf die Kenntniſſe in der Religion vorzugsweiſe geſehen wird. Es iſt höchſt erfreulich, wahrzunehmen, wie der Katechismus und das evangeliſche Kirchenlied auch in den höheren Lehranſtalten wieder mehr zu ihren gebührenden Ehren kommen, und kaum möchte ein Philologe heutzutage über dieſe Kleinodien der evangeliſchen Kirche eine Sprache führen, wie es zu ſeiner Zeit Gotthold in den Preußiſchen Provinzialblättern gethan hat. Uebrigens aber, und hauptſächlich in den oberen Claſſen, überwiegt das theologiſch-wiſſenſchaftliche Element und die Kirchengeſchichte; überall werden auch einzelne bibliſche Bücher geleſen: aber die Wiſſenſchaft von der heiligen Schrift als ſolcher, nach ihrem ganzen Inhalt, Umfang und innerem Zuſammenhang, tritt noch immer unverhältnißmäßig zurück, und die Bibel iſt nicht Mittelpunct des Religionsunterrichts.

Die Zahl der Hülfsbücher, welche die Lehre der evangeliſchen Kirche für das Bedürfniß der Schule darſtellen und nach Ausweis der Programme deutſcher Gymnaſien und Realſchulen neben einander im Gebrauch ſind, iſt ungemein groß und beträchtlicher, als die ohne Frage viel zu große Zahl von lateiniſchen und griechiſchen Grammatiken, welche auf den Gymnaſien nach und neben einander allmälig eingeführt ſind und es dort eben ſo wenig zur Uebereinſtimmung und zu einer feſten Tradition kommen laſſen. Mit den Namen Niemeyer, F. Schulze, Sickel, Roſenmüller, Bretſchneider, Tiſcher (die beiden letzteren werden namentlich in Oeſterreich beim evangeliſchen Religionsunterricht noch gebraucht), Reiche, Schmieder, Oſiander, Bender, Marheinecke, Böttticher, Kniewel, Thomaſius, Hamberger, Karſten, Petri, Hülsmann u. A. iſt die lange Reihe noch nicht erſchöpft. Wie könnte man den Segen verkennen, den mehrere dieſer Bücher auf evangeliſchen Schulen nachweislich geſtiftet haben! Aber keins derſelben führt genugſam in die Bibel ein, oder thut es auf eine ſo praktiſche Weiſe, daß dadurch eben ſo die hiſtoriſche Kenntniß des Einzelnen, wie die Erkenntniß des großartigen in der heiligen Schrift vorliegenden Organismus bei der Jugend hinlänglich gefördert würde; hierauf können ſie, nach ihrem ganzen Plan, nur geringeres Gewicht legen.

An mehreren Anſtalten iſt kein derartiges Buch eingeführt, ſondern die Schüler ſchreiben in den oberen Claſſen, von denen hier vorzugsweiſe die Rede iſt, den Vortrag des Lehrers nach, und dieſer iſt bisweilen von einer ſolchen Gründlichkeit, daß das Schulheft auch dem ſpäteren theologiſchen Studenten und Candidaten noch zur Repetition der Dogmatik, Ethik, Kirchengeſchichte, Dogmengeſchichte, Exegeſe genügt. Aber wir dürfen wohl fragen: hat die Schule, wenn ſie, was ihres eigentlichen Amts iſt, thun will, auch nur Zeit, auf dieſe Weiſe der Univerſität vorzugreifen, etwa zum alleinigen Vortheil derer, die ſpäter Theologie ſtudiren wollen? Die Mehrzahl der Schüler geht dabei leer aus, weil neben dem berechtigten Anſpruch auf wiſſenſchaftliche Behandlung des Gegenſtandes wenigſtens auf den Gymnaſien zu wenig berückſichtigt wird, daß die Jugend auch ein Herz mitbringt und in denſelben Stunden Kraft ſammeln ſoll, ſtark zu werden am inwendigen Menſchen. Das Aſcetiſche im einfachſten und beſten Sinne des Worts und die lebendige Einführung in die heilige Schrift wird über dem Wiſſenſchaftlichen und Syſtematiſcheu verſäumt, und es geht manchen Schulen hiebei ähnlich wie oft beim deutſchen Unterricht, daß die Schüler ein ſchönes Heft voll Belehrung über Litteraturgeſchichte und Theorie der Dichtungs-

arten beſitzen, aber ſie haben faſt nichts ſelber geleſen, wiſſen kein Gedicht auswendig und ſprechen Urtheile über die Schriftſteller nach, ohne ſie zu kennen, ohne durch einen Dichter ſelbſt poetiſch angeregt oder erhoben worden zu ſein.

Luther hatte zu ſeiner Zeit die Lehrer an Schulen und Univerſitäten vor dem einſeitigen Studium der Kirchenväter zu warnen: »ſolches führet uns aus der Schrift heraus, ſo doch allein die Schrift unſer Weingarten iſt, darinnen wir uns ſollten üben und arbeiten. — — Ich habe große Sorge, die hohen Schulen ſind Pforten der Hölle, ſo ſie nicht emſiglich die heilige Schrift üben und treiben ins junge Volk.«

Wie ſonderbar nimmt es ſich ſchon in den Programmen aus, wo die Unterrichtsgegenſtände nach Sprachen und Wiſſenſchaften unterſchieden ſind, wenn unter der Rubrik »Wiſſenſchaft« zuerſt gleich die einfache Kinderlehre erſcheint, welche die Sextaner aus Bibel, Katechismus und Geſangbuch erhalten! Sehr bald kommen dann weiter hinauf in manchen Programmen die vornehmen Bezeichnungen der Penſa; ſchon für die unteren Claſſen findet man »ſyſtematiſche Religionslehre«, Glaubenslehre und Sittenlehre getrennt, ſchon bei Tertia »bibliſche Archäologie« angeführt; beſonders häufig aber gibt es »Einleitung in die Schriften des Alten und Neuen Teſtaments«, die bei den oberen Claſſen bisweilen noch als kritiſche, oder auch als »bibliſche Litterärgeſchichte« bezeichnet iſt. Auf dieſe ſogenannten Einleitungen wird unverhältnißmäßig viel Zeit verwandt, und in den meiſten Fällen ohne Frucht; ſie machen den Eindruck einer Scheu, ſich auf die Sache ſelbſt einzulaſſen; auch wo es ſtatt deſſen »Bibelkunde« heißt, iſt dieß doch in ſeltenen Fällen Bibelinhaltskunde; man zieht es vor, in den Vorhöfen zu verweilen, ſtatt in das Heiligthum ſelbſt einzutreten. Bei den oberen Claſſen finden ſich ferner Dogmatik und Ethik ſehr oft als zwei von einander geſondert behandelte Wiſſenſchaften angemerkt, während dem Bedürfniß der Schule und dem Vorbilde der heiligen Schrift nur eine innige Verbindung der Glaubens- und der Sittenlehre und die Ableitung dieſer aus jener in jedem einzelnen Fall entſpricht. Vorangeſchickt wird bisweilen noch »Einleitung in die Sittenlehre im Allgemeinen«. Außerdem wird u. A. in Prima vorgetragen: »Apologetik des Chriſtenthums«, »Geſchichte des Proteſtantismus«; auch »die Lehre von Gott, als dem väterlichen Erzieher des menſchlichen Geſchlechts, und von dem Sohne Gottes, als dem Urbilde der Kindſchaft mit Gott«; »religiöſe Kosmologie und Lehre von der Geiſterwelt, insbeſondere von dem Verhältniß endlicher Geiſter zu dem Urgeiſt, mit ſteter Berückſichtigung der heiligen Schrift und der philoſophiſchen Syſteme«. Aus einer ſolchen Formulirung des Gegenſtandes wird man auf ſeine Behandlungsweiſe beim Unterricht einen Schluß machen dürfen. Wie eine Mißhandlung der Kindesnatur muß man es aber empfinden, wenn, nach Heften aus Quinta und Quarta zu urtheilen, der Lehrer ſich beim Unterricht auf dieſen Stufen der wiſſenſchaftlichen Terminologie nicht enthalten kann, ſondern von Religionswiſſenſchaft, Gottesbewußtſein, Erlöſungsbedürfniß, Exiſtenz des Böſen, Pantheismus u. dergl. ſpricht, auch Quartanern ſchon die bibliſchen Bücher als *νόθα*, *ἀντιλεγόμενα*, *ὁμολογούμενα* unterſcheidet und dictirt, und vor lauter Wiſſenſchaftlichkeit die Kinder auf die grüne Weide und an die friſchen Bäche des Wortes Gottes nicht zu führen weiß.

Iſt dergleichen noch möglich, was ſind wir dann gebeſſert gegen die alten rationaliſtiſchen Zeiten, wo der Religionsunterricht nicht über die Moral hinauskam und zu Verſtandesübungen und anderen Surrogaten diente, wo der heilige Geiſt nur für eine andere Bezeichnung des Gewiſſens angeſehen wurde, und der Menſch überhaupt in den engen Schranken ſeines kleinen Selbſt eingeſperrt blieb und die Kraft der Erhebung über ſich ſelbſt mit dem Glauben an den wahren Grund ihrer Möglichkeit verlor?

Es ſind noch nicht drei Decennien her, wo es noch auf deutſchen Gymnaſien vorkam, daß der Religionsunterricht in den oberen Claſſen in lateiniſcher Sprache gegeben, daß in Prima in der Religionsſtunde Krummacher's Parabeln, in den unteren und mittleren Claſſen Campe's Seelenlehre und Theophron nebſt Schaller's Verſtandesübungen durchgenommen wurden, und daß man die den Schülern mitgetheilten Einwürfe der Atheiſten am wirkſamſten durch die Lehren der Anatomie, Anthropologie und Logik beim Religionsunterricht zu bekämpfen glaubte. Geſchieht ſo etwas heutzutage wohl nicht mehr, ſo iſt doch die Vertauſchung der Religion mit allerlei anderweitigen nützlichen Dingen noch keineswegs aus dem Unterricht verſchwunden. Denn iſt es etwas Anderes als ein Surrogat ſtatt der eigentlichen Sache, wenn der Katechismus und die Bibel nur zu Denkübungen beim ſogenannten Katechiſiren benutzt, wenn z. B. in Tertia ein ganzes Semeſter hindurch nur Pſalmen geleſen und zwar nur von Seiten der Sprache, etwa wie Klopſtock'ſche Oden, erklärt werden, oder wenn der Lehrer die ausführlichſten geographiſchen und hiſtoriſchen Prolegomena gibt, um gehörig auf die Sache vorzubereiten und doch nie zur Sache zu kommen, oder wenn ihn die »Darſtellung der nicht chriſtlichen polytheiſtiſchen und monotheiſtiſchen Religionen« ſo lange bei der Götterlehre der aſiatiſchen Völker, der Griechen, Römer, Germanen aufhält, daß ihm danach die Mythologie wichtiger als die Religion erſcheint?

Auch die philologiſche Behandlung des griechiſchen Grundtextes, wie ſie in vielen Fällen noch beſchaffen iſt, muß eben dahin gerechnet werden. Die Benutzung des griechiſchen Neuen Teſtaments iſt vom Religionsunterricht auf Gymnaſien nicht ſo auszuſchließen, wie es von Vilmar in dem übrigens ſehr zu beherzigenden Aufſatz über dieſen Unterricht in der Ev. Kirchenzeitung vom Jahr 1841 geſchieht. Aber weder früher als in Secunda ſollte ſie eintreten, noch ſollte überhaupt, etwa die epiſtoliſchen Perikopen ausgenommen, etwas Anderes als die hiſtoriſchen Schriften des Neuen Teſtaments griechiſch auf der Schule geleſen werden, nur freilich nicht ſo, wie man denſelben Schülern in anderen Stunden den Herodot und Xenophon erklärt. Die pauliniſchen Briefe ſchon mit Tertianern und Secundanern griechiſch zu leſen, heißt die Schwierigkeit der Sache zu gering und die Kraft und Empfänglichkeit der Jugend überſchätzen. Man wird ſich auch leicht überzeugen, daß ſie eine innere Anregung davon nicht erfährt, zumal da bald die Nöthigung, bald die Verſuchung nahe liegt, beim Sprachlichen zu verweilen, das Verhältniß des Helleniſtiſchen zum ächt Helleniſchen zu erörtern, über Lesarten zu ſprechen u. dgl. m. Zur Hauptſache darf das Verſtändniß des griechiſchen Textes aber auch bei den Evangelien und der Apoſtelgeſchichte nicht gemacht, ſondern nur als eine durch die wiſſenſchaftliche Aufgabe der Schule gebotene Ergänzung hinzugenommen werden; denn heimiſch können und ſollen die Schüler nur in unſerer deutſchen Bibel werden,* und nur durch die Beſchäftigung mit ihr kann der Zweck erreicht werden, daß die bibliſchen Perſonen für die jugendliche Anſchauung Fleiſch und Blut gewinnen, und alles Thatſächliche ſo wie die Lehre in die rechte Beziehung zum eigenen Herzen tritt. Die ausſchließliche Beſchäfti-

---

* Deßhalb halten wir es für richtiger, daß in der Schule das N. T. nicht aus dem Grundtext geleſen werde. Der Lehrer muß ihn zur Hand haben, und die nöthigen Verbeſſerungen der Luther'ſchen Ueberſetzung geben, als die Reſultate tieferer Forſchung und des Fortſchritts der Wiſſenſchaft. Stellen des griechiſchen Textes auswendig zu wiſſen, kann wohl höchſtens eben noch im Candidatenexamen und gewiß in einiger Ausdehnung nur im Licentiatenexamen gefordert werden. Vergl. Päd. Rev. 1854 bei Mezger: die Claſſiker und die Kirchenväter in den Gymnaſien. L

gung mit dem griechiſchen Text hat, um dieß zu erreichen, zu viel Zerſtreuendes; auch iſt das Ergebniß derſelben nur ſelten eine hinlängliche Bekanntſchaft mit dem, was man dabei vorausſetzen ſollte, und was, namentlich in Hinſicht auf Fehlgriffe in Luther's Ueberſetzung, von Wichtigkeit iſt. Man verſuche es und frage Studenten, die lange ſolchen Unterricht genoſſen haben, ob ſie z. B. anzugeben wiſſen, warum es nicht richtig iſt, daß Apoſtelg. 17. nach Luther Paulus die Athener »abergläubig« und ſie ihn einen »Lotterbuben« nennen, oder wie das »tägliche Brod« im griechiſchen Vaterunſer heißt, das ſo unterrichtete Schüler wohl auswendig wiſſen ſollten, oder ob ſie die Doxologie der Engel bei der Geburt des Heilands griechiſch im Kopfe haben und zu ſagen wiſſen, ob die **homines bonæ voluntatis**, welche die katholiſche Kirche aus der Vulgata beibehält, im Grundtexte ſtehen, was für die Verſchiedenheit der Kirchenlehre nicht unwichtig iſt.

Die oben erwähnte unzeitig wiſſenſchaftliche Behandlung des Religionsunterrichts iſt als eine falſche Conſequenz eines an ſich richtigen Princips anzuſehen. Man hat ja vollkommen Recht, niederes und höheres Schulweſen danach zu unterſcheiden, daß bei jenem überwiegend die praktiſche und unmittelbare Anwendbarkeit des Erlernten in Betracht kommt, während vorzugsweiſe die Gymnaſien eine allgemeine Bildung zu geben beabſichtigen, die höher und tiefer geht, als daß ſie nach dem Maß des täglichen Bedürfniſſes gemeſſen werden könnte. In dieſe Entfernung von demjenigen, was unmittelbar dem Leben dient, iſt dann auch die Religion hineingezogen worden, ſowohl ihrer innerſten Bedeutung zuwider, wie der Lebensentwickelung des Jugendalters. Von vielen Lehrern mag dieß unbewußt geſchehen, denn wie ſchwer wird gewöhnlich jüngeren Lehrern die Erkenntniß, daß ſie in der Schule mehr auf das zu belehrende und zu erziehende Subject, als auf das wiſſenſchaftliche Object zu ſehen haben! Oft genug iſt es aber auch verſucht worden, jenes einſeitige wiſſenſchaftliche Verfahren zu rechtfertigen und ſeine Nothwendigkeit zu beweiſen, wenn der Unterricht nicht ſeinen »gymnaſialen Charakter« verlieren ſolle.

Es iſt ſofort zuzugeben, daß auch eine ſcharfe, begriffsmäßige Auffaſſung der kirchlichen Lehre unerläßlich iſt für alle diejenigen, welche überhaupt durch wiſſenſchaftliche Bildung für ihren Lebensberuf vorbereitet werden; ſie alle, wollen ſie anders zur evangeliſchen Kirche gehören, ſind auch berufen, für dieſelbe, wo es Noth thut, zur Vertheidigung und Rechtfertigung mit guten Gründen einzutreten und das Widerevangeliſche anzugreifen, wo ſie in den Fall kommen, Zeugniß ablegen zu müſſen. Es gilt auch hier: wer kein Krieger iſt, ſoll auch kein Hirte ſein. Aber wie kann man etwas recht vertheidigen, ehe man es lieben gelernt hat? und kann die Liebe, um die es ſich hier handelt, anders als durch eine anhaltende und hingebende Beſchäftigung mit der heiligen Schrift gewonnen werden?

Der Begriff des Proteſtantismus hebt nicht mit der Negation an, ſondern mit dem zuverſichtlichen Zeugniß für das ewig Poſitive, das uns im Worte Gottes gegeben iſt: das Wort ſie ſollen laſſen ſtahn! Auch Prediger vergeſſen leicht, daß die Verkündigung der Wahrheit die wirkſamſte Beſtreitung des Irrthums in ſich ſchließt: die Polemik gegen Skeptiker und Andersgläubige, die ſtrafende Rede gegen die da draußen, die Unkirchlichen und Weltlichen, läßt ſo oft den Gottesdienſt zu einer Anbetung und zu einer Erbauung am Worte der Schrift nicht werden und ſelbſt bei der Feier der chriſtlichen Feſttage das Herz zu reiner Freude und Erhebung nicht kommen. Es gibt ja Zeiten, die eine Nöthigung zu Controverspredigten mit ſich führen: aber dieſe Art des Kriegszuſtandes der Kirche dauert nicht immer, und haben wir den Glauben nur, um ihn zu vertheidigen? Weder der Ton der Polemik, noch

ſelbſt der der Apologie wird der vorherrſchende in der Predigt ſein dürfen, wenn ſie erbaulich wirken ſoll. Iſt nun aber nicht die Jugend in der Schule noch in vorzüglicherem Maße deſſen bedürftig, was die Schrift Erbaunng nennt, und iſt dieß nicht ein poſitives Thun? — Es gewährt nicht den Eindruck, daß ein Knabe, ein Jüngling gegründet iſt im Worte Gottes, ſo weit er es ſein ſoll, wenn man ihn über die heiligſten Dinge, die das perſönliche Leben jedes Einzelnen näher als ſonſt irgend etwas in der Welt angehen, in wiſſenſchaftlichen Formeln ſich ausſprechen hört, deren ſie ſich um ſo lieber bedienen, je weniger klare Begriffe ſie damit verbinden. Für einen unverbildeten jugendlichen Sinn, dem eine Ahnung von der Heiligkeit der Religion und Kirche und von der eigenen nnmittelbaren Zugehörigkeit zu derſelben beiwohnt, haben ſchon die Ausdrücke orthodox, dogmatiſch u. dgl. etwas Fremdartiges, einem anderen Gebiet, nicht dem Leben ſelbſt Angehöriges; und doch gilt das oft gemißbrauchte non scholæ, sed vitæ von keinem Gegenſtande der Schulunterweiſung in dem Grade wie von der Religion.

Die proteſtantiſche Wehrhaftigkeit beſteht für die Jugend hauptſächlich in gründlicher Kenntniß der heiligen Schrift. Es kommt für ſie Alles darauf an, daß ſie früh und fürs Leben lerne, daß es eine objective, geoffenbarte Norm gibt für alle Fälle; ſie muß ſich feſt und mit Zuverſicht auf den Boden ſtellen können: Es ſtehet geſchrieben! Wie häufig iſt ſtatt deſſen die Wahrnehmung von einer Anmaßung des unreifen, individuellen Raiſonnements, ohne jene Feſtigkeit im objectiv Gegebenen! Und werden ſie dann ſagen dürfen, daß von dieſer Erſcheinung und der daraus folgenden religiöſen Haltloſigkeit nicht auch die Schule einen Theil der Schuld trage, wenn der Lehrer vorzüglich die wiſſenſchaftliche Auffaſſung accentuirt, in der dialektiſchen Schulſprache mit der Jugend redet und ſich ſelber vor der Uebertreibung des proteſtantiſchen Anſpruchs auf Berechtigung des durch eigenes Studium gefundenen Standpunctes nicht genugſam zu hüten weiß? Nichts eignet ſich das jugendliche Alter lieber und ſchneller an, als dieſe Ueberſchätzung der ſubjectiven Anſicht, und das Theoretiſche darin ſchlägt dann leicht in die Praxis um, nach eigener Wahl einherzugehen. Die bewußte und kritiſche Religioſität, der man heutzutage auch bei ernſten Gemüthern ſo oft begegnet, kann nur als Zeichen eines Krankheitszuſtandes angeſehen werden; die evangeliſche Schule ihrerſeits kann dazu helfen, daß er nur ein vorübergehender ſei, wenn ſie Kenntniß der heiligen Schrift und Ehrfurcht vor derſelben ihren Zöglingen einzuflößen wieder mehr als eine ihrer wichtigſten Aufgaben erkennt.

Das Streben zu dieſen Ziele tritt an mancher Stelle deutlich hervor; an anderen dagegen gehört auch die Vertheilung der Unterrichtspenſa zu den Hinderniſſen, die es dazu nicht kommen laſſen. Einer Vermehrung der Stundenzahl für den Religionsunterricht bedarf es nicht, ſie iſt aus mehrfachen Gründen unräthlich; auch hat für den eigentlichen Unterricht in den oberen Claſſen dieſes Zeitmaß genügt, ſo lange es evangeliſche Schulen gibt. Aber nun verfolge man in einem Dutzend beliebiger Programme verſchiedener deutſcher Länder, worin ein Schüler, der ſämmtliche Claſſenkurſe durch etwa acht Jahre hin regelmäßig abſolvirt hat, nach einander in den Religionsſtunden unterrichtet worden iſt: man wird nicht ſelten unnöthigen Wiederholungen begegnen, namentich der Einleitungen und der Glaubens- und Sittenlehre, dagegen zweckmäßig geordnete Bibellectionen vermiſſen. Daß die verſchiedenen Religionslehrer, deren Zahl an maacher Anſtalt ſo groß iſt wie die der aufeinanderfolgenden Claſſen, ſich über den Plan der gemeinſamen Aufgabe überall hinreichend verſtändigen, oder auch nur von dem gegenſeitigen Verhältniß ihres Verfahrens Kennt-

niß haben und für ein genaues Ineinandergreifen der Penſa ſorgen, iſt, nach beſtimmten Erfahrungen, nicht wohl anzunehmen. An einigen Anſtalten beſteht die Einrichtung, daß von den zwei wöchentlichen Stunden jede auf etwas Anderes verwandt wird, ſo daß derſelbe Gegenſtand erſt nach acht Tagen wiederkehrt; auch ſind mehrere Claſſen, beſonders die beiden oberſten, häufig combinirt, ſo daß in dieſem Fall auf den Gymnaſien diejenigen Schüler, welche in Kurzem zur Univerſität übergehen, mit denen, welche aus Tertia verſetzt worden ſind, denſelben Unterricht haben; wie kann der Lehrer einer ſo großen Verſchiedenheit des Bildungsſtandes gerecht werden? Bringt man weiter in Anſchlag, daß docciren nicht unterrichten iſt, weil dabei dem Schüler zu wenig Gelegenheit gegeben wird, ſich zuſammenhangend auszuſprechen und die Selbſtſtändigkeit und Klarheit ſeiner Auffaſſung zu zeigen, ſo iſt ſchon aus allen dieſen äußerlichen Umſtänden erklärlich, warum es den Zöglingen vieler Schulen an Beleſenheit in der heiligen Schrift und an ſicherer Kenntniß ihres innern Zuſammenhanges fehlt.

Daß dieß nur auf Rechnung der eigentlichen Lehrer der Gymnaſien und Realſchulen käme, kann man nicht ſagen. Die Geiſtlichen, denen vielfach der Religionsunterricht an den höheren Lehranſtalten übertragen iſt, ſind bisweilen einer dem Zwecke der Schule angemeſſenen Methode noch weniger mächtig, indem ſie ſich beim Unterricht in den oberen Claſſen entweder von der auf der Univerſität empfangenen ſyſtematiſchen Belehrung nicht losmachen können, oder den Schulkatheder mit der Kanzel verwechſeln und es darum verſäumen, dem Schüler die Zunge zu löſen und ihn in richtiger Auffaſſung und Darſtellung der Thatſachen aus der heiligen Geſchichte, ſo wie in der Entwickelung religiöſer Begriffe zu befeſtigen.

Aus dieſen Andeutungen ergibt ſich, warum in vielen evangeliſchen Schulen der Unterricht ſelbſt eine hinlängliche Bibelkenntniß nicht zu Wege bringt. Gemeinſame und regelmäßige Schulandachten, die Gelegenheit bieten, das, was hierin die Lehrſtunde nicht immer leiſten kann, zu ergänzen, werden wieder häufiger, wiewohl die Zahl der Gymnaſien und Realſchulen, wo ſie als etwas zur täglichen Hausordnung der Schule Gehöriges angeſehen werden, verhältnißmäßig noch gering zu ſein ſcheint. Wenn es die Schule nicht verſäumt, das Kirchenjahr bewußt mit zu durchleben, und wenn deßhalb beim Beginn oder Schluß der Woche die Perikopen geleſen werden, wobei mit kurzer Bemerkung Einzelnes erläutert werden kann, ſo muß ſchon dieß Eine, bei der in jedem Jahreslauf ſich wiederholenden Vorleſung, ganz abgeſehen von der Theilnahme am Gottesdienſt in der Kirche, die Bibelkenntniß ungemein fördern. Aber warum nicht auch an den übrigen Wochentagen zur Morgenandacht nach einem oder einigen Choralverſen einen kurzen Abſchnitt aus der heil. Schrift leſen? Eine zweckmäßige Auswahl kann bei den neuerdings dafür reichlich dargebotenen Hülfsmitteln keinem Lehrer, der den rechten Sinn für die Sache hat, ſchwer werden. Wie unerbaulich iſt es dagegen, wenn Gebete abgeleſen werden, oft von einem Schüler, nach ſeiner eigenen Wahl, oder wenn ein Vers eines Liedes geſungen, dann aus einem ganz anderen Liede einige Verſe geleſen, und dann aus dem dadurch unterbrochenen Liede zum Schluß weiter geſungen wird, und was der unbegreiflichen Einrichtungen mehr ſind.

In Summa, der Religionsunterricht und die Hausandachten ſcheinen bei der Mehrzahl der höheren evangeliſchen Schulen noch weit entfernt zu ſein, ſich ſo an die Bibel anzuſchließen und ſo auf die Bibel zu gründen, wie es ihnen zu thun gebührte.

Was iſt von allem dem die Folge? Nach der täglichen Erfahrung eine außerordentliche Unbekanntſchaft mit der heil. Schrift. Die meiſten Schüler, welche unſere

höheren Lehranſtalten durchmachen, erhalten dort zum letzten Mal eine religiöſe Unterweiſung; auch diejenigen, welche ſich nicht dem geiſtlichen Stande widmen, ſollen einſt als gebildete Männer und Hausväter ihre Religion und Confeſſion kennen und lieben, und, wo ſie in den Fall kommen, zur Rechenſchaft über ihre Zugehörigkeit zu derſelben geſchickt ſein. Wie verantwortungsvoll erſcheint dem gegenüber die Aufgabe des Religionsunterrichts in dieſen Anſtalten, beſonders nach der Zeit der Confirmation, und wie ſchwach in der Regel die Ausrüſtung derer, die ihn empfangen haben! Und da verhältnißmäßig Wenige ſich nach der Schulzeit noch ihre religiöſe Ausbildung angelegen ſein laſſen, ſo iſt es gar nicht zu verwundern, wenn zunächſt nichts Anderes als die Unwiſſenheit über alles dasjenige, was das Wort Gottes ausdrücklich lehrt, Manchen wehrlos, gerade wenn durch irgend welche Lebensführungen ein religiöſes Intereſſe bei ihm wach zu werden beginnt, entweder in die Arme der katholiſchen Kirche führt, oder den Verlockungen des Sectenweſens, der freien Gemeinden u. ſ. w. preis gibt. Wie Viele, die den Curſus eines Gymnaſiums oder einer Realſchule durchgemacht haben, ſind denn im Stande, den falſchen Conſequenzen zu begegnen, welche eine ſophiſtiſche Auslegung bibliſcher Stellen zuläßt, wenn man ſie aus ihrem Zuſammenhange reißt? Und wird nicht, wie auf Luther's Rechnung Vieles geht, was er nicht geſagt hat, ſo auch die Bibel bei Behauptungen citirt, die ihrem Wort und Sinn widerſprechen? Wie oft wird in der frivolen Tageslitteratur eine ſolche nur den Unwiſſenden imponirende Anwendung von wichtigen Sprüchen gemacht, wie wenn z. B. der Ausſpruch Chriſti: »Mein Reich iſt nicht von dieſer Welt«, beweiſen ſoll, der Staat habe mit der Religion nichts zu thun, oder die Stelle: »Wer Gott fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm«, die Theilnahme an Gottesdienſt und Sacrament, ſo wie jedes beſtimmte Glaubensbekenntniß für überflüſſig oder gleichgültig erklären ſoll!

Wäre Luther's deutſche Bibel noch in dem Sinne kirchliches Gemeingut und Gegenſtand des Schulſtudiums, wie er es gewollt, ſo müßte jeder gebildete evangeliſche Chriſt in dem Grade ein Schriftgelehrter ſein, um ſich nicht durch dergleichen plumpe Verdrehungen oder falſche Anwendungen eines klaren Schriftwortes bethören zu laſſen. Eine ſolche lebendige Bekanntſchaft und Vertrautheit mit der Bibel iſt unter den Zöglingen der höheren Schulen, bei welchen man ſie vorausſetzen ſollte, jetzt äußerſt ſelten vorhanden. Es fehlt zuerſt ſchon an gründlicher Kenntniß der äußeren bibliſchen Geſchichte, ſo weit ſich dieſelbe, ohne in kleinliches Detail überzugehen, auf die bedeutendſten Thatſachen und Perſonen und auf die Bücher ſelbſt bezieht; es fehlt ſodann an Kenntniß der Sprache und der Sprüche.

Die Sprache der Bibel iſt zu großem Theil der Ausdruck von Anſchauungen, die räumlich und zeitlich in weiter Entfernung von uns entſtanden ſind, und von der Zeit der Luther'ſchen Ueberſetzung trennen uns auch ſchon mehr als drei Jahrhunderte. Wird dieſer Abſtand nicht immer wieder durch Studium und andauernde Beſchäftigung vermittelt, ſo muß allmälig, zumal bei dem Andringen des modernen Schriftweſens, eine Fremdheit mit bibliſcher Sprache und bibliſchen Vorſtellungen entſtehen, bei der ein Verſtändniß des Zuſammenhangs unmöglich iſt. Iſt aber den Abiturienten unſerer Gymnaſien und höheren Bürgerſchulen auch nur Luther's Ausdrucksweiſe verſtändlich? Wiſſen ſie zu ſagen, was »Krebs der Gerechtigkeit« bedeutet, der »dem Zorn Raum geben«, »wider den Stachel löcken«, und in welchem Zuſammenhange es vorkommt, oder welchen Sinn die Stelle hat: »Er hielt es nicht für einen Raub, Gott gleich zu ſein«, oder die: »Iſt das Auge einfältig, ſo wird auch der ganze Leib licht ſein«, oder: »Dein freudiger Geiſt enthalte mich«, oder »die

Beilage bewahren« u. dgl. m. Wiſſen ſie den bibliſchen Begriff von »Rechtfertigung« anzugeben, oder was es heißt: die Schrift iſt nütze »zur Züchtigung in der Gerechtigkeit«? Ausdrücke wie dieſer letztere ſind den Gymnaſialſchülern durch Hinweiſung auf das Griechiſche ſofort klar gemacht; eben ſo wie: der heil. Geiſt wird die Welt »ſtrafen«, nicht gleich punire; oder: die Liebe wird in Vielen erkalten wegen Zunehmens der »Ungerechtigkeit«, wo ἀνομία nach dem neuteſtamentlichen Sprachgebrauch gleich ἁμαρτία iſt, wodurch die Stelle ſogleich klar wird. Sind ſie ſicher vor der nicht ſeltenen falſchen Auslegung der Worte: »Der Glaube kommt aus der Predigt«, oder vor der ganz gewöhnlichen, aber unevangeliſchen Deutung von Stellen wie: »Ihr iſt viel vergeben, denn ſie hat viel geliebt«, und: »die Liebe decket auch der Sünden Menge«? Sind ſie darauf aufmerkſam gemacht, wie bei Jeſaias 53, 9: »Er iſt begraben wie die Gottloſen und geſtorben wie ein Reicher«, richtiger zu überſetzen iſt, um mit der evangeliſchen Geſchichte wirklich übereinzuſtimmen? — Mit dergleichen ſich conſequent zu beſchäftigen, läßt an den meiſten Anſtalten der ſyſtematiſche Unterricht keine Zeit übrig.

So geſchieht es, daß die Schüler auf unſern Gymnaſien in der Regel mit der Ausdrucksweiſe der Bibel weniger bekannt ſind, als mit der der alten Autoren. Die dieſen zu widmende Zeit darf in keiner Weiſe beeinträchtigt werden; aber das Eine ſollte man thun, und das Andere nicht laſſen. Selbſt zum Verſtändniß unſerer vaterländiſchen Schriftſteller aus dem vorigen und zum Theil noch aus dieſem Jahrhundert iſt Kenntniß der Bibelſprache unentbehrlich; es ſind nicht bloß ſolche wie Hamann und Klopſtock gemeint, ſondern ſelbſt bei Goethe findet ſich viel mehr von bibliſcher Sprache und Vorſtellungen, als man anzunehmen geneigt ſein möchte: in der Sprache des Volks, auch des gebildeten, war noch viel davon als ein Erbe der Zeiten vorhanden, in denen durch fleißigeren Umgang mit der heil. Schrift, wenigſtens in den Häuſern, Bibelfeſtigkeit unter den evangeliſchen Chriſten allgemeiner verbreitet war. Die Sitte der Hausandachten an der Bibel fängt in unſerer Zeit an, wieder aufzuleben: daß aber die Schule nicht nur dem ſich anzuſchließen die Pflicht hat, ſondern noch viel häufiger in dem Fall iſt, die Verſäumniſſe des Hauſes hierin mit zu übertragen, wird nur leugnen wollen, wer die Aufgabe der Schule auf den Unterricht beſchränkt.

Mit der obigen Erwähnung der Sprüche iſt zunächſt die gedächtnißmäßig ſichere und treue Aneignung der ſolennen Stellen und dicta probantia gemeint, die ſich aus dem N. T. auch gleich griechiſch einzuprägen das Gymnaſium die zukünftigen Theologen ſehr wohl anhalten könnte. Aber iſt immer eine genaue Antwort bereit, wenn Schüler der oberen Claſſen z. B. nach der bibliſchen Definition des Glaubens gefragt werden, oder nach dem Schriftgrunde für die Lehre von der Erbſünde? Oder wiſſen diejenigen Schüler, welche einen Curſus der Ethik durchgemacht haben, mit welchem Ausdruck in der Bibel z. B. die Unſittlichkeit der Lüge bewieſen iſt? — Das Sachliche verlangt nicht geringere Aufmerkſamkeit, z. B. um ſogleich ſagen zu können, warum es an dem von der Straße zum Hochzeitsmahl hereingeholten Gaſt doch ſtrafwürdig ſein konnte, kein hochzeitliches Kleid anzuhaben, u. dgl. m.

Indeß alle ſprachliche und ſachliche Kenntniß der Bibel iſt doch nur Mittel zum Zweck, dem Zweck, das Weſen und Geſetz des Reiches Gottes in der heil. Schrift als einem Ganzen und Zuſammenhangenden zu erkennen und in Sinn und Herz aufzunehmen, als etwas jedem Einzelnen perſönlich Zugehöriges. In der Bibel die für Leben und Sterben frei machende Wahrheit und eine nimmer verſiegende Quelle der Kraft und des Troſtes zu wiſſen und zu haben, dazu bedarf es vertrauter Be-

kanntſchaft, nicht gelegentlicher und vorübergehender Notiznahme. Aus der Unbekanntſchaft mit der heil. Schrift entſpringt daher die Unfähigkeit, mit ihr umzugehen. Sie weist wie kein anderes Buch jede Beſchäftigung aus dem Stegreif mit Strenge zurück, und die Züge des Antlitzes, das ſie dem zeigt, der ohne Herzensbedürfniß und nur gelegentlich in ſie blickt, können ihm leicht hart und undeutſam erſcheinen; ſie hellen ſich auf zu Leben und Freundlichkeit für den, der mit ihr umgeht, um vertraut mit ihr zu werden, und der ſich mit geweihetem Sinn ihrer Betrachtung hingibt. Dieſe Hingebung und Ausdauer iſt um ſo nöthiger, je weniger die unruhige Lebensbewegung der Gegenwart der Sammlung und der Einkehr in ſich ſelbſt günſtig iſt, und je ſchwerer ſie es uns macht, aus der Welt, die uns umgibt und innerlich beſchäftigt, in die Welt einzutreten, welche die heilige Schrift vor uns aufthut.

Geht nun etwa die Meinung dahin, daß die Religionsſtunden der oberen Claſſen nur zum Leſen und Erklären der Bibel verwandt werden ſollen? Keineswegs. Die Schüler ſind ebenſo wohl durch Unterweiſung in der Lehre ihrer Kirche, wie durch die Geſchichte der chriſtlichen Kirche überhaupt und durch die Bekanntſchaft mit den ſymboliſchen Büchern ihrer Confeſſion zu einem deutlichen kirchlichen Bewußtſein zu führen. Auch gilt ja völlig noch heute, was einſt Samuel Werenfels von der Bibel ſagte:

Hic liber est, in quo quærit sua dogmata quisque:
Invenit et iterum dogmata quisque sua.

Demnach würde das Bedenken nahe liegen, daß, wenn ſich der Religionsunterricht auf Bibelerklärung beſchränkt, die Schüler nur etwa die vorherrſchende theologiſche Meinung ihrer Zeit und die noch ſubjectivere ihres Lehrers über den Inhalt der Bibel kennen lernen, aber nicht in der eigentlichen Kirchenlehre feſt gegründet werden. Dieſe Gefahr iſt unzweifelhaft vorhanden, aber ihr kann vorgebeugt werden, und darauf wird es beim evangeliſchen Religionsunterricht doch immer ankommen, daß der kirchliche Lehrbegriff nicht wie etwas Abgeſondertes überliefert, ſondern daß vor Allem ſeine Uebereinſtimmung mit der Bibel nachgewieſen werde.

In den oberen Claſſen unſerer höheren Lehranſtalten ſind die Schüler größtentheils in demjenigen Lebensalter, in welchem die Verſtandsanſprüche zu erwachen pflegen und bei manchem bis zur Eitelkeit auf ſeine Zweifel und bis zum Uebermuth der Skepſis ſich geltend machen. Der Lehrer hat es da bald mit der Luſt am Widerſpruch zu thun, die aller unreifen und unſelbſtſtändigen Freiheit eigen iſt, bald äußert ſich in den Entgegnungen der Schüler das ernſtere und tiefere Verlangen nach klarer Erkenntniß. Dem einen wie dem anderen Falle gegenüber wird der Lehrer immer am feſteſten auf dem Boden der heil. Schrift ſelbſt ſtehen, und der Zögling wird auf ſie als auf das ſicherſte Correctiv bei allen Verirrungen ſeines Verſtandes hingewieſen werden müſſen. Das Vereinzelte und Abgeleitete kann fremdartig erſcheinen, während es im Zuſammenhange und in ſeinem Urſprunge ſeine Rechtfertigung findet. Jeder dogmatiſche und ethiſche locus hat in der heil. Schrift einen lebendigen Zuſammenhang und iſt in demſelben am verſtändlichſten, zumal für das Faſſungsvermögen der Jugend: es ſind Pflanzen in ihrem natürlichen Boden, nicht daraus entfernt und in Herbarien geſammelt. Oder nehmen ſich etwa z. B. die Beweiſe vom Daſein Gottes, wie ſie häufig in den Schulen vorgetragen werden, nicht wie getrocknete Pflanzen aus, die man den Schülern vorzeigt? Es gilt auch hier, daß das Chriſtenthum nicht Doctrin, ſondern Leben iſt, daß die Lehre am Leben, d. h. hier an dem lebendigen Zuſammenhange in der heil. Schrift, ihre Rechtfertigung hat, und daß „dulcius ex ipso fonte bibuntur aquæ“.

In der reichen Litteratur, welche die Methodik und den Stoff des Religionsunterrichts zum Gegenſtande hat, iſt unſeres Wiſſens kein Buch vorhanden, worauf als auf ein geeignetes Hülfsmittel im Sinne der obigen Auseinanderſetzung hingewieſen werden könnte. Eine ſolche Anleitung zur Kenntniß der Bibel müßte, um nur Einzelnes anzudeuten, das in hiſtoriſcher Beziehung bei der heil. Schrift Wichtigſte kurz und überſchaulich darſtellen und nachweiſen, die Ordnung der bibliſchen Bücher nach der Zeitfolge und ihren Inhalt nach beſtimmten Geſichtspuncten und in gedrängter Zuſammenfaſſung angeben, hauptſächlich aber die innere Einheit in der Mannigfaltigkeit der Ueberlieferung darlegen, ſo daß von dem Mittelpuncte, der Menſchwerdung des Sohnes Gottes, aus nicht mehr vereinzelte Geſchichten und Lehren, ſondern eine ewige Geſchichte und göttliche Offenbarung als Inhalt der Bibel erkennbar wäre. Durch ihren Zuſammenhang legt ſich die heil. Schrift am beſten ſelbſt aus, und an der typiſchen Bedeutung des Perſönlichen und Thatſächlichen in ihr lernt man erſt, wie die eigene Niedrigkeit, ſo die uns beſchiedene Ehre und Herrlichkeit, das ſündliche wie das geheiligte Menſchenleben, verſtehen.

Wie der Anfang der Geneſis auf den Anfang des Evangelii Johannis, der erſte Adam auf den zweiten, ſo weist das Protevangelium im dritten Cap. der Geneſis auf das dritte Cap. im Ev. Johannis und weiter auf das dritte Cap. im Brief an die Römer hin; eben ſo das Gebot des A. T., der Dekalogus, auf das Gebet des N. T., das Vaterunſer, ſo wie die geſammte Prophetie des Alten Bundes auf die Zeiten der Erfüllung im Neuen: alles Proben, wie **Novum in Vetere latet, Vetus in Novo patet.** — Zu den reichen ſich hier darbietenden Beziehungen wird der Lehrer in den oberen Claſſen z. B. auch das Verhältniß der Dialektik des Paulus zu der in dem apokryphiſchen Buch der Salomoniſchen Weisheit enthaltenen rechnen können.

An eine ſynoptiſche Betrachtung der Evangelien kann ſodann die Grundlage des kirchlichen Lehrbegriffs angeknüpft werden, ohne daß um des ſyſtematiſchen Zuſammenhangs willen, der dem Lehrer ſelbſt überall gegenwärtig ſein muß, der Faden der evangeliſchen Geſchichte verlaſſen wird. Dem Schüler könnte dabei in einer Reihe kurzer, das Weſentlichſte zuſammenfaſſender Paragraphen, zugleich als Schranke ſubjectiver Auslegungen, die Kirchenlehre vor Augen ſein, wiewohl dazu auch der Katechismus ſchon genügt, zumal da außerdem, wo ſich Gelegenheit bietet, auch auf die Augsburgiſche Confeſſion hinzuweiſen iſt. Die Erzählung vom verlornen Sohne bei Lucas z. B. gibt Anlaß, die Lehre von der Rechtfertigung durch den Glauben anzuknüpfen; Lucas iſt Begleiter des Paulus und zeigt gerade hierbei ſeine geiſtige Verwandtſchaft mit dieſem; es würde alſo nicht nur zuläſſig ſein, an derſelben Stelle gleich auf den Hauptinhalt der Briefe an die Römer und Galater hinzuweiſen, ſondern auch die Auguſtana müßte mit in die Betrachtung gezogen, und die ſcheinbare Differenz zwiſchen Paulus und Jacobus hinſichtlich des Glaubens und der Werke ins rechte Licht geſetzt werden.

Es iſt von der größten Wichtigkeit für Anregung und Befeſtigung des kirchlichen Sinnes bei der Jugend, daß ſie den Glauben ihrer Kirche aus der heil. Schrift und den Bekenntnißſchriften der Kirche in Continuität entſtehen ſehe, nicht aus der eigenthümlichen Auffaſſung eines einzelnen Menſchen, und wäre es der gelehrteſte und ſcharfſinnigſte.

Einen weiteren Schritt in die Kirchengeſchichte hinein als bei Stellen wie die vorher erwähnte kann man beim Durchnehmen der Apoſtelgeſchichte thun, und zwar ſo, daß außer dergleichen Anknüpfungen der ſelbſtſtändige Vortrag der Kirchengeſchichte ſich auf die Hauptdata zu beſchränken hat. Die Ausführlichkeit, in welcher ſie, namentlich durch die Rückſicht auf ſpecielle Secten- und Dogmengeſchichte, häufig be-

handelt wird, geht theils weit über die Aufgabe der Schule hinaus, theils ſcheint ſie es zu ignoriren, daß außer den Religionsſtunden auch Geſchichtsſtunden im Lehrplan ſtehen. In der Apoſtelgeſchichte Cap. 17 kann die Stelle: »In ihm leben, weben und ſind wir,« benutzt werden, die falſche Tranſcendenz aus der Vorſtellung vom Weſen Gottes zu entfernen, während zur Beſtreitung des entgegengeſetzten Extrems und zur Erklärung des Pantheismus ſchon vorher V. 49. im 7. Cap.: »der Himmel iſt mein Stuhl und die Erde meiner Füße Schemel«, Veranlaſſung gibt, ſo daß die eine Stelle zur richtigen Auffaſſung der andern hilft.

Kurz, es würde darauf ankommen, das dem jetzt üblichen entgegengeſetzte Verfahren einzuſchlagen und aus und an der Bibel zu der Lehre und Geſchichte zu kommen, während gemeinhin die ſelbſtſtändig vorgetragene Lehre und Geſchichte nur gelegentlich in die Bibel ſieht; es würde darauf ankommen, die verſchiedenen Disciplinen, welche herkömmlich der Religionsunterricht der oberen Claſſen in ſich faßt, näher zuſammenzurücken und um die heil. Schrift, als ihren gemeinſamen Mittel- und Ausgangspunct, zu vereinigen.

Dem Bedenken, daß auf dieſe Weiſe zu langſam geleſen werden muß, als daß die Schüler dabei ein bibliſches Buch in ſeinem Zuſammenhange hinlänglich kennen lernen, wird einerſeits damit zu begegnen ſein, daß, wenn eine zweckmäßige Vertheilung der Bibellectüre durch alle Claſſen hin Statt findet, in den oberen ſchon eine Bekanntſchaft insbeſondere mit der evangeliſchen Geſchichte vorausgeſetzt werden darf. Auch ſoll nicht Alles erklärt oder zu weiten Excurſen in das Gebiet der Glaubens- oder Sittenlehre benutzt werden: wir haben Ein beſtimmtes Ziel, das wir beim Gange durch die heil. Schrift zu erreichen ſuchen müſſen, und können nicht überall am Wege verweilen, auch nicht immer, wo eine Stelle zur Ruhe einladet. Schließlich geben auch die nöthigen Repetitionen Gelegenheit, einzelne bibliſche Bücher als ein Ganzes zu überſchauen.

Wie geſagt, ein Buch, das zur Erwerbung einer ſolchen gründlichen Kunde der heil. Schrift ein zuverläſſiger Wegweiſer wäre, iſt wohl noch nicht vorhanden; wer es ſchriebe, würde ſich um die höheren Schulen der evangeliſchen Kirche ein großes Verdienſt erwerben: nur derjenige würde aber die Aufgabe zu löſen im Stande ſein, der mit gründlicher theologiſcher Wiſſenſchaft und einer an ſeinem eigenen Leben erprobten Vertrautheit mit der heil. Schrift pädagogiſche Einſicht und Erfahrung verbände.* Irgend einen Berufenen zu dieſer Arbeit angeregt zu haben, wäre der größte Segen, den der Verf. ſeinem Wort erwünſchen und erbitten könnte.

Sind denn nun die obigen Bedenken und Vorſchläge gegen die Wiſſenſchaft gerichtet? Sie werden ſich eine ſolche Deutung müſſen gefallen laſſen: und dennoch hat an ihnen gerade der Schmerz Antheil, den Jeder empfinden muß, der den Mangel an wiſſenſchaftlichem Triebe an ſo vielen jungen Theologen der neueren Zeit wahrzunehmen Gelegenheit hat. Es iſt kein gutes Zeichen, daß ihrer viele jetzt ſo ſchnell fertig ſind und, man möchte ſagen, mit Stiefel und Sporen in die Orthodoxie hineinſpringen, ohne ſich das Studium der Philoſophie oder einer anderen allgemeinen Wiſſenſchaft auf der Univerſität ſonderlich kümmern zu laſſen. Die Kirche kann ſich zu dieſer Erſcheinung nicht Glück wünſchen. Wo die größte Schuld davon liegt, iſt

---

* Einiges dahin Gehörige ſ. auch in der Berliner Zeitſchrift für das Gymnaſialweſen 1853. S. 38. — Die jüngſt erſchienene Schrift: Staudt, Fingerzeige in den Inhalt und Zuſammenhang der heil. Schrift. Stuttgart 1854, iſt dem Verf. erſt dem Titel nach bekannt geworden.

hier nicht zu unterſuchen; aber einen nicht unerheblichen Antheil daran hat auch die Schule, wenn ſie die ihr Anvertrauten nicht ſo führt, wie es dem Jugendalter gemäß iſt, und den Religionsunterricht, ähnlich wie es auch mit anderen Gegenſtänden geſchieht, ſchon ſo »univerſitätiſch« treibt, daß der Sinn für Forſchung nicht wach und rege erhalten, ſondern eher abgeſtumpft wird.

Es iſt jetzt auf vielen Schulen dahin gekommen, daß die anderweitige Verwendung der Religionsſtunden keine Zeit zu eingehender und anhaltender Beſchäftigung mit der Bibel übrig läßt; wollte man anfangen, dieſe für das Erſte und Nothwendigſte anzuſehen, ſo würde man bald keine Zeit mehr zur Mittheilung von theologiſcher Gelehrſamkeit haben, die über die Aufgabe der Schule hinausgeht. Der Religionslehrer ſeinerſeits muß in der Wiſſenſchaft ſtehen, vor Allem aber muß er ein Schriftgelehrter ſein; ſein Unterricht wird der rechten Weihe und Fülle entbehren, wenn das Wort Gottes nicht ſeine tägliche Nahrung iſt, wenn er in die Lehrſtunde geht, ohne ſich vorher durch Leſen in der Bibel in den Umkreis der Gedanken Gottes verſetzt und den bibliſchen Geiſt und Ausdruck ſeinem inneren Sinn nahe gebracht zu haben.

Wer es thut und ſich in der Entſagung übt, die das Eigene zurückdrängt und nichts geben will, als das Empfangene, der wird es bald inne, daß der Herr, wie einſt der Samariterin am Brunnen, ſo noch heute zu trinken zu geben bereit iſt aus dem Brunnen des Waſſers, das in das ewige Leben quillt; er lernt scripturæ sacræ haustum primum ac secundum kennen und immer tiefer ſchöpfen. Von ſeinen Schülern aber werden es einem Solchen nicht bloß die einſtigen Candidaten der Schule und des Pfarramts danken, daß er ſie, wo es Zeit war, ſicher gemacht hat in dem Einen, was noth iſt. P.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortſetzung.)

II. DIVISION DE GRAMMAIRE.

Changements introduits dans l'enseignement des classes de grammaire. — Le nouveau règlement a introduit dans les classes de sixième, cinquième et quatrième, qui constituent la division de grammaire, quatre modifications importantes:

1° En raison de l'âge des élèves, l'enseignement a été étroitement circonscrit en sixième, mais il se relève en cinquième, et dépasse même son ancien niveau en quatrième;

2° L'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui, grâce à une innovation longtemps réclamée, n'a plus pour objet exclusif les peuples de l'antiquité, mais qui s'occupe d'une manière particulière de notre propre pays,

comme de ce qu'il y a de plus intéressant pour les enfants, a été confié aux professeurs ordinaires;

3° L'étude du calcul a été continuée, de classe en classe, jusqu'à la quatrième, où déjà est institué un cours régulier d'arithmétique et de géométrie élémentaires;

4° Un cours de grammaire comparée a été établi en quatrième, comme résumé des études grammaticales.

A ces exceptions près, l'enseignement des trois classes de grammaire reste le même, toujours fondé, comme par le passé, sur l'étude simultanée du français et des langues anciennes.

Examen d'admission. — Les élèves n'entrent en sixième qu'après avoir subi un examen d'aptitude, constatant qu'ils connaissent assez la grammaire française pour en appliquer passablement les règles, et qu'ils possèdent les premiers éléments du latin autant qu'il est nécessaire pour suivre l'explication des auteurs les plus faciles. Tel est le point de départ qu'il importe de bien fixer; les professeurs chargés de faire l'examen d'aptitude n'oublieront pas que de leur attention ou de leur négligence à cet égard dépend, en grande partie, l'avenir des études.

L'obligation de faire franchir par les élèves, en trois années, tout l'espace qu'ils mettaient autrefois quatre ou cinq ans à parcourir, impose aux professeurs la nécessité de redoubler de zèle, surtout de mieux employer le temps et d'appliquer des méthodes plus fermes à la fois et plus rapides.

Emploi du temps. — Hors des classes, le temps des élèves est rigoureusement mesuré. Le nombre et la longueur des devoirs doivent donc être calculés exactement sur cette mesure. Il importe à la santé des enfants et au libre développement de leurs facultés intellectuelles qu'ils ne soient pas surchargés de devoirs. En réduisant leur travail aux seuls exercices réellement utiles, on gagnera pour leur véritable instruction tout ce qui se perdait en fatigues superflues. Ce sera d'ailleurs un véritable soulagement pour eux de n'avoir plus affaire qu'à un seul professeur, de n'être plus exposés aux exigences de plusieurs maîtres, ni accablés par une accumulation de devoirs imposés souvent d'après des méthodes et des vues toutes différentes.

Afin que l'emploi du temps puisse être réglé uniformément dans tous les lycées de l'empire, nous avons dressé, pour les classes de grammaire, comme pour les classes élémentaires, un tableau dont les dispositions devront être suivies avec exactitude par MM. les professeurs:

Classes du matin.

Prière et récitation des leçons, environ	20	minutes.
Lecture et explication des leçons données pour la classe du lendemain matin	10	»
Correction du devoir donné la veille	45	»
Explication d'auteurs latins ou grecs; prière	45	»

Classes du soir.

Prière et récitation des leçons, environ	20	»
Lecture et explication des leçons données pour la classe du lendemain soir	10	»

Révision du devoir corrigé le matin et mis au net . . . . . 10 minutes.
Dictée d'un devoir pour le lendemain matin . . . . . 20 »
Explication d'auteurs latins ou grecs . . . . . 45 »
Exercices de grammaire et d'orthographe française, de déclinaison ou de conjugaison latine ou grecque (calcul trois fois par semaine); prière . . . . . 15 »

Récitation des leçons. — Jamais il ne sera donné plus de deux leçons pour chaque classe, non compris les maximes de l'Écriture sainte qui se récitent le matin. Un plus grand nombre de leçons, ajoutant au morcellement des textes, en fait perdre de vue la suite, et rend à la longue l'esprit paresseux à saisir l'ensemble des idées; de plus, il fatigue la mémoire et demande trop de temps pour la récitation.

Les leçons, ainsi réduites pour le nombre, pourront naturellement être un peu plus longues; elles seront distribuées de la manière suivante:

Classes du matin.

Une ou deux maximes de l'Écriture sainte;
Un texte d'auteur latin;
Une leçon de grammaire latine et, à partir du second semestre de la classe de sixième, une leçon de grammaire latine ou de grammaire grecque alternativement; en quatrième, une leçon de syntaxe grecque ou de prosodie alternativement.

Classes du soir.

Un texte d'auteur français;
Une leçon de grammaire française, remplacée en cinquième et en quatrième par une décade de racines grecques.

Le texte français sera choisi parmi les morceaux les plus intéressants de l'ouvrage mis entre les mains des élèves. Si la suite des idées devait souffrir de quelques coupures indispensables, on ferait en classe la lecture et l'analyse des morceaux omis.

Les textes d'auteurs latins seront pris dans les passages récemment expliqués, et, en général, il ne devra pas s'écouler plus de deux ou trois classes entre l'explication et la récitation.

Dans les leçons de grammaire, on s'attachera surtout aux paradigmes et aux règles générales; on passera les exceptions qui ne sont pas d'une application fréquente; on laissera de côté tout ce qui n'est que subtilité ingénieuse ou théorie plus ou moins hasardée. Les observations que le professeur peut faire de vive voix, et qui gagnent à être présentées ainsi, ne seront pas apprises par cœur.

Les règles de la prosodie seront toujours accompagnées d'un exemple en vers.

Lecture et explication des leçons. — On ne saurait trop vivement recommander aux professeurs de faire lire et d'expliquer les leçons avant qu'elles soient apprises. C'est un des plus utiles exercices de la classe. Il facilite pour les élèves l'effort de mémoire que chaque leçon doit coûter. Il leur fait de bonne heure contracter l'habitude de ne rien lire et surtout de ne rien répéter sans le comprendre. Il donne sujet à un grand nombre d'observations, non-

seulement sur la langue et sur le style, mais aussi sur le fond des choses; et ainsi, à propos des idées du texte, il permet de faire entrer dans ces jeunes esprits une foule d'autres idées qui les intéressent par l'instruction même qui en découle.

C'est après la récitation des leçons du jour que cet exercice vient préparer les leçons du lendemain. Il s'applique particulièrement aux textes français, puisque les textes latins ont déjà été l'objet des exercices de traduction; il ne s'applique pas moins aux leçons théoriques de grammaire, de prosodie, etc. Le professeur, en commentant ces leçons, y ajoute de nouvelles observations, de nouveaux exemples; il s'assure par des interrogations fréquentes qu'il a été bien compris.

Tous les exemples donnés dans les grammaires à l'appui des règles seront expliqués littéralement.

Pour la prosodie, les exemples en vers seront non-seulement expliqués, mais scandés: s'il y en a plusieurs pour chaque règle, tous seront expliqués et scandés, mais un seul sera appris.

Les racines grecques que l'on fait apprendre en cinquième et en quatrième seront expliquées comme les autres leçons. D'abord, on développera le sens des vers techniques et les acceptions souvent cachées sous les mots. Ensuite on rappellera la déclinaison ou la conjugaison de chaque mot grec, autant du moins qu'on le pourra sans sortir des parties déjà connues de la grammaire, et sans empiéter sur celles qui restent à voir. On indiquera les mots français directement venus du grec, en montrant comment les lettres se permutent en passant d'une langue dans l'autre. En quatrième, on commencera à expliquer la manière dont se forment régulièrement les mots composés d'éléments grecs, et l'on exercera les élèves à en former eux-mêmes.

J'insiste avec intention sur l'étude des racines grecques, plus nécessaire peut-être encore aux élèves qui, dans la division supérieure, suivront la section des sciences, qu'à ceux qui suivront la section des lettres. C'est, dans l'économie du nouveau plan d'études, une des parties les plus essentielles; la recommandation particulière dont elle est l'objet a été une des conditions expresses de l'adoption de nos réformes. Les professeurs qui ne s'y tiendraient pas rigoureusement compromettraient l'équilibre que nous avons voulu établir entre toutes les connaissances utiles. Ils abaisseraient volontairement le niveau auquel notre honneur est engagé à maintenir l'éducation nationale.

Il est inutile d'ajouter que cette partie de la classe a besoin, comme les autres, d'être préparée par le professeur; qu'il doit consulter les meilleurs ouvrages sur la matière et y joindre ses propres recherches, afin d'apporter aux élèves une riche provision d'observations et d'exemples.

Dictée des devoirs. — Il n'est pas bon de donner les devoirs trop longtemps d'avance. Quand les élèves demeurent libres de changer l'emploi du temps dans les études, souvent les devoirs remis au dernier moment sont négligés.

Il ne faut pas non plus trop multiplier les devoirs dictés: on s'est plaint souvent avec raison qu'ils absorbaient le temps aux dépens de l'explication des auteurs. La dictée des devoirs aura lieu le soir pour le lendemain matin. Il n'y aura point de dictée le matin. L'intervalle entre la classe du matin et celle du

soir, réduit par la leçon d'écriture ou de dessin, par le repas, par les récréations, et souvent par les répétitions et conférences, ne laisse guère de temps que pour préparer par écrit la traduction d'un passage des auteurs prescrits, ou pour mettre au net les corrigés.

Pour le nombre et pour la longueur des devoirs, le professeur tiendra toujours compte du temps disponible dans les études, et il se conformera sur ce point aux directions que les chefs de la maison ne négligeront pas de lui donner.

Tous les textes dictés sont transcrits, avec mention de leur date, sur un cahier tenu à jour par l'élève qui a obtenu la première place dans la dernière composition. A la fin de l'année ils sont remis au proviseur, qui en conserve la collection.

Une fois par semaine, autant que possible, il n'y a point de dictée le soir: on y supplée par l'indication d'un devoir non dicté (thème ou version) à prendre dans les auteurs qui sont entre les mains des élèves. Le temps gagné par la suppression de la dictée est employé à donner les places de la composition.

Correction des devoirs. — Les devoirs seront toujours rapportés sur cahier et sur copie. On exigera que le cahier soit absolument conforme à la copie.

L'écriture, l'orthographe et la ponctuation, principalement sur la copie, seront de la part du professeur l'objet d'une sévère attention.

En général, et sauf de très-rares exceptions, les devoirs seront corrigés le jour même où ils seront remis.

La correction d'un devoir sera d'ordinaire divisée en plusieurs paragraphes et partagée entre plusieurs élèves appelés à se remplacer et à se rectifier les uns les autres, afin qu'elle profite au plus grand nombre possible. La correction des versions sera toujours précédée d'une explication littérale.

Le professeur donnera pour chaque devoir un corrigé: il ne le dictera point, mais les élèves pourront prendre des notes. Ils rédigeront et conserveront tous les corrigés sur un cahier destiné à cet usage, et qui sera examiné au moins une fois toutes les semaines par le professeur.

Quelque importante que soit la correction des devoirs, elle ne doit point durer plus de 45 minutes. Au moyen du fractionnement des devoirs lus, ce temps suffira pour l'examen d'une dizaine de copies. Le professeur devra d'ailleurs en corriger chez lui le plus grand nombre, et les rendre avec ses observations, en ayant soin que deux copies au moins de chaque élève soient corrigées et lui soient remises chaque semaine.

Dans les classes de grammaire surtout, à un âge où les enfants ont besoin d'être soutenus et encouragés, et où il faut que chaque jour soit marqué par un progrès, il est impossible d'admettre que les élèves puissent être jamais abandonnés à eux-mêmes, et que leur travail quotidien ne soit pas vérifié. Le professeur ne peut suffire dans les classes nombreuses à corriger chaque fois toutes les copies. Mais les maîtres chargés des répétitions et conférences, spécialement instituées pour les internes, auront soin de consacrer une partie de ces exercices à corriger les devoirs qui n'ont pas été lus en classe. Aucun élève interne ne doit échapper à ce contrôle supplémentaire.

Explication des auteurs. — L'explication des auteurs latins et grecs, base de nos études littéraires, demeure la partie essentielle de la classe; c'est à elle

que doivent profiter tous les instants qui pourront être gagnés sur les autres exercices.

Les traductions seront toujours faites en français et par écrit, dans les trois classes: on ajoutera, en sixième et en cinquième, le mot à mot de quelques phrases indiquées par le professeur. Ce devoir devra être fait avec le même soin qu'un devoir dicté, aussi bien pour l'écriture que pour l'orthographe et la ponctuation. En marge sera toujours faite soit l'analyse grammaticale d'un certain nombre de mots d'une espèce indiquée d'avance par le professeur (un jour les noms, un autre jour les verbes etc.), soit la mention d'un certain nombre de règles, d'après les directions données également par le professeur. Celui-ci, en faisant expliquer les élèves, aura toujours leurs copies sous les yeux.

L'explication se partagera, comme la correction des devoirs, entre le plus grand nombre d'élèves possible. Chaque phrase latine ou grecque, après le mot à mot, sera suivie du français. L'un et l'autre exercice seront répétés au moins une fois. Les plus forts élèves expliqueront les premiers, les autres répéteront.

Il sera interdit aux élèves de prendre des notes pendant l'explication: ils écouteront le corrigé, c'est-à-dire la traduction française, donnée par le professeur, et le reproduiront de mémoire sur un cahier distinct pour chaque auteur et conservé spécialement pour cet objet.

A la fin des mois de décembre, de mars et de juin, huit jours seront employés à repasser rapidement, pendant le temps de la classe ordinairement consacré à l'interprétation des auteurs, toutes les explications du trimestre.

Indépendamment du sens des textes, l'élève devra retenir la traduction française à peu près sous la forme donnée par le professeur; dans les examens, l'attention des inspecteurs ou des juges se portera principalement sur ce point.

La première qualité d'une explication, surtout dans les classes de grammaire, est, sans doute, la parfaite exactitude du sens, mais trop de professeurs bornent leurs soins à cette unique condition. Ils oublient que l'étude des langues anciennes a pour but principal de conduire à une connaissance plus approfondie de la langue maternelle. L'explication doit donc être un exercice, non-seulement de raisonnement, mais aussi de style.

La traduction ne s'écartera jamais sans nécessité du latin; elle suivra fidèlement le texte, évitant d'en changer les tournures, quand le français peut les adopter, et conservant même, autant que possible, l'ordre des mots. Mais le génie de notre langue sera toujours respecté, et jamais le désir de l'exactitude n'ira jusqu'à sacrifier la propriété des termes, la régularité des constructions, ni même un certain degré d'élégance.

Le professeur accompagnera toujours l'explication d'un commentaire simple, précis, complet sur les difficultés du texte, sur les particularités grammaticales, sur tous les détails de mœurs, de géographie et d'histoire, sans négliger les remarques de goût et les réflexions morales que le sujet amènera naturellement. Ce commentaire du professeur, s'il est bien présenté, s'il a été préparé avec soin, répandra beaucoup d'intérêt sur l'explication, et il ne contribuera pas seulement à étendre l'instruction des élèves, il servira aussi, selon la direction qu'on saura lui donner, à rectifier leur jugement, à former leurs idées et leurs sentiments. Plus les remarques seront justes et solides, plus elles laisseront de traces.

Dans les examens, dans les inspections, la promptitude ou l'hésitation des élèves à reproduire sur chaque mot, sur chaque idée, les observations faites en classe, sera l'éloge ou la critique de l'enseignement.

Mais ces détails n'offriront aux élèves un interêt réel que si le professeur les a recueillis d'avance, et s'il en a fait un choix parfaitement approprié à l'âge, aux habitudes, aux dispositions d'esprit de son jeune auditoire. Les commentaires placés au bas des pages de nos éditions classiques sont loin d'avoir toujours cet avantage. Les proviseurs sont chargés de veiller à ce qu'il ne soit mis entre les mains des élèves que des éditions dont les notes auront été l'objet d'une révision attentive.

A plus forte raison toute traduction imprimée sera-t-elle interdite soit dans les classes, soit dans les études.

Le dernier quart d'heure de la classe du soir est employé à exercer les élèves de vive voix et souvent au tableau sur les matières qu'ils ont déjà vues, mais qu'ils peuvent avoir oubliées, et notamment sur la nomenclature et la syntaxe des trois langues. Trois fois par semaine ce dernier quart d'heure, dans les classes de sixième et de cinquième, est consacré au calcul.

Enseignement de l'histoire et de la géographie. — Dans la division de grammaire, une seule classe, mais une classe entière, sera consacrée chaque semaine à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans les lycées où cette classe aurait été partagée en deux demi-leçons, on reviendra à la règle.

Le professeur suivra le programme d'histoire numéro par numéro, sans jamais empiéter d'une leçon sur l'autre, développant un peu moins celles qui lui paraîtront trop chargées de faits et un peu plus celles qui lui laisseront le champ plus libre.

Il commencera par dicter à ses élèves un court résumé de la leçon du jour, renfermé en une page et demie, deux pages tout au plus, et qui puisse être appris textuellement et récité par les élèves à la prochaine classe d'histoire.

Il développera ensuite le résumé qu'il aura dicté, en permettant aux élèves de prendre des notes. Ces notes leur serviront soit pour le devoir qui leur sera donné, soit pour les interrogations de la classe suivante.

Le devoir à faire entre les deux classes sera un morceau détaché pris dans les développements et en dehors du résumé : par exemple, le portrait d'un personnage, le récit d'un bataille, le détail circonstancié d'un fait intéressant; et ce morceau devra être traité par l'élève avec un double soin, puisqu'il sera corrigé à la classe suivante comme sujet historique et comme exercice de style.

Tel sera donc autant que possible, l'emploi du temps de chaque classe d'histoire :

1°	Récitation du résumé de la leçon précédente	15 minutes.
2°	Interrogation sur les développements du même résumé . .	15 »
3°	Dictée d'un nouveau résumé	20 »
4°	Développement oral de ce résumé	45 »
5°	Correction du devoir, accompagnée, s'il est besoin, de nouveaux développements et de nouvelles explications . . .	25 »

Le professeur n'oubliera pas qu'il s'adresse à des élèves très-jeunes, très-peu avancés, dont le jugement n'est pas formé encore, et qui manquent, sur la plupart des choses dont on leur parle, des notions les plus élémentaires. Il s'imposera la loi de ne pas trop élever son enseignement, d'éviter les généralités.

les digressions savantes, et de s'attacher au récit des événements ; il se bornera même aux plus importants, à ceux qui ont eu quelque influence sur les destinées des peuples ou sur la marche générale de l'histoire. Au lieu de multiplier les faits, il les développera de manière à frapper l'attention des élèves et à graver une forte empreinte dans leur mémoire.

Ces recommandations s'appliquent surtout aux vingt-sept premiers numéros du cours de la classe de sixième, relatifs à l'histoire ancienne et à l'histoire romaine, et destinés à servir d'introduction à l'histoire de France ; ils seront traités d'une manière très-sommaire, moins pour donner aux élèves une connaissance approfondie des temps anciens que pour remplir dans leur esprit le vide des siècles antérieurs à nos annales. Il y a d'autant moins d'inconvénient à réduire dans cette première classe l'enseignement de l'histoire ancienne à ses éléments les plus simples, qu'on y reviendra dans les classes supérieures, et qu'une année entière y sera consacrée en troisième. On suppléera d'ailleurs à ce qui pourrait manquer de ce côté par l'explication des auteurs latins de la classe, choisis spécialement à cette intention (l'*Epitome historiæ græcæ*, le *de Viris illustribus urbis Romæ*), et par les commentaires qu'on ajoutera à la traduction de ces ouvrages.

Enfin le professeur pourra faire concourir à son enseignement historique les devoirs ordinaires (thèmes ou versions), dont il empruntera de préférence les sujets aux parties de l'histoire les plus récemment étudiées.

En cinquième et en quatrième, les programmes de géographie sont distincts des programmes d'histoire, mais leurs numéros s'ajoutent a ceux de l'histoire pour remplir le nombre ordinaire des leçons de l'année. L'ordre à établir entre les deux séries n'a pas été rigoureusement déterminé : néanmoins, il y aurait inconvénient à réserver toutes les leçons de géographie pour les derniers mois ou à ne s'occuper d'abord que de géographie pour donner le reste du temps à d'histoire ; il en résulterait que l'une des deux études aurait déjà été en partie oubliée à l'approche des vacances et à l'époque des dernières compositions. On commencera donc par s'occuper uniquement d'histoire pendant le premier trimestre, et, dans les mois suivants, on fera alterner les leçons d'histoire avec celles de géographie, en suivant toujours rigoureusement l'ordre des numéros dans chaque programme.

Remarques particulières sur l'enseignement de la géographie physique. — Dans la classe de cinquième, la géographie physique de la France exige, de la part du professeur, un tacte exercé et des soins tout particuliers. Cet enseignement, aride en apparence, deviendra attrayant si on sait y rattacher des détails, des idées qui y feront naître, en quelque sorte, la vie et le mouvement. C'est un véritable voyage à l'intérieur, c'est une première reconnaissance du sol de la patrie, que vont accomplir, avec la curiosité, avec la vivacité de leur âge, des enfants qui connaissent à peine le milieu dans lequel ils vivent. Aux définitions techniques, combien le professeur ne pourra-t-il pas joindre de notions attachantes sur la structure vraie, les climats, les expositions, les cultures, les industries naturelles ou acquises, les échanges réciproques, le régime de vie, les habitudes, les races originairement rivales et encore aujourd'hui différentes des régions diverses qui composent la France? Seulement, en apprenant aux enfants à porter pour la première fois leurs regards au-delà des limites de leus étroit horizon, il ne doit pas oublier que tout est neuf pour eux, que tout leur est inconnu, et

qu'il ne faut pas faire un pas sans s'arrêter devant chaque objet, pour en bien fixer le nom et le caractère, pour en marquer sommairement les rapports avec l'ensemble.

Le professeur réussira sûrement s'il se pénètre de la pensée que ses élèves n'ont, dans la plupart des cas, aucune idée juste ni de la nature ni des diverses formes de la surface du sol dont il va les entretenir. Suivant les lieux, ils peuvent ignorer ce que c'est que la mer, un cap ou une baie, une montagne, une vallée, un col, etc. On devra donc, dans chaque leçon, avant d'exposer la géographie spéciale de la France au point de vue physique, définir avec précision les termes dont on se servira; par le moyen de cartes topographiques, de coupes sur le tableau, de reliefs s'il se peut, on s'efforcera de donner des idées exactes des diverses formes du sol et des principales modifications qu'elles présentent en raison de le nature des terrains qui les constituent.

Ainsi, dans une leçon sur les montagnes, avant d'indiquer les principales chaînes de la France, le professeur donnera des notions exactes sur la constitution générale d'une chaîne, sur ses sommets, ses cols, ses vallées principales et secondaires.

Il aura soin surtout de faire bien distinguer les chaînes de montagnes des lignes de partage des eaux qui séparent les bassins des fleuves, et qui ne sont souvent que des plateaux peu élevés, distinction indispensable pour comprendre plus tard la distribution des canaux qui sont destinés à faire communiquer ces bassins.

On évitera avec la même attention de confondre les plaines proprement dites, comme le delta du Rhône, avec les régions basses, mais dont le sol est cependant relevé de nombreuses collines, comme le bassin de Paris, la Normandie ou la Bretagne.

Dans les septième, huitième, neuvième et dixième leçons, qui traitent de la nature du sol et de la distribution des productions naturelles sur la surface de la France, le professeur n'oubliera pas que ses élèves n'ont encore suivi aucune leçon d'histoire naturelle ni de physique, et qu'il doit toujours commencer par définir ce dont il doit parler, ou ne citer que les objets les plus généralement connus; il ne fera pas un cours de géologie en une leçon, mais il indiquera des régions où dominent la pierre à chaux ou calcaire, l'argile, le sable, les roches dures, les ardoises, etc.

Sans ces précautions, le cours de géographie physique, au lieu de donner aux élèves une idée exacte de la forme du sol de la France et de ses productions caractéristiques, deviendrait une sèche nomenclature qui ne laisserait aucune trace dans leurs esprit.

Étude de la grammaire comparée en quatrième. — En quatrième, le programme de grammaire comparée n'offre que vingt-trois numéros. Il n'en doit pas moins être entendu que les leçons de ce petit cours seront données dans l'ordre indiqué, à raison d'un numéro par semaine; mais on a voulu laisser aux professeurs le temps d'y préparer leurs élèves. En conséquence, le cours ne commencera qu'au second trimestre. Pendant les trois premiers mois, la première partie de la syntaxe de M. Burnouf, rédigée sur un plan philosophique, pourra être une excellente préparation à la grammaire comparée; mais il faudra que le professeur montre sans cesse aux élèves que les principes généraux exposés dans cette syntaxe sont les mêmes pour les trois langues classiques; que, dans l'ex-

plication des divers auteurs, il ait soin de faire remarquer aux élèves et de leur faire recueillir sur un cahier spécial les exemples les plus propres à établir la conformité ou les analogies des trois grammaires. Ces exemples ainsi analysés serviront plus tard de matériaux au cours de grammaire comparée.

A partir du second trimestre, on commencera à développer régulièrement les questions du programme de grammaire comparée. Cet enseignement comportera une demi-classe par semaine. Un court résumé sera dicté, expliqué en classe et ensuite appris par cœur. Récité à la classe suivante, il comptera pour l'une des deux leçons des classes ordinaires. Le temps de le dicter et de l'expliquer sera pris sur la première heure de la classe, la seconde heure restant consacrée aux exercices ordinaires et surtout à l'explication des auteurs. Les élèves auront pour ces résumés un cahier séparé comme pour les résumés d'histoire.

Dans ce cours, dont l'expérience n'est pas encore complétement faite, mais qui, je l'espère, ne tardera pas à être considéré comme une des plus heureuses innovations du système actuel, on ne saurait trop signaler aux professeurs quatre écueils également à redouter : 1° la recherche des subtilités grammaticales ; 2° l'abus fastidieux des mots techniques : 3° l'obscurité nuageuse des vues trop abstraites ; 4° l'excès des prétentions à l'érudition philologique dans un enseignement élémentaire qui est donné à des enfants, à des commençants, et dont les principaux mérites doivent être, avec la solidité du fond, la simplicité et la clarté de la forme.

Il n'y aura qu'une composition par trimestre sur la grammaire comparée.

Enseignement du calcul dans les classes de sixième et de cinquième. — L'enseignement du calcul dans les classes de sixième et de cinquième a pour but d'entretenir et de développer les premières notions acquises dans la classe de septième. Ce cours doit rester purement pratique. Il aura rempli son objet si, en apprenant aux élèves à calculer avec facilité, il les prépare à recevoir utilement l'enseignement plus étendu qui leur sera donné dans la classe de quatrième.

On observera donc la plus grande simplicité dans la définitions ; on aura soin d'y joindre une correction continue dans le développement des opérations elles-mêmes.

La division n'est l'écueil ordinaire des premières études que parce qu'elle est généralement mal démontrée. On fera la division par un nombre d'un seul chiffre 2, 3, 4, 5..... en prenant la moitié, le tiers, le quart, le cinquième..... Dans le cas d'un diviseur quelconque, on aura soin que le quotient n'ait d'abord qu'un chiffre, et on le fera trouver à l'aide d'une table des multiples successifs du diviseur. On ramènera le cas général à des divisions partielles de ce genre, sans laisser faire d'abord aucune abréviation ; puis on exercera les élèves à une abréviation des divisions partielles en leur faisant chercher combien de fois le premier chiffre du diviseur est contenu dans le premier chiffre (ou les deux premiers chiffres) du dividende.

On enseigne souvent à faire tout à la fois la multiplication et la soustraction ; mais, outre que le travail n'est guère abrégé, la réunion mentale des deux opérations en une seule paraît surpasser l'aptitude au calcul qu'on peut espérer de rencontrer chez la plupart des enfants.

On fera revoir le système métrique, en continuant à se servir de modèles. Il serait utile aussi de mettre sous les yeux des élèves des cartes ou des tableaux qui en offrissent le résumé.

Pour donner de l'intérêt à ses leçons, le professeur proposera des applications simples de chacune des règles à mesure qu'elles auront été revues. Arrivé à la division, il pourra faire traiter toute espèce de questions, mais sous la condition qu'elle ne soient pas trop compliquées, et que les divisions aient été préparées de manière à réussir. Les élèves sont encouragés quand ils peuvent trouver, sans trop de peine, des résultats précis, dont la netteté même leur garantit l'exactitude.

Tous les exemples devront être choisis dans la vie réelle, le commerce, l'industrie, les arts. Les questions insignifiantes, qu'on pose au hasard, outre qu'elles n'ajoutent rien à l'instruction, ne la secondent point par un intérêt suffisant.

Le professeur devra surtout veiller à ce que les élèves sachent parfaitement la table de multiplication. Il ne faut pas espérer que la pratique du calcul la leur apprenne : aussi fera-t-il bien d'exiger que chaque élève répète la table de multiplication au moins une fois par mois.

Il doit aussi faire oralement, pendant toute l'année, des calculs simples, en appelant tous les élèves à y concourir, celui qui hésite étant immédiatement suppléé par un de ses condisciples.

Trois leçons d'un quart d'heure par semaine, à des jours et à des heures fixes, seront consacrées à cet enseignement dans chacune des classes de sixième et de cinquième.

Enseignement des éléments d'arithmétique et des notions préliminaires de géométrie dans la classe de quatrième. — L'enseignement mathématique acquiert en quatrième une importance particulière.

On touche en effet au moment où les élèves, guidés dans le choix de la carrière qu'ils doivent parcourir un jour, se déterminent ou bien à continuer des études plus spécialement littéraires, ou bien à consacrer à la culture des sciences une plus large part de leurs efforts; tandis que quelques-uns de leurs condisciples, moins favorisés par les circonstances, ou contents de l'instruction acquise dans les classes de grammaire, quitteront le lycée pour embrasser plus vite une profession.

Ceux qui doivent se livrer plus particulièrement à la culture des lettres, en attendant qu'ils reviennent à l'étude de certaines parties de la science, fort limitées sans doute, mais que l'état de la société ne permet pas d'ignorer, ont besoin de recevoir une première notion des mathématiques qui en sont la clef. Ceux qui suivront la section scientifique, dont l'enseignement est porté, dès la classe de troisième, à une certaine hauteur, ont besoin d'une préparation forte, sans laquelle ils ne pourraient accomplir de progrès réels. Pour les uns comme pour les autres, il est avantageux, avant de suivre l'une des deux voies ouvertes, d'avoir fait un premier essai, quelque imparfait qu'il soit, propre, du moins, à éprouver leur vocation.

L'administration s'occupe d'ailleurs avec un intérêt particulier de ceux qui ne peuvent continuer leurs études que jusqu'en quatrième. Après avoir tout disposé pour qu'ils emportent une connaissance précise de leur langue et de l'histoire de leur pays, elle doit tenir encore, avant de se séparer d'eux, à les doter des connaissances scientifiques les plus usuelles. Ils auront ainsi fait un cours complet, bien qu'élémentaire.

C'est dans ces vues, et pour satisfaire à ces diverses exigences, qu'a été

organisé le cours mathématique de la classe de quatrième, comprenant l'enseignement complet des éléments d'arithmétique et celui des notions usuelles de géométrie plane. Pour remplir son objet, ce cours, tout en s'appuyant sur des théories déjà rigoureuses, doit cependant conserver une grande simplicité. La simplicité et l'exactitude sont deux qualités essentielles qui peuvent s'allier merveilleusement soit dans l'arithmétique, soit dans la géométrie. Les livres élémentaires de Clairaut sont, comme ceux de Bezout, des exemples frappants de cette vérité.

On trouvera, dans la partie de la présente Instruction relative à l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie pour les élèves de la section scientifique de la classe de troisième, des préceptes qui sont également applicables à l'enseignement de ces sciences dans la classe de quatrième. En se pénétrant de l'esprit qui doit présider à l'enseignement ultérieur, les professeurs comprendront mieux la direction qu'il convient de donner à l'enseignement préparatoire. Le livre de Clairaut, qui devra être suivi, à peu d'exceptions près, pour tout ce qui concerne la géométrie, est d'ailleurs le commentaire le plus net et le plus précis qui puisse être fait de cette partie des programmes.

Méthode commune à l'enseignement scientifique des trois classes de la division de grammaire. — Dans chacune des trois classes de grammaire, les professeurs doivent s'attacher, avant tout, à donner aux leçons scientifiques le caractère d'un enseignement simultané.

Les élèves suivront la plume à la main tout ce qui est écrit au tableau par le professeur ou par l'un d'eux. Si une faute est faite par un élève interrogé au tableau ou à sa place, le professeur désignera par son nom un autre élève pour redresser l'erreur, ou seulement pour la faire remarquer sans quitter sa place. Dans ce cas, le professeur devra se garder de répéter la question: tous les élèves ont dû suivre. Si plusieurs élèves, désignés successivement, ne peuvent répondre, il demandera, pour constater l'attention, quelle est la question proposée.

L'expérience montre que c'est un des meilleurs moyens de tenir constamment la classe en haleine et d'exciter l'émulation.

EXAMEN DE GRAMMAIRE.

Les études grammaticales devant servir de base à l'enseignement de la division supérieure, il convient, au moment où elles se terminent, de constater qu'elles ont porté tous leurs fruits, et que les trois années qui leur sont assignées ont été employées utilement. Tel est l'objet de l'examen de grammaire prescrit par l'arrêté du 30 août 1852.

Cet examen est de la plus grande importance pour l'avenir des jeunes gens; on ne saurait trop le leur rappeler, afin qu'ils s'y préparent avec plus d'ardeur, non pas au dernier instant, mais dès le début de leurs études grammaticales. Quelle que soit leur destination future, que leur vocation se prononce pour les lettres ou pour les sciences, il faut qu'ils aient acquis cette aptitude générale et cette clarté d'esprit que les exercices de la division de grammaire sont éminemment propres à leur donner.

L'examen de grammaire sert donc de sanction aux études antérieures comme de garantie aux succès à venir. S'il est conduit avec une équitable sévérité, il ne laissera passer dans la division supérieure que des enfants capables d'y faire quelque profit. Les familles seront assurées que leurs sacrifices ont un résultat

utile. Ce sera leur rendre un éminent service que de leur donner la mesure exacte de la capacité intellectuelle de leurs enfants, au moment même où il s'agit de prendre une grave décision. Poursuivre infructueusement des études littéraires ou scientifiques, c'est pour un jeune homme un véritable malheur. Toutes les carrières semblent se fermer devant lui, parce qu'il ne peut forcer l'entrée de celles où la valeur personnelle donne seule accès, et parce qu'il a contracté des habitudes qui l'éloignent des professions plus modestes. Mieux vaut cent fois l'arrêter dans cette voie en l'obligeant, lorsqu'il en est temps encore, ou à se soumettre à une préparation plus efficace, ou à abandonner définitivement des études pour lesquelles il n'est pas fait.

Pour les élèves qui ne doivent pas achever le cours de leurs classes et qui sont à la veille de sortir du lycée, l'examen de grammaire présente aussi une incontestable utilité. Il les oblige en effet, au moment de se séparer de leurs maîtres, à faire un dernier retour sur les connaissances qu'ils ont acquises et à les graver fortement dans leur esprit. Ces connaissances, bien qu'élémentaires, offrent un ensemble d'idées qui suffiront à la plupart des élèves pour la profession à laquelle ils se destinent. En quittant le lycée, ils sont familiers avec l'histoire de France qu'ils ont passé trois ans à étudier. Ils possèdent les éléments de la grammaire française, de la grammaire latine et de la grammaire grecque; les racines grecques elles-mêmes leur sont connues, et, pendant la classe de quatrième, une étude pleine d'intérêt les a accoutumés à réfléchir sur les secrètes analogies et sur les différences des trois langues classiques. Non-seulement ils sont exercés au calcul par une pratique de trois années, mais ils en connaissent déjà la théorie qui leur permet, si leurs goûts les y portent, de pousser leur instruction plus avant. Il n'est pas indifférent pour eux et pour leurs familles, de pouvoir constater par un titre officiel qu'ils ont profité de l'enseignement solide et varié des premières classes du lycée. Je désire que le certificat qu'ils en présenteront au dehors acquière bientôt une valeur réelle et qu'il devienne un véritable brevet, propre non-seulement à entretenir l'émulation des jeunes gens, mais à leur procurer au besoin une recommandation sérieuse et une préférence marquée à l'entrée des professions utiles.

Pour atteindre ce but, il faut que l'examen de grammaire soit sérieux, que le proviseur, et, à son défaut, le censeur, en dirige attentivement les épreuves, et que le certificat d'aptitude ne soit accordé qu'à ceux qui le méritent. Cela importe, et à la bonne renommée du brevet que nous voulons accréditer, et à l'honneur des lycées de l'empire qui, sur ce point, sont tous solidaires, puisque le certificat obtenu dans un lycée est valable pour tous les établissements publics.

L'arrêté du 30 août 1852 a du reste simplifié avec raison les opérations qui précèdent la délivrance du certificat d'aptitude, en prescrivant que les enfants placés dans la seconde moitié de la classe de quatrième seraient seuls soumis à l'examen. C'est pour cette catégorie d'élèves surtout, dont l'aptitude est incertaine, que la nécessité d'une épreuve finale est indispensable.

Les examens seront faits dans la dernière semaine de l'année. Les élèves qui n'auraient pas satisfait une première fois aux conditions du programme, ou ceux qui, formés par des établissements d'un autre ordre, voudraient faire constater leur aptitude par nos professeurs, pourront se présenter à la rentrée des classes; le temps des vacances leur permettra de se préparer à subir l'épreuve, qui aura lieu dans la première semaine de la nouvelle année classique.

III. DIVISION SUPÉRIEURE.

§ 1er. *Enseignement commun à la section des lettres et à la section des sciences.*

Le nouveau système d'enseignement, quoiqu'on lui ait reproché, dans le principe, d'avoir consacré le divorce des sciences et des lettres, a, au contraire, pour but d'y mettre un terme. Ne voyait-on pas chaque jour les jeunes gens plus particulièrement destinés aux carrières scientifiques, se hâter d'abandonner les études littéraires, dont ils ne croyaient pouvoir retirer aucun fruit, et devenir de plus en plus étrangers aux nobles sentiments que réveille l'analyse intelligente des chefs-d'œuvre de l'esprit humain? Il n'en sera plus ainsi désormais.

Ceux que leur vocation porte vers les sciences ne demeurent plus isolés de leurs condisciples spécialement voués aux lettres. Tous sont maintenant réunis sous la même discipline et participent aux exercices de cet enseignement commun, essentiellement littéraire, institué d'après le vœu de représentants les plus illustres de nos écoles littéraires.

Il ne s'agit plus, comme par le passé, de communiquer à la hâte, et presque dédaigneusement, des notions incomplètes de français, de latin, d'histoire et de géographie à des jeunes gens qui n'y attachaient qu'une médiocre importance, par cela même que des maîtres d'un rang inférieur étaient préposés à cette tâche accessoire. Ce que la commission mixte a réclamé avec instance, ce que le conseil impérial de l'instruction publique a voulu, c'est que les élèves de la section scientifique de nos lycées ne fussent pas privés plus longtemps d'une forte instruction littéraire. Aussi, des dix classes qui remplissent la semaine, y en a-t-il cinq consacrées à l'enseignement commun, dont les plus habiles professeurs de l'ordre des lettres restent chargés. C'est dire assez haut que tout est devenu sérieux dans l'enseignement commun; les jeunes gens qui se sentent le penchant le plus décidé pour les sciences risqueraient de compromettre leur avenir s'ils ne s'appliquaient pas avec la même ardeur à ces études littéraires, qui sont désormais une partie essentielle du programme de leur éducation.

L'expérience de deux années a déjà prouvé que les bons élèves de la section des sciences ne sont pas hors d'état de soutenir la lutte avec leurs condisciples de la section des lettres, même sur le terrain qui semble ne pas être le leur, et que les professeurs de troisième, de seconde et de rhétorique peuvent trouver des deux côtés des auditeurs également intelligents. Cependant les maîtres de la jeunesse ne doivent pas oublier qu'il importe d'approprier l'enseignement commun à la nature mixte de l'auditoire.

Les méthodes applicables aux différents exercices indiqués par le programme vont être passées rapidement en revue; mais on insistera davantage sur l'enseignement de l'histoire et sur celui des langues vivantes, parce que les formes d'exposition précédemment adoptées pour ces deux parties laissaient plus à désirer.

Récitation d'auteurs français. — L'exercice de la récitation a pour objet d'enrichir la mémoire en y gravant les modèles les plus propres à féconder et à diriger l'esprit. Aussi, pour la récitation des auteurs français, ne devra-t-on choisir que des morceaux empruntés aux auteurs classiques, et qui soient également irréprochables pour le fond et pour la forme. Le professeur ne donnera chaque jour à apprendre qu'une seule leçon, afin que cette leçon puisse offrir un ensemble complet de faits ou d'idées; ce sera tantôt un morceau de prose, tantôt un morceau de poésie. Il exigera que la récitation soit correcte, naturelle

et convenablement accentuée. Il n'est pas nécessaire d'ajouter que les morceaux appris par cœur doivent toujours avoir été expliqués d'avance.

Explication des auteurs français. — L'explication des auteurs français est un exercice nouveau qui n'a été introduit régulièrement dans l'enseignement universitaire que depuis un petit nombre d'années ; on avait paru supposer jusqu'alors que les auteurs français n'avaient pas besoin d'être expliqués, et qu'écrits dans la langue maternelle, ils étaient suffisamment compris de tout l'auditoire. Les examens du baccalauréat ès lettres démontrent tous les jours qu'il n'en est pas ainsi, et c'est peut-être sur cette partie du programme que les réponses des candidats sont le moins satisfaisantes. Le professeur doit donc attacher une très-grande importance à l'explication des auteurs français ; il faut qu'il détermine la valeur et la propriété des termes, leurs rapports, leurs acceptions diverses ; qu'il rende sensible la liaison des idées ; qu'il distingue les idées principales et les idées accessoires ; qu'il montre dans quel ordre elles sont disposées, quelles formes leur donne le raisonnement ou l'imagination, quels sentiments elles éveillent, quelle physionomie leur prête le génie particulier de l'écrivain. On comprend aisément qu'un pareil exercice ne peut s'improviser, et qu'il doit être préparé avec soin par les élèves et par le professeur.

Explication des auteurs latins. — En réunissant les élèves de la section des sciences à ceux de la section des lettres pour l'étude prolongée du latin, on veut principalement mettre les uns et les autres en état de lire au moins avec intérêt et avec fruit les plus belles parties des chefs-d'œuvre du siècle d'Auguste. Cette lecture deviendra d'autant plus facile et offrira d'autant plus d'attrait, que les professeurs mettront plus de soin à indiquer d'avance à leur jeune auditoire le caractère et la portée des ouvrages qu'il s'agit de traduire. Ces ouvrages, en effet, qui traitent les uns de morale, les autres de fictions mythologiques ; ceux-ci de faits militaires, ceux-là d'événements politiques, quelques-uns enfin, de caractères individuels et de détails biographiques, sont ordinairement mis entre les mains des élèves sans préambule, sans avertissement d'aucun genre, comme s'ils ne différaient entre eux ni pour le fond ni pour la forme, et qu'ils dussent être considérés du même point de vue ou reproduits du même style. Les élèves ne sauraient être accoutumés de trop bonne heure à distinguer les divers ordres d'idées qui leur sont présentées, et dès qu'un texte est mis sous leurs yeux, il faut qu'ils soient prévenus de la nature et de la valeur des faits qu'ils y trouveront. Chaque auteur a son style, mais chaque genre d'écrits a aussi ses conditions nécessaires de forme, de langage et d'exposition, qui résultent du fond même des idées et que les élèves doivent connaître, pour s'y conformer dans leurs traductions ; c'est par des définitions courtes, mais nettes et précises, par des rapprochements avec les auteurs ou les ouvrages français déjà connus des élèves, par des analogies prises dans les notions qui leur sont familières, que l'on procurera ces premières et indispensables données. Fixés sur les idées auxquelles ils doivent s'attendre et sur l'expression qui leur est propre, les élèves ne traduiront pas seulement avec plus de précision, ils prendront encore l'habitude de classer systématiquement dans leur esprit les auteurs, les matières et les faits ; et ce discernement précoce, qui aura toute la puissance d'une méthode, en facilitant le travail de chaque jour, offrira plus tard une base régulière pour l'étude théorique des règles de la composition littéraire.

Il sera donc essentiel que le professeur ne se contente pas de faire expli-

quer dans le cours d'une année quelques chapitres de Cicéron, de Salluste, de Tite-Live ou de Tacite, quelques vers d'Ovide, de Virgile ou d'Horace. Il fera surtout voir à ses élèves des morceaux étendus de ces différents auteurs; il les exercera à démêler rapidement les difficultés du texte, et à en donner une traduction suffisamment élégante et fidèle. Le procédé du *mot à mot*, qui convient aux enfants de la division de grammaire, doit être remplacé par un mode de traduction mieux approprié à l'enseignement de la division supérieure. C'est par groupes de mots qu'il faut prendre les propositions du texte et les interpréter d'abord littéralement, pour arriver à une traduction fidèle et souple qui reproduise le mouvement de la pensée et la couleur du style. Comme les élèves ont terminé les études de grammaire, et que leur mémoire a retenu la valeur de la plupart des mots de la langue, il doit leur suffire de lire lentement et avec attention la phrase latine pour en saisir le sens véritable; si celui qui explique vient à se tromper, un autre élève peut être chargé de le redresser. Dans tous les cas, le professeur, qui s'est préparé, par une étude approfondie du texte, à en donner une traduction irréprochable, est là pour rectifier les erreurs et mettre ses jeunes auditeurs sur la voie d'une interprétation exacte. Les recommandations du maître, l'émulation des élèves suppléeront à ce qui pourrait leur manquer de temps pour une préparation complète. Les bons élèves, qui savent trouver du temps pour toutes choses, demanderont les premiers à expliquer; d'autres après eux répéteront; l'explication, pour marcher d'un pas plus libre et plus rapide, n'en sera que plus animée. Le professeur parviendra ainsi à lire avec ses élèves, sans excéder leurs forces, les parties les plus importantes des ouvrages qui sont l'objet de l'examen du baccalauréat ès lettres et ès sciences, et à les mettre, dans l'espace de trois ans, en état de les expliquer à livre ouvert. C'est un talent qu'on n'acquiert pas en quelques mois, quoi qu'en disent de menteuses promesses. Rien ne peut suppléer à un exercice répété et à une direction intelligente.

Choix des devoirs. — Cinq classes par chaque quinzaine sont consacrées au cours de français et de latin. Indépendamment de la préparation orale de l'auteur français, les élèves doivent faire un devoir pour chacune de ces cinq classes, tantôt une version latine, tantôt un devoir français. Comme le devoir français est à la fois un exercice de composition et de style, il exige plus de réflexion, et ne peut être achevé du jour au lendemain. Il doit revenir moins fréquemment que la version latine; une seule composition française par quinzaine suffira. Le devoir écrit consistera pour les autres jours en une version latine.

Version latine. — Le texte de la version sera toujours dicté; il doit être d'une médiocre étendue, et choisi de telle sorte qu'il ne dépasse pas la force moyenne de la classe. Ainsi calculé, cet exercice corrigera ce que peut avoir d'incomplet la traduction improvisée dont on vient de décrire les procédés; il aura cet avantage, que les plus faibles, n'ayant affaire qu'à du latin accessible, pourront donner plus de soin au français, et que les plus forts, promptement en possession du sens, mettront plus de temps à en exprimer toutes les nuances, et, par une lutte plus longue avec les finesses de l'idiome ancien, acquerront de la dextérité à manier le nôtre. Ils y gagneront une connaissance plus approfondie du français, dont la formation, les vicissitudes et les qualités intimes doivent être l'objet d'un enseignement suivi.

Composition française. — Les devoirs français ne sont plus exclusivement

réservés à la rhétorique. Par une heureuse innovation, les élèves de troisième et de seconde sont exercés à composer des récits, des lettres, des descriptions. Les matières qu'ils auront à traiter seront empruntées à l'histoire sainte et à l'histoire profane, aux habitudes de la vie. On écartera les questions purement spéculatives auxquelles ils ne sont pas encore préparés, et surtout les récits bizarres ou romanesques qui donneraient à ces jeunes imaginations une fausse direction.

En troisième, les exercices de composition française seront uniquement, selon les termes du programme, *des récits et lettres d'un genre simple*, c'est-à-dire que, pour initier les jeunes gens à l'art de penser et d'écrire, on les exercera, dans cette première classe d'humanités, à composer des récits et des lettres sur des sujets qui ne demandent d'autres conditions que l'ordre dans les idées, la clarté et la propriété dans les termes.

En seconde, ce seront *des récits, des lettres, des descriptions de divers genres*, c'est-à-dire que les sujets ne seront plus seulement d'un genre simple et uni, mais que les élèves s'exerceront sur des matières susceptibles de développement et d'ornement. On commencera ainsi à apprendre aux jeunes gens à découvrir les idées principales qu'un sujet renferme ou celles qu'on peut y rattacher naturellement pour le mieux expliquer, les circonstances caractéristiques d'un fait, les sentiments qu'il excite dans l'âme, et à trouver pour ces idées, ces faits, ces sentiments, des expressions ou des tours qui les rendent avec la force, la noblesse ou l'agrément convenables.

Exposition des règles de la composition et du style. — Dans les deux classes de troisième et de seconde, le professeur devra, à l'occasion de ces exercices, exposer à ses élèves les principes de la composition et du style. Tous les quinze jours, une heure de la classe alternative laissée aux lettres par l'histoire sera consacrée à un enseignement théorique et suivi, mais nécessairement sommaire et élémentaire, qui devra comprendre:

En troisième, les principes les plus généraux de la composition, l'énumération des qualités essentielles du style, les règles particulières au style simple, les règles de la narration et du style épistolaire;

En seconde, les règles particulières au style orné, les figures de mots et de pensée et les ressources de l'amplification.

Ces leçons, comme celles de grammaire comparée en quatrième, seront données de vive voix par le professeur sur un texte dicté, réduit à quelques préceptes, qui, transcrits par les élèves sur un cahier à part, deviendront l'objet d'interrogations à la classe suivante. L'ensemble de ces leçons sera, au bout des deux années, une excellente préparation à la rhétorique.

Exposition des règles de la rhétorique et des principaux genres de littérature. — C'est quand le goût commence à se former, quand l'élève a déjà acquis un certain fonds d'idées, qu'il peut aborder avec succès cette dernière classe. Il n'a plus seulement à faire une étude de mots et de phrases: il faut qu'il embrasse un ensemble, trace un plan, le remplisse et s'initie peu à peu par l'analyse littéraire aux secrets de la poésie et de l'éloquence.

Sans insister autant qu'on a pu le faire autrefois sur la nomenclature et sur la classification des effets de mots ou de style, sans laisser croire, ainsi qu'on le faisait dans quelques écoles de l'antiquité, surtout aux époques de décadence, que l'éloquence puisse être réduite à des procédés artificiels, et qu'il

suffise de suivre une certaine méthode pour développer avec talent, sinon avec génie, un sujet donné, le professeur n'oubliera rien de ce qui est relatif à la rhétorique proprement dite et à ses grandes divisions. Ce ne serait pas l'enseigner que de présenter aux élèves quelques vagues définitions, quelques observations décousues à propos des textes expliqués ou des devoirs écrits: la rhétorique doit s'apprendre, comme toute science et tout art, avec suite, si l'on a pour objet une instruction solide. Dans cette classe, donc, aussi bien qu'en troisième et en seconde, une heure, tous les quinze jours, sera consacrée, pendant le premier semestre, à l'enseignement didactique des règles de la rhétorique. Ces règles ne sont pas, en effet, des définitions arbitraires ou des formules de convention; ce sont des principes qui découlent de la nature des choses, et qui seront éternellement vrais, de même que les chefs-d'œuvre qui les ont révélés à l'observation feront éternellement autorité. Les lois de l'intelligence humaine auxquelles répondent ces chefs-d'œuvre ne changent pas au gré des temps et des mœurs.

Pendant le second semestre, le professeur devra définir les principaux genres de poésie et de prose, et faire l'analyse des plus célèbres compositions littéraires. Il aura soin de montrer comment des pensées vraies, inspirées par les besoins des temps, ou trouvées de génie par un écrivain supérieur, rajeunissent des mots et des tours que l'usage semblait avoir discrédités, et par quelle admirable fécondité une langue toujours la même se prête, sans s'altérer, à l'expression de toutes les nouveautés durables.

Le nouveau programme n'a introduit aucun changement notable dans l'esprit et dans les méthodes de l'enseignement de la classe de rhétorique. L'Université n'a jamais cessé de puiser cet enseignement aux sources les plus pures. Son culte pour les chefs-d'œuvre des grands siècles littéraires reste la plus forte barrière qu'ait rencontrée l'invasion du mauvais goût; elle n'abandonnera pas des traditions qui font sa gloire.

Correction des devoirs. — Si le choix des devoirs dans les trois classes supérieures réclame une extrême attention, on ne doit pas attacher moins d'importance à la manière de les corriger. La correction des devoirs, on l'a déjà dit, doit profiter au plus grand nombre; et l'auditoire n'y prend qu'un médiocre intérêt, si tout se passe entre le professeur et l'élève qui rend compte de son travail: ce n'est plus qu'un dialogue entre deux interlocuteurs. Si, au contraire, le professeur ne se hâte pas trop de prendre la parole pour substituer une expression simplement correcte à quelque terme hasardé qui peut en suggérer un meilleur ou donner lieu à une critique utile; si, par des interrogations fréquentes, il provoque les élèves à louer ou à critiquer leur camarade; s'il fait faire le *corrigé* au lieu de le faire lui-même, la classe prendra un aspect animé, et l'enseignement deviendra réellement simultané, au grand avantage des esprits les moins heureusement doués. Il est vrai que le nombre des devoirs lus devant les élèves, dans le court espace de temps consacré à cet exercice, ne saurait être considérable; mais le dévouement des professeurs suppléera à l'insuffisance de la correction orale. Ils auront à cœur de lire chez eux les copies non corrigées, de les annoter et d'en rendre compte à la classe suivante. Les élèves faibles ou négligents, convaincus que leur travail ne passera pas inaperçu, y apporteront plus de soin; les plus laborieux trouveront, dans l'espérance d'être lus et appréciés, un encouragement nouveau.

Mais quelque sujet que l'on traite, et dans quelque genre d'écrire que les élèves s'exercent, particulièrement en rhétorique, ce que je recommanderai toujours au professeur, c'est de laisser toute la salutaire indépendance que le goût peut permettre, à leur imagination naissante et au mouvement spontané de leur esprit et de leurs idées. L'imitation a aussi ses graves dangers, surtout pour les élèves qui commencent à écrire. Ils vivent de réminiscences parce qu'ils ne savent ou n'osent pas se produire eux-mêmes, et quand ils reproduisent les modèles qu'on leur a présentés, ils s'adressent plus souvent à ce qui les a frappés très-fortement, qu'à ce qui est particulièrement juste et propre en son lieu. C'est ainsi que le naturel disparaît, que les meilleures qualités se perdent, et qu'en revanche, des natures d'une incurable stérilité font souvent illusion à leurs maîtres, après s'être fait illusion à elles-mêmes sur leurs dispositions littéraires et sur leur avenir. De là aussi ce style artificiel, cette manière uniforme et convenue, auprès desquels l'originalité, même vraie, finit par être un vice, et toute nouveauté une tache.

Dans la correction des devoirs, surtout des devoirs français, il faut donc se proposer principalement de signaler d'une part les lacunes, de l'autre les erreurs de raisonnement ou de goût. On se gardera de contraindre trop souvent l'élève à jeter sa pensée dans un moule étudié; il faut régler et non pas forcer le tour particulier de chaque esprit. On ne doit émonder que ce qui est contraire à la bonne croissance du sujet et à la direction naturelle de la sève. Aller plus loin, ce serait vouloir imiter dans nos classes ces parterres d'autrefois, dont les arbres, uniformément dénaturés, avaient d'autant plus de mérite et de grâce, qu'ils se ressemblaient moins à eux-mêmes.

Distribution du temps des classes consacrées au cours de français et de latin. — Afin d'assurer la marche régulière de l'enseignement du français et du latin, je propose de distribuer les deux heures de chaque classe de la manière suivante:

Prière et récitation des leçons	10	minutes
Explication de l'auteur français	10	»
Explication de l'auteur latin *	45	»
Dictée du devoir à faire	10	»
Correction du devoir fait	45	»

Enseignement de l'histoire et de la géographie. — La rédaction des nouveaux programmes de l'enseignement historique n'a pas eu uniquement pour but de répartir l'histoire ancienne, l'histoire du moyen âge et l'histoire moderne d'une manière différente entre les trois classes de la division supérieure, ou de changer la distribution des faits entre les trente ou trente-cinq leçons qui leur sont réservées dans chacune des années de la division supérieure. La réforme a pénétré plus avant; elle s'applique à la fois à l'esprit et à la méthode de l'enseignement.

On a voulu que désormais cette étude fût proportionnée au développement intellectuel des élèves: trop élevée jusqu'à ce moment et en même temps trop chargée de détails stériles, elle dépassait le niveau commun, elle écrasait la mémoire; enfin elle exigeait des rédactions démesurées dont l'étendue excluait toute correction. Nous ne verrons plus les élèves fatiguer leur esprit et leur main à ce travail mécanique et ingrat.

---

* L'explication de l'auteur français et de l'auteur latin sera remplacée, tous les quinze jours, par l'exposition des règles de la composition, du style et de la rhétorique.

Le court préambule qui précède les programmes d'histoire communs aux deux sections des lettres et des sciences suffit pour guider maintenant les professeurs et pour leur indiquer nettement la voie dans laquelle ils doivent entrer.

Au lieu d'un long récit, continué de classe en classe avec une inévitable monotonie de langage, dans lequel nulle circonstance n'était oubliée, nul détail passé sous silence, les leçons du professeur signaleront aux élèves les hommes, les événements et les peuples qui ont laissé une profonde empreinte de leur passage sur la scène historique, et auxquels s'attache un intérêt général. La description des caractères individuels et nationaux, le tableau des crises par où passent les sociétés et de l'action qu'exercent sur le développement des peuples la religion, les arts, les lettres, l'industrie, le commerce, la diplomatie, la guerre; la nature et les causes des relations que le voisinage ou l'éloignement même forme entre les nations diverses: tels seront les objets principaux qui, animant l'exposition du professeur, devront se graver dans la mémoire des élèves et leur rappeler les faits particuliers. Sobre de détails dans l'énumération des événements de médiocre importance, et se contentant de lier par de rapides transitions les scènes mémorables qui seules ont de l'intérêt, il réussira d'autant mieux à s'emparer de son auditoire et à l'instruire, qu'il n'appellera son attention que sur ce qui en est réellement digne, et qu'il le soulagera du fardeau des faits insignifiants et des considérations superflues.

La méthode applicable aux nouveaux programmes est tracée également dans le préambule. Le professeur, au commencement de chaque classe, rendra compte en peu de mots, et surtout au point de vue littéraire, de l'examen des compositions, dont le sujet aura toujours été emprunté à la dernière leçon; il pourra faire lire quelques passages de ces compositions, et s'assurera par de brèves interrogations que les faits précédemment exposés ont été compris et retenus; cette revue ne devra pas prendre plus d'un quart d'heure. Le quart d'heure suivant sera employé à la dictée du résumé de la leçon du jour, résumé dans lequel l'enchaînement des faits sera indiqué, et où le professeur aura soin de mettre en saillie les points qui devront être pour les élèves l'objet d'une attention spéciale. Viendra ensuite le développement oral, qu'ils suivront de l'esprit plus que de la plume, afin de s'en rapporter, lorsqu'ils seront interrogés, à leur mémoire plutôt qu'à leurs notes. Les derniers moments de la classe, un quart d'heure au moins, une demi-heure au plus, seront employés à interroger tour à tour les élèves sur les diverses parties de la leçon et sur les rapports qu'elle offre avec les leçons antérieures.

Les compositions historiques, devenues désormais un véritable exercice littéraire, au lieu d'être une reproduction plus ou moins incorrecte d'idées mal saisies, seront corrigées soigneusement par le professeur, pour tout ce qui tient au style et à la diction. Il exigera, suivant les prescriptions du programme, qu'elles soient renfermées *dans un cadre limité*, et il les appréciera non d'après l'abondance des détails, mais d'après le mérite de la rédaction. Cette méthode rend inutiles les précis et les autres compilations qui surchargent l'enseignement historique des lycées. Les résumés dictés par le professeur, et qui à la fin de l'année formeront une table raisonnée des matières du cours, pourront être appris par cœur; le professeur s'assurera du moins que les élèves en ont retenu les principaux traits dans l'ordre des leçons.

Les questions de géographie physique et politique, étant beaucoup plus res-

treintes que celles d'histoire et n'exigeant pas le même nombre de leçons, il n'y aura qu'une classe de géographie tous les quinze jours. Les leçons suivront le texte du programme, à partir de la troisième, et le professeur, pendant cette première année, exercera les élèves au tracé des cartes relatives à la géographie physique. Il devra leur donner l'intelligence des proportions entre les divers bassins, entre les diverses régions, entre les divers continents, entre les mers et les grands lacs. Il est essentiel que, dans cette étude, les démonstrations graphiques accompagnent constamment les leçons du professeur et servent de contrôle aux réponses des élèves. Du reste, ici comme dans les classes d'histoire, le professeur devra développer chaque question d'après un sommaire qui servira de base à la fois aux cartes partielles et aux rédactions des élèves. Ces rédactions, par le choix des sujets, par le soin que donnera le professeur à la correction littéraire, auront pour ses auditeurs le double intérêt d'une étude spéciale et d'un exercice général de style. Les sommaires analytiques pourront aussi servir d'exercice de mémoire.

Même dans les cours d'histoire, les professeurs devront proposer de temps en temps des sujets de tracés géographiques relatifs aux régions dont ils auront développé les annales. Ces tracés seront faits au point de vue des époques auxquelles les leçons se rapportent.

Enseignement des langues vivantes. — L'enseignement de chacune des deux langues vivantes qui sont exigées pour diverses écoles spéciales, l'allemand et l'anglais, embrasse maintenant trois années régulières et doit se diviser en trois cours successifs. Il a pour but de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent devant eux.

Les langues vivantes ne seront donc pas apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes, qui, ne devant point servir à l'échange habituel des idées, au commerce de tous les jours et de toutes les conditions, ont surtout été étudiées jusqu'ici pour former le goût et l'esprit des élèves. Ici l'enseignement pratique est appelé à prendre la place de l'enseignement théorique ; l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur les procédés abstraits de la grammaire. C'est la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira, dans cet enseignement spécial, les résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissances.

La durée triennale des leçons emportant, comme on l'a déjà dit, la division des matières en trois sections, le plan d'études des lycées a gradué l'enseignement en autant de cours qui se complètent d'année en année.

Première année. — Les matières des leçons de la première année comprennent l'analyse des parties du discours et l'étude de la première partie de la grammaire : les exercices indiqués sont la récitation, l'explication orale, le thème écrit ou oral. Ainsi les élèves apprendront d'abord à reconnaître, sous la direction du professeur, et par un travail collectif dans lequel ils seront tous associés à lui, la théorie des noms propres (appellatifs ou abstraits), celle des adjectifs, adverbes et degrés de comparaison, les articles, les nombres, les cas, les pronoms (personnels ou relatifs), les modes, les temps et les flexions des verbes, les prépositions, les négations, etc. On les exercera, en classe, à des thèmes improvisés qui se borneront d'abord à de rapides changements de cas, de nombres,

de personnes, de temps, de modes, et l'on fera, de la même manière, des études complètes sur toutes les parties du discours, notamment sur les noms et les verbes. Le professeur s'appliquera particulièrement, dans les exercices relatifs à la conjugaison allemande, à leur faire comprendre le rôle et la place des verbes auxiliaires; il aura soin de faire saisir les analogies et les différences que la langue allemande et la langue anglaise présentent, sous ces différents rapports, soit avec les langues anciennes dont les élèves ont appris les éléments, soit avec les langues modernes; il insistera sur les diverses formes que l'idée peut prendre dans le langage, selon qu'elle se produit comme substantif, comme verbe, comme adjectif, comme adverbe.

Les racines et les formes des dérivés, en ce qui concerne la langue anglaise, produit d'éléments divers, seront la matière d'une étude distincte et approfondie. Quant à la langue allemande, qui offre plus d'unité dans sa constitution, le professeur s'occupera non-seulement des radicaux, mais de la formation des mots composés qui donnent naissance eux-mêmes à des dérivés nouveaux.

A mesure que les faits se classeront sous les yeux et dans l'intelligence des élèves, le professeur les leur fera distinguer et reconnaître dans des textes faciles et élémentaires; il déterminera le sens et la valeur des expressions qu'ils ne connaîtraient pas encore, et les préparera peu à peu, par ces explications orales, aux règles de la syntaxe, réservées pour l'année suivante. Enfin la récitation devra avoir pour objet, dans le principe, toutes les expressions et toutes les formes étudiées en classe, et dont les élèves feront ensuite l'analyse et le résumé par écrit. Dans le second semestre, ils devront apprendre par cœur les textes ou parties de textes qui auront servi aux démonstrations du professeur.

Deuxième année. — Pendant la seconde année, l'étude de la syntaxe et de la construction grammaticale préparera les élèves à la lecture à livre ouvert, et à la traduction improvisée des auteurs. Les règles générales et les idiotismes ayant été signalés par le professeur, il aidera les élèves à les retrouver dans les textes, en même temps qu'il les leur fera reproduire dans des thèmes gradués, qui passeront des propositions simples et affirmatives aux propositions complexes, négatives, etc. Il appellera leur attention sur les rapports et les différences que l'allemand et l'anglais offrent, soit avec les langues synthétiques, soit avec les langues analytiques. Dans l'allemand, on fera observer le rôle des temps composés des verbes actifs, selon que le participe qui exprime l'action reste confondu avec les verbes auxiliaires ou s'en détache pour se joindre au régime. Des exemples de ces formes, pris dans nos anciens auteurs, aideront à la démonstration en fournissant des analogies faciles à saisir. Les élèves devront être habitués, dans ces exercices, à la construction particulière de la proposition allemande ou anglaise, et le professeur veillera à ce qu'ils placent les parties du discours et énoncent leurs idées dans l'ordre commandé par le génie de l'une ou l'autre langue.

Dans ces notions fondamentales, le professeur s'attachera surtout à l'accent, condition première de l'usage pratique des langues vivantes, et avec lequel les élèves ne sauraient être trop tôt familiarisés. Les professeurs ne doivent rien négliger pour amener promptement les élèves à une bonne prononciation. L'accent sera d'ailleurs enseigné non-seulement par l'usage, mais par des règles, comme les autres parties de la grammaire.

Grâce à ces exercices de traduction et de composition, les élèves acquer-

ront l'habitude d'exprimer rapidement et sans embarras toutes les idées pour lesquelles ils auront amassé déjà une provision suffisante d'expressions et de formes. Ils se garderont autant que possible d'employer des termes ou des tournures qu'ils n'auraient pas vus dans les textes et dont la propriété ne leur aurait pas été démontrée par l'expérience. C'est en allemand ou en anglais que les règles de la syntaxe, au moins pendant le second semestre, devront être commentées et expliquées en commun par le professeur et par les élèves ; c'est dans ces langues aussi que devra être faite l'analyse des auteurs. Le professeur qui commence, dès ce moment, à les faire envisager sous le rapport de la diction et du style, insistera sur la propriété des termes et sur les idiotismes ; il comparera la valeur des synonymes, etc., etc.

Troisième année. — Les éléments constitutifs du langage et les rapports grammaticaux des parties du discours étant désormais bien connus, les exercices du cours de troisième année auront pour matière la révision générale de la grammaire, l'étude raisonnée des étymologies et des formes dérivées, l'histoire littéraire de la langue. Ici, bien plus que dans le cours précédent, l'exposition de ces différents objets devra être faite en allemand ou en anglais, dans de véritables conférences, dirigées par le professeur, et dont le résumé servira de matière au travail personnel des élèves. L'histoire littéraire, par les sujets de narration, de portraits et de tableaux qu'elle fournira, fortifiera les jeunes gens dans la pratique de la langue, tout en développant leur goût : elle achèvera d'ailleurs de les initier au génie de chacun des deux idiomes et aux beautés des écrivains les plus remarquables dans tous les genres. Il faudra éviter cependant de donner à l'histoire littéraire un caractère trop élevé pour l'âge des élèves, et on y fera dominer de préférence l'explication des textes. Les compositions et tous les devoirs écrits de cette troisième année seront rédigés exclusivement en anglais ou en allemand.

Récapitulation de l'enseignement commun aux deux sections. — Explication d'auteurs français et latins, exercices de traduction et d'analyse littéraire, compositions françaises, études d'histoire et de géographie, langues vivantes, tel est le programme varié de l'enseignement commun à la section des lettres et à la section des sciences. Cet enseignement, où tout est combiné pour développer la mémoire, l'intelligence et l'imagination, doit avoir le double effet de fortifier la vocation des élèves de la section littéraire, préparée par ces exercices à l'étude approfondie des langues anciennes, et de hâter les progrès des élèves de la section scientifique, même dans l'ordre de connaissances qui a obtenu leurs préférences.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 8. August. 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Zur Wahrung des Bekenntniſſes beim evangeliſchen Religionsunterricht.] Laut königl. Ordre vom 5. Februar d. J. iſt beſtimmt, um den Behörden der evangeliſchen Kirche die Ausübung der ihnen obliegenden Pflicht zur Wahrung des Bekenntniſſes beim evangeliſchen Religionsunterrichte in den Volksſchulen, den Schullehrerſeminarien und höheren Schulen möglich zu machen, daß die in dieſen Unterrichtsanſtalten zu gebrauchenden Religionslehrbücher der Genehmigung der Kirchenbehörden unterliegen ſollen, und daß auch bei der Anſtellung der ordentlichen und außerordentlichen Profeſſoren der Theologie an den Univerſitäten, und der evangeliſch-geiſtlichen Räthe bei den Regierungen, inſofern dieſelben zugleich Mitglieder der Conſiſtorien ſind, ſo wie der Directoren an den evangeliſchen Schullehrerſeminarien, jedesmal das Gutachten des evangeliſchen Oberkirchenrathes in Beziehung auf Bekenntniß und Lehre des Anzuſtellenden zu erfordern iſt.

— [Mathematiſches Seminar.] Dem Vernehmen nach iſt von Seiten der höchſten Behörde ein mathematiſches Seminar ins Leben gerufen und deſſen Leitung dem Prof. Schollbach vom Fr.-Wilh.-Gymnaſium in Berlin übertragen. Da der Zweck desſelben iſt: Heranbildung tüchtiger Lehrer für Mathematik und Phyſik, ſo finden wir es äußerſt natürlich, daß man dasſelbe einem tüchtigen Lehrer anvertraut, und es nicht etwa an eine Univerſität feſtbindet. Es iſt nicht einmal räthlich, ein ſolches Seminar an eine beſondere Schule zu knüpfen; es gehört offenbar dahin, wo man eben den rechten Mann für ſeine Leitung findet.

— [Das Unterrichtsgeſetz und die Regulative.] Die zweite Kammer hatte in der letzten Zeit mehrfachen Anlaß erhalten, ſich mit der »Unterrichtsfrage« zu beſchäftigen: von dem Abgordneten Harkort und einer Anzahl ſeiner parlamentariſchen und außerparlamentariſchen Freunde war Angeſichts der »obſcurantiſtiſchen« Regulative vom 1., 2. und 3. October pr. die Nothwendigkeit eines neuen Unterrichtsgeſetzes in Ausführung des Art. 26 der Verfaſſungsurkunde tief empfunden worden, und ſie hatten ihren Sorgen um die Erhaltung preußiſcher Geiſtescultur zuerſt auf dem Wege der Petition, ſodann durch einen beſonderen Antrag des ehrenwerthen Abgeordneten Ausdruck gegeben. Eine Petition von 116 Bewohnern des Kreiſes Dortmund hatte kurz vorher den baldigen Erlaß des Unterrichtsgeſetzes und zugleich die Siſtirung der drei Schulregulative verlangt; ungeachtet der Befürwortung des Hrn. Harkort hatte jedoch die Unterrichtscommiſſion (deren Organ dabei Hr. v. Bethmann-Hollweg war) die einfache Tagesordnung darüber vorgeſchlagen. Die Commiſſion erklärte, daß es einerſeits

im Hinblick auf die mannigfachen, bei einem Unterrichtsgeſetz in Betracht kommenden Verhältniſſe nicht gerathen ſei, die Regierung rückſichtlich der Zeit der Löſung dieſer Frage zu drängen, daß andererſeits in formeller nnd materieller Beziehung kein Grund vorhanden ſei, die Siſtirung der Regulative zu empfehlen. Der erſtattete Bericht hob in Betreff der formellen Seite hervor, daß ſich die Regulative durchaus innerhalb der nach Art. 112 der Verfaſſung noch geltenden älteren geſetzlichen Vorſchriften halten, in materieller Beziehung aber ergebe eine gründliche Prüfung und Vergleichung der neuen Beſtimmungen mit dem früheren Gange der preußiſchen Schulverwaltung keineswegs einen principiellen Gegenſatz, wie die Petenten behauptet haben.

Noch ehe jedoch dieſer Bericht der Unterrichtscommiſſion dem Plenum vorgelegen, war bereits ein neuer Antrag von dem Abgeordneten Harkort ſelbſt eingebracht worden, nach welchem die Kammer das Staatsminiſterium auffordern ſollte, »das durch Art. 26 der Verfaſſung verheißene allgemeine Schulgeſetz — eventualiter ein Geſetz über das evangeliſche Volksſchulweſen einſchließlich des Seminar-, Präparanden- und Elementarſchulunterrichts baldigſt vorzulegen.« * Schon aus dieſer Faſſung und Wendung des Antrags iſt erſichtlich, daß der eigentliche Grund und Anlaß zur Forderung eines Unterrichtsgeſetzes auch hier die Oppoſition gegen die Regulative iſt, und in der That leuchtet dieß aus den beigegebenen Motiven noch entſchiedener hervor. Der Antragſteller geht offenbar von der Anſicht aus, daß das »verheißene« Unterrichtsgeſetz auch normirende Beſtimmungen über die inneren Schuleinrichtungen, über Geiſt und Richtung der Schulhaltung in ſich faſſen müſſe. Indem nun die Miniſter dieſe Seite der Schulfrage zum Gegenſtand der Regulative gemacht, wolle er augenſcheinlich hierdurch den Erlaß jenes Geſetzes eludiren, um ſo der Volksvertretung alle Betheiligung an dem Lehrplan für die Jugend zu entziehen. Nicht die öffentliche Meinung, ſondern die Anſicht einer Partei ſolle maßgebend ſein, um ein die allgemeine Bildung rückwärts führendes Ziel zu erreichen. Ein Geſetz würde die Mitwirkung der Kammern in Anſpruch nehmen, deren Billigung in jenem Sinne freilich nicht zu erwarten ſtehe. Aus dieſem Grunde ſeien die merkwürdigen drei Regulative über die Einrichtung des evangeliſchen Volksſchulunterrichts erlaſſen worden. Zwar getröſtet ſich Herr Harkort, daß es »todtgeborne Kinder« ſeien, jedoch will er nicht verſäumen, die Nation zu warnen, daß ihren Schulen nicht Geiſt und Licht geraubt werde, und mit Berufung auf Art. 112 der Verfaſſung, nach welchem es bis zum Erlaß eines Unterrichtsgeſetzes bei den bisher geltenden geſetzlichen Beſtimmungen verbleiben ſoll, will er dem Miniſter das Recht abgeſprochen wiſſen, durch Erlaſſung einſeitiger Regulative einen entſcheidenden Umſchwung im Schulweſen herbeizuführen.

Wir wollen uns für heute auf die weitere materielle Kritik der Regulative, wie ſie Herr Harkort und Genoſſen in den Motiven geben, noch nicht näher einlaſſen, um fürerſt nur die Frage der Legalität, die angebliche formelle Unzuläſſigkeit der Regulative mit Rückſicht auf das vorbehaltene Unterrichtsgeſetz zu prüfen. Es gehört in dieſer Beziehung eine eben ſo große Verkennung und willkürliche Verdrehung des Sinnes der Verfaſſung wie eine gänzliche Unerfahrenheit in pädagogiſchen Dingen dazu, um überhaupt jene gründliche Confuſion zwiſchen dem naturgemäßen Gegenſtand und Inhalt eines Unterrichtsgeſetzes und dem der Regulative zu begehen, wie ſie uns aus jeder Zeile der Harkort'ſchen Motive entgegenleuchtet. Keinem Sachverſtändigen iſt es wohl je eingefallen, die techniſch-pädagogiſchen Reglements über die Behandlungs-

* Vgl. Päd. Rev., April-Mai, den Bericht der Commiſſion, welcher auch über den zweiten Antrag die Tagesordnung vorſchlägt.

weiſe des Unterrichts in ein Geſetz aufzunehmen, welches von parlamentariſchen Majoritäten gemacht werden ſoll. Auch der erwähnte Commiſſionsbericht hebt hervor, daß die geiſtige Seite des Unterrichtsweſens ſich der geſetzlichen Normirung entziehe und Sache der Verwaltung, nicht der Legislation ſei. Es würde in der That bald traurig um die Entwickelung des preußiſchen Schulweſens ſtehen, wenn die Principien desſelben fortan zum Gegenſtand politiſchen Parteigezänks werden, wenn es von fluctuirenden Kammermajoritäten abhängen ſollte, ob der Katechismus oder die bibliſche Geſchichte den Mittelpunct des Religionsunterrichts bilden, ob die Concentrationsmethode in mehr oder minder großer Ausdehnung zur Anwendung kommen, ob beim Leſeunterricht Buchſtabiren, Lautiren, Schreibleſen oder Jacotot herrſchen müſſe. Jener Anſpruch iſt wirklich zu ſinnlos, als daß es der Mühe lohnte, ſich bei der principiellen Widerlegung desſelben aufzuhalten.

Wenn wir die Verfaſſung ſelbſt zu Rathe ziehen, ſo finden wir in derſelben diejenigen Puncte, welche nothwendig zum Inhalt des nach Art. 26 zu erlaſſenden Unterrichtsgeſetzes gehören, in den nächſt vorhergehenden Art. 20 bis 25 ausdrücklich angegeben. Da wird denn nächſt dem berühmten Satz: »Die Wiſſenſchaft und ihre Lehre iſt frei«, zunächſt die allgemeine Nothwendigkeit der Anlegung von Schulen und die allgemeine Schulpflicht, ferner die Möglichkeit der Errichtung von Privatſchulen, das Aufſichtsrecht des Staats, die Stellung der Lehrer als Staatsdiener, ſodann das Verhältniß der Schule zu den Religionsgeſellſchaften und zur Gemeinde, endlich die Aufbringung der Schulkoſten angeführt, dagegen erwähnt die Verfaſſung auch nicht mit einem Wort jene innere geiſtige Seite des Schulweſen, es ſei denn etwa in dem Paſſus: »Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksſchulen ſind die confeſſionellen Verhältniſſe möglichſt zu berückſichtigen«, welchen Herr Harkort ſchwerlich gegen die Regulative herbeizieben würde. Augenſcheinlich war es eben nicht der Sinn und die Abſicht der Verfaſſung, die pädagogiſchen Principienfragen zum Gegenſtand der hierin ſehr incompetenten parlamentariſchen Discuſſion zu machen.

Herr Harkort hat wiederholt auf die Abſichten des verſtorbenen Miniſters von Ladenberg hingewieſen; wäre ihm jedoch die Befriedigung zu Theil geworden, den von demſelben öfter angekündigten Geſetzesentwurf wirklich eingebracht zu ſehen, ſo würde ihm auch hierdurch der Schmerz nicht erſpart worden ſein, daß Regulative, in der Art der jetzt ſo bitter angegriffenen, »einſeitig« erlaſſen worden wären. Jener Entwurf ließ ſich allerdings herbei, ganz im Allgemeinen feſtzuſtellen, was in der Volksſchule betrieben werden ſolle, und vielleicht vermag es Herrn Harkort über die Regulative zu beruhigen, daß auch der Ladenberg'ſche Entwurf weſentlich dasſelbe vorſchrieb, was die Regulative als den nothwendigen Inhalt des Unterrichts in der Volksſchule bezeichnen, nämlich (nach dem Wortlaut jenes älteren Documents) »Unterweiſung in der Religion ſo wie Einführung in das Verſtändniß und die Uebung des kirchlichen Lebens derjenigen Confeſſion, welcher die Schule angehört, — Anleitung zum Verſtändniß des Leſebuchs, zum richtigen mündlichen und ſchriftlichen Gebrauch der Mutterſprache, Unterweiſung in der Geſchichte, Geographie und Naturkunde des Vaterlandes, Uebung im Gebrauch der Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens und im Geſang.« Dem Unterrichtsminiſter aber wurde ausdrücklich die Ausarbeitung eines Lehrplans für die einclaſſige Volksſchule und zugleich ſeiner Genehmigung die eventuelle Entwickelung des Unterrichts über die Grenze dieſes Lehrplans hinaus vorbehalten. Was vollends die von Herrn Harkort am heftigſten angefeindeten reglementariſchen Beſtimmungen über Inhalt und Betrieb des Seminar- und Präparandenunterrichts betrifft, ſo enthielt hierüber der Ladenberg'ſche Entwurf keine Sylbe, zum beſten Beweis, daß ſich auch

nach der Anſicht jenes Miniſters das Unterrichtsgeſetz damit nicht zu befaſſen hatte.

Nach dem Geſagten ſcheint es überflüſſig, ja ſogar bedenklich, ſich zur Rechtfertigung der Legalität der Regulative erſt noch auf Art. 112 der Verfaſſung zu berufen, welcher beſtimmt: »Bis zum Erlaß des Unterrichtsgeſetzes bewendet es bei den jetzt geltenden geſetzlichen Beſtimmungen.« Inſofern nämlich der Gegenſtand der Regulative überhaupt von dem eventuellen Unterrichtsgeſetz gar nicht berührt wird, ſondern jetzt wie in aller Vergangenheit und Zukunft lediglich zum Reſſort der Verwaltung, nicht der Legislative gehört, ſcheint es ſachentſprechend, die Beziehung auf Art. 112 ganz ebenſo wie die auf Art. 26 zurückzuweiſen und die Verſuche einer legislativen Einmiſchung auf dieſem Gebiet lediglich als das zu bezeichnen, was ſie eben ſind, nämlich als Aufforderung zu parlamentariſchen Uebergriffen.

Wir haben auf Anlaß des Harkort'ſchen Antrages zunächſt das Verhältniß der Regulative zu der Verfaſſungsurkunde und zu dem in Ausſicht geſtellten Unterrichtsgeſetz in Erwägung gezogen; wenn wir nun ferner auf die materielle Kritik der Regulative eingehen, welche in den Motiven jenes Antrags enthalten iſt, ſo müſſen wir vor Allem das Bedauern ausdrücken, in dieſer Beleuchtung nichts weniger als ein ſchätzbares Material für die vorliegende Frage gefunden zu haben. Wir wiſſen in der That nicht, worüber wir uns am meiſten verwundern ſollen, über die Naivetät oder den Dünkel, womit man der Kammer zur vermeintlichen Würdigung jener hochbedeutſamen Erlaſſe eine Reihe der oberflächlichſten, verbrauchteſten Phraſen mit anſcheinender Beziehung auf einzelne aus dem Zuſammenhang geriſſene Sätze der Regulative vorzutragen wagt. Selbſt von ernſten Gegnern der Grundſätze unſerer jetzigen Schulverwaltung iſt allſeitig anerkannt worden, daß die Regulative, was man auch von der in denſelben zur Geltung gebrachten pädagogiſchen Richtung halten mag, doch jedenfalls ein tief durchdachtes, geiſtig bedeutendes Werk ſind, und wir vermögen daher den rechten Ernſt für die hochwichtige Sache da nicht zu erkennen, wo man dieſe gehaltvolle Arbeit mit einigen frivolen Bemerkungen abfertigen zu können meint. Aus den »Motiven« leuchtet überall hervor, daß denſelben eine genauere Kenntniß, geſchweige denn ein Verſtändniß der Regulative, gar nicht zu Grunde liegen kann, und wenn es für uns noch eines Beweiſes bedürfte, daß in den Reihen der ehrenwerthen Abgeordneten ſchwerlich ſo viel Sachkenntniß vorhanden iſt, um dort die pädagogiſchen Interna für unſer Schulweſen berathen zu laſſen, ſo würden wir einen ſolchen Beweis in den »Motiven« von Harkort und Genoſſen in mehr als ausreichender Weiſe finden. Wer die Berechtigung dieſes Eindrucks ernſtlich würdigen will, dem können wir nur rathen, die Regulative ſelbſt neben dieſe ihre vermeintliche Beurtheilung zu halten. Unſererſeits müſſen wir uns auf die Andeutung einiger der weſentlichſten Geſichtspuncte beſchränken.

Herr Harkort und Genoſſen erheben im Hinblick auf den »allgemeinen Fortſchritt« und von dem Geſichtspunct aus, daß der Lehrer »Träger allgemeiner Kenntniſſe und menſchlicher nationaler Bildung bis in den kleinſten Weiler hinein« ſein müſſe, die Klage, daß ſo manche Lehrer noch »dem geringſten Maße billiger Anſprüche an Erziehung und Wiſſen nicht genügen«. Hätten die Antragſteller über dieſe Erfahrung in unbefangener Weiſe weiter nachgedacht, ſo würden ſie wahrſcheinlich ſtatt zu Klagen über das »homöopathiſche Maaß« der vorgeſchriebenen Bildung und über die »Umkehr der Wiſſenſchaft« vielmehr zu der Ueberzeugung gekommen ſein, daß die Schulverwaltung mit gutem Recht »eine tüchtige dreijährige Seminarbildung« (wie ſie ja die Regulative wirklich zur Regel machen) vor Allem dazu dienen laſſen will, daß eben

an allen Zöglingen die Aufgabe des Seminars erreicht werde, nämlich »die Bildung und das Können, welche das Schulhalten in der gewöhnlichen Elementarschule von einem Lehrer erfordert.« Wenn die Antragsteller in die Schulverhältnisse tiefer eingedrungen wären, so würden sie neben einzelnen Lehrern, die vielleicht als »Träger allgemeiner Bildung« Gerechtigkeit vor ihren Augen gefunden hätten, leider eine viel größere Anzahl entdeckt haben, welche selbst der so geringschätzig behandelten Stellung »im Kreise unwissender A-B-C-Schüler« nicht in erwünschter Weise genügen. Die Schulverwaltung, welche die Sorge für die allgemeine Volksbildung nicht vom Standpuncte hochtrabender Theorieen, sondern von bescheideneren praktischen Gesichtspuncten aus zu handhaben hat, mußte ihrerseits mit vollem Fug und Recht das allgemein Nothwendige und Erreichbare zunächst ins Auge fassen und ihr ganzes Bestreben dahin richten, daß auf diesem Gebiet »Klarheit des Verständnisses und Sicherheit des Besitzes« insoweit möglich von allen Lehrern erlangt und die Grenzen dieser Aufgabe nicht eher überschritten werden, »als das zunächst festgestellte Gebiet der Seminarbildung vollständig durchdrungen und zum wirklichen geistigen Eigenthum der Zöglinge geworden ist.« Damit ist die weitere Fortbildung begabterer oder glücklicher situirter Lehrer nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern es ist in den Regulativen ausdrücklich als einer der Gesichtspuncte des Seminarunterrichts angegeben, durch die elementarische Grundlegung zugleich »Neigung und Befähigung zum weiteren Studium zu erzeugen«.

Gegen die Klagen des Herrn Harkort und der Genossen seines Antrags über »das homöopathische Maaß« der vorgeschriebenen Bildung der Lehrer machten wir gestern geltend, daß die Regulative mit Recht zunächst das allgemein Nothwendige und Erreichbare ins Auge fassen. Wir fügten aber auch hinzu, daß die weitere Fortbildung einzelner Lehrer damit nicht ausgeschlossen, vielmehr ausdrücklich als ein Gesichtspunct des Seminarunterrichts festgehalten ist. In den Bestimmungen über alle einzelnen Disciplinen finden wir wirklich überall die Tendenz vorwalten, zunächst einen unerläßlichen Kreis von Wissen zum vollen Besitzthum der Zöglinge zu machen, zugleich aber denselben die geistige Anregung und die Möglichkeit zu eigener Fortbildung für ihr weiteres Leben mitzugeben. Wer irgend pädagogischen Sinn und Erfahrung hat, wird in dieser Beziehung die trefflich durchdachten und, so Gott will, fruchtbringenden Dispositionen der Regulative in hohem Grade anerkennen müssen, und wenn die Harkort'schen Motive den Seminarzöglingen zurufen zu müsseu glauben: »Hilf dir selber,« so meinen wir, daß es gerade einer der Vortheile der vorgeschriebenen Seminarbildung sein wird, daß die Zöglinge durch eine wahrhaft gediegene Grundlegung wirklich lernen, sich weiter zu helfen. Daß dieselben nicht durch eine »einseitige beschränkte Abrichtung« zu »Automaten« werden, wie die Antragsteller befürchten, dafür ist durch Geist und Inhalt der Regulative Vorsorge getroffen, welche es als ein Haupterforderniß hinstellen, »die Selbstthätigkeit der Schüler anregend in Anspruch zu nehmen,« weßhalb ausdrücklich und für alle Lectionen »rasches und sicheres Auffassen der gelesenen oder vorgetragenen Gedanken, klares und sicheres Verarbeiten, einfaches, richtiges Wiedergeben, also Uebung im Verstehen, Denken und Sprechen« als wesentlichste Gesichtspuncte empfohlen werden. »Uebermaaß des Mitzutheilenden, ohne gleichzeitige Verarbeitung und Entwickelung soll nicht die Entfaltung der Individualität hindern, die Productivität abschwächen und das gesunde Urtheil gefangen nehmen.«

Herr Harkort freilich schaut auf das Niveau der Seminarbildung als auf ein unwürdig beschränktes herab; er steht auf dem erhabenen Standpunct gewisser »Forderungen«, die uns noch von 1848 her bekannt sind, und will, daß beim Eintritt ins Seminar die Kenntnisse gefordert werden, welche eine Realschule gewährt. Wir möchten

jedoch, abgeſehen von allen inneren pädagogiſchen Bedenken, den Antragſtellern nur die praktiſche Frage vorlegen, wie viele Abiturienten einer Realſchule (denen eine große Anzahl der lockendſten und ergiebigſten Carrièren eröffnet iſt) ſo viel pädagogiſche Begeiſterung und Selbſtverläugnung beſitzen würden, nach einer weiteren dreijährigen Seminarbildung aufs Dorf zu gehen, um »die Gänſehirten« das A-B-C zu lehren, — ſollte es ſelbſt Herrn Harkort's Bemühungen vorher gelungen ſein, alle Schulſtellen bis zu einer »auskömmlichen« Dotation zu erhöhen. Die miniſterielle Beurtheilung der Menſchen und Zuſtände, welche auf Harkort's »Jünglinge aus den gebildeteren Claſſen« für die Schulmeiſterpoſten nicht rechnen zu dürfen glaubt, ſcheint uns denn doch um ein Bedeutendes praktiſcher zu ſein.

Wir übergehen die äußerſt aphoriſtiſchen und oberflächlichen Bemerkungen, mit welchen die Antragſteller die Beſtimmungen über die einzelnen Unterrichtsfächer abzufertigen vermeinen, und welche ſich durch ein willkürliches Zerreißen des Zuſammenhanges in den angeblichen Citaten beſonders auszeichnen. Nur Eines wollen wir noch bemerken: aus dem Geſammtinhalt der vorliegenden Kritik leuchtet, wie aus den meiſten ſonſtigen Angriffen gegen die Regulative, hervor, daß es vor Allem die in denſelben herrſchende und maaßgebende ernſt-chriſtliche Auffaſſung iſt, welche die Antragſteller auf ihrem ſehr abweichenden Standpuncte mit Beſorgniß erfüllt. Hierüber kann nun eine Verſtändigung mit wenigen Worten natürlich nicht erzielt werden; es ſind dieß Gegenſätze, die eben im Großen und Ganzen, im geſammten öffentlichen Leben durchgefochten werden müſſen. Die Beruhigung aber werden alle Unbefangenen hoffentlich aus der officiellen Schrift entnehmen, daß es keineswegs, wie die Antragſteller zu verſtehen geben, die Abſicht iſt, über der Sorge für die religiöſe Grundlage die »Darreichung der geiſtigen Hülfsmittel zu dem irdiſchen Fortkommen und zur ſittlichen Ausbildung des Menſchen« in den Hintergrund treten zu laſſen. Gerade dieſe praktiſchen Erforderniſſe, die freilich die Regulative nur im innigſten Zuſammenhange mit dem chriſtlichen Fundament auffaſſen, ſind es, welche den neuen Beſtimmungen weſentlich zu Grunde liegen, und durch dieſe geht überall das Bewußtſein hindurch, daß »die Elementarſchule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abſchluß ſeiner Bildung empfängt, dem praktiſchen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieſes Leben vorzubereiten hat«. Dieſem Zweck werden die neuen, nur anſcheinend beſchränkteren, in Wahrheit und intenſiv weit ſtrengeren Anforderungen an die Volksſchule mit Gottes Hülfe viel förderlicher ſein als die bisherfahrenden Experimente, mit welchen man nur allzu lange die geſegneten Erfolge des Volksunterrichts beeinträchtigt hat. N. P. Z.

— [Die Actenſtücke zur Geſchichte und zum Verſtändniß der drei preußiſchen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854.] Mit erläuternden Bemerkungen herausgegeben von F. Stiehl, geheimem Ober-Regierungs- und vortr. Rath im Miniſterium der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten. (Berlin, 1855, bei W. Hertz.)

Unter dieſer Ueberſchrift bringt die Preußiſche Correſpondenz folgenden Aufſatz.

Die Regulative über Einrichtung des evangeliſchen Seminar-, Präparanden- und Elementarſchulunterrichts haben eine kurze, aber bereits ſehr inhaltreiche Vergangenheit. Selten dürften ſo umfaſſende und tief bedeutungsvolle Reformen im Schulweſen in verhältnißmäßig ſo kurzer Zeit allſeitig in das Gebiet der pädagogiſchen Praxis hinüber geführt worden ſein, — zum beſten Beweis, daß dieſelben den Lebensbedingungen und Traditionen der preußiſchen Volksſchule an und für ſich nichts weniger als widerſprechend ſind, daß ſie vielmehr thatſächlich, wie von den Urhebern ſelbſt hervorgehoben worden, nur den Abſchluß und gewiſſermaßen die amtliche Beſiegelung einer von

heraus auf dem Boden der Pädagogik ſelbſt entſtandenen, tief berechtigten Entwicklung darſtellen. Je wirkſamer ſich die Regulative aber erweiſen, deſto erbitterter wird natürlich ihre Bekämpfung von Seiten derjenigen pädagogiſchen Richtung, deren Verirrungen eben durch dieſelben beſeitigt werden ſollen. Die Vertreter dieſer Richtung hatten ſich zuerſt damit getröſtet, daß die Regulative im Gebiete der frommen Wünſche des Schulregiments verbleiben würden; ſchon jetzt aber wird es auf allen Seiten offenbar, daß mit den neuen Vorſchriften durchweg thatſächlicher Ernſt gemacht wird, daß die Grundſätze, denen man jede Lebensfähigkeit inmitten der preußiſchen Schulentwicklung abſprechen zu dürfen glaubte, nicht bloß ſelbſt die entſchiedenſte Lebenskraft entfalten, ſondern auch überall neues pädagogiſches Leben erzeugen. Seitdem iſt die Polemik Seitens der Gegner um ſo lebhafter geworden, und einer der Hauptrepräſentanten des überwundenen Standpunctes der Volksſchule hat die größten Anſtrengungen gemacht, um die angebliche Unverträglichkeit der Regulative mit der preußiſchen Schultradition, mit dem Geiſt und der Entwicklung unſeres Jahrhunders und mit Preußens geiſtiger Machtſtellung zu erweiſen. In demſelben Sinne iſt bekanntlich in der zweiten Kammer von Herrn Harkort und Genoſſen die Siſtirung der Regulative beantragt worden, ohne daß jedoch die betreffende Commiſſion ſich veranlaßt gefunden hätte, einem ſolchen Antrage zuzuſtimmen. In der liberalen und demokratiſchen Tagespreſſe endlich ſind neuerdings die heftigſten Angriffe gegen die Einführung der Regulative gerichtet worden.

Der Geheimerath Stiehl, welcher von vornherein nächſt dem Cultusminiſter die nachdrückliche Vertretung der neuen Beſtimmungen in der Oeffentlichkeit übernommen hatte, iſt durch jene vielfachen Angriffe bewogen worden, einige Actenſtücke zuſammenzuſtellen, welche in hohem Grade geeignet ſind, die gefliſſentlich verbreiteten Irrthümer über Geiſt und Zweck der Regulative und beſonders über deren Zuſammenhang mit der ſeitherigen Entwicklung der preußiſchen Volksſchule zu widerlegen. In dem erſten Theile der intereſſanten Schrift wird zunächſt in Bezug auf die Ausführung der Regulative und das Verhalten der Behörden und der Lehrer ihnen gegenüber der Circularerlaß des Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 28. März d. J. wieder abgedruckt, welcher auf Grund der Berichte ſämmtlicher Schulbehörden die erfreuliche Gewißheit feſtſtellen konnte, daß es wirklich an der Zeit war, das als Aufgabe und Ziel der Volksbildung amtlich auszuſprechen, was im Hinblick auf die wahren Bedürfniſſe der Volksbildung und im Gegenſatz gegen eine irreführende Richtung ſeit länger als einem Jahrzehend in den beſſeren Schulen und Seminarien bereits thatſächlich angeſtrebt und größtentheils erreicht war. — Außerdem konnte der Miniſter aus mannigfachen Zeugniſſen die Ueberzeugung ſchöpfen, »daß die in den Regulativen niedergelegten Anſchauungen und Grundſätze Wurzel gefaßt und ſich der hieher gehörigen Gebiete des geiſtigen Lebens zu bemächtigen angefangen haben«. — »Wenn von einzelnen Provincialſchulcollegien und Regierungen bemerkt worden, wie die in den Regulativen geſtellten Anforderungen die bisherigen Leiſtungen der betreffenden Anſtalten, namentlich was die ſichere Aneignung, das volle Verſtändniß des Unterrichtsſtoffes und die Ausbildung im klaren Denken, Sprechen und Niederſchreiben angeht, erheblich überſteigen und ſchwerlich in der nächſten Zeit erfüllt werden könnten«, ſo durfte der Miniſter »doch in der umſichtigen Leitung der Behörden und der treuen Hingabe der Lehrer die Bürgſchaft erblicken, daß die vorhandenen Schwierigkeiten baldmöglichſt überwunden und ein Sporn ſein werden, immer tiefer in das Weſen der Regulative einzudringen und ihre Abſichten für eine tüchtige Volksbildung verwirklichen zu helfen«.

Die Broſchüre geht hierauf zu den in der zweiten Kammer gegen die Regulative gerichteten Angriffen über und druckt die beiden über die Dortmunder Petition und über den Harkort'ſchen Antrag erſtatteten Commiſſionsberichte, in welchen den Regulativen und in Verbindung mit ihnen den wichtigſten Fragen der religiöſen und nationalen Erziehung eine beſonders umſichtige, unbefangene und eingehende Beurtheilung zugewandt worden, vollſtändig ab. Es iſt dieſer Abdruck gewiß um ſo dankenswerther, als der Staatsregierung nur in jener Commiſſion Gelegenheit gegeben war, durch ihren Commiſſarius mit einer Rechtfertigung der Regulative und mit einer Zurückweiſung der gegen ſie gerichteten unbegründeten Angriffe hervorzutreten. Gegenüber den vielfachen Mißdeutungen und Entſtellungen der hiſtoriſchen und thatſächlichen Verhältniſſe erſcheint es nicht überflüſſig, einige der wichtigſten Stellen aus jenen Berichten auch hier zu wiederholen.

»Eine Reform des geſammten Unterrichtsweſens in Preußen (das wurde gegen die Harkort'ſche geſchichtliche Auffaſſung in der Commiſſion hervorgehoben) ſei nicht erſt im Jahre 1827 oder 1817, ſondern ſehr bald nach dem Unglück der Jahre 1806 und 1807 als ein weſentliches Stück der Wiedererhebung des Staates von den bedeutenden Männern, die damals an ſeiner Spitze ſtanden, ins Auge gefaßt worden. Die Abſicht aber, ein allgemeines Unterrichtsgeſetz zu erlaſſen, habe in dieſen Reformplanen jedenfalls nur ein einzelnes Moment gebildet, und wenn der von dem Antragſteller ſelbſt als »»freiſinnig«« bezeichnete Miniſter von Altenſtein die dafür gemachten Vorarbeiten zu den Acten gelegt und während einer mehr als zwanzigjährigen Verwaltung, unterſtützt durch das volle Vertrauen des Königs, nur im Wege der Adminiſtration das preußiſche Unterrichtsweſen zu der Höhe geführt, welche dieſem die Anerkennung von Europa erworben, ſo läge hierin wohl ein entſcheidender, von den Antragſtellern nicht anzufechtender Erfahrungsbeweis, daß für dieſe Nationalangelegenheit auch ohne Codification Großes geleiſtet werden könne. Unrichtig ſei auch die Vorſtellung, als ſei die von dem Miniſter von Altenſtein beabſichtigte Reform durch deſſen zu frühen Tod, und durch ſeinen Nachfolger, den Miniſter Eichhorn, ſodann durch die kurze Dauer der conſtitutionellen Miniſterien des Jahres 1848 vereitelt worden, da vielmehr der erſtgenannte Staatsmann, wie geſagt, nach 1818 noch 22 Jahre lang gewirkt und die von ſeinen Vorgängern wirklich begonnene Reform mit Erfolg fortgeführt, wie auch ſeine Nachfolger in ihrer Weiſe an demſelben großen Werke fortgearbeitet hätten. Daß insbeſondere der Miniſter von Ladenberg den Gedanken eines allgemeinen Unterrichtsgeſetzes, welcher während 30 Jahre geruht hatte, wieder aufgenommen, erkläre ſich zum Theil aus den im Jahre 1848 mit offenbarer Ueberſtürzung angeregten Reformideen, — die nie zur öffentlichen Kenntniß gelangten Vorarbeiten könnten aber nicht als Beweiſe der Ausführbarkeit und Nützlichkeit des Unternehmens gelten. Wenn endlich der gegenwärtige Herr Unterrichtsminiſter die durch Artikel 28 der Verfaſſungsurkunde begründete Verpflichtung zur Vorlegung eines Unterrichtsgeſetzes anerkenne, den Zeitpunct aber, wo ſolches geſchehen werde, ſchon jetzt zu beſtimmen ſich außer Stande ſehe, ſo liege für die Kammer um ſo weniger ein Grund vor, ihn damit zu drängen, als ein ſolches Geſetz eine Aufgabe von unermeßlichem Umfang und größeſter Tragweite bilde.«

Der Vertreter des Unterrichtsminiſteriums in der Commiſſion bemerkte weiter zu der in den Harkort'ſchen Motiven gegebenen Geſchichte des preußiſchen Unterrichtsweſens, daß die Anſichten und Grundſätze, welche bei der Ausarbeitung der Regulative maßgebend geweſen ſeien, wenn vielleicht eine kurze Zeit des Jahres 1848 ausgenommen werde, ſeit Errichtung eines ſelbſtſtändigen Unterrichtsminiſteriums von allen Chefs desſelben gleichmäßig als die richtigen anerkannt und ausgeſprochen worden ſeien.

Dieſe Anſicht wurde durch Actenſtücke, namentlich aus der Verwaltung des Miniſters v. Altenſtein, belegt. Was den im Gegenſatze zu der Richtung der Regulative erwähnten Miniſter von Ladenberg betreffe, ſo glaube der Commiſſarius alle hieher bezüglichen Erlaſſe des genannten Miniſters mit den Grundſätzen der Regulative in der vollſten Uebereinſtimmung, müſſe aber noch beſonders hervorheben, daß ein Erlaß des Miniſters v. Ladenberg aus des Jahre 1850, die Seminarien der Provinz Preußen betreffend, die eigentliche Unterlage aller Beſtimmungen der jetzt in das Leben getretenen Regulative ſei.

Was nun den Hauptvorwurf gegen die Regulative, die in denſelben für die Volksſchule gezogene »Grenze« betrifft, ſo wurde in der Commiſſion bemerkt, daß hier allerdings ein principieller Gegenſatz zwiſchen den Antragſtellern und den Regulativen obzuwalten ſcheine. Jene verlangten die möglichſte Steigerung und Erweiterung der Elementarbildung, namentlich die Hereinziehung aller der Kenntniſſe, die bei dem Fortſchritte der Induſtrie und des Ackerbaues auch der Bürger und Bauer in unſeren Tagen nicht mehr entbehren könne. Die Regulative gehen von der nicht erſt in der neueſten Zeit gewonnenen uud von vielen achtbaren Stimmen ausgeſprochenen Ueberzeugung aus, daß die Seminar- und Elementarbildung eben durch dieſen Erweiterungstrieb dahin gelangt ſei, die Gründlichkeit in den unentbehrlichſten Elementen einzubüßen und dafür nur den Dünkel einer oberflächlichen Vielwiſſerei zu ernten. Nur deßhalb halten ſie eine Beſchränkung des Unterrichts in Seminarien und Schulen für nothwendig, um den feſten Beſitz und die volle Herrſchaft über das ſchlechthin Unentbehrliche zu ſichern, weil dieſes die Vorbedingung jedes weiteren Fortſchrittes iſt, weit entfernt, dieſen Fortſchritt auszuſchließen, wo günſtige Verhältniſſe ihn möglich machen. Die Commiſſion erkannte nicht nur die erfahrungsmäßig bezeugten Uebel einer zu weit ausgedehnten Seminar- und Elementarſchulbildung an, ſondern entſchied ſich einſtimmig für das den Regulativen in dieſer Hinſicht zu Grunde gelegte Princip.

Die Angriffe innerhalb und außerhalb der Kammer hatten ſich zur Verurtheilung der Regulative vorzugsweiſe auf den vermeintlichen Geiſt der preußiſchen Schultraditionen, zumal auf die Tendenzen des Miniſters v. Altenſtein berufen; um dieſer Art Polemik entgegenzutreten, bringt Herr geheimer Ober-Regierungsrath Stiehl unter den Actenſtücken einige bezeichnende Erlaſſe des genannten Miniſters bei, welche auf ſchlagende Weiſe die Uebereinſtimmung der Regulative mit den damaligen Grundanſichten ins Licht ſtellen. In einer Circularverfügung vom 29. März 1822 bringt Altenſtein ſämmtlichen Regierungen die Allerhöchſte Willensäußerung zur Kenntniß, daß der an und für ſich lobenswerthe rege Sinn, welcher ſich für das Elementarſchulweſen bethätige, »in ſeinen Grenzen gehalten werden müſſe, damit nicht aus dem gemeinen Mann verbildete Halbwiſſer, ganz ihrer künftigen Beſtimmung entgegen, hervorgingen.« Der Miniſter will dieß überall als Richtſchnur und zur Befeſtigung in einem beſonnenen Verfahren feſtgehalten wiſſen, welches bei der Einwirkung auf die Volkserziehung niemals vergißt, daß jede Bildung nur ſtufenweiſe gefördert werden kann, daß dem Nöthigen jederzeit das Ueberflüſſige weichen müſſe. Aus jener Zeit datirt auch eine Allerhöchſte Ordre, welche ſich über die Begrenzung des Seminarunterrichts mit folgenden Worten äußert: »Ich ſetze voraus, daß der Unterricht der Seminariſten nicht über die Schranken hinausgehen werde, die ihre Beſtimmung als Elementarſchullehrer bedingt, indem ſonſt die ſehr gegründete Beſorgniß entſteht, daß ſie, ſtatt bei dem Elementarunterricht der Jugend ſtehen zu bleiben, ihr halbes oder verkehrtes Wiſſen, nach eigenem Zuthun geſtaltet, unter der Jugend des gemeinen Volkes verbreiten und dem geraden, offenen Sinn desſelben eine ſchiefe Richtung geben werden.« So König Friedrich Wilhelm III.

Bald darauf äußerte Altenſtein in einer weiteren Circularverfügung: »Die Geſichtspuncte, daß es nicht auf viel und mancherlei, ſondern auf gründliches Wiſſen ankomme, daß das Nothwendige und Unentbehrliche zunächſt und recht gelernt werden müſſe, daß aber die Grundlage aller Bildung in der Erziehung zur Frömmigkeit, Gottesfurcht und chriſtlichen Demuth beſtehe, und daß daher eine ſolche Geſinnung vor allen Dingen in den Lehrern geweckt und gegründet werden müſſe,« — dieſe Geſichtspuncte ſind die einzig richtigen. In dieſen Worten des »freiſinnigen« Altenſtein iſt gleichſam das vollſtändige Programm enthalten, welches auch bei der Abfaſſung der Regulative maßgebend geweſen iſt, und mit vollem Recht darf ſich die Unterrichtsverwaltung auf die Continuität der leitenden Grundſätze von damals und jetzt berufen. Eine Kritik der »Actenſtücke« in einer hieſigen Zeitung wirft denſelben vor, daß die beigebrachten Erlaſſe mit Ausnahme eines einzigen erſt aus dem Jahre 1841 ſtammen. Da es jedoch eben nur darauf ankam, die ſchon unter dem Miniſter Altenſtein geltenden Anſichten überhaupt vorzuführen, ſo dürfte es genügen, daß aus der bis 1840 dauernden Verwaltungszeit des genannten Miniſters eben einige (nicht bloß einer) der prägnanteſten Erlaſſe beigebracht ſind.

Der Herausgeber der »Actenſtücke« wirft dann einen Blick auf die allgemeinen und pädagogiſchen Umſtände und Strömungen, welche ungeachtet jener Allerhöchſten Befehle und Miniſterialverfügungen die tief beklagenswerthen Abirrungen dennoch herbeiführten und in einer mannigfach zerſplitterten und zerfahrenen Bildung allmälig das Concrete und Eigenthümliche, namentlich auf dem chriſtlichen und volksthümlichen Gebiete, verloren gehen ließen. Während die Methode des Unterrichtes nach allgemeinen pſychologiſchen Abſtractionen immer glänzender ausgebildet wurde, hörte man denn nach und nach die Klagen lauter werden, daß die jungen Leute einige Jahre nach ihrer Entlaſſung aus der Schule weder methodiſch noch überhaupt mehr fertig leſen, ſchreiben und rechnen könnten, daß auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes kein bleibendes Material aus der Schule ins Leben gebracht werde, daß ein irgend ſicheres Wiſſen über Vaterland und Natur fehle. Solche Klagen wurden im Jahre 1841 officiell von dem Provinciallandtage in Preußen erhoben, welcher den Grund des Uebels geradezu in der Wahl und Mannigfaltigkeit der Unterrichtsgegenſtände in den Seminarien fand. Auf Anlaß ſolcher erfahrungsmäßig begründeten Klagen wurde von dem Unterrichtsminiſterium damals die Vereinfachung des Lehrplanes wiederholt ernſtlich ins Auge gefaßt und beſtimmt, daß der Landſchullehrer künftig das Nothwendigſte aus der deutſchen Sprachlehre an den Leſeunterricht anknüpfen und ſich hinſichtlich des Unterrichtes in Geographie, Geſchichte und Naturkunde auf die Leſung und Erklärung deſſen beſchränken ſollte, was in den eingeführten Leſebüchern enthalten iſt. Seit jener Zeit aber war die Schulverwaltung vor Allem darauf bedacht, aus den Seminarien ſelbſt heraus die neue Ordnung entſtehen zu laſſen, die in den Regulativen ihren officiellen Ausdruck gefunden hat.

Die Gegner der neuen Schulordnung haben ſchließlich den Miniſter v. Ladenberg und die von demſelben im Jahre 1849 berufene Verſammlung von Seminardirectoren gegen das jetzige Schulregiment ins Feld geführt. Die »Actenſtücke« geben den Nachweis, daß auch dieſe Seite der Polemik auf einer entſchiedenen Entſtellung der Thatſachen beruht. Die Beſchlüſſe jener Verſammlung werden wörtlich angeführt, und es geht aus denſelben, wie auch die Commiſſion der zweiten Kammer ausdrücklich anerkannt hat, deutlich hervor, wie dieſelbe gerade eine weſentliche Grundlage der Regulative ſelbſt bilden. Was die Begrenzung des Seminarunterrichtes, die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer, die Auffaſſung des Religionsunterrichtes u. ſ. w. betrifft,

ſo iſt zwiſchen jenen Beſchlüſſen und den Regulativen eine innerliche und meiſt ſogar wirkliche Uebereinſtimmung unverkennbar.

So geben denn die »Actenſtücke« in jeder Beziehung den Beweis für die Continuität der Regulative mit den ſeitherigen Grundſätzen der preußiſchen Unterrichtsverwaltung. Vor Allem aber nehmen ſie im Gegenſatze gegen vermeintlich philoſophiſche, ſpeciell pſychologiſche Syſteme den Vorzug in Anſpruch, daß ſie auf dem Gebiete der Thatſachen und Realitäten ſtehen. »Nicht danach, wann, wie und durch welche Unterrichtsgegenſtände die niederen und höheren Seelenkräfte, das Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögen zu entwickeln, zu bilden ſeien, wie ſich die Unterrichtsſtoffe nach verſchiedenartigen willkürlichen Theorieen vertheilen laſſen, organiſiren ſie die Schule; ſondern ſie erfaſſen den Menſchen, der gebildet und erzogen werden ſoll, und das Leben, für welches er erzogen werden ſoll, nicht in abſtracter Allgemeinheit, ſondern in der von Gott geordneten Beſonderheit« Die preußiſche Elementarſchule hat es nicht mit Menſchen im Allgemeinen, ſondern mit Kindern zu thun, »die als Menſchen 1. evangeliſche Chriſten, 2. Unterthanen Sr. Majeſtät des Königs von Preußen ſind, ein Vaterland, eine Geſchichte ihrer Väter und Anſpruch auf Theilnahme an der Bildung und Sitte des deutſchen Volkes haben, 3. die als künftige Bürger, Bauern, Soldaten die Unterlagen der allgemeinen Bildung und der Fertigkeit bedürfen, durch welche ſie befähigt werden, ſich ihr bürgerliches Fortkommen zu ſichern und ihrem Stande Ehre zu machen. Nach allen dieſen Beziehungen verfahren die Regulative konſervativ fortſchreitend; ſie verſchmähen es, eitlen Rühmens halber Ziele als Regel zu ſetzen, die doch eben in der Regel nicht erreicht werden, ſondern fordern das überall Erreichbare unbedingt, ohne das Erſtreben weiterer Ziele unter günſtigen Umſtänden zu verhindern.«

— Dem Schulcollegium der Provinz Brandenburg iſt in Verfolg der neuen Ordnung des Seminar- und Präparandenweſens die Prüfung der nicht in einem Seminar vorgebildeten Schulamtscandidaten, welche jetzt bei den betreffenden Regierungsabtheilungen zu erfolgen pflegte, für die ganze Provinz übertragen worden. (C. B.)

— Das Verbot der Bücher von Rauſchenbuſch, Hübner, Morgenbeſſer, Küſter, Buſch, Junker, Fiſcher, Pröhle, Zerenner und Engel in den Schulen und dem Confirmandenunterrichte durch das Conſiſtorium und Schulcollegium iſt für die Provinz Sachſen allgemein erlaſſen und in dieſen Tagen auch für den Erfurter Kreis publicirt worden. (M. Z.)

— Die Gnadauer Frühjahrsverſammlung am 16. und 17. April behandelte als zweites Thema: Das Verhältniß von Kirche und (evangel. Volks-) Schule. Es war von dem vielerfahrenen Dr. Harniſch für die Verhandlungen vorbereitet worden. Von den ausführlichen 14 Sätzen, in welchen Harniſch zum Theil ſehr weitgreifende Aenderungen des Schulweſens beſprach, zog die Verſammlung nur einige praktiſche in die Debatte. Allgemein wurde zugeſtanden, daß der nothwendige größere Einfluß der Kirche auf die Schule, die nicht ohne Schuld der Kirche vielfach in falſche Bahnen gerathen ſei, nur durch erhöhte perſönliche Theilnahme der Geiſtlichen an der Schule und dem Lehrer erworben werden könne. Vor einer möglichen Verengerung des Blickes warnte Dr. Sander aus Wittenberg, indem er auch andere, neben der Kirche vorhandene Factoren der Erziehung, namentlich die Familie, mit in die Beſprechung hineinzog. Der Gegenſtand wurde mit dem Beſchluß verlaſſen, dem Herrn Miniſter für den Erlaß der vielgenannten preußiſchen Schulregulative einen Dank darzubringen.

— [Preisaufgabe.] Die von den Schulräthen der Provinz Brandenburg, den Herren Bormann, Striez und Reichhelm für das Schulblatt geſtellte vorjährige Preis-

aufgabe: »Wie kann der Lehrer durch die Art und Weiſe ſeines Religionsunterrichtes zugleich ſein eigenes religiöſes Leben fördern und ſo ſeinen Beruf zu dem heilſamſten und belehrendſten machen, den er wählen konnte?« hat 19 Bearbeiter gefunden. Nach dem Urtheil der Preisrichter iſt die Arbeit des Herrn Kalcher in Torgau für des Preiſes werth erkannt worden. — Für das Jahr 1855 wird folgende Preisaufgabe geſtellt. Die Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchule vom 1. October v. J. enthalten S. 14 folgende Beſtimmung: »Der ſo (wie in dem Vorhergehenden angegeben) quantitativ richtig beſchränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsſtoff iſt nun überall in die nöthige und zuläſſige Beziehung zu ſetzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Geſammtzweck dient.« Es iſt zu zeigen, wie dieſer Forderung im Allgemeinen und im Einzelnen in der einclaſſigen Elementarſchule am zweckmäßigſten genügt werden kann. Die eingehenden Arbeiten ſind bis zum 1. November d. J. an den Provincialſchulrath Bormann hier einzuſenden; für die beſte iſt ein Preis von 20 Thlrn. in Gold ausgeſetzt. (V. Z.)

— Berlin. [Peſtalozziſtiftung.] Das Syſtem der ſtädtiſchen Waiſenhäuſer iſt in den letzten Jahren von verſchiedenen Standpuncten aus bekämpft und in Bezug auf große Städte aus ſanitätlichen, pädagogiſchen und öconomiſchen Gründen als unhaltbar verworfen worden. Was ſpeciell die Berliner Waiſenhäuſer anbetrifft, ſo können dieſelben den Anforderungen um Aufnahme nicht genügen, und es tritt die Nothwendigkeit ein, einen großen Theil der Waiſen hier und auf dem Lande in Familien unterzubringen. Die hieraus entſpringenden Uebelſtände liegen auf der Hand und haben zu dem Beſchluß geführt, die Waiſenhäuſer auf das Land zu verlegen, ohne ihnen einzeln den hier nothwendig bedingten Umfang zu geben. Thatſächlich iſt dieſer Plan ſchon durch die auf freie Vereinsthätigkeit begründete Peſtalozziſtiftung in Pankow ausgeführt, welche nach mannigfachen Hinderniſſen und Schwierigkeiten ſich jetzt recht erfreulich entwickelt. Sie iſt vornehmlich zur Aufnahme der Waiſen des Lehrerſtandes beſtimmt, ohne gerade andere auszuſchließen. 25 Waiſenknaben bilden eine Familie, welcher ein Lehrer und deſſen Frau vorſtehen. Die erſte Familie iſt jetzt vollzählig und mit dieſem Frühjahr wurde dieſelbe nach dem eigentlichen Plane eingerichtet. Die Bearbeitung des umfangreichen Gartens wird jetzt, unbeſchadet des Unterrichts von den Zöglingen der Anſtalt ſelbſt beſorgt und iſt in jeder Hinſicht erfolgreich. Das Conſiſtorium hat ſich durch Inſpectionen von dem chriſtlichen Geiſte und der Fürſorge überzeugt, mit welcher der Unterricht in der Anſtalt betrieben wird, und der Vorſtand der Stiftung läßt es ſich angelegen ſein, dieſelbe im Sinne des Mannes, deſſen Namen ſie trägt, zu verwalten. Bei den geringen Mitteln, welche die Anſtalt beſitzt, iſt es recht erfreulich, in den hohen und weiteſten Kreiſen eine lebendige Theilnahme an derſelben wahrzunehmen. Noch vor Kurzem haben JJ. kk. HH. der Prinz und die Prinzeſſin von Preußen ſo wie Prinz Adalbert der Peſtalozziſtiftung erhebliche Beiträge zugewandt. Nicht minder erfreulich und bemerkenswerth erſcheint ein Beitrag von 80 und einigen Thalern, welche der Lehrer Zapp in Carracas (Mittelamerika) unter dortigen Deutſchen ſammelte und einſandte. (Schl. Z.)

— Köln, 19. Mai. [Taubſtummenſchule.] Verwichenen Mittwoch fand in der hieſigen Taubſtummenſchule die jährliche öffentliche Prüfung der Zöglinge ſtatt. Die jetzt unter Leitung ihres unermüdlichen Directors Herrn Gronewald über 25 Jahre beſtehende Anſtalt, ein Werk der Menſchenliebe, welches der Herr ſichtbar geſegnet, verfolgt mit dem rühmlichſten Eifer ihr ſchönes Ziel, die unglücklichen Taubſtummen der menſchlichen Geſellſchaft wiederzugeben, wie dieſes die Prüfungen ſelbſt erwieſen.

Es ließen dieſelben in allen Zweigen des Unterrichtes nichts zu wünſchen; bei einzelnen der Kinder waren die Fortſchritte, namentlich im Sprechen, höchſt überraſchend. Daſſelbe gilt auch von den gewandten Schreibproben, den ſchönen Zeichnungen und den mannigfaltigen weiblichen Handarbeiten. Herr Gronewald, ein wahrer Vater ſeiner Zöglinge, eben ſo beſorgt für ihre geiſtige Entwicklung wie für ihre moraliſche Erziehung, wird in ſeinem edlen Wirken aufs Erfolgreichſte unterſtützt von den wackeren Lehrern: Sänger, Pick und Weißweiler, wie von der taubſtummen Lehrerin Reinders (ſelbſt einer Schülerin der Anſtalt), die in der Erfüllung ihrer Pflicht den ſchönſten Beruf finden, wie es die Früchte ihrer in jeder Beziehung lobenswerthen Bemühungen den theilnehmenden Anweſenden zeigte. Möchte die ſo ſegensreich wirkende Anſtalt nur immer mehr Freunde und Wohlthäter finden, um an ihrem Werke der Liebe noch mehr der Unglücklichen theilhaft werden zu laſſen; denn es ſind gerade in der unbemittelten Claſſe weit mehr Taubſtumme im bildungsfähigen Alter als man denkt. Das Scherflein, das zum Zwecke ihrer Bildung die Menſchenliebe ſpendet, trägt ſchöne Früchte. (K. Z.)

— Breslau, 10. April. [Mittelſchulen.] Die Errichtung einer Anzahl Mittelſchulen, welche um ſo dringender erſcheinen muß, als ein Theil unſerer höheren Unterrichtsanſtalten ſchon lange im Voraus die Aufnahme neuer Schüler zu verweigern ſich genöthigt ſieht, iſt nun abermals ins Unbeſtimmte vertagt. Im vorigen Jahre hatte der Magiſtrat das Bedürfniß durch Erweiterung von vier beſtehenden Elementarſchulen zu befriedigen gewünſcht, jetzt hat er die Zahl auf zwei ſelbſtſtändige Schulen beſchränkt; auch dieſe ſind von den Stadtverordneten abgelehnt worden. Wenn man hin und wieder die Schuld dieſes Ausganges der Ungunſt der Katholiken gegen die Errichtung neuer Communalſchulen durch einen überwiegend evangeliſchen lichtfreundlichen Magiſtrat beimißt, ſo iſt das ſo ungerecht als unrichtig. Der Fehler liegt an ganz anderen Urſachen und Stellen. Ein Theil der Liberalen ſperrt ſich gegen die Anerkennung der Wahrheit, daß dem Kleinbürger mit der aphoriſtiſchen Bildung, die er durch den Beſuch der unteren Claſſen einer höheren Lehranſtalt doch nur gewinnen kann, unmöglich gedient iſt, und beruft ſich auf den demokratiſchen Satz: gleiche Bildung für Alle. Aber auch auf ſie wollen wir keinen Stein werfen. Gegenſtände, die wegen des mehrſeitigen Standpunctes, den ihre Betrachtung zuläßt und ſogar erfordert, nur ſchwer zum allgemeinen Verſtändniß gebracht werden können, müſſen nothwendig in einer gründlichen und zugleich klaren Vorlage vor eine Verſammlung hingeſtellt werden, die wegen ihrer großen Zahl und ihrer contraſtirenden Bildungselemente völlig ungeeignet iſt, ſich auf dem Wege der Debatte ſelbſt darin zurechtzufinden, es war dieß hier um ſo mehr geboten, als Magiſtrat und Schuldeputation durch das Abſpringen von einem Project aufs andere die Klarheit ihrer eigenen Anſchauungen bereits verdächtigt hatten. Aber nicht allein dieſe Vorſichtsmaaßregel war vollſtändig verabſäumt worden, ſondern man hatte ſich nicht einmal mit einem Koſtenetat verſehen, an dem die Verſammlung auch die materielle Seite der Sache hätte pflichtmäßig prüfen ſollen. Die Klage über ganz ungenügende und bequeme magiſtratualiſche Vorlagen iſt überhaupt eine mit jedem Jahre ſteigende und berechtigtere. (R. P. Z.)

III. Ueberſichten.

A. Uebersicht der Zeitschriften.

Die franzöſiſche Lectüre in den oberen Claſſen der Realſchule * (Aus: „Die höhere Bürgerſchule. Von Dr. Vogel und Fr. Körner.“ 1855. 3. Heft.)

Von Dr. Robolsky, ord. Lehrer an der Fr. Wilh. Schule in Stettin.

Diejenigen Leſer dieſer Zeitſchrift, die von der Wichtigkeit einer paſſenden Auswahl franzöſiſcher Schriftſteller für die Realſchule überzeugt ſind, erinnern ſich vielleicht noch des Inhalts des im Jahrgange 1854, S. 64 ff. enthaltenen Aufſatzes, deſſen Fortſetzung äußere Umſtände jetzt erſt möglich gemacht haben. Der Verfaſſer hatte darin ſein Bedenken gegen die in der Realſchule vorherrſchende Lectüre der Dramen eines Scribe, eines Dumas, eines Hugo, und zwar wegen ihres unſittlichen Inhalts, ſo wie gegen die pſeudoclaſſiſchen Werke eines Florian, eines Fénélon, eines St. Pierre, der Henriade von Voltaire u. ſ. w. geäußert. Es handelt ſich jetzt darum, ſtatt bloßer Polemik und Abwehr poſitive Vorſchläge zu machen, wie dem mangelhaften Zuſtande unſerer franzöſiſchen Schullectüre abzuhelfen ſei. Wir glauben aber bereits poſitiv zu verfahren, wenn wir erſt noch weiter den durch das Herkommen von der Schule adoptirten Kanon der franzöſiſchen Autoren prüfen. Wir gewinnen eben damit die Grundlage für neue Vorſchläge. Daß dieſe an der Zeit ſind, daß es Noth thut, aufzuräumen, beweiſt das immer lauter ſich äußernde Verlangen einzelner Pädagogen, der engliſchen Sprache den Vorrang vor der franzöſiſchen einzuräumen (im Kolberger Programm 1853 wird, und zwar auf Deductionen geſtützt, die ins Gewicht fallen, geradezu der Vorſchlag gemacht, die Lectionen für die franzöſiſche Sprache ganz auf dem Unterrichtsplane der öffentlichen deutſchen Schulen zu ſtreichen); das zeigen ferner die fortwährenden Angriffe der Gegner des Realſchulweſens, die vorzugsweiſe auf den einen wunden Fleck, der nicht wegzuleugnen iſt, gerichtet ſind. Sind auch Gymnaſium und Realſchule zwei ganz verſchiedene Anſtalten, indem jede eine andere Bildung anſtrebt — die Prätenſion, eine ſogenannte allgemeine Bildung zu geben, ſollten ſie wenigſtens beide fahren laſſen — ſo iſt man doch oft unwillkürlich zu Vergleichen geneigt; und wenn nun der Gymnaſiallehrer in den Homer, Sophokles, Horaz, Virgil einführt, und manche Realſchule ihrerſeits als Aequivalent nur Komödien von Scribe, Guillaume Tell von Florian, oder eine bloße Fragmente bietende Chreſtomathie dagegen aufzuſtellen weiß: wohin ſoll das Zünglein der Waage ſich neigen? Während das Gymnaſium längſt mit ſicherem Takte, mit eignem, auf ein tiefes Studium der alten Litteratur gegründetem Urtheile die Schätze gehoben hat, welche wahre Bildungsmittel, wirkliche Geiſtesnahrung dem Schüler bieten, ſcheinen einige Buchhändler, denen Schnabel, Schiebler u. ſ. w. Ausgaben von Schriftſtellern mit Wörterbuch und Noten zureat machen, das Franzöſiſch lernende Publicum und — manche Schulen zu beherrſchen. Für wenige Groſchen ſind die ohne Sinn, ohne pädagogiſches Maß von den Herausgebern gewählten, mit nichtsſagenden Noten und unvollſtändigen

---

* Der Verf. hat zwar zunächſt für die h. Bürgerſchule geſchrieben, die franzöſiſche Lectüre der Gymnaſien aber, obgleich nach Ausweis der Programme vielfach richtiger gewählt, iſt doch auch nicht überall die möglichſt gute. Daher hat der Verf. gewünſcht, ſeine Arbeit in unſerm Blatt auch den Collegen vom Gymnaſium zur Beurtheilung vorzulegen, und wir denken, daß ſeine Vorſchläge auch für das Gymnaſium wohl zu erwägen ſein werden. L.

fehlervollem Wörterbuch verſehenen Ausgaben zu haben, und damit iſt ihnen auch der Platz in den Schulen gegeben. Manche Lehrer ſcheinen von der franzöſiſchen Litteratur nur das auf ſolche Weiſe ihnen zugängliche und zubereitete Material zu kennen; ſonſt wäre es nicht möglich, daß gewiſſe Sachen ſtereotyp in unſern Schulen geworden ſind. Bei der getroffenen Auswahl fällt im Allgemeinen der Mangel an wirklich geiſtbildenden, herzkräftigenden, für das Wahre und Schöne begeiſternden Werken auf, an Sachen, die den Schüler ſo feſſeln, daß er ſich mit einmaliger Lectüre nicht begnügt, daß er ſie beim Abgange von der Schule gern noch mit in's Leben nimmt, und nicht am Tage der Entlaſſung ſchnell losſchlägt, die dem Schüler Achtung vor der franzöſiſchen Litteratur, Achtung vor Geiſtesarbeit, vor der ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Größe abnöthigen, und jenen idealen Sinn in ihm wecken und nähren, den er, einſt dem materiellen Leben ganz Preis gegeben, als Gegengewicht ſo nöthig hat. Iſt das die Schuld der franzöſiſchen Litteratur? Nun, dann werfe man den ſchädlichen Ballaſt über Bord. Aber eine Litteratur, die ſich eines Corneille, eines Racine, eines Molière, um bei Gegenſtänden der Schullectüre ſtehen zu bleiben, rühmt, muß Inhalt und Schätze genug haben, um ſich auch für die Schule eine Seite abgewinnen zu laſſen. Lehrer, die nicht bloß die Rückſicht aufs praktiſche Leben und das bloße Parliren leitet, laſſen jene wahrhaften Claſſiker in der Schule den Vorrang behaupten, und wir haben uns ebenfalls für dieſe Lectüre in dem erſten Theile dieſes Aufſatzes ausgeſprochen, weil wir trotz Leſſing, trotz St. Beuve und G. Planche der Meinung ſind, daß gerade Manches, was die Kritik jenen Claſſikern vorwirft, ſie pädagogiſch brauchbar, zu einem angemeſſenen Gegenſtand des Unterrichts macht, weil, wie wir a. a. O. dargethan haben, ein großer Formſinn ſie auszeichnet, der Inhalt ſittliche Würde hat, die Sprache durch Klarheit und Beſtimmtheit der der Romantiker überlegen iſt, das ganze Syſtem des Claſſicismus fertig und beſtimmt iſt. Daß aber auch dieſe Gegenſtände unſerer Lectüre trotz ihres Vorzugs vor Scribe's Komödien u. ſ. w. nicht ganz genügen, um der franzöſiſchen Litteratur pädagogiſchen Werth zu vindiciren und um weitere Forſchungen nach Schätzen für die Realſchule aufzugeben, ſoll weiter unten, wo die Rede von der franzöſiſchen Poeſie iſt, nachgewieſen werden.

Man könnte, wenn wir auf Gediegeneres und Gehaltvolleres dringen, als die modernen Dramatiker und die Pſeudoclaſſiker uns gewähren, vielleicht einwerfen, daß im Schulorganismus jedes Lehrobject ſeine beſtimmte Stelle und einen Zweck hat, der mit denen anderer Gegenſtände zu einem harmoniſchen Ganzen ſich zu fügen hat; daß es demnach die Frage iſt, ob nicht gerade der franzöſiſche Unterricht, anderen Litteraturen das Begeiſternde, Veredelnde, Erhebende, Verſittlichende überlaſſend, eine mehr praktiſche Aufgabe hat, die Bedürfniſſe des künftigen Lebens zu befriedigen und den gebildeten Bürger zu befähigen bei der Univerſalität der franzöſiſchen Sprache und bei der jetzt immer größeren Annäherung der Nationen franzöſiſch zu parliren und zu correſpondiren. Es iſt gewiß nichts richtiger als bei einem Lehrgegenſtande nicht von ſeinem abſoluten Zwecke zu reden, und von allen möglichen Seiten, die ſich ihm abgewinnen laſſen, ſondern ſeine relative Stellung zu andern Objecten innerhalb des ganzen Organismus ins Auge zu faſſen, damit man nicht etwa jedem einzelnen Unterricht alles Mögliche abringt und erpreßt, vielmehr ihn, je nach ſeiner Natur, eine gewiſſe Seite des menſchlichen Geiſtes cultiviren, eine beſtimmte Kraft üben und bilden, ein einzelnes Bedürfniß befriedigen läßt, ſo daß der geſammte Unterricht erſt den Geiſt in ſeiner Totalität faßt. Was nun der franzöſiſche Unterricht im Organismus der Realſchule für eine Aufgabe vorzugsweiſe zu erfüllen hat, was er neben dem

Deutſchen, dem Lateiniſchen, dem Engliſchen, neben den Wiſſenſchaften ſoll, ob Grammatik oder Onamatik, Rhetorik oder Poetik im Franzöſiſchen normaler ausgeprägt iſt, und das Eine oder das Andere die Superiorität des didactiſchen Werthes beſitzt, ob das formale Denken, ob Phantaſie, ob Willenskraft hier die meiſte Nahrung und Pflege finden, ob endlich insbeſondere für das praktiſche Leben, alſo rein utiliter, ein Gewinn geboten wird: das empfehlen wir Schulmännern zur Prüfung und Beantwortung. Die Sache iſt wichtig. Von ihr hängt ab, was wir lehren, wie wir lehren, wie wir Grammatik treiben, wie viele Lectionen erforderlich ſind, ob das Lateiniſche, ob das Engliſche in den Vordergrund gehört, ob beſondere Converſationsſtunden, ob freie Arbeiten nöthig u. ſ. w. Wir wollen uns hier nur ſo weit auf dieſen Punct einlaſſen, als wir ſagen, was nach unſerer Meinung der franzöſiſche Unterricht *nicht* ſoll. Wir behaupten, wenn man in der Realſchule (das iſt keine Fach-, keine Handels-, u. ſ. w. Schule) Franzöſiſch der Converſation wegen treibt, und darauf als auf das Hauptziel hinſteuert, der Unterricht ſeine pädagogiſche Dignität eben ſo ſehr einbüßt, als wenn man ſtatt Dramen von Racine, Marktberichte über Thran und Baumwolle, Tratten, Proteſte, comptes-courants einübt, oder im deutſchen Unterrichte Bewerbungen beim Magiſtrate um eine Schreiberſtelle, Teſtamente und Quittungen machen läßt. Converſation iſt das, was auch in der Realſchule als Ideal vielen Lehrern vorzuſchweben ſcheint, und zwar im engern Sinne jenes gewandte Parliren, das Formelle und Phraſirte, die gekünſtelte Ausdrucksweiſe der Courtoiſie, die freie, bewegliche, elegante Unterhaltung, deren Stoff die Toilette, der Ball, der Umgang mit dem andern Geſchlechte, die Promenade, das Theater, oder auch die geſchäftliche Unterhaltung über Waaren, Reiſen u. ſ. w. bildet. Welches Streben liegt denn ſonſt der großen Vorliebe für das moderne Drama zu Grunde? Was will man anders aus den Komödien von Scribe lernen, als Converſationsphraſen? Warum läßt man ſie rollenweiſe auswendig lernen? Daß Parliren als Hauptziel des Unterrichts betrachtet wird, zeigen die Uebungsbeiſpiele der Elementarbücher und Grammatiken, in denen le cigare und le bal frühzeitig eine Rolle ſpielen, Höflichkeitsausdrücke, Converſationswendungen bei Zeiten eingeübt werden, die Wörter nicht in ihrer urſprünglichen, eigentlichen Bedeutung zuerſt zur Anſchauung kommen, ſondern als das, was ſie auf der jetzigen Höhe der Mode gelten. Alles muß du dernier goût ſein; habit erſcheint nicht zuerſt als Kleid, nein, als Frack, u. dergl. Dieſer zarten Rückſicht, den Schüler immer au courant de la mode zu erhalten, verdanken auch die vocabulaires ihre Exiſtenz, die jedes Wort nur mit dem zuletzt ihm aufgedrückten Gepräge bringen. Zu was für Uebungsbeiſpielen das Streben, vor Allem das Parliren zu erreichen, führen kann, zeigt ein Buch wie das von Gnüge, das, in vielen Realſchulen und Stadtſchulen eingeführt, Auflage über Auflage erlebt! Auch der Inhalt der Lehrbücher iſt größtentheils auf dieſes eine Ziel berechnet, und daß man bei der Lectüre überhaupt ſo ungern zur ältern Zeit zurückgeht und lieber bei den Schriftſtellern der Gegenwart verweilt, hat wieder ſeinen Grund nur in der ängſtlichen Beſorgniß, der Schüler könne unmoderne Ausdrücke und Phraſen ſich aneignen.

Man ſagt, wer auf den Namen eines Gebildeten Anſpruch macht, müſſe franzöſiſch ſprechen können. Or, wir wollen unſre Schüler zu Gebildeten erziehen. Donc .... Bei dieſer Argumentation iſt ſchon die propositio major falſch. Die franzöſiſche Sprache *war* einſt das Aushängeſchild der Bildung und der ſogenannten guten Erziehung, ſo wie die Umgangsſprache der Ariſtokratie und der Stempel der vornehmen Welt. Sie war die Hofſprache, und um hoffähig zu ſein, mußte man einige franzöſiſche Phraſen zuſammenſtottern können. Dieſes Privilegium iſt erloſchen; unſere

Mutterſprache wird von wahrhaft Gebildeten ſchon lange, von Vornehmen jetzt auch bereits immer mehr gewürdigt, das Organ der Mittheilung zu ſein. Die Fälle, in denen die Kinder ihren Eltern zum Geburtstage oder zum neuen Jahre franzöſiſche Gratulationsſchreiben präſentiren oder franzöſiſche Gedichte herplappern, um ſo den Weg zu ihrem Herzen zu finden, werden ſeltener. Unſere Honorationen laden auch nicht mehr ein, wie ſonſt: **Mr. et Mme D. présentent leurs compliments à Mme S., et l'invitent à leur faire le plaisir de venir passer la soirée chez eux vendredi, 21 de ce mois.** Vergl. Brennecke im Kolberger Progr. 1853. Man ſagt ferner: der künftige Broderwerb unſerer Schüler erfordert nicht ſelten eine gewiſſe Fertigkeit, ſich franzöſiſch ausdrücken zu können. Es mag ſein, daß in der Hauptſtadt oder an der Grenze andere Erfahrungen gemacht werden, als von uns in verſchiedenen großen und kleinen Städten gemacht ſind. Unter hundert Schülern, die aus Secunda oder Prima abgehen, ſelbſt in einer Stadt wie Stettin, können wir neunundneunzigen vorherſagen, daß weder ihr eigentlicher Beruf, ihr Geſchäft, noch diejenigen Verhältniſſe, in die ſie vorausſichtlich treten, ihnen nur Gelegenheit, geſchweige Verpflichtung geben, anders als deutſch zu ſprechen. Selbſt zugegeben, vermöge localer Verhältniſſe wäre hier oder da ein anderes Prognoſtikon den Abgehenden zu ſtellen, ſo iſt die Realſchule gar keine Geſchäftsſchule, die Kenntniſſe und Fertigkeiten zu erzielen hätte, welche im Leben unmittelbar verbraucht und für's Bedürfniß und im Geſchäfte ſelbſt verwendet werden ſollen. Sie iſt eine Berufsſchule, bildet zwar den Menſchen für ſeinen Beruf, aber nicht für eine beſtimmte Beſchäftigungsart, was wohl zu unterſcheiden iſt. S. Scheibert: Das Weſen und die Stellung der höhern Bürgerſchule, § 5 ff. Sie dient der künftigen Lebensſtellung des Schülers, gerade wie das Gymnaſium, nicht einer beſondern Art von Broderwerb. Sie bildet für das Bürgerleben vor und macht die geſtärkte Erkenntnißkraft, den wiſſenſchaftlichen Sinn, die Befähigung zum Betreiben der Wiſſenſchaften als Mittel den durch das Bürgerleben geſetzten Zwecken dienſtbar, ohne aber deßwegen zu einer Geſchäftsſchule zu werden, die ein Gewächs anbaut, um mittelſt der nährenden oder ſonſt verwendbaren Pflanzentheile irgend welches leibliche Bedürfniß zu befriedigen. Diejenigen wenigen Schüler, die durch ihr Geſchäft über ihre Grenze geführt, überhaupt mit Frankreich oder Franzoſen in Beziehung gebracht werden, können auf Grund deſſen, was ſie auf der Realſchule gelernt, ſich ſo viel Converſation und Correſpondenz bald aneignen, als für ihre Zwecke genügt. Läge im Parliren-Lernen etwas wahrhaft Bildendes, ſo gehörte es in die Realſchule. Obwohl überzeugt, daß das Converſiren eine gewiſſe Gewandtheit, Umgänglichkeit, Zugänglichkeit, Leichtigkeit gewährt, überdieß Ohr und Sprachorgan übt, glauben wir, daß nicht diejenige Eindringlichkeit des Geiſtes, Stärkung der Erkenntnißkraft, Begriffsſchärfe, überhaupt Bildung dadurch gewonnen wird, welche die Realſchule anzuſtreben hat, daß für höhere Zwecke nichts erreicht wird, auch wenn man nicht durch Bonnen und maîtres, durch Umgang und viel Plappern jene Fertigkeit erlangen will, ſondern mit Nachhülfe von einigem Regelkram und auf einem gewiſſen methodiſchen Wege. Ueberdieß iſt der Stoff deſſen, was man ſpeciell Converſation nennt, ein ſo trivialer und fader, daß wir billiger Weiſe dieſe Seite des Unterrichts den Privatſtunden der maîtres überlaſſen ſollten. Es heißt die Bezeichnung Realſchule zu buchſtäblich nehmen, das erbärmlichſte Reale und Materielle in ihr tractiren wollen. Das, was uns das Parliren-Ueben in die Schule gebracht, iſt im Grunde nicht die Rückſicht auf ein Bedürfniß des praktiſchen Lebens, ſondern jene von der Ariſtokratie auf den Bürgerſtand übergegangene, aus dem vorigen Jahrhundert, wo die franzöſiſche Bildung den Höhepunct ihres Triumphes über Europa erreicht hatte, herrührende Eitelkeit

mancher Deutſchen, ſich gern franzöſiſch ſprechen zu hören, ſo wie überhaupt der unſerer Nation eigenthümliche Zug, der uns in die Fremde treibt, von fremden Litteraturen koſten, in ausländiſchen Zungen gern reden läßt. O glückliche Mutter, die ihre Töchter am Stickrahmen franzöſiſch ſich unterreden hört! Um ſo glücklicher, als ſie ſelbſt davon Nichts verſteht und ſich deſto mehr dabei denken kann! — Wenn man einwendet, daß die Realſchule, die das Parliren nicht forcirt, eine Täuſchung gegen das Publicum begeht, von dem ſie ins Daſein gerufen aus Oppoſition gegen das Gymnaſium, damit ſie nicht nur mehr Phyſik und Chemie lehre, ſondern auch das Franzöſiſchſprechen, ſo hat es damit eine gewiſſe Richtigkeit. Der Stadtverordnete X wäre gewiß außer ſich, wenn bei den »ſchweren« Opfern, die die Stadt der Schule bringt, ſein Sohn es nicht bis zum »fließenden« Sprechen brächte. Indeſſen man beruhige ſich. Das Publicum verlangt ſehr wenig in dieſer Beziehung. Wenn man beim öffentlichen Examen der Secundaner die Regeln nach »Hermann« herſagt, oder eine »ſelbſtgemachte« Rede hält, geht das Vaterherz über »ob des fertigen Franzoſen«. In Städten, wo Kenner ſind, iſt's natürlich anders. Man gebe aber den Forderungen des Publicums einen vernünftigeren, allgemeineren und höheren Sinn. Wollten wir ſie zu buchſtäblich nehmen, und aus den beſtimmten Anſprüchen derer, die viel zu reden haben, die Schule conſtruiren, ſo hätten wir einen gordiſchen Knoten zu löſen; das wirre Geſchrei ließ es zu keiner Einheit, zu keinem lebenden Princip kommen, die Realſchule nicht zu ihrem wahren Weſen und ihrer richtigen Stellung. Die Forderung der neuern Sprachen faſſe man als das Suchen einer einſichtigen Betheiligung am Staatsleben, welches jetzt ein vom Alterthume ſo verſchiedenes iſt.

Converſation iſt hier immer in dem üblichen, ſpeciellen Sinn genommen, nicht als Sprechen überhaupt. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß das Sprechen an ſich, das Sichmündlichausdrücken in der Schule ſo gut ſeine Berechtigung hat, wie die ſchriftlichen thèmes und compositions. Nur muß die mündliche Uebung an einem würdigen Stoffe Statt finden, der den Schüler nicht in das trivialſte Alltagsleben, bis an den Waſchtiſch herabzieht; ferner an einem Stoffe, der nicht über das Leben des Schülers hinausliegt, ſondern in die Sphäre der Schule fällt, wie Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte, Grammatik. Zu ſolcher mündlichen Uebung, die nur eine andere Form eines ſchriftlichen Exercitiums iſt, gebrauchen wir aber die Dramen von Scribe und die modernen Romane nicht. Zwingt ſchon der Inhalt, dieſe aus der Schule zu verbannen, ſo fällt nun auch nach unſerer entwickelten Anſicht der Grund fort, der immer für dieſe Lectüre herbeigezogen wird, daß ſie die Phraſen zur Converſation abwerfen ſoll. Wir wollen ſo wenig den Schüler auf die Höhe des modernen franzöſiſchen Lebens, Empfindens, Denkens ſchrauben, als ihn von der Sprache vorzugsweiſe die elegante Phraſeologie der Höflichkeit, die Ausdrücke der Toilette u. ſ. w. lehren. Wenn wir im Folgenden verſuchen, Vorſchläge für die Lectüre zu machen, ſo iſt dabei auf das Parliren gar keine Rückſicht genommen, überhaupt nicht auf ein Utilitätsprincip, auf die unmittelbare Anwendbarkeit im Geſchäftsleben. Ja ſelbſt wie weit der ſchriftliche Styl durch die Lectüre gefördert wird, iſt uns gleichgültig. Wir wollen Gediegenes leſen, das dem Schüler eine geiſtige Arbeit und keinen bloßen Genuß gewährt oder Vortheil abwirft, unbekümmert darum, ob der Schriftſteller veraltete Ausdrücke gebraucht, ob er modern ſchreibt, ob er in ſtyliſtiſcher Beziehung Muſter iſt. Wegen unſerer Forderung, die nachher noch beſtimmter formulirt werden ſoll, können wir auch die Pſeudoclaſſiker Berquin, Bouilly, Florian, Fénélon und ähnliche trotz ihres moraliſchen Inhalts aus Gründen, die bereits im erſten Theile dieſes Aufſatzes angegeben ſind, in der Schule nicht gut heißen.

Die folgenden Vorſchläge bitten wir mit Nachſicht aufzunehmen. Es ſind eben nur Vorſchläge, die ein Einzelner macht. Um die pädagogiſch brauchbaren Schätze auf dem Gebiete der franzöſiſchen Litteratur zu heben, iſt ein Zuſammenwirken, gemeinſchaftliches Streben Vieler, Experimentiren in verſchiedenen Schulen, Austauſch der Ideen, Verſtändigung, gegenſeitige Unterſtützung nöthig. Der Irrthum iſt ſo leicht möglich, wenn ein Einzelner ſtill für ſich ein Buch durchleſend prüft; oft wird er erſt auf dem Catheder eingeſehen. Es wäre dem Verf. nichts erwünſchter, als wenn er durch dieſe Zeilen Collegen herausforderte, ihre Gegenbedenken zu äußern, oder beſſere Vorſchläge zu machen. Wie geſagt, gegenſeitige Unterſtützung iſt nöthig. Es gibt allerlei Schwierigkeiten. Der Gymnaſiallehrer hat ein leichteres Spiel. Die alte Litteratur eignet ſich faſt durchgehends zur Schullectüre; über den Zweck der Lectüre iſt man einiger; eine langjährige Geſchichte des Unterrichts, eine bewährte Praxis, gründliche Erfahrung des Gymnaſiums ſeit Jahrhunderten überheben den Einzelnen der Mühe, viel zu ſuchen. Die neueren Litteraturen ſind viel reichhaltiger, umfangreicher, bunter: in der franzöſiſchen zumal gilt es zu ſcheiden und zu ſichten: da wimmelt es von mittelmäßigen Producten, von Auswüchſen und Ausartungen, da läuft Charakterloſes Unſittliches, Unwahres mit unter, Fades und Geſchmackloſes. Auf die Litteraturhiſtoriker darf man ſich nicht verlaſſen, man muß ſelbſt prüfen: vieles hat in der Litteraturgeſchichte Werth und Wichtigkeit, was pädagogiſch unbrauchbar iſt. Oft iſt das Nationale ſo ſcharf ausgeprägt, daß der Deutſche ſich beleidigt fühlen muß; zuweilen auch erträgt ein proteſtantiſches Gewiſſen die Verketzerungen des ſchroffen Katholicismus nicht. Die moderne Litteratur iſt entweder offen tendenzſüchtig, oder es ſchlingt ſich doch durch ſie ein Parteiſchiboleth; religiöſe, politiſche, ſociale Ideen, die die Gegenwart bewegen, ruhen im Hintergrunde, und die Analyſe führt den Schüler mitten in den Kampf der Parteien. Kurz, es iſt nicht ſo leicht, Paſſendes zu finden. Dazu kommen äußere Schwierigkeiten: das Beſte, was die franzöſiſche Litteratur geſchaffen, iſt zuweilen ſo voluminös, daß Umfang und Preis den Gebrauch in der Schule verhindern. Das leichter Zugängliche iſt oft auch intenſiv das weniger Werthvolle. Auf keinen Fall wird es einem Lehrer einfallen, bloß deßwegen Mittelmäßiges und Geſchmackloſes, Unwahres und Unſittliches zu leſen, damit der Schüler die Litteratur nach allen ihren Seiten, in ihren verſchiedenen Richtungen, die Nation nicht bloß in den Zeiten ihrer Blüthe, ſondern auch in der Epoche des ſinkenden Geſchmacks kennen lernt. Auf dieſe Allſeitigkeit, auf den bedingten und bloß geſchichtlichen Werth, kommt es ſchon darum nicht an, weil wir keine Gelehrten zu bilden haben, die das Geſchehene überhaupt intereſſirt, ſein innerer Werth ſei, welcher er wolle. Was wir vorführen, muß dem Schüler Achtung abnöthigen, muſtergültig ſein, werthvoll nach dieſer oder jener Seite hin. Die niedergelegten Ideen muß entweder der Lehrer wenigſtens im Allgemeinen vertreten können, oder der formale Werth iſt ein ſolcher, daß der Schüler darin Muſter der Darſtellung, Muſter der Rhetorik, der Poeſie, der Geſchichte gewinnt. Uebrigens ſei man auch kein zu ſtrenger wiſſenſchaftlicher Kritiker, wenn man für die Schule ausſucht. *Wollte man in der Poeſie, Geſchichtsſchreibung u. ſ. w. nur das ganz Vollendete, ſo bliebe vielleicht für alle Schulen nur die griechiſche Litteratur übrig*, die allein eine Normallitteratur genannt werden kann, die Phyſiologie und Elementarlehre aller Litteratur, die, wie Bernhardy ſagt, die höchſten Standpuncte bietet, einen Reichthum von Maßſtäben für die verſchiedenſten künſtleriſchen Größen hat und vortrefflich über das Verhältniß der Formen zu den litterariſchen Objecten belehrt. Das Gymnaſium und die Realſchule tractiren Livius, und dabei ſtimmt

gewiß Jeder in das Urtheil Hegels ein: Livius läßt die alten Könige Roms, die Conſuln und Heerführer Reden halten, wie ſie nur einem gewandten Advocaten der Livianiſchen Zeit zukommen, gibt uns Beſchreibungen von Schlachten, als ob er ſie mit angeſehen hätte, deren Züge man aber für die Schlachten aller Zeiten gebrauchen kann ꝛc. Virgil, ſagt Bernhardy, beſitzt weder objective Kraft noch plaſtiſches und dramatiſches Talent; die Aeneis kränkelt an Halbheit und Eintönigkeit ꝛc. Horaz iſt nur Meiſter in Styl und Versbau, die Stärke ſeiner Lyrik iſt die Form, ſeine Kunſt iſt der Ausfluß der Reflexion und des kalten Verſtandes, nicht der ſchöpferiſchen Phantaſie. Trotzdem treibt man fleißig die Lectüre dieſer Dichter. Was hat die Kritik Schiller nicht Alles ſchon zum Vorwurf gemacht! Leſſing wird geleſen, auch wenn uns bei ihm nirgends die Tragik tiefer Naturen erſchüttert, und Alles auf die hausbackenſte Moral hinausläuft. Aber den franzöſiſchen Schriftſtellern auch nicht ſo viel Gutes zu laſſen, daß ſie der Lectüre in der Schule würdig ſind, iſt Mode geworden bei den Philologen de la vieille roche, bei den Deutſchthümlern, bei den Gegnern der Realſchule, bei den Ignoranten überhaupt. Seitdem die deutſche Litteratur ſich gegen die Herrſchaft der franzöſiſchen aufgelehnt, ſeitdem in Frankreich der Claſſificismus durch den Romanticismus geſtürzt, ſeitdem Shakespeare in Ueberſetzungen das Eigenthum des Continents geworden, wird dem franzöſiſchen Drama des siècle d'or kein Titelchen Berechtigung mehr zugeſtanden, beſonders von denen, die es nicht kennen. Daß auf die Länge die Freiheit des Geiſtes den künſtlichen Regeln des Claſſicismus ſich nicht fügen konnte, daß eine Empörung erfolgen mußte, iſt natürlich. Wir dürfen aber, ſagt Julian Schmidt in ſeiner Geſchichte der deutſchen Nationallitteratur mit Recht, nicht verkennen, daß die altfranzöſiſche Litteratur, wie ſie erſt durch Descartes und Pascal, dann durch Boileau, Racine, Molière, Lafontaine, endlich durch die Akademie und die Encyclopädiſten entwickelt wurde, daß dieſer ächte Ausdruck des franzöſiſchen Charakters ein weſentliches Moment für die Entwicklung des menſchlichen Geiſtes überhaupt geweſen iſt. Die ſtrenge Disciplin des franzöſiſchen Denkens, der Cultus der Form hat Europa vor der vollſtändigen Anarchie bewahrt, aus der die großen germaniſchen Dichter und Denker es nicht würden befreit haben. Eifriger bemüht, in jedem Einzelnen die allgemeine Vernunft auszubilden, als die individuelle Laune und Stimmung zu ermuthigen, zwang dieſe Disciplin durch ihr ſtetes Mißtrauen gegen die Freiheit der Dichter und Denker, in den Ideen und Anſchauungen eine Auswahl zu treffen; ſie beugte den Uebermuth des Genies unter die Regel und gewöhnte es an Zweckthätigkeit; ſie unterwarf die Bilder der Herrſchaft des Gedankens, die Luſt des Empfindens dem Geſetz, die Phantaſie der Ordnung; ſie ſchuf jene Sprache, die, im Geiſt der exacten Wiſſenſchaften gedacht, zu ihrem Ziel auf dem geraden Wege forteilt, in der die Worte ſich unwillkürlich in logiſcher Reihe ordnen; ſie hielt feſt an der Tradition in ſittlichen Dingen wie in der Logik, und bewahrte das Volk trotz alles Egoismus vor jener ſpecifiſch ſiechen Unſittlichkeit, von der unſer Vaterland eine ſolche Fülle widerwärtiger Erſcheinungen bietet; ſie zwang jeden hervorragenden Geiſt, den geſchichtlich entwickelten bon sens, d. h. die öffentliche Meinung zu ehren, und machte es dadurch der Nation möglich, trotz ihrer Frivolität und ihres Wankelmuthes einen wirklichen Willen zu haben, was wir Deutſche von uns nicht rühmen können. Was das Drama der Franzoſen betrifft, ſo liegt in der Concentration der claſſiſchen Tragödien, abgeſehen von der ſchablonenhaften Charakterbildung, ſicherlich eine höhere Kunſtform als in den Shakespear'ſchen. Sollte aber das eine oder andere unter der Herrſchaft des claſſiſchen Syſtems geſchaffene Werk des ſiebzehnten oder achtzehnten Jahrhunderts aus pädagogiſchen Gründen als Schullectüre ſich nicht em-

pfehlen, oder ſollte überhaupt dieſe Richtung der Litteratur dem mehr romantiſch fühlenden, die Poeſie der Deutſchen und Engländer höher ſtellenden Lehrer zu leer erſcheinen und das Bedürfniß erwecken, nach einer ſtärkern Seite der Litteratur ſich umzuſehen, wo ſie andere Nationen überragt und dem Schüler gegenüber, der Gelegenheit hat, verſchiedene Litteraturen zu vergleichen, daher in der Poeſie lieber auf heimiſchem Boden weilt, oder durch Shakespeare ſich von Racine abgeſtoßen fühlt, durch Byron, Coleridge, Moor von Lamartine, V. Hugo, Delavigne, ſich Anſehen und Geltung verſchafft und auf ihn Anziehungskraft ausübt: ſo erinnern wir an die Hiſtoriographie der Franzoſen. Hier ſind ſie Meiſter. Hier iſt Ausbeute genug für Schullectüre.

Die Mühe, ſich nach wirklich bildender Schullectüre umzuſehen, könnte vielleicht deßwegen überflüſſig erſcheinen, weil wir bereits vortreffliche Chreſtomathien und Anthologien beſitzen, in denen uns theils die Schriftſteller durch nach ſubjectiven äſthetiſchen Rückſichten gewählte Fragmente vorgeführt werden, theils durch charakteriſtiſche Proben die hiſtoriſche Entwicklung der Litteratur objectiv gegeben wird. Aus den Programmen erhellt, daß manche Schulen nur Chreſtomathien leſen, gar keine ganzen Werke. Das iſt auf jeden Fall einſeitig. Die Chreſtomathie hat da ihren Platz, wo man dem Schüler noch keinen vollſtändigen Schriftſteller in die Hände geben kann, alſo auf den untern Stufen, oder da, wo man Litteraturgeſchichte tractirt, und für Reflexionen, Raiſonnements, Urtheile anſchauliche, concrete Belege braucht. Unſere Meinung iſt, daß man auf der Realſchule gar keine Litteraturgeſchichte treiben, oder wenigſtens ſie ganz durch Lectüre einer richtig angelegten Chreſtomathie erſetzen müſſe. Letzteres hat wenigſtens einen ganz andern Sinn, als wenn man einen dünnen Leitfaden Litteraturgeſchichte, mit Periodenabtheilungen, Ueberſichten, Abſtractionen, Namen, Jahreszahlen dem Gedächtniß aufladet. Das hat didactiſch gar keinen Werth. Sich aber für die Lectüre überhaupt mit einer bloßen Chreſtomathie zu behelfen, ſcheint deßwegen verfehlt, weil es ſicherlich pädagogiſch viel höher ſteht, daß der Schüler in den einzelnen Schriftſteller ſich verſenkt, in ſeine Auffaſſungs- und Darſtellungsweiſe eindringt, ihn genau würdigen, vielſeitig kennen lernt, als wenn er im bunten Mancherlei der Anthologie von Fragment zu Fragment hüpft. Drei, vier, fünf Autoren ordentlich leſen, gehörig verſtehen lernen, hat einen ganz andern Werth, als mehrere Dutzend in Koſthäppchen zu genießen, oder aus dem magern précis ſo und ſo viel Namen und Subdiviſionen der Perioden nebſt Zubehör an trivialen Beurtheilungen (Zeitalter der Reflexion, der Phantaſie u. ſ. w.) zu lernen. Auch da, wo wir vorſchlagen, wegen zu großen Umfangs der Werke einzelne Abſchnitte daraus für die Schule zu ediren, müſſen wir darauf dringen, daß dieſelben ein Ganzes für ſich ausmachen, zuſammenhängend, umfaſſend, ausgedehnt ſind.

Bei unſern Vorſchlägen von ganzen Werken laſſen wir vorläufig die Dichter unberückſichtigt, weil wir trotz der ſchon öfter ausgeſprochenen Anerkennung der Werke eines Corneille, eines Racine, eines Molière, trotz unſerer Bewunderung für die lyriſchen Ergüſſe von Lamartine, V. Hugo, Delavigne, Béranger die Proſa für die ſtärkere Seite der franzöſiſchen Litteratur halten, die beim Unterrichte vorzugsweiſe herauszukehren und zum Träger der Bildung zu machen iſt. Laſſen wir jede Litteratur im Organismus der Schule diejenige Stellung einnehmen, die durch ihr beſonderes Weſen bedingt iſt, laſſen wir die deutſche, engliſche, franzöſiſche einander ergänzen. Uebrigens hat im Gebiete der Poeſie die Realſchule, weil der ſtörende Einfluß der Rückſicht auf äußere Vortheile dabei wegfiel, das Werthvolle bereits herausgefühlt, in guten Ausgaben es ſich zugänglich gemacht, paſſende Sammlungen für die Schule

angelegt, wozu wir freilich nicht die rechnen können, die von allerlei Dichtern durch einander uns zu koſten geben. Brauchbar ſind: Charles Græser. Poésies de V. Hugo, de Lamartine, de Delavigne et de Béranger; Poésies de V. Hugo (Berlin, 1841, 2 tomes); Melford, Chefs-d'œuvre poétiques de Lamartine, Casimir Delavigne et Victor Hugo; Casimir Delavigne, Poésies (Berlin 1842, Schleſinger).

Das Princip, wonach eine Auswahl unter den franzöſiſchen Schriftſtellern für die Schule zu treffen iſt, iſt bereits im Allgemeinen angegeben. Es kömmt darauf an, das wirklich Gehaltvolle und Gediegene zu leſen, in ſittlicher und wiſſenſchaftlicher Beziehung das, was den Schüler wahrhaft bildet, ihm keinen bloßen Genuß gewährt, ihn nicht zu jenem flüchtigen Leſen führt, das auch der deutſchen Romanleſerei Vorſchub leiſtet, und den künftigen Staatsbürger zum Abonnenten ſeichter Leihbibliotheken macht; vielmehr das, was den Schüler immer zu ſchaffen, ſich geiſtig anzuſtrengen, zu denken, auf das einzelne Wort zu achten, hier und da zum Beſinnen, zum Rückſchauen zwingt; ferner das, was vorzugsweiſe ihm die concrete Welt vorführt, die ſchöne Wirklichkeit, nicht allerlei Reflexionen und Abſtractionen, die er vielmehr ſich ſelbſt erſt aus der Anſchauung des Wirklichen zu gewinnen hat; am wenigſten das, was geſchmacklos iſt oder unſittlich, noch was — wie oft bei modernen Schriftſtellern — Propaganda machen will, offen oder verſteckt intentionell für eine Partei der Gegenwart; noch überhaupt, was in die Gegenwart zu ſehr hineinſpielt, in der Entwicklung noch begriffen, nichts Abgeſchloſſenes und Fertiges iſt. — Beſtimmtere Anforderungen an die franzöſiſche Schullectüre ſind noch folgende. Da jeder techniſche Zweck vollkommen Nebenſache iſt, vielmehr das Lernen der fremden Sprache nur als Mittel zu einem höhern Ziele — nämlich der Nationalbildung außer der Geſchmacksbildung — anzuſehen iſt, ſo muß die Lectüre nicht nur ſprachliche, ſondern auch und ganz beſonders hiſtoriſche Bildung geben, und zwar muß der Schriftſteller, den wir in die Schule bringen, nicht nur ſich, ſondern zugleich die Nation darſtellen, zu welcher er gehört, und zwar wo möglich in dem doppelten Sinne, daß er nicht nur in ſeiner Denk- und Empfindungsweiſe ſo wie im Charakter ſeines Styls als ächt national erſcheine, wenigſtens irgend eine bedeutende Seite des Nationalcharakters zur Anſchauung bringe, ſondern daß er auch über ſolche Materien ſchreibe, die zu der betreffenden Nation ein näheres Verhältniß haben und über dieſe in irgend einer Weiſe Aufſchluß geben. Kurz: der franzöſiſche Schriftſteller ſoll mit ſeiner Nation bekannt machen. Erſtlich glauben wir, daß die Franzoſen chez eux am beſten Beſcheid wiſſen, wenigſtens beſſer als Lamartine im Orient, Fénélon im Alterthume, Florian in der Schweiz. Verlangt man ferner vom Sprachunterricht, daß er in die Vorſtellungsweiſe des fremden Volkes einführt, ſo wird dieſe Forderung eine Phraſenjagd und das geiſttödtendſte Lernen von Gallicismen, wenn nicht die genaueſte Nationalkenntniß des fremden Volkes zu Grunde liegt. Bis in die urſprüngliche Anſchauungsweiſe desſelben, ſagt Scheibert mit Recht, muß ſich der hineingedacht und hineingelebt haben, der ächt in der fremden Sprache reden und ſchreiben will. Volks- und Sittengeſchichte, Religion und Cultus, Kunſt- und Gewerbeleben, Rechts- und Naturanſchauungen ꝛc. müſſen hiezu erkannt ſein, mit einem Wort, es muß die Nationalität des fremden Volkes dem aufgeſchloſſen und zu bewußter Erkenntniß vorliegen, der in dieſem Sinne eine fremde Sprache will gebrauchen können. Indem ſo der Sprachunterricht eine bewußte Erkenntniß einer Nationalität gewährt, wird er das Mittel, die eigne Nationalität als eine eigne zu erkennen. Jeder Schritt zu dieſem Gipfel des Unterrichts in der fremden Sprache iſt ein Schritt in die Tiefe der eignen Nationalität, jeder klare Blick in das fremde Volk ein Blick in die Tiefen des eignen nationalen Seins. Um das deutſche Selbſtgefühl ſchärfer auszuprägen, wollen wir

mit dem Nachbarvolke den Schüler vertraut machen. Der Schriftſteller, den wir leſen, ſoll deßwegen als Stoff ſeine Nation, deren Geſchichte, deren Sitten, deren geiſtige und äußere Entwicklung, deren künſtleriſches und gewerbliches Treiben behandeln. Deutſche Geſchichte wollen wir von unſern Hiſtorikern, die engliſche von Engländern, die franzöſiſche von Franzoſen uns erzählen laſſen; und zwar werden wir bei den Franzoſen weniger wegen guter Erzähler in Verlegenheit ſein, als bei den Deutſchen. Frankreich iſt reich an Werken, die von wirklichen Gelehrten geſchrieben ſind, und die doch auf den Ruhm eines Kunſtwerks ausgehen. Bei uns iſt das getrennt. Die Gelehrten erſten Ranges ſchreiben nur für Gelehrte, und überlaſſen es den Dilettanten oder Schulen, ihre Forſchung für das größere Publikum zu bearbeiten. Der Geſchichtsunterricht muß nun allerdings in der Realſchule das Vaterland zum Gegenſtand haben. Der Schüler muß wiſſen, wie Deutſchland zu dem geworden iſt, was es iſt, er muß eine Einſicht in deſſen gegenwärtigen Zuſtand gewinnen, damit er ſo befähigt wird, an der nie aufhörenden Verbeſſerung dieſes Zuſtandes durch Rath und That einſt als freier Staatsbürger Antheil zu nehmen. Wie der Gymnaſiaſt im Alterthume, muß er beſonders im Mittelalter zu Hauſe ſein, um die Factoren der Jetztzeit zu kennen, oder die Prämiſſen, woraus er ſich das Urtheil über dieſelbe conſtruirt. Lehnsweſen, Ritterthum, Wachsthum und Verfall der Macht der einzelnen Stände, Geſchichte des bürgerlichen Standes, des Städteweſens: das iſt das Feld, worauf der Realſchüler heimiſch gemacht werden muß. Aber da ſeine Einſicht in die Geſchichte Deutſchlands eine tiefere ſein ſoll, als die des Volksſchülers: ſo kann er der Kenntniß der Geſchichte Frankreichs und Englands nicht entbehren. Die Beſchäftigung mit den beiden fremden Sprachen bietet ihm den Schlüſſel dazu. Es iſt hier natürlich nicht von jener Art von Geſchichtsunterricht die Rede, der in einer Stunde Dynaſtien hebt und ſtürzt, Reiche baut und zertrümmert, den Krieg erklärt und Frieden ſchließt, Millionen kaltblütig verbluten läßt. Von der allgemeinen Weltgeſchichte, und dehnt man ſie auch auf vier bis fünf Jahre Unterricht aus, gilt dasſelbe wie von der Litteraturgeſchichte, die mit Perioden, Namen und Zahlen klappert. Was ſollen ſolche Flitter einer ſogenannten allgemeinen Bildung, die dem Schüler den Dünkel beibringen, als wiſſe er nun Geſchichte, als verſtünde er Etwas. Ein Jahrhundert eines einzelnen, in der Geſchichte einen Vorrang einnehmenden Volkes ſpeciell, im Detail, in concreter Erſcheinung kennen lehren: das iſt der wahre Geſchichtsunterricht, und ihn muß die franzöſiſche Lectüre für die franzöſiſche Nation erſetzen. Der Zweck des Geſchichtsunterrichts kann nicht die Anſchauung von einer Entwicklung des Menſchengeſchlechts ſein, ja kaum die Erkenntniß der Entwicklung des eignen Volks, ſondern nur die möglichſt lebendige Anſchauung des Individuellen in demſelben. Ein beſtimmter kürzerer oder längerer Zeitabſchnitt nach allen Beziehungen betrachtet, das Leben Eines Mannes, Einer Stadt iſt wichtiger als der ſo lange Faden der Geſchichte, an welchem der Schüler die ihm eben nur dem Namen nach bekannten Thaten aufreiht. Je kleiner und enger der Kreis, deſto reicheres Material, deſto mehr die Möglichkeit zur geiſtigen Durchdringung des Realen und damit die Möglichkeit, die Aufgabe der Realſchule zu löſen. Dieſem allgemeinen Princip muß die franzöſiſche Lectüre, ſo weit ſie hiſtoriſch iſt, dienen; ſie braucht allerdings nicht bloß geſchichtlich zu ſein, ſondern wird auch Rhetorik, Philoſophie u. ſ. w. berückſichtigen müſſen, aber auch das nur von dem oben angegebenen Geſichtspuncte aus, daß die Nation dem Schüler bekannt wird, nicht bloß als in der ſtaatlichen Geſchichte handelnd, in Lebensweiſe, Sitten u. ſ. w. den Charakter ausprägend, ſondern auch als redend und rein denkend. Mit unſerer Anſicht über den Geſchichtsunterricht iſt übrigens zugleich die Forderung an die hiſtoriſch-

franzöſiſche Lectüre geſtellt, daß die Darſtellung des geſchichtlichen Materiales objectiv gehalten iſt. Die Facta ſollen lehren, und nicht der Hiſtoriker; nicht Gedanken über die Geſchichte ſoll der Schüler vernehmen, ſondern Geſchichte ſelbſt. Daß übrigens die franzöſiſche Geſchichte am beſten aus franzöſiſchen Werken ſtudirt wird, liegt darin, daß Sprache und Stoff ſich nicht gleichgültig zu einander verhalten, daß ferner mit der nationalen Materie zugleich das Denken, Auffaſſen und Darſtellen des Hiſtorikers, ſeiner Schule, ſeiner Zeit, oder ſeiner Nation überhaupt in der Form geboten wird. Daß endlich ohne ſolche Kenntniß unſerer Nachbaren eine tiefere Einſicht in die eigene Nation und ein Verſtändniß der Gegenwart nicht möglich iſt, muß trotz der Schattenſeiten, trotz vieler trüben, unerfreulichen Partieen der franzöſiſchen Geſchichte zugegeben werden, wenn man nur auf die Oberfläche des Mittelalters den Blick wirft. Noch trägt die franzöſiſche Nation ihren deutſchen Namen, der an ihre Verwandtſchaft mit uns erinnert: das Reich der Franken, unſer Vaterland unter Karl dem Großen in ſich ſchließend, das erſte ſich Zuſammennehmen des Chriſtenthums zu einer ſtaatlichen Bildung, die aus ihm ſelbſt hervorging, während das römiſche Reich von dem Chriſtenthum verzehrt worden war. Durch Reaction der beſondern Nationalität gegen die allgemeine fränkiſche Herrſchaft, die ſich in der Theilung des großen Reichs offenbart, trennten ſich die deutſchen Franken von den weſtlichen, die ſich bereits mit den Galliern identificirt hatten. Trotz des Vertrages von Verdun aber bleibt die nachbarliche Berührung immer von Einfluß auf Deutſchland. Das Mittelalter, d. h. die Zeit, bei der wir unſere Schüler am meiſten verweilen laſſen ſollten, die Zeit, gegen welche die letzten Jahrhunderte ein bloßer Kampf und ein Uebergang von einer definitiven Lebensgeſtaltung zu einer andern noch in der Geburt ſtehenden, die Zeit, deren hiſtoriſch-poſitive Grundlagen genau zu kennen, den Staatsbürger ſich am Staate wahrhaft zu betheiligen befähigt, ſie kann ohne Kenntniß Frankreichs nur ungenau begriffen werden. Mehr als ein halbes Jahrtauſend ſtellte der fränkiſche Name jeden andern in Schatten; das chriſtlich-ritterliche Heldenthum hatte beſonders in Frankreich ſeinen Mittelpunct; wie dieſes durch ſeinen ſchönen und warmen Antheil an den Kreuzzügen ſich zum Vorfechter der Chriſtenheit machte, ſo fanden überhaupt die höchſten Ideen der Zeit den freieſten Eingang und den würdigſten Boden darin.

Summa: Unſere franzöſiſche Lectüre muß die Nation uns kennen lehren, und zwar in der Zeit vor der Herrſchaft des reflectirenden, äußerlichen, abſtrakten Verſtandes; wir können alſo Mignet trotz ſeiner meiſterhaften, unwiderſtehlich feſſelnden Darſtellung der franzöſiſchen Revolution zu unſerem Zwecke nicht gebrauchen, ſo wenig wie **Lamartine's Girondins**. Die franzöſiſche Lectüre muß ferner, wenn nicht franzöſiſchen Stoff, wenigſtens franzöſiſche Anſchauungen und franzöſiſches Gefühl uns kennen lehren, natürlich nur ſo weit, als Anſchauung und Gefühl Berechtigung haben. Schon aus dieſem Grunde erklären wir uns gegen **Florian's Numa Pompilius** und **Guillaume Tell**, gegen **Voltaire's Charles XII.**, gegen **Marmontel's Bélisaire**, gegen **Staël de l'Allemagne**, gegen **Lamartine's** Reiſe in den Orient (aus der man, wie Mager ſagt, bloß lernt, wie der Orient **nicht** iſt), gegen **Barthélemy's voyage du jeune Anacharsis en Grèce**, gegen **Dezobry's Anacharsis à Rome**, gegen **Guizot's Révolution d'Angleterre**, gegen **Fénélon's Télémaque** (in dem ſich ſchon die Rudimente der politiſchen Neologie des achtzehnten Jahrhunderts finden), obgleich das lauter Bücher ſind, denen eine principloſe Tradition in unſeren Schulen eine dauernde Stelle angewieſen hat.

Bücher, die wir der Prüfung Anderer empfehlen, wären etwa:

Mr. de Barante, Histoire des ducs de Bourgogne de la maison de Valois.

Die uns vorliegende Ausgabe von Brüſſel (1836, 6. édit.) zählt 10 Bände und koſtet 12 Thaler. Man erſchrecke nicht. Man nehme den erſten beſten Band heraus und man hat eine vortreffliche Lectüre für die Schule; jeder einzelne, wenn auch aus dem Ganzen herausgeriſſen, würde ein paſſendes Schulbuch abgeben. Der erſte führt uns Philippe le Hardi vor; Geſtalten, wie Jean Hyons, Pierre Dubois, Artevelde übertreffen die Zeichnungen eines Walter Scott. Der zweite Band erzählt noch von demſelben Herzog und geht dann zu Jean sans peur über. Der Kreuzzug der franzöſiſchen Ritter in Ungarn, die Schlacht von Nikopolis ſind meiſterhaft vor unſere Augen geführt. Der alte Admiral von Vienne, der, allein inmitten der Janitſcharen ſtehend, ſechsmal das Banner von Frankreich in die Höhe hebt, der Tod jenes tapfern Coucy, von dem die Leute ſagten, er ſei weder König noch Fürſt, aber der Sire de Coucy; der Heldenmuth des jungen Grafen Nevers, der ſpäter Jean sans peur genannt wurde: alles das lebt, wir ſehen es. Und nun der nächtliche Mord des Herzogs von Orleans; hier gewinnt die Erzählung die Macht des Drama's. Der Kampf zwiſchen Bourgogne und Orleans, zwiſchen England und Frankreich, die Erſcheinung der Jeanne d'Arc, prächtig im vierten Bande dargeſtellt, können von Schülern hier wie aus wirklicher Anſchauung erkannt werden. Vom ſiebenten Bande an tritt uns Karl der Kühne entgegen. Was für ein Stoff! Welch großartiges Bild wird uns da aufgerollt! Die Kritik hat Barante nicht verſchont; man ſehe Mager's Geſchichte der franzöſiſchen Litteratur. Demageot's hist. de la lit. fr. Aber gerade, daß bei ihm rien d'abstrait et d'idéal, tout est réel, individuel, tout est récit ou plutôt tout est peinture, das empfiehlt ihn ſo ſehr für unſern Zweck. Durch die vielen genauen, ins Einzelne gehenden und ſo reichen und mannigfaltigen Anſchauungen wird der Schüler ſich nach und nach geiſtig in eine Vergangenheit hineinleben, um dieſe Befähigung zur Auffaſſung hiſtoriſcher Zuſtände, zum Verſtehen großer Zeitbeſtrebungen und großer Männer wird die Frucht ſolcher Geſchichte ſein. Schädlich, ſagt Scheibert mit Recht, und verwerflich für die Realſchule wird derjenige hiſtoriſche Unterricht, welcher entweder ſtatt der Geſchichte geradezu Gedanken über die Geſchichte vorträgt, oder der es ſich zur Aufgabe ſetzt, die Thatſache ſo zu ordnen, ſo vor- oder zurücktreten zu laſſen, daß der beſtimmte Gedanke des Lehrers dadurch von ſelber in die Augen ſpringen muß. Lieber werde gar keine Geſchichte gelehrt, als dieſe tendenzvolle, welche die Wirklichkeit nach irgend welchem geiſtigen Entwicklungsgeſetz modelt. Sie bringt den jungen Geiſt ganz um die hiſtoriſche Bildung und die Frucht derſelben. Ein einziges, auch nur halb wahres und beſchränktes, aber ſelbſtſtändiges, dem Schüler durch eigenes Eindringen in die Zuſtände entgegengetretenes Urtheil über irgend welches hiſtoriſche Moment hat einen unendlich größeren Werth, als eine ganze, mit Thatſachen aus der Weltgeſchichte belegte Gedankenreihe, welche durch den Unterricht als eine fertige überliefert und gar eingeprägt wird. Die gedachten Wirklichkeiten gehören nicht in die Realſchule.

Augustin Thierry, Histoire de la conquête de l'Angleterre par les Normands.

Die uns vorliegende Ausgabe iſt von Brüſſel, 1835, 4. édit., hat 4 Bändchen und koſtet 1 Thlr. 15 Sgr. Sie wäre alſo anſchaffbar, und wenn deutſche Schulen den Abſatz durch Einführung vermehrten, würden gewiß noch wohlfeilere Ausgaben möglich werden. Auch dieſes Werk halten wir für eine treffliche Schullectüre. Eines Hiſtorikers, wie Aug. Thierry, rühmen ſich wenige Nationen. Daß ihm die Hiſtoriographie überhaupt unendlich viel verdankt (man leſe ſeine lettres sur l'histoire du France), würde uns noch nicht beſtimmen, ihm die Ehre eines Platzes in der Schule anzuweiſen, wenn nicht das angegebene Buch ein Kunſtwerk wäre. Leider können wir desſelben Verfaſſers vortreffliche récits des temps mérovingiens nicht für unſern

Zweck gebrauchen. Das hier aufgerollte Bild iſt zwar hiſtoriſch treu, aber nicht überall ſchön, weil zuweilen ſittlich anſtößig. Die Zeit iſt roh. Man leſe z. B. (Brüſſel, 1840, Bändchen II, S. 17 ff.) die naive Unterhaltung zwiſchen Fredegonde und Hilperik. Nur zum Theil erſetzt wird dieſer ſchmerzliche Ausfall durch: **Courgeon, Récits de l'Histoire de France. Deuxième période. Les Mérovingiens. Paris 1854.** Dieſem zweiten Bande geht voraus: **la Gaule indépendante et la Gaule romaine.** Der 3. bis 6. Band ſollen enthalten: **les Carlovingiens, les Capétiens directs, les Valois, les Bourbons.** Jeder Band koſtet 1 Thlr.

Dürfen wir auch mit **Froissart's Chronique de France, d'Angleterre etc.** hervortreten? Ehe man darüber erſtaunt, erlaube man uns noch einige Worte. Daß Froiſſart einzig daſteht, daß die franzöſiſchen **chroniques** und **mémoires** überhaupt einen hohen Rang einnehmen, daß es auch für den Schüler unendlich wichtig iſt, bei der Geſchichte auf Quellen zurückzugehen, darüber brauchen wir kein Wort zu verlieren. Nun aber iſt jene **Chronique** ſo umfangreich und theuer, die Sprache ſteht der heutigen ſo fern, daß der Vorſchlag dieſer Lectüre vielleicht mehr Anſtoß erregt als der jeder andern. Indeſſen gibt es — für 1 Thlr. — eine ſchöne, zuſammengezogene Ausgabe von Janoski (Paris, 1846); und was die Sprache betrifft, ſo findet ſich — wie wir aus Erfahrung wiſſen — der Schüler leicht hinein; ſie tritt ihm nicht ſo fremdartig entgegen, als wenn er **Villehardouin** oder gar **la chanson de Roland** leſen ſollte; es wäre ferner eine prächtige Uebung, wenn derſelbe — ſtatt ins Deutſche — in das moderne Franzöſiſch überſetzte; alsdann iſt es auch gut, wenn der Schüler etwas mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat (auf der Stettiner Friedrich-Wilhelmsſchule macht die Lecture eines gewöhnlichen Schriftſtellers dem Primaner ſo geringe Arbeit, daß der Inhalt immer nur in ſchnellſter Lectüre verſchlungen wird; ſo geht es gewiß in vielen Schulen); endlich iſt es ſprachlich ſehr wichtig, wenn der Schüler einmal ein Semeſter einen Schriftſteller lieſt, der ihn die Sprache auf einer früheren Stufe, die Orthographie noch nicht der etymologiſchen Buchſtaben ſo ſehr entledigt, einzelne Wörter in der verlornen oder in der urſprünglichen ſinnlichen Bedeutung erkennen läßt. Der Gymnaſiaſt lieſt ja auch in verſchiedenen Dialecten ſeine Griechen. Man glaube nicht, daß wir Realſchüler zu ſprachwiſſenſchaftlichen Studien verleiten wollen; indeſſen wir denken, auch ohne das Ziel der Realſchule aus dem Auge zu verlieren, kann man Froiſſart leſen, ja vielleicht ſelbſt **Villehardouin's Conqueste de Constantinople**, oder **la Chanson de Roland**. Doch es ſoll das nur ſo hingeworfen werden, um von Andern weiter geprüpft zu werden. Was für ein Schatz in den erwähnten Werken ſteckt, weiß jeder Kenner der altfranzöſiſchen Litteratur. Zu unſerer Entſchuldigung wollen wir noch hinzufügen, daß, da wir einmal die Realſchule haben ſo weit ausdehnen müſſen und manche Schüler bis zum 18., 19., 20. Jahre behalten, die letzte Stufe die erwähnte Lectüre vielleicht möglich macht. Wohlfeile Ausgaben zu veranſtalten wäre bei dem geringen Umfange der »conqueste« und des Rolandsliedes bald durchzuſetzen; jenes Werk iſt nicht ſtärker als Cæsar's **commentarii**, dieſes kaum ſo ſtark als die Odyſſee.

Guizot, der Repräſentant der **école philosophique**, der reinſte Ausdruck der der Geſchichtſchreibung eines Barante entgegengeſetzten Richtung, ſoll hier von uns empfohlen werden, auf die Gefahr hin, daß wir inconſequent erſcheinen. Zunächſt ſeine **Essais sur l'histoire de France** (Paris, 1847, 7. Ausg.) Der Verf. iſt auch hier, wie überall, reflectirend, den innern Zuſammenhang der Thatſachen hervorhebend; aber eines Theils nimmt auch das bloße Erzählen und objective Darſtellen, beſonders der innern Geſchichte, einen bedeutenden Raum ein; andern Theils kann der Schüler, dem

das Concrete bekannt iſt, zur Abwechslung auch einmal Gedanken darüber leſen. Man kann in der That der Verſuchung nicht widerſtehen, dieſen geiſtreichen Mann dem Schüler vorzuführen. Auch ſeine **Histoire de la civilisation en Europe** (Paris, 1846) iſt ein ſolches Meiſterwerk, daß wir wenigſtens darauf aufmerkſam machen wollen, obgleich die ganze Geſchichte Europa's ſeit dem Falle des römiſchen Reiches in einem Octavbande von 100 Seiten enthalten iſt, während unſer Princip einen Schriftſteller vorzieht, der zehn Jahre in zehn Bänden uns zur Anſchauung bringt.

Von echten Hiſtorikern kann man in Frankreich, wenn wir von Boſſuet, Voltaire, Montesquieu abſehen, erſt ſeit wenigen Decennien ſprechen, aber ſie haben auch Großes geſchaffen. Von Barante, Aug. Thierry, Guizot iſt bereits die Rede geweſen. Die **Histoire des Gaulois** von Amédée Thierry brauchen wir nicht; der Schüler hat an Cäſar genug. Mignet und Thiers ſind für die Schule nicht paſſend; wie weit Sismondi, Capefigue, Michelet pädagogiſch auszubeuten ſind, ſind wir nicht im Stande auszuſprechen, weil uns die vollſtändigen Werke nicht zur Hand ſind. Wie ſteht es nun mit der Reihe der Hiſtoriker des 17. und 18. Jahrhunderts, deren Vorzüge mehr ſtyliſtiſch ſind, wie Saint-Réal, Mézeray, Daniel, Vertot, Velly u. ſ. w.? Wir würden, obgleich Saint-Réal der Phantaſie zu freien Spielraum läßt, doch unbedenklich ſeine **Conjuration des Espagnols contre la république de Venise**, ſo wie ſeine **Discourse sur l'usage de l'histoire**, wegen ſtyliſtiſcher Vortrefflichkeit, wegen der dramatiſchen Lebendigkeit in jener Erzählung, auf einer mittleren Stufe leſen. Es liegt uns eine kleine, niedliche, wohlfeile Stereotypausgabe von Paris vor, die zu empfehlen iſt. Vertot eignet ſich des Stoffes wegen nicht. Velly, obgleich einſt **le restaurateur de l'histoire de France** genannt, und deſſen Werk noch nicht ganz ſeine Popularität verloren hat, entſtellt die Geſchichte zu ſehr, verwiſcht zu ſehr den eigenthümlichen Charakter der Ereigniſſe durch den Firniß moderner Anſchauung und ſeinen Tones, um für uns brauchbar zu ſein. Mézeray verdient wegen Geſinnung unſre Bewunderung; als Hiſtoriker iſt er zu unzuverläſſig und zu Irrthümern verleitend. Anders iſt es mit Daniel, was auch die Litteraturhiſtoriker dieſem Jeſuiten vorwerfen mögen: mit ſtyliſtiſchen Vorzügen vereint er hiſtoriſche Genauigkeit, nicht bloß jene, welche ſich darauf beſchränkt, die Thatſachen nicht aus ihrer Zeit und von ihrem Orte zu rücken, ſondern die auch jeder Epoche ihre Farbe, ihre Sprache, ihr eigenthümliches Ausſehen läßt. Wir dürfen freilich ihm nicht bis in die ſpätern Zeiten folgen, die er unter dem Einfluſſe ſeines Jahrhunderts und ſeines Ordens beſchreibt. Vor uns liegt eine Ausgabe ſeiner **Histoire de France** in 24 Bänden, Amſterdam 1755 bis 1758. Da gilt es auszuſuchen, nicht kleine Stylproben, ſondern ganze, zuſammenhängende Zeitabſchnitte aus den früheren Jahrhunderten. Wenn wir erſt ſo weit gekommen ſind, das ganze Gebiet der franzöſiſchen Hiſtoriographie zu didaktiſchen Zwecken erforſcht zu haben, dann wird es bei der Auswahl darauf ankommen, die verſchiedenen Epochen der franzöſiſchen Geſchichte durch verſchiedene Hiſtoriker, die ſich einander zu einer ganzen Geſchichte ergänzen, vertreten zu ſehen, und je nach Bedürfniß z. B. aus Daniel das herauszunehmen, was neuere Schriftſteller uns nicht zugänglich machen. Nimmt man etwa den vierten Band von ihm, ſtreicht Einzelnes, ſo hat man ein hübſches Schulbuch, das uns Frankreich unter Louis VI., Louis VII., Philippe-Auguſte darſtellt.

Um den uns zugemeſſenen Raum nicht zu weit zu überſchreiten, wollen wir die folgenden Litteraturwerke ohne weitläufige Motivirung unſers Vorſchlags anführen. Wir bemerken aber, daß wir natürlich dieſelben nicht jedesmal in ihrem ganzen Umfange gemeint haben wollen, ſondern zuweilen nur theilweiſe, theils wegen zu großer Ausdehnung, theils weil der Rothſtift der pädagogiſchen Cenſur nöthig iſt. Die Autoren

haben einmal für die Jugend nicht geſchrieben, wenigſtens nicht für die unſrige, oder nicht für die heutige; diejenigen, die für ſie geſchrieben haben, ſind vollſtändig unbrauchbar.* Außerdem geſtehen wir, daß wir wegen einiger Sachen noch nicht ganz mit uns einig ſind. Wir empfehlen ſie denen, die unſer Princip theilen, zur Prüfung.

Chateaubriand, les Martyrs. Man leſe die Vorrede von Thierry zu ſeinen récits des temps mérovingiens über den ergreifenden Eindruck dieſes Buches auf den großen Hiſtoriker.

Chateaubriand, les Natschez.

La Bruyère, caractères. Der Verfaſſer übertrifft unſtreitig ſein griechiſches Vorbild. Eine gute Ausgabe iſt von Schweighäuſer (Paris, 1846). Es gibt aber verſchiedene wohlfeilere.

Pascal, Pensées.

Vernet (1698—1789); ein Genfer, Dialogues Socratiques.

Montesquieu, Esprit des lois. Der Verfaſſer faßt tief und herrlich den Sinn der Vergangenheit; er conſtruirt uns nicht den Staat des abſtrakten Verſtandes, den Rouſſeau zuerſt in ſeinem contrat social in der Theorie aufbaute, ſpäter der Convent realiſirte.

Arnauld, Logique de Port-Royal, ein claſſiſches Buch! Eine ganz andere Lectüre, wie Cicero's philoſophiſche Sachen. Die Ausgabe von Jourdain, Paris 1854, die allerdings vor Einführung noch einige Aenderungen erleiden müßte, koſtet 1 Thlr.

Bossuet, Oraisons funèbres, aber mit Auswahl. Die Rede auf Henriette de France ärgert hier und da einen guten Proteſtanten. Was iſt die auf Condé für eine ausgezeichnete Lectüre! Ein Realſchüler, der ſie nicht mit Begeiſterung lieſt und dabei nicht unwillig Scribe's Intriguen wegwirft, iſt ein flaues Subject, das in eine Realſchule, wie die in Berlin im vorigen Jahrhundert unter Jul. Hecker gehört. Hoffentlich wird man ſich nicht daran ſtoßen, daß wir Leichenreden in die Schule bringen; wir wollen die franzöſiſchen Lectionen nicht zu Religionsſtunden machen, aber eine gute Predigt kann man zur Abwechslung wohl einmal leſen. Und wie weltlich iſt der große Boſſuet in Form und Inhalt bei aller Frömmigkeit! Er iſt Taktiker und Schlachten-

---

* Da dieſe Zeitſchrift auch das Intereſſe der höheren Töchterſchule wahrnimmt, ſo können wir nicht unterlaſſen, eine Stelle aus dem franzöſiſchen Athenäum über Bouilly, den Lieblingsſchriftſteller unſerer Töchterſchulen, zu citiren: Die Erzählungen werden genannt ein recueil sans valeur que les spéculations des éditeurs et l'insouciance des parents laissent reparaître à peu près chaque année en tête de la bibliothèque juvénile. Il suffit d'ouvrir ce livre pour le juger. Qu'y voit-on en effet? Ici, un père veut corriger sa fille, qui a la manie de surprendre les conversations. Donc, par un beau soir, on se réunit ostensiblement, et l'on renvoie la petite curieuse, qui ne manque pas de bientôt reparaître en tapinois. Pendant sa courte absence, le père a eu soin d'écrire sur la porte, en caractères renversés: »Je suis une curieuse impertinente.« Or comme pour écouter il faut nécessairement s'appuyer le front contre une porte, à ce que pretend Bouilly, la jeune fille se grave sur le front cette inscription désolante, qui est pour elle la source de bien des larmes. Dans une autre histoire, un père, non moins inventif, s'imagine de déraciner la vanité qui ronge le cœur de sa fille; dans ce but, au moment où celle-ci se coiffe pour aller au théâtre, notre homme, qui avait fait fabriquer deux peignes de diamants à peu près semblables, si ce n'est que l'un d'eux porte cette inscription: »Orgueilleuse«, accomplit une substitution dont la jeune fille ne s'aperçoit pas, et dont on devine les suites. Etc., etc. Und von dieſen contes gibt es in Deutſchland etwa ein Dutzend verſchiedener Ausgaben (von Schiebler u. ſ. w.).

maler, Politiker und Hiſtoriker, freilich Alles dem höheren Geſichtspuncte unterordnend, daß la véritable victoire, celle qui met sous nos pieds le monde entier, c'est notre foi.

Duclos, Mémoire sur le règne de Louis XIV.; Considérations sur les mœurs du 18ième siècle; Mémoires pour servir à l'histoire du 18ième siècle.

Voltaire, siècle de Louis XIV.

Gaillard, Histoire de François I.; Histoire de Charlemagne.

Michaud, Histoire des Croisades.

Montaigne, Essais.

Was das zuletzt erwähnte Werk betrifft, ſo wird es von Dr. Noiré in Mainz (ſ. Pädag. Revue 1854 S. 183 ff.) den Gymnaſien empfohlen. Derſelbe weiſt nach, daß, ſo lange man den unmittelbaren Nutzen, den man aus dem Erlernen neuerer Sprachen zieht, oder die Redefertigkeit obenan ſtellt, eine ideale Heranbildung des lernenden Subjects unmöglich iſt. Man mag einem ſtrebſamen Schüler, ſagt er, noch ſo viel Phraſen vortragen, er wird nimmermehr ſein Heil darin finden; man mag ihn noch ſo ſehr mit entretiens und dialogues ergötzen, es wird ſtets eine gewiſſe Leere in ſeinem Geiſte bleiben. Das wahrhaft eingehende Verſtändniß eines gehaltvollen Schriftſtellers iſt die Hauptſache; die Durchnahme eines einzigen Muſterwerks eines Autors, welche den Sinn des Schülers für die Schönheiten der Ideen und des Ausdrucks rege macht, wichtiger als alles Mechaniſch-Sprachliche. Von den Proſaikern — fährt derſelbe fort — müſſen zuerſt die muſtergültigen geleſen werden; dann mögen in der Prima zur Abwechſelung ältere Schriftſteller, die Chroniſten und Montaigne geleſen werden. Jene werden durch ihre naive Darſtellung den jugendlichen Geiſt im höchſten Grade anregen; außerdem gibt dieſe Lectüre ein ſchönes, anſchauliches Gemälde einer Zeit, welche dem Schüler allzu fern lag, als daß er ſich klare Begriffe über dieſelben bilden könnte. In ſprachlicher Beziehung wird ihn die größere Freiheit in Ausdruck und namentlich in der Conſtruction ergötzen, und er wird erkennen, wie auch eine ältere anſcheinend rohere Sprache gar manche Vorzüge vor der neueren, in beſtimmte Regeln eingedämmten haben kann: gewiß wird ihn die rührende Natürlichkeit, die gemüthliche Farbe jener ältern ergreifen, und er wird finden, daß die Feinheit, Beſtimmtheit, Klarheit und Correctheit der neuern doch wohl auf Koſten mancher andern Vorzüge erkauft worden iſt. Eben dadurch empfiehlt ſich nun auch Montaigne. Wenn auch Herr Dr. Noiré bei Würdigung desſelben nur das Gymnaſium im Auge hat, ſo glauben wir doch, daß auch der Realſchüler manche der 107 Abhandlungen des Philoſophen leſen könnte.

Indem wir hier ſchließen, bitten wir nochmal diejenigen Collegen, die ſich für die angeregte Sache intereſſiren, um Prüfung der Vorſchläge. Wir bemerken noch, daß wir dabei nur die öffentliche Lectüre im Auge gehabt haben, nicht die Privatlectüre, für die noch manches Andere hätte vorgeſchlagen werden können; ferner, daß die Beſchränktheit der Zahl der Schriftſteller darin ihren Grund hat, daß wir nur ſolche Sachen aufgeſtellt haben, die ſelbſt durchzuleſen und durch eigene Lectüre zu prüfen wir Gelegenheit hatten. Der Krebsſchaden unſerer Realſchule iſt nicht wegzuleugnen; die franzöſiſche Lectüre iſt ein wunder Fleck, der die Schule auch um andere Früchte, um Anſehen, um Achtung, um Einfluß, um die gebührende Stellung bringt. Es muß etwas geſchehen.

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortſetzung.)

§ 2. *Enseignement particulier à la section des lettres.*

Etude approfondie des langues latine et grecque.

Méthode applicable à l'enseignement plus spécialement littéraire. — Les élèves de la section littéraire, libres désormais de consacrer à l'objet spécial de leurs études la meilleure part de leur temps et de leur application, doivent être considérés comme l'élite destinée à entretenir parmi nous le goût des choses de l'esprit, et à maintenir au dehors la suprématie incontestée des lettres françaises.

Ils resteraient au-dessous de ce rôle si les différentes branches d'études qu'ils cultivent ne concouraient au but unique de former en eux ce qui fait l'homme lui-même, c'est-à-dire l'intelligence et le cœur, et si les professeurs oubliaient que l'objet principal, sinon exclusif, des études littéraires est de développer, par la triple connaissances des langues, de l'histoire et de la philosophie, le sentiment du vrai, du beau, du bien. Par là elles s'adressent aux instincts les plus élevés de l'âme, à ceux dont le développement donne à la nature humaine toute sa dignité, et qu'on ne pourrait étouffer ou négliger, chez un peuple, sans y voir tarir la source d'où naissent en même temps les inspirations de la vertu, les élans du patriotisme, et les merveilles élégantes de la civilisation.

Il ne suffit ni de préceptes jetés passagèrement dans le cours de quelques leçons, ni de dissertations théoriques sur le noble caractère des lettres pour les faire aimer comme il convient. La littérature, cette voix de la conscience humaine qui, de siècle en siècle, s'entretient elle-même de ses émotions et de ses combats, aura besoin d'être considérée non plus seulement dans ses procédés ou dans ses applications locales et partielles, mais dans son immense objet et dans son universel empire. Embrassant les arts et les sciences, les faits et les idées, elle soumet aux lois du goût, elle plie aux heureuses exigences du nombre, de la correction et de l'harmonie, les subjets en apparence les plus rebelles, et rien ne se perfectionne, rien ne grandit, rien ne s'élève, que ce qu'elle a su marquer de son élégante empreinte. La littérature, n'est-ce pas la parole sous sa forme la plus choisie et la plus durable? Moïse et Homère, Pline et Virgile, Bossuet et Buffon, Pascal et Laplace, Corneille et Napoléon, ces génies si personnels, si divers, n'ont-ils pas une commune mesure, celle de la forme dans laquelle ils ont tous excellé, et qui associera éternellement le genre humain à leurs sentiments et à leurs pensées, devenus l'honneur et la propriété de tous? Aussi, ce sentiment de l'art, cette recherche assidue des mérites de l'expression, se retrouvent-ils jusque dans les ordres d'idées auxquels ils sembleraient devoir être le plus étrangers, mais qui, par un invincible besoin, les admettent et s'y subordonnent. Les grands jurisconsultes de l'ancienne Rome, aussi bien que les

plus éminents géomètres des derniers temps, cherchaient et admiraient *l'élégance* jusque dans les théorèmes et les formules de droit ou de mathématiques, et dans ces sujets où la simple rigueur du raisonnement pourrait suffire, ils tenaient encore à la grâce de la méthode et à l'heureuse symétrie de l'expression.

Ce n'est donc pas simplement à titre d'ingénieux et libéral délassement que les lettres seront proposées à l'amour et au culte de la jeunesse. Elle y verra la plus universelle application que l'homme puisse faire de la nation du beau, et l'indispensable instrument de sa culture morale, instrument merveilleux qui se perfectionne lui-même par l'usage, qui polit les peuples comme les individus, les langues comme les esprits, qui passe d'un nation à l'autre pour que chacune profite des progrès et des conquêtes de toutes, qui sert de lien commun à toutes les sciences et les aide à se connaître, à se pénétrer et à s'éclairer réciproquement. Nos élèves apprendront ainsi à entourer d'une admiration toujours plus respectueuse et plus convaincue, ces irrésistibles génies qui, marquant les grandes époques de l'esprit humain, ont eu le glorieux privilége de parler pour tous et au nom de tous, poëtes, historiens, philosophes, orateurs, naturalistes, géomètres. Ces études les ramenant sans cesse à nos propres annales, ils seront fiers d'appartenir à la nation la plus littéraire des temps modernes, à celle, par conséquent, dont l'influence civilisatrice n'a jamais connu et ne doit jamais connaître de rivale. Mais ils comprendront surtout que les lettres sont, elles aussi, une science sévère qui ne s'acquiert que par un travail opiniâtre et par l'étude réfléchie des rapports les plus délicats et les plus variés. Il faut y apporter une application patiente, si on veut les cultiver avec fruit et goûter les douceurs dont elles payent ceux qui les aiment.

Une méthode exacte autant qu'habile est ici indispensable, et il faut, en premier lieu, que les trois années consacrées exclusivement à cette étude aient chacune leur caractère distinct, et mesurent réellement trois degrés de la préparation littéraire. Cette condition ne sera remplie, en ce qui touche l'étude des langues anciennes, que si les professeurs, consultant toujours le niveau moyen des intelligences, ne les exercent que sur des textes dans lesquels la liaison des idées et les formes du style puissent être vivement saisis par le plus grand nombre. Un devoir sur des matières trop difficiles ne fait pas seulement perdre le temps; il en résulte surtout de mauvaises habitudes d'esprit, les élèves s'accoutumant à se payer de mots, et finissant par croire qu'il leur appartient de ne pas comprendre, comme il appartient au maître de comprendre pour eux. Or ce qui fait la difficulté des textes, c'est moins le sens propre de chaque mot que les rapports plus ou moins éloignés, plus ou moins subtils des idées qu'exprime la combinaison de ces mots. Tous les écrivains se servent à peu près des mêmes termes et obéissent aux mêmes lois générales de la grammaire: le mouvement des idées, la nature des sujets, rendent seules la lecture des auteurs plus ou moins facile, et c'est d'après cette mesure que la traduction en doit être graduée, si l'on veut que chaque âge y trouve un aliment salutaire au lieu d'une nourriture indigeste, et un exercice qui développe ses forces, au lieu d'une fatigue qui les épuise.

Ainsi, dans la classe de troisième, qui a pour objet spécial la révision générale de la syntaxe des langues classiques et de leurs rapports avec la langue française; dans la classe de seconde, où l'on se propose d'exercer les élèves à manier avec facilité et élégance les langues anciennes, en éveillant leur goût

par l'étude du génie propre à chacune d'elles et des qualités particulières aux différents auteurs; dans la classe de rhétorique enfin, où, complétant et appliquant les notions précédemment acquises, on les initiera aux règles de l'art oratoire et à l'étude pratique des modèles les plus accomplis, toujours et partout la loi du professeur sera de proportionner les difficultés à la force dont il dispose, et de plier son enseignement à l'aptitude de ceux qui le reçoivent.

Exercices littéraires de la classe de troisième. — La classe de troisième, la première du cours purement littéraire, est, à certains égards, un moment de crise, une époque de transition dont l'influence s'étendra sur tous les travaux ultérieurs des élèves. De là l'importance attachée, surtout aujourd'hui, à cette période de la vie du lycée et des études classiques. La précision dans l'exposition des règles, la suite et l'enchaînement dans les objets du travail, la rigoureuse exactitude dans les préceptes, la sagacité dans l'appréciation de formes du langage et de la propriété des termes, y sont plus nécessaires peut-être que partout allieurs.

C'est sur les textes rapidement expliqués et traduits en classe que les exercices de grammaire comparée devront porter. Après l'exposition de la théorie et des flexions des éléments du discours, le professeur, passant aux constructions fondées sur les lois générales de la syntaxe, et de là aux formes les plus originales, aux idiotismes les plus expressifs, apportera le plus grand soin à s'assurer que les élèves n'ont oublié ni les principes de l'analyse grammaticale, ni les rapports des radicaux aux dérivés, soit pour le grec, soit pour le latin. Ses leçons, distribuées avec régularité pendant la durée du premier semestre, au moins, suivront un ordre méthodique, et embrasseront successivement les diverses parties des trois grammaires ramenées à un même point de vue. Des notions qui n'auraient pu être développées avec fruit dans la classe précédente trouveront ici leur place. Il suivra les rapports de personnes et de nombres, les modes d'être ou d'agir dans leurs diverses expressions, soit qu'ils restent indépendants, soit qu'ils adhèrent aux noms et aux verbes comme affixes ou comme suffixes. De l'adjectif et du participe il fera sortir, d'une part, les noms communs et appellatifs ainsi que les adverbes et les comparatifs; de l'autre, les différentes espèces de verbes; de la même manière, il trouvera dans l'action ou le geste qui aide et complète la parole, le fondement de la distinction des personnes, des genres, des nombres, des prépositions.

Les quatre leçons du matin, quelquefois réduites à trois par la composition, sont spécialement consacrées à l'étude du grec, qui n'est interrompue que par le thème et les vers latins. Cependant, pour approfondir aux termes du règlement du 30 août 1852, l'étude de la langue latine, on fera expliquer alternativement avec les auteurs grecs des textes latins choisis dans les auteurs prescrits pour les classes du soir.

Il est à désirer que les matières des thèmes grecs aient assez de rapports avec celles des versions récemment corrigées, ou des dernières explications, pour que les élèves puissent trouver dans les textes la plus grande partie des expressions et des tournures qu'ils auront à employer. On pourra, de temps à autre, remplacer la dictée des versions et des thèmes par un choix de passages pris dans les auteurs grecs, latins et français désignés pour les classes du matin et du soir. Cette substitution d'un texte à une dictée ne devra, dans aucun cas, ôter aux devoirs l'attrait de la variété. En ce qui regarde les versions,

elle permettra de traduire une plus grande partie des auteurs, et d'en donner aux élèves une idée plus complète.

L'accentuation grecque fera l'objet d'exercices oraux dans lesquels le professeur, proposant des questions que les élèves devront résoudre immédiatement, mettra, pour ainsi dire, au concours la solution des difficultés que présente l'application des règles.

La correction de chaque devoir aura pour complément la lecture ou la dictée d'un corrigé, que le professeur commentera pour en faire apprécier l'exactitude. Il n'oubliera pas que, dans l'étude des langues classiques, le thème correspond, jusqu'à un certain point, aux exercices parlés dans l'étude des langues vivantes, et qu'il a pour effet d'amener graduellement les élèves à se représenter leurs idées et à penser dans la langue que le thème leur a appris à écrire. Il arrive tous les jours qu'avec la connaissance superficielle d'une grammaire et à l'aide d'un dictionnaire, on parvienne à saisir et à rendre plus ou moins exactement le sens d'un texte et à en donner une traduction approximative. Le thème, et surtout le thème oral, obligeant l'élève à comparer les diverses nuances des termes, et à combiner les formes différentes d'une langue, est particulièrement propre à lui en révéler les vrais caractères, et à lui en rendre l'usage facile et attrayant.

Le mécanisme des vers latins et les règles de la prosodie seront, comme la théorie de l'accentuation grecque, exposés ou revus dans une suite d'exemples et d'exercices oraux. Le professeur fera servir encore à cette étude les textes des poëtes latins compris dans les matières de récitation. Il saisira toutes les occasions d'y appliquer les règles de la prosodie, et d'interroger les élèves sur les particularités que pourrait offrir la versification. On restreindra l'usage de donner pour matières de vers ces canevas que les élèves remplissent à l'aide du dictionnaire et ces vers ébauchés qu'ils ont pour tâche d'achever: tâche ingrate, dont le moindre inconvénient est de leur faire perdre le temps dans des tâtonnements stériles et dans des combinaisons puériles de lettres et de syllabes. Toute liberté doit être laissée à leur jeune intelligence dans un devoir où la lutte contre des difficultés gratuites serait sans résultats utiles. Le professeur aura principalement pour but de les familiariser avec le langage poétique, en leur montrant, dans une série d'exemples bien choisis, comment une idée principale peut être développée, agrandie, ornée par un choix heureux de circonstances accessoires, par le coloris des métaphores et des images; il les formera de bonne heure au sentiment du nombre, et leur fera reconnaître, pour qu'ils s'en inspirent dans d'élégantes imitations, la richesse et l'harmonie de la phrase poétique. Toutes les fois qu'il donnera des sujets de vers, il devra se borner à exprimer en prose correcte les idées principales: ce sera à la mémoire et à l'imitation des élèves de fournir les développements nécessaires et de trouver les expressions convenables.

La récitation des auteurs anciens, étroitement rattachée, d'après ce qui vient d'être dit, à tous les exercices de la classe, n'aura plus seulement pour objet développer la mémoire. Chaque leçon apprise par cœur aura servi de confirmation à un précepte, d'exemple à une démonstration, et les élèves, pour vaincre toutes les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, n'auront qu'à faire appel à leurs souvenirs.

Exercices littéraires de la classe de seconde. — Arrivés en seconde, les

élèves, pourvus des instruments de travail, et instruits de l'usage qu'il en faut faire, vont désormais essayer leur propre esprit. La narration latine, les descriptions, les tableaux qui remplacent en partie l'exercice du thème, les invitent à écrire en latin sans le secours d'un texte préparé et d'idées toutes faites. Ils auront à penser par eux-mêmes et à se faire une langue qui leur appartienne. Aussi importe-t-il tout d'abord que le professeur ne leur donne que des sujets proportionnés à leurs forces et ne les provoque à penser que sur des choses qui leur soient familières. Leurs premières compositions pourront paraître sèches et stériles; les professeurs ne doivent pas s'en effrayer; loin de là, toujours sévères pour les défauts par lesquels les jeunes gens penseraient corriger cette sécheresse et suppléer à cette stérilité, ils condamneront la redondance des expressions et les développements vides d'idées; ils apprendront à leurs élèves où se trouvent les expressions justes et les développements féconds, et n'approuveront dans leurs devoirs que ce qui sera simple et naturel, et témoignera qu'ils ont vu clairement ce qu'ils voulaient dire.

Le rapport de la propriété des termes à la justesse des pensées doit être le point principal de cet exercice. La connaissance exacte de la valeur des mots nous est indispensable pour savoir nettement ce que nous pensons et nous aider à l'exprimer. Par là seulement on se garde des associations d'idées disparates, et on évite les erreurs de jugement que produit la confusion des termes ou l'incomplète appréciation des rapports. Apprendre à écrire, ce n'est, en définitive, qu'apprendre à penser. Le langage n'est impropre que parce que les pensées ne sont pas justes. Le professeur en fera voir aux élèves les raisons les plus cachées en les amenant à démêler eux-mêmes les rapports qu'ils ont cru saisir, les sentiments qu'ils ont voulu exprimer, à expliquer le choix qu'ils ont fait de certaines images afin de les rendre avec plus de force. Il exercera leur raisonnement pour mieux exercer leur plume; et, bien averti que les défauts du style sont la marque certaine d'une imperfection de la pensée, c'est la pensée qu'il s'appliquera d'abord à discipliner. Le reste viendra de soi.

Quand les élèves auront acquis cette première et indispensable rectitude de jugement, et qu'ils auront appris à respecter leur propre intelligence par l'usage qu'ils en feront, le professeur pourra leur montrer comment on féconde un sujet en l'envisageant sous ses divers aspects. Rien ne sera plus utile que de leur apprendre à ramener une description, un tableau qu'ils auront analysés ou traduit, à sa donnée fondamentale, à ses principaux traits, et de leur faire admirer l'art avec lequel l'historien, l'orateur ou le poëte arrivent à replacer sous nos yeux, dans leurs détails et dans leur ensemble, les scènes variées de la nature ou de la vie sociale, les temps, les lieux, les événements, les passions, les caractères.

C'est dans cet esprit que l'analyse de chaque texte grec et latin sera présentée, le professeur ayant toujours soin de faire sentir l'intime union du fond et de la forme, et de signaler tout ce qui se rapporte aux règles de la composition littéraire et à la manière particulière de l'écrivain. Le goût des élèves ne pourra que profiter rapidement des comparaisons auxquelles ce dernier mode d'analyse donnera lieu, pourvu que la traduction n'ait pas été faite d'après des fragments trop courts et sans lien, et que le professeur ait pris soin de rapprocher les passages des auteurs qui, semblables par quelques traits généraux, diffèrent par le mouvement de la pensée, par le tour et par la couleur du style.

Le thème grec ou latin, n'ayant plus seulement pour but l'étude pratique de la grammaire et l'application technique des règles, fournira aux élèves l'occasion de comparer et, pour ainsi dire, de mettre aux prises le caractère et le génie des trois idiomes classiques. Cet exercice doit être une lutte intelligente entre les idiotismes, les tournures usuelles, les élégances, les ellipses et les métaphores propres à chaque langue. Les sujets en seront variés, et parcourront sous les tons du style, depuis le genre oratoire jusqu'au genre épistolaire et à la fable. Les sujets traités d'abord en latin pourront l'être ensuite en grec, et réciproquement; mais la seconde version devra, autant que possible, être faite en classe par tous les élèves en commun, chacun apportant son contingent d'expressions, de formes et de variantes sous la direction du professeur.

Exercices littéraires de la classe de rhétorique. — Dans la classe de rhétorique, dont l'objet a été précédemment défini, les leçons du matin seront employées à compléter les leçons élémentaires de littérature déjà développées dans le cours commun aux deux sections. Cette connaissance plus intime et plus approfondie sera demandée à la lecture des chefs-d'œuvre des deux littératures classiques, lecture désormais facile, et qui servira de texte à des rapprochements d'auteurs anciens et modernes. On parcourra, dans ces exercices, non des morceaux sans suite, mais des discours entiers des grands orateurs de la Grèce et de Rome, des chants de Virgile, des pièces entières de Sophocle. Les élèves devront apprendre par cœur l'Art poétique d'Horace, et le professeur donnera plus de temps qu'on ne l'a fait depuis quelques années à l'étude de cette esquisse si rapide, mais si complète et quelquefois si heureuse, des conditions de l'art et des règles du goût. Il en rapprochera avec fruit les libres et ingénieuses imitations de Boileau, et indiquera les rapports et les différences de la poétique moderne avec le code abrégé de l'auteur latin.

Le discours latin prend, en rhétorique, la place du thème et de la narration; non que le titre de discours exclue absolument les exercices d'un autre genre, ni que la forme oratoire doive nécessairement faire négliger les autres formes; mais c'est soumettre l'intelligence de l'élève à une gymnastique utile et intéressante en même temps, que de l'inviter à se placer par la pensée dans la situation des personnages dont il devient l'interprète, et à interroger à la fois ses souvenirs classiques, son imagination et sa jeune expérience pour ne prêter à ses héros que des idées et des paroles conformes à leurs sentiments et à leur caractère. D'ailleurs, la forme oratoire a cet avantage particulier qu'à l'occasion de circonstances imaginaires et d'événements de convention, et toutefois vraisemblables, elle accoutume l'élève à chercher dans sa raison et dans son cœur les moyens de persuasion qui agissent sur l'esprit des hommes, la diversité de langage qui s'approprie à la diversité des situations et des caractères, et qu'elle lui apprend peu à peu à quelles conditions on se fait écouter des autres hommes, et comment on se rend maîtres de leurs passions et de leur volonté.

En commençant cet exercice, le professeur préparera les élèves par l'analyse de quelques modèles du genre oratoire, réduits à leurs éléments les plus simples, et qui leur montreront à quelles sources l'orateur a puisé ses développements et tout ce que le talent sait tirer d'un sujet. Ce travail pourrait même être répété utilement sur tous les discours en prose ou en vers traduits par les élèves: il servirait à leur faire comprendre de quelle façon les divers sujets veulent être traités, et en leur indiquant le motif et la portée de chaque dé-

veloppement, il les tiendrait en garde contre les digressions oiseuses et les ornements parasites.

Les matières de vers latins pourront être prises quelquefois dans les poëtes français; ce mode de traduction réunira utilement les avantages du thème et et ceux de la composition en vers. Toutefois, comme il a pour principal objet la précision du langage, et qu'il ne donne aucune carrière à l'imagination, il faudra n'en user que rarement. La métrique latine devra aussi être l'objet d'une étude suffisamment approfondie. On fera connaître aux élèves, on les engagera même quelquefois à imiter les mètres d'Horace, tour à tour si majestueux, si rapides, si souples, si gracieux, et on pourra les exercer à reproduire dans ces diverses mesures des morceaux choisis de nos grands lyriques.

Notions scientifiques appropriées aux élèves de la section littéraire.

Utilité de notions scientifiques pour la section des lettres. — Si les élèves de la section des sciences doivent recevoir une culture littéraire sérieuse, il n'est pas moins important que les élèves de la section de lettres acquièrent des connaissances scientifiques qui sont très-compatibles avec les goûts littéraires. Ces connaissances raffermiront leur jugement, donneront de la rectitude et de la vigueur à leur esprit; elles fourniront même, grâce à la méthode d'enseignement recommandée pour cette section, un nouvel aliment à leur imagination.

Esprit du programme scientifique pour la section des lettres. — Suivre l'ordre naturel du développement des facultés en conduisant peu à peu les élèves de la contemplation de l'univers aux lois qui le régissent, telle est cette méthode si différente de celle qui refroidissait et rebutait, par l'appareil des analyses scientifiques, de jeunes intelligences naturellement portées vers les choses de sentiment et de goût. Cette marche du concret vers l'abstrait ouvrira une voie nouvelle aux jeunes gens pour qui la voie ordinaire n'aurait eu que des dégoûts et des mécomptes. La route sera plus longue peut-être pour ceux qui voudront la parcourir jusqu'au bout; mais du moins aucun d'eux ne courra risque d'y voir ternir l'éclat et l'originalité de sa pensée.

Il est aisé d'apprécier, à ce point de vue: la concordance et l'harmonie que le programme des notions scientifiques offre pour chaque année avec celui des études littéraires.

Notions générales de géométrie et de physique. — A la classe de troisième se rattache un cours d'introduction à l'étude des sciences, qui a pour objet l'exposition des faits généraux ou des principes sur lesquels se fonde l'étude de la géométrie et de la physique. Cette exposition, appuyée sur des démonstrations pratiques qui mettront toujours le fait et l'application à côté de la théorie, n'aura rien de la sécheresse des leçons dans lesquelles l'étude devient d'autant plus abstraite, qu'elle veut être plus rigoureuse. En ce qui concerne la géométrie, les élèves traceront des figures au moyen du compas, des échelles et du rapporteur; détermineront approximativement et à vue la grandeur d'un angle, l'expression d'une distance en mètres, celle d'une surface en mètres carrés; construiront exactement des polygones semblables; exercices familiers et rapides qui leur enseigneront à trouver, par une construction graphique, la distance d'un objet accessible ou inaccessible, et à comprendre comment on a pu, par des méthodes plus parfaites, déterminer la distance des corps célestes.

Quant au mode d'exposition, l'examen du programme aura bientôt appris

que, si les vérités doivent toujours être amenées les unes par les autres, il convient, dans ce cours, de chercher surtout à communiquer l'usage et l'intelligence réelle des théorèmes, en s'appuyant sur des notions historiques dignes d'être recueillies. Des modèles en relief, toujours très-utiles, devrons être mis souvent sous les yeux des élèves.

Notions de chimie et de cosmographie. — A cette introduction générale, nécessaire pour familiariser les élèves avec les principes, avec les termes, avec les procédés les plus usuels des sciences exactes, succèdent immédiatement les cours attribués aux sciences d'observation: la cosmographie et la chimie en seconde, l'histoire naturelle en rhétorique.

Quel exercice serait plus propre à orner, à enrichir l'imagination de nos élèves, que ces études auxquelles notre littérature doit d'impérissables chefs-d'œuvre? Aux élèves de seconde, qui commencent à s'exercer à l'art de penser et d'écrire, s'offre d'abord le programme de cosmographie, rapide coup d'œil jeté sur la majesté de la création, et revue exacte, quoique sommaire, des merveilles qu'elle renferme. Dégagée de tout calcul et de tout appareil scientifique, cette étude, purement descriptive, doit se borner à faire connaître les doctrines et les résultats de la science moderne, sans insister sur la complication des systèmes anciens. L'homme et le ciel, le globe terrestre dans ses rapports avec le système planétaire et l'univers, les lois simples et universelles qui régissent les masses, les densités, les vitesses des corps célestes, c'est là un thème assez riche, assez noble, pour que les élèves y consacrent une attention soutenue, et pour qu'en s'y appliquant leur esprit gagne en exactitude sans rien perdre en élévation.

A côté de la cosmographie, qui met aux prises l'homme et l'infini, la chimie, saisissant la création par son extrémité opposée, introduit le regard de l'élève dans ces combinaisons multipliés que la matière opère incessament autour de lui, et qu'il est invité à surprendre et à provoquer tour à tour. Tout à l'heure il voyait l'infini au-dessus de lui, maintenant il l'aperçoit au-dessous, et par la science il touche à l'un et à l'autre. Sa vue éblouie pouvait risquer de s'égarer dans la contemplation de l'univers. L'étude des corps le ramène à un sentiment plus exact de la réalité. Après avoir pesé des mondes dans l'espace à l'aide du calcul, il pèse des atomes à l'aide de ses instruments; et, après avoir appris quelles lois rapprochent et écartent les globes, il perçoit celles qui rapprochent ou écartent des molécules invisibles. Dans la chimie d'ailleurs, comme dans la cosmographie, les leçons seront aussi élémentaires, aussi dégagées, que possible, de calculs et de formules. La tâche du professeur sera de développer constamment la part des expériences.

Notions d'histoire naturelle. — Enfin, l'histoire naturelle, réservée pour la rhétorique, déploiera devant les élèves tout ce que les trois règnes offrent à la littérature de grands phénomènes et de rapports harmonieux. Ce ne sera pas une étude prématurée ou superficielle, qui n'apporte qu'une récréation stérile ou ne doive laisser que des notions incomplètes et confuses: fondée sur deux années de recherches spéciales et de démonstrations pratiques, elle réunira, au contraire, en un faisceau les connaissances précédemment acquises, comme elle en recevra, à son tour, de la précision et de la fixité. Les révolutions intérieures du globe se rattacheront aux études cosmographiques, de la même manière que la zoologie et la physiologie rapprocheront à chaque instant les faits observés par la chimie et la physique.

Assistant aux phénomènes de la création, les élèves en suivront les manifestations à travers toute la série des êtres; spectacle plein de grandeur auquel ils ne doivent pas rester étrangers, puisque seul, par la volonté de Dieu, l'homme sait le comprendre, l'admirer et en jouir.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Julie Burow, Das Buch der Erziehung in Schule und Haus. 1. Abth. Des Kindes Wartung und Pflege und die Erziehung der Töchter in Haus und Schule. Handbuch für Mütter und Erzieher. Leipzig, Coſtenoble. 294 S.

Dr. R. Haſe, Miezchen Murr. Mit 16 Bildern. Weimar, Kuhn. 40 S. 8 Sgr.

Heinrich Thierſch, Ueber chriſtliches Familienleben. 2. Auflage. Frankfurt a. M. Heyder. 207 S. 20 Sgr.

Dr. Fr. Richter, Licht- und Schattenſeiten aller Berufsſtände nach Repräſentation, Heerdienſt, Wiſſenſchaft und Kunſt, Induſtrie, Technik und Arbeit. Hamburg, Richter. 281 S.

C. I. Dr. R. Kühner, Anleitung zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen in das Lateiniſche nebſt dem dazu gehörigen deutſch-lat. Wörterbuch. 3. Abth. Für die höhern Gymnaſialclaſſen. Hannover, Haſe. 1 Thlr.

F A. Callin, Director in Hannover, Elementarbuch der franzöſiſchen Sprache. Zweiter Gang. Hannover, Helwing. 362 S.

H. Traut, L. in Wismar, Grundlagen für den Unterricht in der Engliſchen Sprache als Vorbereitungs-Unterricht für das praktiſche wie auch wiſſenſchaftliche Studium dieſer Sprache. Leipzig, Merſeburger. 40 S. 10 Sgr.

Fr. Breskow, Oberlehrer am Fr. W. G. in Berlin, Uebungsſtücke zum Ueberſetzen a. d. Deutſchen ins Lateiniſche für die erſten Anfänger nebſt einer Anzahl leichter Erzählungen, Fabeln, Geſpräche mit genauem Anſchluſſe an die lat. Uebungsſtücke von Fr. Bonnel aus dem Nachlaß des Prof. Schmidt herausgegeben. Berlin, Enslin. 267 S.

C. II. W. Haupp, Prof. am G. in Stuttgart, Lateiniſche Anthologie für Anfänger. Stuttgart, Weiſe. 108 S.

Bibliothèque des classiques français. Livr. LV; LVII. Rousseau. Oeuvres complètes. Tome 1. Livr. 1—2. Francfort s. M. Bechhold. à 144 S. à 4 Sgr.

Dr. Holzapfel, Dir. der h. B. in Magdeburg, Cours de Mythologie. Franzöſiſches Leſebuch für Real- u. h. Bürgerſchulen, Militärſchulen, Töchterſchulen u. a. höh. Lehranſtalten. Magdeburg, Creutz. 256 S. 17½ Sgr.

Oltrogge, Deutſches Leſebuch. Neue Auswahl. Mit beſonderer Berückſichtigung der neueſten deutſchen Schriftſteller u. Dichter. 2. Theil. Hannover, Hahn. 457. S.

Dr. K. Wagner, Lehren der Weisheit u. Tugend in auserleſenen Fabeln, Erzählungen, Liedern u. Sprüchen. 22. Ausg. Leipzig, Fleiſcher. 356 S.

Dr. K. Elze, Standard American authors. Vol. VIII. The Blithedale Romance by N. Hawthorne. Dessau, Kabz. 224 S. ½ Thlr.

C. III. Dr. L. Hahn, Leitfaden der vaterländiſchen Geſchichte für Schule und Haus. Mit Tabellen u. Zeittafel. Berlin, Beſſer. 186 S.

C. VI. Dr. F. Cruger, Schule der Phyſik auf einfache Experimente gegründet u. in popul. Darſtellg. für Schule u. Haus, insbeſ. für Maſchinenbeſitzer, Landwirthe.

Gewerbtreibende u. Freunde naturwiſſenſch. Verſuche nach dem neueſten Standpuncte der Wiſſenſchaft methodiſch bearbeitet. 3. verm. Aufl. Mit über 400 eingedr. Abbild. Erfurt, Körner. 786 S. 2 Thlr.

C. VII. Kutzner, L. in Hirſchberg, Die Lehre vom Menſchen, oder Belehrung über Bau, Verrichtungen u. Pflege des menſchl. Körpers, insbeſ. über die richtige Ernährung, Gifte ꝛc. Lehr- u. Leſebuch für Schule u. Haus. Dazu: 13 anatom. Wandtafeln zu einem method. Unterr. in der Anthropologie. Glogau, Flemming.

F. C. Silten, Pfarrer, Grundlage beim Unterr. in der Erdbeſchreibung. 23. Aufl. A. u. d. T. Hodegetiſches Handbuch der Harze zum Schulgebrauch bearbeitet. 1. Band. Für Schüler. Braunſchweig, Schwetſchke. XVI u. 332 S.

F. Wilhelmi, Superintendent, Kleine Elementar-Geographie. Auszug aus dem method. Leitfaden in der Elementar-Geogr. Für Schüler. 8. Aufl. Paſewalk, Braune. 48 S. $2\frac{1}{2}$ Sgr.

Dr. Engel, Elementaratlas der Anſchauung beim Unterr. in der Geographie. 24 Karten. 2. u. 3. Lief. Leipzig, Hentze. Bl. 4—11. 12 Ngr.

C. VIII. A. Klauwell, L. in Leipzig, Liederluſt. Ein- u. mehrſtimmige Lieder für Knaben- u. Mädchenſchulen. Leipzig, Merſeburger. 32 S. $1\frac{1}{2}$ Sgr.

F. Hentſchel's Liederhain. Auswahl volksmäßiger deutſcher Lieder für Jung u. Alt, zunächſt für Knaben- u. Mädchenſchulen. Mit leichter Clavierbegleitung verſehen von C. Schöbe. 1. Heft. Leipzig, Merſeburger. 44 S. 6 Sgr.

A. Büttner, L. am Sem. in Dreyßig, Gott, Natur, Gemüth u. Vaterland. Auswahl ein- u. zweiſtimmiger Kinder- u. Volkslieder mit einfacher Clavierbegleitung, auch als ſelbſtſtänd. Clavierſtücke zu gebrauchen. Für Jung u. Alt. In 2 Heften à 12 Sgr. 76 S. Erfurt, Körner.

Derſelbe, Liederharfe. Auswahl geiſtl. u. weltl. Volks- u. Kinderlieder älterer u. neuerer Zeit. Den chriſtl. Schulen des Vaterlandes dargeboten. Erfurt, Körner. 2 Hefte à $2\frac{1}{2}$ Sgr. 119 S.

G. Flügel, Drei Clavierſtücke. Heft 1. 15 Sgr. Nr. 1. Frage u. Antwort. Nr. 2. Dithyrambe. Heft 2. 10 Sgr. Nr. 3. Vorwärts. Leipzig, Merſeburger.

Derſelbe, Leichte inſtructive Clavier-Variationen mit Fingerſatz über das Volkslied: Zu Straßburg auf der Schanz; als Vorſtufe zu Händel's, Mozart's u. Haydn's leichten Clavierwerken. Leipzig, Merſeburger. 10 Sgr.

Brunner, Opernperlen. 12 kleine Phantaſien über beliebte Operntheмas. 2 Hefte à 15 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

Winterſtein, Drei Geſänge zum Gebrauch bei häusl. Andacht. 1. Vater unſer. 2. Worte aus dem 57. Pſalm. 3. Worte aus dem 6. Pſalm. Für eine Mezzo-Sopran- oder Baritonſtimme. Mit Clavierbegleitung. 20 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

B. Widmann, Kinderlieder von Dr. A. Schmitt mit Clavierbegleitung herausgegeben. 2 Hefte à 15 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

F. Brauer, Leichte u. angenehme Uebungsſtücke zu 4 Händen in ſtufenweiſer Folge für Anfänger. 3 Hefte à 6 Sgr. Leipzig, Merſeburger. 2. reſp. 3. Auflage.

Kriegsmann, Kleine religiöſe u. kirchliche Geſänge für vierſtimmigen Chor. Heft 1—3. à 5 Ngr. Leipzig, Stoll. à 14—18—18 S. 4°.

Körner, Mit Gott für König u. Vaterland. Sammlung auserleſener patriotiſcher Lieder für Preußens Heer u. Volk. Erfurt, Körner. 30 S. 6 Sgr.

C. IX. Glaſer, Pfarrer, Erzählungen aus dem Reiche Gottes. Zum Gebrauch beim Religionsunterricht in Kirche, Schule u. Haus. Nach Luthers kl. Katechismus geordnet. 4. Aufl. von O. Glaubrecht. Frankfurt a. M. Heyder. 584 S. 1 Rthlr.

D. III. F. Hentſchel, Sem. L. in Weiſſenfels, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksſchulen. Mit gleichmäßiger Berückſichtigung des Kopf- u Zifferrechnens verfaßt. 2. Theil. Brüche, Fortſ. der Regel de tri, Kettenſatz, Vielſatz ꝛc. Leipzig, Merſeburger. 268 S. 20 Sgr.

G. Hoeſch, L. in Weslarn bei Soeſt, Methodiſcher Leitfaden zum Unterricht in den Elementen des Rechnens. Ein Handbuch für Volksſchullehrer. 2. Ausg. Hamm, Grote. LIV, 136, 434, 23 u. 64 S.

Derſelbe, Rechenbuch für Volksſchulen. 1. Abth. Mündliches Rechnen. 1. Heft. Die Species in naturgemäßer Aufeinanderfolge. 120 S. 2. Heft. Die 4 Species a. in einfacher, b. in mehrfacher Verbindung mit einander. 124 S. 2. Abth. Schriftliches Rechnen. Die Elemente des Rechnens mit zuſammengeſetzten u. gebrochenen Zahlen. 1. Heft. Die 4 Species in naturgemäßer Aufeinanderfolge. 158 S. 2. Heft a. in einfacher, b. in mehrfacher Verbindung mit einander. 168 S. Hamm, Grote. 2. Aufl. à Heft 2 Sgr.

D. VI. F. Vormbaum, Dir. des ev. Sem. in Petershagen, Die bibl. Geſchichte in der evang. Elementarſchule. Ein Beitrag zur Führung eines chriſtlichen Volksſchulunterrichts. Gutersloh, Bertelmann. 135 S. 12½ Sgr.

Derſelbe, Auserleſene bibliſche Hiſtorien für evang. Schulen. Gutersloh, Bertelmann. 224 S. 5½ Sgr.

Derſelbe, Die achtzig Kirchenlieder der 3 preuß. Regulative vom 1—3. Oct. 1854; im Urtext. 48 S. 1 Sgr. Gutersloh, Bertelmann.

Köhnlein, Bibliſche Geſchichte für das erſte Jugendalter, nebſt einem Anhang von Gebeten. Mit Vorwort von Seminardirector Jahn. Frankfurt a. M. Heyder. 80 S. 10 Sgr.

E. Budgetentwürfe für die eidgenöſſiſche polytechniſche Schule u. Berichte über dieſelbe.

Reglement für die eidgen. polyt. Schule.

Schriften der Univerſität Kiel aus dem Jahr 1854. Bd 1. Kiel, Mohr.

VI. Miscellen.

Bei der Hochachtung, welche die Revue für die um die moderne Philologie und um die Pflege der engliſchen Litteratur insbeſondere ſo hochverdienten Herren Profeſſor Herrig und Dr. Elze hegt, kann ſie es nur bedauern, daß zwiſchen ſo bedeutenden Kräften, von deren gemeinſamen Streben nur Segen für die Wiſſenſchaft zu erwarten wäre, ein Streit ausgebrochen iſt, der die Linie des rein Sachlichen überſprungen zu haben ſcheint. Sie hat im Jahre 1846 das Archiv freudig begrüßt, und alle aus dem Kreiſe der Mitarbeiter derſelben hervorgegangenen Leiſtungen auf dem Gebiete der neueren Sprachen willkommen geheißen. Sie hat das »Handbuch der engliſchen National-Litteratur« als ein von Sachkenntniß und didaktiſchem Geſchick zeugendes Werk erkannt. Wir können unſer Urtheil auch nach der Kritik des Herrn Dr. Elze nicht ändern, ſo hoch wir auch ſeine Gelehrſamkeit ſchätzen. Wir können nur ſagen, daß Herr Dr. Elze das Gewicht und die Bedeutſamkeit ſeines eignen Urtheils unterſchätzt, wenn er in ſeiner Kritik über wirklichen Mängeln die Vorzüge des Buches überſieht, und neben gerechten Anforderungen auch ſolche ſtellt, die das Buch als Schulbuch nicht zu erfüllen hat. Die Revue nimmt aber keinen Augenblick Anſtand,

ihre Spalten dem Herrn Dr. Elze zu einer Entgegnung auf einen im Archiv enthaltenen Aufſatz des Herrn Prof. Herrig gegen ihn zu öffnen. Sie erkennt es als Pflicht an, dem Angegriffenen eine Gelegenheit der Rechtfertigung zu bieten.

Stettin, den 11. Juni 1855.

Entgegnung auf Herrn Prof. Dr. Herrig's „Wort über die Elze'ſchen Angriffe".

Einige tadelnde Recenſionen in der von mir herausgegebenen, ſeit Neujahr 1855 eingegangenen Zeitſchrift Atlantis haben Hrn. Prof. Dr. Herrig Veranlaſſung gegeben, mich in ſeinem Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Litteraturen Bd. 16, Heft 4, S. 464 unter der Ueberſchrift: »Ein Wort über die Elze'ſchen Angriffe« auf eine höchſt unwürdige Weiſe perſönlich anzugreifen. Damit die Sache nicht den Anſchein gewinnen möge, als ob derjenige, welcher am lauteſten ſchreit, auch Recht habe, ſo halte ich es für meine Pflicht, einige thatſächliche Berichtigungen und Erläuterungen zu geben, die daraus ſich ergebenden Folgerungen und Urtheile jedoch lediglich den Leſern zu überlaſſen.

1. Herr Prof. Dr. Herrig macht keinen Unterſchied zwiſchen der von mir ſelbſt geſchriebenen und unterzeichneten Recenſion ſeiner beiden Handbücher und den übrigen Beſprechungen (von Elwell's **British Lyre**, **Brockerhoff's Childe Harold** u. ſ. w.), für welche ich nur die redactionelle Verantwortlichkeit trage.

2. Herr Prof. Dr. Herrig ſagt, ich hätte ihm »meine rückſichtsvolle Aufmerkſamkeit erſt geſchenkt«, nachdem er die **British Lyre** ſeines Freundes Elwell beim Publikum eingeführt habe. Das iſt nicht wahr, indem die Beſprechung des Elwell'ſchen Buches **Atlantis II**, 504 (im Monat September) ſteht, Herrn Prof. Dr. Herrig's Aufgaben zum Ueberſetzen aber ſchon **Atlantis II**, 176 (im Monat März) tadelnd beurtheilt worden ſind. Zufällig kann ich beweiſen, daß mir die **British Lyre** erſt am 31. Juli 1854 zugekommen iſt.

3. Die Nachricht von dem »erſchrecklichen Schiffbruche« meines Liederſchatzes kann Herr Prof. Dr. Herrig unmöglich aus guter Quelle haben. Meine Herren Verleger werden ihm jederzeit mit Vergnügen das Gegentheil beweiſen. Daß mein Liederſchatz von dem Elwell'ſchen in »jeder Beziehung weit übertroffen« ſei, iſt eine ſehr wohlfeile Behauptung, ſo lange ſie nicht mit Gründen bewieſen wird.

4. Herr Prof. Dr. Herrig ſagt, er habe vor einem Jahre bemerkt und ausgeſprochen, »daß die Elze'ſche Zeitſchrift die gehegten Erwartungen durchaus nicht erfüllt, und daß der Herausgeber nicht verſtanden habe, etwas Rechtes und Gediegenes daraus zu machen«. Wenige Zeilen vorher aber erklärt Herr Prof. Dr. Herrig, daß ihm »das Deſſauer Blatt überhaupt nirgends zu Geſicht kommt«. Wie kann er es da beurtheilen? Wenn Herr Prof. Dr. Herrig mit dem Worte »Ausgeſprochen« eine gedruckte Beſprechung meiner Atlantis bezeichnen will, ſo muß ich geſtehen, daß mir dieſelbe bis dieſen Augenblick nicht zu Geſichte gekommen iſt. In Bd. **XIII**, **XIV**, **XV** und **XVI** des Archivs finde ich bei wiederholter Durchſicht Nichts dergleichen. Soll es ſich auf eine briefliche oder mündliche Ausſprache beziehen, ſo habe ich noch weniger eine Ahnung davon, da ich nie mit Herrn Prof. Dr. Herrig weder brieflich noch mündlich verkehrt habe.

5. Herr Prof. Dr. Herrig ſagt, daß zweien ſeiner Verleger die Zeichen der Elze'ſchen gütigen Beachtung direct zugekommen ſeien, und erweckt durch dieſe Wendung den Verdacht, als ſeien (wohl gar von mir ſelbſt) die gedachten Recenſionen ſeinen Verlegern abſichtlich und um ſie zu ärgern, zugeſandt worden. Das iſt durchaus

unwahr. Der Verleger der beiden Handbücher und des Archivs (Herr Weſtermann in Braunſchweig) hat vielmehr regelmäßig ein Exemplar der Atlantis in Tauſch gegen ein Exemplar des Archivs erhalten, muß dasſelbe jedoch ebenſo regelmäßig für ſich behalten haben, da Herr Prof. Dr. Herrig verſichert, daß ihm das Deſſauer Blatt »überhaupt nirgends zu Geſicht kommt!« Uebrigens iſt es eine bekannte Sitte, daß die Beſprechungen neuer Werke den Verlegern derſelben in Ausſchnitten zugeſandt werden.

6. Herr Prof. Dr. Herrig geſteht ein, daß meine Beurtheilung ſeines Handbuches der Engliſchen National-Litteratur (warum erwähnt er nicht auch das Handbuch der Amerikaniſchen National-Litteratur?) manche Ausſtellungen enthält, die er als dankenswerth bezeichnen müßte, wenn ſie nicht theilweiſe durch ſeine unausgeſetzt ſtattfindenden eigenen »Corrigenda« (Herr Prof. Dr. Herrig meint offenbar Correcturen) bereits beſeitigt, theilweiſe mit ſachkundigen und wohlwollenden Schulmännern längſt und andauernd beſprochen und erwogen wären. Als ob ein Recenſent von handſchriftlichen Verbeſſerungen und mündlichen Beſprechungen Kunde haben könnte und ſich nicht vielmehr ausſchließlich an das gedruckt vorliegende Buch zu halten hätte. Ueberdieß müſſen Herrn Prof. Dr. Herrig's unausgeſetzt ſtattfindende »Corrigenda« ſehr jungen Urſprungs ſein, da ſich die von mir gerügten Fehler in allen vier Auflagen ſeines engliſchen Handbuches übereinſtimmend vorfinden. Was die ſchleunig vorbereitete fünfte Auflage anlangt, ſo enthalte ich mich darüber aller Aeußerungen.

7. Herr Prof. Dr. Herrig verſichert mich ſehr edelmüthig, er werde ſich niemals dazu erniedrigen, falls ich etwas Gutes producire, mein Verdienſt im Geringſten zu ſchmälern. Ich bemerke dazu, daß mein Liederſchatz und meine Atlantis, die er gegenwärtig ſo leidenſchaftlich tadelt, ihrer Zeit im Archive gelobt worden ſind (Bd. X, S. 436 und Bd. XIV, S. 227); ebenſo auch meine Standard American Authors (Bd. XVI, S. 341). Iſt alſo Herr Prof. Dr. Herrig in dieſem Puncte nicht bereits in Widerſpruch mit ſich ſelbſt gerathen, oder hat er von mir erwartet, daß ich aus Dankbarkeit die Wahrheit verleugnen ſoll?

8. Was Herr Prof. Dr. Herrig endlich von einem Leipziger Briefe und einer von mir »ſeit einem halben Jahre« vorbereiteten engliſchen Litteraturgeſchichte andeutet, gehört in keiner Weiſe vor das Publicum. Ich habe jedoch derartige Enthüllungen durchaus nicht zu ſcheuen, wenn Herrn Prof. Dr. Herrig nach weitern Lorbeeren auf dieſem Felde gelüſtet.

Dieſe Bemerkungen glaubte ich, wie geſagt, dem Publicum ſchuldig zu ſein. In einen Streit mit Herrn Prof. Dr. Herrig laſſe ich mich nicht ein, und über die Motive, welche er mir unterſchiebt, wie über den Ton, den er anſtimmt, verliere ich kein Wort. Ich habe ſeine Schriften mit Gründen getadelt, er fällt meine Perſon mit Schmähungen und Verdächtigungen an. Möge jetzt das Publicum zwiſchen uns entſcheiden!

Deſſau, 11. März 1855. K. Elze.

Nachſchrift. Vorſtehende Entgegnung überſandte ich im Monat März an Herrn Prof. Dr. Herrig mit der Bitte, dieſelbe im nächſten Hefte des Archivs abdrucken zu laſſen, oder aber mir ſofort zurückzuſenden. Unterm 27. April ſchrieb ich nochmals an ihn und fügte die zweite Bitte hinzu, daß er mir eventuell ein paar Abzüge zukommen laſſen möge. Auf beide Briefe habe ich bis heute keine Antwort erhalten; nichts deſto weniger iſt meine Entgegnung im jüngſten Hefte des Archivs nicht abgedruckt worden. Die Beurtheilung dieſes Verfahrens überlaſſe ich den Leſern, und habe meine Entgegnung nunmehr der Pädagogiſchen Revue zur Veröffentlichung zugeſandt.

Deſſau, 3. Juni 1855. K. Elze.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

№. 9. September 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

K. Sachſen. [Ein Beitrag zur Geſchichte des Realſchulweſens in Sachſen.] Auf Veranſtaltung des Miniſteriums des Cultus und des öffentlichen Unterrichts iſt folgende Schrift ausgegeben worden: »Ueber die Begründung der Realſchulen zu Plauen und Zittau und ihre Verbindung mit den Gymnaſien (48 S. 8.)« *. Dieſelbe entwickelt zuerſt die Urſachen, welche neben den Gymnaſien die Errichtung von Realſchulen zum Bedürfniß gemacht, indem, ſo wünſchenswerth es ſei, daß die künftigen höheren Berg- und Forſtbeamten, die größeren Landwirthe, alle welche ſich eine höhere techniſche Ausbildung erwerben wollen, die vollſtändige Gymnaſialbildung ſich aneigneten, weil ihre künftige Stellung einen höhern Grad allgemeiner wiſſenſchaftlicher Bildung verlange, die Lehrer der höhern Fachſchulen anerkennten, daß die von Gymnaſien kommenden Schüler ſchneller und ſicherer das Ziel erreichten, als die von den Realſchulen abgehenden, auch thatſächlich noch immer künftige Kaufleute und Fabrikanten ſelbſt bei durch eine Realſchule gebotener Gelegenheit das Gymnaſium bis zur Prima beſuchten, dennoch immer eine beträchtliche Zahl ſolcher zurückbleibe, welche den vollſtändigen Gymnaſialcurſus nicht durchmachen können, aber eine höhere Bildung verlangen als die Volks- und Bürgerſchule zu gewähren vermöge, für welche aber die mittleren Gymnaſialclaſſen wenigſtens extenſiv nicht ausreichen. Nachdem nun der Vorgang anderer Länder, daß an ſolchen Orten, wo ein Gymnaſium und eine Realſchule neben einander nicht exiſtiren können, zuerſt an jenen Parallelſtunden für Nichtſtudirende eingeführt, dann, weil man dieß nicht ausreichend befunden, vollſtändige Realanſtalten mit den Gymnaſien verbunden wurden, dargeſtellt, auch auf die früher ſchon in Sachſen darauf hinzielenden Beſtrebungen hingewieſen iſt, wird durch ausführliche ſtatiſtiſche Angaben der Beweis gegeben, daß einerſeits die Gymnaſien zu Plauen und Zittau ſtets von einer überwiegenden Zahl Nichtſtudirender beſucht worden, andererſeits die dort beſtandenen Gewerbſchulen nur in den Realunterricht bietenden dritten Claſſen ſtärker, in den obern ſchwach benützt worden ſeien, und dadurch gezeigt, wie die Umgeſtaltung der letztern Anſtalten zu wirklichen Realſchulen und deren organiſche Verbindung mit den beſtehenden Gymnaſien ſich als eine unabweisbare Nothwendigkeit aufgedrängt. Um nun Bedenken im Intereſſe der neuen Anſtalten zu beſeitigen, wird, nachdem der Plan für die Anſtalt zu Plauen in der Kürze mitgetheilt iſt (S. 19 und 20), erörtert, daß durch die Einführung einjähriger Curſe (in den

* Auch durch den Buchhandel von B. G. Teubner in Leipzig zu beziehen.

obern Classen 2 Jahre, aber mit nur jährlichen Versetzungen) unter Beibehaltung der Dauer und der Stundenzahl für den Unterricht in den alten Sprachen die Gefahr, daß der Gymnasialbildung Eintrag geschehen werde, beseitigt sei, ausführlicher aber unter Vergleichung mit anderen Realanstalten dargelegt, daß der für die gemeinsamen Vorbereitungs- und die getrennten Realclassen angenommene Lehrplan die Erreichung des den Realschulen nothwendig zu steckenden Ziels, den Schülern eine ihrem künftigen Beruf und bürgerlichen Stellung entsprechende allgemeine Schulbildung zu geben, verbürgt erscheine, wobei namentlich die Nothwendigkeit des Lateins, wie überhaupt wissenschaftlicher Gründlichkeit für dieselben gebührende Berücksichtigung findet. Als Resultat erscheint (S. 29): »daß, wo locale Verhältnisse sie empfehlen, man unbedenklich eine Vereinigung von Gymnasium und Realschule, wie die besprochene, eintreten lassen dürfe, so wenig behauptet werden soll, daß sie als das Normale zu betrachten sei«. Die bereits angegebene Feststellung des allgemeinen Zweckes der Realschule gibt weiter die Veranlassung zur Entwicklung, welche Bedeutung dieselbe für das Leben und für den Staat habe, und wie der letztere von seinen künftigen praktischen und technischen Beamten die Erwerbung der allgemeinen Bildung, wie sie jene Anstalt gebe, zu fordern berechtigt und verpflichtet sei, wie demnach die Aufstellung fester Bestimmungen für die Reifezeugnisse aller Realschulen für ihn eine Nothwendigkeit geworden, deren Erfüllung auf das Realschulwesen nur günstig zurückwirken könne und demselben in Sachsen eine bis jetzt ihm mangelnde Stellung im Staatsorganismus verleihe. Die Lehrziele werden im Anhang II mitgetheilt, in der Schrift selbst aber die bei ihrer Aufstellung leitenden Grundsätze, in denen man die weiseste Umsicht nicht verkennen kann, erörtert. Es haben dabei ebenso die Forderungen, welche an die Recipienden der Berg- und Forstakademie, der III. Classe der polytechnischen Schule, der Militärbildungsanstalt und der medicinisch-chirurgischen Akademie und an die Adspiranten des Postfachs gestellt werden (mitgetheilt im Anhang I), wie die an den bereits bestehenden Realschulen gemachten Erfahrungen und aus ihrer Einrichtung herzuleitenden Voraussetzungen, endlich auch die Einrichtungen in andern Ländern Berücksichtigung gefunden. Wenn die Anforderungen in Preußen höhere sind, so bemerkt die Schrift dagegen mit vollem Rechte, daß, je mäßiger die Forderungen seien, um so strenger auf deren Erfüllung gehalten werden könne, während, wer das Ziel zu hoch stecke, hinter demselben leicht zurückbleibe, daß man z. B. Fertigkeit im Sprechen der neuern Sprachen nicht allgemein verlangen dürfe, weil eine solche das Leben, nicht die Schule in ihren wenigen Unterrichtsstunden geben könne. Vollkommenen Beifall verdient auch die Bemerkung (S. 38), daß bei der Beurtheilung die allgemeine Befähigung und Reife hauptsächlich ins Auge zu fassen sei, aber auch denen, welche in einzelnen Fächern Vorzügliches leisten, während sie in andern nicht vollständig befriedigen, das Zeugniß der Reife ertheilt werden könne, wobei der künftige Beruf maßgebend sein müsse. Für den Zweck unserer Jahrbücher heben wir noch die letzten Sätze aus: »Zum Schluß mag noch der Wunsch ausgesprochen werden, welcher durch die Bemerkungen, mit denen wir diese Betrachtung begonnen, gewiß gerechtfertigt ist, daß nach dem Vorgange von Preußen der Realschule das Zeugniß der Reife für Obersecunda oder Prima eines Gymnasiums oder wenigstens das Gymnasialmaturitätszeugniß gleich gestellt werde. Durchgebildete Gymnasiasten können den Fachschulen in der That nur willkommen sein. Denn gesetzt auch, daß sie in einigen Fächern weniger leisten, als die Zöglinge der Realschule, so ist doch kaum zu bezweifeln, daß, was ihnen etwa an Wissen abgeht, durch den Grad geistiger Bildung und Reife ersetzt wird, den der Gymnasialunterricht unzweifelhaft gewährt.« (Jahrbb. f. Phil. u. Päd.)

Baden. Heidelberg. [Geſetze für die Schüler des Lyceums.] * 1. Jeder Schüler iſt ſämmtlichen Lehrern der Anſtalt Gehorſam und Achtung ſchuldig, und wird auch in ſeiner äußeren Haltung und in ſeinem Benehmen dieſe Achtung an den Tag legen. 2. Allen Anordnungen ſeiner Lehrer muß der Schüler nachzukommen ſuchen. Er wird daher a. alles zum Unterrichte Erforderliche ſich nicht nur anſchaffen, ſondern es auch da, wo es vom Lehrer angeordnet iſt, in die Schule mitbringen; b. er wird ſich bemühen, ſeine Aufgaben nach der Anweiſung des Lehrers in jeder Beziehung ſorgfältig auszuarbeiten; c. er wird während des Unterrichts aufmerkſam und ruhig ſein und ſich von allem Störenden oder durch den Lehrer Unterſagten enthalten; d. er wird keine andern Bücher oder Gegenſtände, die nicht zum Unterrichte gehören, mit in die Schule bringen. 3. Außer der Aufmerkſamkeit und Ruhe während des Unterrichts gehört zu den Pflichten des Schülers: Fleiß, Ordnungsliebe und Reinlichkeit in allen Dingen, Beſcheidenheit in ſeinem ganzen Benehmen und Wahrheitsliebe in ſeinen Ausſagen vor dem Director und den Lehrern. 4. Gegen ſeine Mitſchüler hat jeder die Pflicht freundlicher Verträglichkeit. Kein Schüler darf den andern in irgend einer Weiſe durch Wort oder That beleidigen oder kränken. 5. Wer ſich aber für beleidigt hält, darf ſich nicht ſelbſt Recht verſchaffen wollen, ſondern hat ſeine Klage vor den Lehrer oder Director zu bringen. 6. Kein Schüler wird ſeine Mitſchüler durch mißgünſtiges Ausplaudern außerhalb der Schule zu verkleinern ſuchen, während er in ſeinen Ausſagen dem Lehrer gegenüber Wahrheitsliebe als heilige Pflicht anſehen muß. 7. Die Schüler haben ſich zu rechter Zeit, nicht zu ſpät und nicht zu frühe, höchſtens 10 Minuten vor der zum Beginne des Unterrichts feſtgeſetzten Stunde, einzufinden. 8. Bei dem Eintreten in das Schulgebäude und in deſſen Gängen, ſo wie bei dem Herausgehen aus demſelben haben die Schüler jeden Lärm zu meiden und ſich anſtändig zu betragen. 9. Bei ihrem Eintritt in den Lehrſaal ſollen ſich die Schüler ſofort an ihre Plätze begeben und in Stille und Ordnung die Ankunft des Lehrers erwarten. Seinen Platz oder den Lehrſaal darf kein Schüler ohne Erlaubniß des Lehrers verlaſſen. 10. Kein Schüler darf an dem Schulgebäude, in deſſen Gängen oder den Lehrſälen und den darin befindlichen Geräthſchaften, oder auch am Eigenthum ſeiner Mitſchäler etwas verunreinigen oder beſchädigen. 11. Für jede Beſchädigung iſt der Urheber verantwortlich. Iſt derſelbe nicht zu ermitteln, ſo haftet die ganze Claſſe für den Schaden. 12. Kein Schüler darf den Schulunterricht verſäumen. Wer aus ſtatthaften Gründen veranlaßt iſt, eine Unterrichtsſtunde nicht zu beſuchen, hat ſich dafür bei dem betreffenden Lehrer Erlaubniß zu erbitten. Wer aber einen halben Tag oder länger den Unterricht auszuſetzen genöthigt iſt, hat außerdem die Genehmigung des Directors nachzuſuchen. Nach unvorgeſehenem Schulverſäumniſſe hat der wieder eintretende Schüler bei allen Lehrern, deren Unterricht er verſäumt hat, ſich durch ein von den Eltern oder dem Fürſorger eigenhändig geſchriebenes (nicht bloß unterſchriebenes) Zeugniß zu rechtfertigen. Bei länger andauernder Krankheit eines Schülers iſt der Director zeitig in Kenntniß zu ſetzen. 13. Insbeſondere iſt es den Schülern unterſagt, vor dem Beginne der Ferien ſich zu entfernen, von den Prüfungen wegzubleiben, oder erſt nach dem Anfange der Lectionen aus den Ferien zurückzukommen. 14. Jeder Schüler, der nicht bei ſeinen Eltern wohnt, muß einen geeigneten Fürſorger haben, der die Pflicht übernimmt, über den häuslichen Fleiß und das ſittliche Betragen des Schülers zu wachen. 15. Alle Schüler ſollen dem öffentlichen Gottes-

* Dieſe Geſetze wurden durch einen Erlaß des großherzoglichen Oberſtudienraths in Karlsruhe genehmigt.

dienſte an jedem Sonn- und Feiertage des Vormittags nach der vorgeſchriebenen Ordnung in Stille und Andacht beiwohnen. Jede Verſäumniß des Kirchenbeſuchs iſt durch ein ſchriftliches Zeugniß der Eltern oder Fürſorger zu entſchuldigen. 16. Ueberall, wo die Schüler außerhalb der Schule öffentlich erſcheinen, ſollen ſie ſich anſtändig und geſittet betragen und Jedermann mit Beſcheidenheit und Achtung in gebührender Weiſe begegnen. 17. Kein Schüler, der nicht bei ſeinen Eltern wohnt, darf in einem Wirthshauſe wohnen, oder ſeine Koſt an einer Wirthstafel nehmen. Von jedem Wechſel der Wohnung oder des Fürſorgers iſt dem Director Anzeige zu machen und deſſen Genehmigung einzuholen. 18. Das Baden im freien Neckar iſt den Schülern nur innerhalb des von der Polizei zum Baden abgeſteckten Platzes erlaubt, und nicht vor der von dieſer Behörde beſtimmten Zeit, ſo wie auch nur unter Beachtung der Sittlichkeit und des Anſtandes. 19. Der Gebrauch des Schießpulvers mit oder ohne Schießgewehre ohne die gehörige Beaufſichtigung iſt den Schülern verboten. 20. Kein Schüler ſoll ſich frühzeitig das Tabakrauchen angewöhnen, das der Geſundheit in jugendlichem Alter meiſt ſchädlich iſt, und es iſt Jedem verboten, mit einer Tabakspfeife oder Cigarre ſich an Fenſtern oder ſonſt öffentlich zu zeigen. 21. Aller Beſuch der Wein-, Bier- und Kaffeehäuſer in der Stadt und ihrer Umgebung iſt ſämmtlichen Schülern — ſelbſt während der Ferien — unterſagt, außer in Geſellſchaft ihrer Eltern oder ihrer Angehörigen. Nur den Schülern der oberſten beiden Jahrescurſe — der Sexta — iſt es geſtattet, nach den von der Direction und Lehrerconferenz getroffenen Beſtimmungen ein anſtändiges Wirthshaus in der Stadt zu beſuchen. 22. Es iſt den Schülern durchaus verboten, auch in Privathäuſern des Trinkens oder Spielens wegen oder zum Zwecke von Fechtübungen Zuſammenkünfte zu halten oder dergleichen Zuſammenkünften beizuwohnen. 23. Es iſt den Schülern nicht geſtattet, an andern als an den für die Schüler ſelbſt angeordneten Turnübungen Theil zu nehmen. 24. Nur in geſchloſſenen Geſellſchaften, ſowohl in als außerhalb der Stadt, iſt den Schülern zu tanzen geſtattet. 25. Es iſt den Schülern unterſagt, ſich durch eigene Kleidertracht auszuzeichnen und an irgend einer Geſellſchaft, die den Charakter einer geheimen trägt, welchen Namen und Zweck ſie auch haben mag, Antheil zu nehmen.

Oeſterreich. [Die neuen Verordnungen über definitive Organiſation der Gymnaſien.] 1. Verordnung des Miniſteriums für Cultus und Unterricht, wirkſam für alle Kronländer, vom 16. December 1854. Seine k. k. a. Majeſtät haben mit allerhöchſtem Handſchreiben vom 9. December 1854 die in Folge allerhöchſten Auftrags dargeſtellten Erfahrungen hinſichtlich der Erfolge der proviſoriſchen Organiſation der Gymnaſien zur Kenntniß zu nehmen und die Vereinigung der ehedem beſtandenen philoſophiſchen Jahrgänge mit den Gymnaſien und demnach die Beibehaltung der achtjährigen Gymnaſien mit der an denſelben gegenwärtig eingeführten Lehrmethode und mit den derzeit beſtehenden Einrichtungen überhaupt allergnädigſt zu genehmigen geruht, inſofern Abweichungen nicht durch die nachſtehenden allerhöchſten Anordnungen hinſichtlich einzelner Puncte begründet werden. 1. Der Ausbildung der Schüler in der lateiniſchen Sprache iſt beſondere Sorgfalt zuzuwenden, die philoſophiſche Propädeutik iſt mit größerer Ausführlichkeit zu behandeln, als es bis jetzt der Fall iſt und dieſelbe hat ſodann auch einen Gegenſtand der Maturitätsprüfung zu bilden. 2. In Bezug auf die Unterrichtsſprache hat als oberſter Grundſatz zu gelten, daß der Unterricht immer und überall in der Sprache zu ertheilen iſt, durch welche die Bildung der Schüler am beſten gefördert werden kann, demnach iſt ſich unter allen Umſtänden einer Sprache zu bedienen, die den Schülern ſo bekannt und geläufig iſt, daß ſie den Unterricht mittelſt derſelben mit ganzem Erfolge empfangen

können: auch da, wo in Folge deſſen die deutſche Sprache nicht ausſchließliche Unterrichtsſprache ſein kann, iſt der Unterricht in allen Gymnaſien mit Ausnahme der lombardiſch-venetianiſchen, in dem Maße, als es gründlicher Bildung dienlich iſt, und daher jedenfalls in den höheren Claſſen vorherrſchend, in deutſcher Sprache zu ertheilen, welche ohnehin an allen, auch den lombardiſch-venetianiſchen Gymnaſien obligater Gegenſtand ſein muß. Inſoweit es mit dieſen Grundſätzen vereinbar iſt, können jedoch auch andere Landesſprachen als Unterrichtsſprache gebraucht werden. Demgemäß ſind die jeweilig geeigneten Beſtimmungen hinſichtlich der einzelnen Gymnaſien von dem Miniſter für Cultus und Unterricht zu treffen. 3. Zum Behufe der Erlangung zweckmäßiger Lehrbücher, inſoferne es an ſolchen für einzelne Gegenſtände oder Claſſen noch mangelt, hat der Miniſter f. C. u. U. Programme ausarbeiten zu laſſen, welche ſo zu verfaſſen ſind, daß darin die Zwecke, der Charakter des Unterrichts und die Ordnung desſelben feſtgeſtellt erſcheinen. Neue Lehrbücher ſind der Genehmigung des Unterrichtsminiſteriums zu unterziehen und unter den von demſelben genehmigten Lehrbüchern iſt den Lehrern die Wahl für ihren Gebrauch, jedoch nur in der Art zu überlaſſen, daß ein Wechſel des Lehrbuches im Laufe eines Lehrcurſes des bezüglichen Gegenſtandes nicht ſtattfinden darf. 4. Im Jahre 1858, wo der beſtehende Gymnaſialplan in den deutſch-ſlaviſchen Kronländern und beziehungsweiſe auch im Königreiche Ungern während eines achtjährigen Curſes zur vollſtändigen Durchführung gekommen ſein wird, iſt aus vertrauenswürdigen und bewährten Fachmännern verſchiedener Kronländer, ſo wie aus einigen Facultätsprofeſſoren eine Commiſſion zu bilden, welche die Wirkung der jetzigen Gymnaſialeinrichtung zu prüfen und ihre Anträge über etwaige Verbeſſerungen zu erſtatten haben wird. Nach dieſer Beſtimmung iſt bei der fortſchreitenden Einrichtung und Leitung des Gymnaſialunterrichts im ganzen Reiche vorzugehn und ſind die hierzu erforderlichen Anträge nunmehr auf dieſer Grundlage zu erſtatten.

II. Circular des Miniſteriums vom 28. December 1854. Die theilweiſe unzulänglichen Leiſtungen der Gymnaſien im Latein, im Vergleich zu den befriedigenden Unterrichtsergebniſſen in den anderen Gegenſtänden, haben zu öfteren Malen das Miniſterium veranlaßt, die Lehrkörper auf die Maßregeln aufmerkſam zu machen, durch deren gewiſſenhafte Anwendung den beklagten Mängeln abgeholfen werden ſoll. Hierher gehören insbeſondere die Weiſungen, welche mit dem hierortigen Erlaſſe vom 11. März 1854 mitgetheilt worden ſind. Es iſt daher nicht zu zweifeln, daß darnach die Directoren und die betreffenden Lehrer ihre didaktiſche Praxis gehörig vervollkommnen und in Kurzem, ſobald auch die Folgen der Verſäumniſſe früherer Zeiten ſich nicht mehr bemerkbar machen werden, dahin gelangen, ihrer Lehraufgabe den vollſtändigen Erfolg nach den maßgebenden Beſtimmungen des Organiſationsentwurfes zu ſichern. Wenn nun auch kein Grund vorhanden iſt und es auch bedenklich wäre, in dieſer Beziehung eine Aenderung vorzunehmen, welche das Lehrſyſtem in ſeiner Gliederung alteriren könnte, ſo erſcheint es doch nicht als überflüſſig und iſt der allerhöchſten Beſtimmung entſprechend, nichts unberückſichtigt zu laſſen, was dazu beitragen kann, den bezeichneten Zweck zu fördern, ohne zugleich durch eine Vermehrung der Lehrſtunden im Ganzen die Gefahr der Ueberbürdung der Schüler nahe zu bringen, oder durch weſentliche Beeinträchtigung eines anderen Gegenſtandes die Stellung des letzteren in Frage zu ſtellen. Den angedeuteten Rückſichten dürfte es daher genügen, wenn am Untergymnaſium, wie es bei der Naturgeſchichte der Fall iſt, auch die Phyſik, bei welcher es ſich ohnehin nur um die anſchauliche Darlegung des wichtigſten, der Faſſungskraft der Schüler ſich anſchließenden Lehrſtoffes handelt, auf zwei Lehrſtunden in der Woche beſchränkt, und die hierdurch gewonnene eine Lehrſtunde in der dritten

und vierten Classe dem Latein zugelegt würde. Denn so viel aus den bisherigen Ergebnissen des Unterrichts entnommen wurde, scheint ein Uebelstand hauptsächlich darin zu liegen, daß das Lehrziel, welches vom Organisationsentwurfe dem Untergymnasium vorgesteckt ist, nicht vollkommen erreicht werde, indem geklagt wird, daß häufig den Schülern des Obergymnasiums zu der Gründlichkeit und Fertigkeit im selbstthätigen Lesen eines Classikers die gehörige grammatische Vorbildung abgehe und sie daher nicht dahin gebracht werden können, einen für die Classicität des lateinischen Ausdrucks entwickelten Sinn zu zeigen. Ein anderes Bedürfniß, welches sich in der Verbesserung des allgemeinen Lehrplans den bisherigen Erfahrungen zufolge herausgestellt hat, gehört der philosophischen Propädeutik an, für welchen Gegenstand eine Vermehrung der Lehrstunden daher als nothwendig erscheint. Die Gliederung des allgemeinen Lehrplans gestattet nicht, diesen Gegenstand theilweise schon in der siebenten Classe zu berücksichtigen; denn abgesehen davon, daß es bedenklich wäre, zu Gunsten desselben irgend einen andern Gegenstand in seiner keineswegs bedeutenden Stundenzahl zu verkürzen, steht hauptsächlich der Umstand im Wege, daß es nicht anginge, die Anzahl der Lehrfächer noch mit einem neuen (neunten) Gegenstande zu vermehren. Hingegen wäre es nicht unangemessen und dürfte für das betreffende Unterrichtsfach auslangen, der philosophischen Propädeutik in der achten Classe vier Stunden zu widmen. Der einzige Gegenstand, auf dessen Kosten diese Aenderung vorzunehmen wäre, könnte das Griechische sein. Es entsteht nur die Frage, ob der Bildungszweck, welcher mit dem griechischen Unterrichte verbunden ist, durch die Herabsetzung der diesem Gegenstande zugewiesenen Lehrstunden von sechs auf vier in der achten Classe nicht erheblich gefährdet würde, oder ob dem Griechischen nur eine Lehrstunde abgenommen und nebst einer zweiten (Mehr-) Stunde der philosophischen Propädeutik zugewiesen werden sollte. Im ersteren Falle bliebe die vom O.-E. festgesetzte Gesammtzahl der Lehrstunden unverändert; im letzteren Falle würde sie (mit Einschluß der zweiten Landessprache) 27 statt 26 in der Woche betragen. Es ist mir daran gelegen, über diese beabsichtigten Modificationen innerhalb der bezeichneten Grenzen ein wohlerwogenes, für die Bedürfnisse und thatsächlichen Zustände der Gymnasien berechnetes Urtheil von Fachmännern zu erlangen, um der erwähnten allerhöchsten Anordnung gemäß die geeigneten Maßnahmen zu treffen.

III. Verordnung des Ministeriums, wodurch die Sprachverhältnisse an den Gymnasien in Ungarn, Siebenbürgen und der serbischen Woiwodschaft mit dem Temescher Banat geregelt werden, vom 1. Januar 1855. Auf Grundlage der mit der Verordnung vom 16. December 1854 kundgemachten allerhöchsten Bestimmungen wird in Betreff der Sprachverhältnisse an den Gymnasien der bezeichneten Kronländer Nachstehendes verordnet: § 1. Die deutsche Sprache ist an allen Gymnasien als unbedingt obligater Lehrgegenstand in allen Classen zu behandeln. § 2. Auch da, wo die deutsche Sprache nicht die Muttersprache der Schüler ist, sind, sobald die Schüler sie insoweit erlernt haben, daß sie sie ohne Schwierigkeit verstehen, wenigstens einige Gegenstände deutsch und auf Grundlage deutscher Lehrbücher zu lehren. Die hierzu erforderliche Kenntniß der deutschen Sprache muß den Schülern auch in Orten, wo dieser Unterricht bisher ganz vernachlässigt wurde, in Zukunft jedenfalls im Untergymnasium beigebracht werden, so daß unter allen Umständen in der ersten Classe des Obergymnasiums einige Gegenstände deutsch gelehrt werden, deren Zahl von Jahr zu Jahr so zu vermehren ist, daß die deutsche Sprache in den obersten Classen die vorherrschende Unterrichtssprache sei, und den Schülern auch in ihrer Anwendung auf schwierige Gegenstände vollkommen geläufig werde. Es ist jedoch wünschenswerth, daß mit dem Gebrauche der deutschen

Sprache beim Unterrichte ſchon im Untergymnaſium begonnen werde, was ſchon jetzt keinem Anſtande unterliegen kann, wo die Schüler in der Hauptſchule bereits einigen Unterricht im Deutſchen erhalten, oder wo ſie Gelegenheit haben, ſich dieſe Sprache als Umgangsſprache anzueignen. § 3. Nebſt der deutſchen Sprache iſt da, wo eine andere Sprache Mutterſprache der großen Mehrzahl der Schüler iſt, auch dieſe und ihre Litteratur als unbedingt obligater Lehrgegenſtand durch alle Claſſen des Gymnaſiums für alle Schüler zu behandeln. § 4. Für dieſe Sprache und die deutſche Sprache zuſammengenommen ſind fünf Stunden wöchentlich zu verwenden, bei deren Vertheilung einerſeits auf die zu einer gründlichen Erlernung beider Sprachen erforderliche Uebung, andererſeits auf den Grad der Reichhaltigkeit an bildendem Inhalte der Litteratur Rückſicht zu nehmen iſt. § 5. Die Mutterſprache der überwiegenden Mehrzahl der Schüler iſt als Unterrichtsſprache jedenfalls ſo lange anzuwenden, als nur durch ſie ein gründliches Verſtändniß vermittelt werden kann; ſie kann aber auch noch weiterhin bei dem Unterrichte angewendet werden, inſoweit es mit der sub 2 ertheilten Vorſchrift vereinbar iſt. § 6. Mehr als zwei lebende Sprachen können niemals an einem Gymnaſium als Unterrichtsſprachen gebraucht werden. Eine dritte lebende Sprache darf für Schüler, welche darin noch keine Kenntniß beſitzen, nicht früher als in der erſten Claſſe des Obergymnaſiums als Lehrgegenſtand eintreten. § 7. Die obligaten Sprachfächer (§§ 1 und 3) bilden auch einen unerläßlichen Gegenſtand bei den Verſetz- und den Maturitätsprüfungen und kein Schüler kann für reif erklärt werden, der nicht beider Sprachen bis zu dem Grade des grammatiſch und ſyntaktiſch richtigen Gebrauchs derſelben in Schrift und Rede mächtig iſt. § 8. Bei dem Sprachunterrichte iſt überhaupt, insbeſondere aber da, wo zwei lebende Sprachen obligater Lehrgegenſtand ſind, ſo viel als möglich eine vergleichende Methode anzuwenden und iſt die Vergleichung dieſer Sprachen nicht nur unter einander, ſondern auch mit den claſſiſchen Sprachen durchzuführen, zu welchem Ende ſobald als möglich entweder die lateiniſche oder griechiſche Sprache auf Grundlage einer deutſchen Grammatik zu lehren iſt. § 9. Die Beſtimmung, in welcher Weiſe die voranſtehenden Grundſätze an den einzelnen Gymnaſien mit Rückſicht auf die thatſächlichen Verhältniſſe zur Geltung zu bringen ſind, bleibt dem Miniſterium für Cultus und Unterricht vorbehalten. § 10. Keinem Gymnaſium, welches den voranſtehenden Grundſätzen gemäß ſich nicht einrichtet oder in dieſer Einrichtung nicht beharrt, kann der Charakter der Oeffentlichkeit und das Recht, ſtaatsgültige Zeugniſſe auszuſtellen, zugeſtanden oder belaſſen werden. § 11. In Zukunft kann kein Lehrer an einem Gymnaſium angeſtellt werden, welcher nicht in geſetzlicher Weiſe die Befähigung erprobt hat, ſich der an dem fraglichen Gymnaſium eingeführten Unterrichtsſprachen zu bedienen und welcher demnach nicht auch wenigſtens eine für die von ihm gewählten Lehrfächer ausreichende Kenntniß der deutſchen Sprache und Litteratur beſitzt.

IV. Erlaß und Verordnung des Miniſteriums, die Schulferien der Gymnaſien betreffend, gültig für ſämmtliche Kronländer mit Ausnahme des lombardiſch-venetianiſchen Königreichs und der Militärgrenze, vom 15. December 1854. Seine k. k. a. Majeſtät haben mit allerhöchſter Entſchließung vom 6. December 1854 allergnädigſt zu genehmigen geruht, daß in Betreff der Schulferien an den Gymnaſien nachſtehende Beſtimmungen feſtgeſetzt werden: § 1. Im Laufe des Schuljahrs ſind außer den Sonn- und Feſttagen vom Unterrichte frei folgende Tage: a. zu Weihnachten der 24. December; b. im Faſching der letzte Montag und Dienſtag; wo jedoch mit dieſer Ferialzeit das erſte Semeſter (§ 4) geſchloſſen wird, iſt derſelben auch der Aſchermittwoch und der darauf folgende Donnerſtag beizugeben; c. zu Oſtern vom Mittwoch vor

bis einſchließlich zum Dienſtag nach dem Oſterſonntage; d. wöchentlich die N
mittage am Mittwoch und Samſtag oder ſtatt derſelben nach Umſtänden den
Donnerſtag; e. vier Tage im Laufe des Schuljahres, an welchen dem Directo
Gymnaſiums eingeräumt wird, bei außerordentlichen Anläßen Ferien zu gewä
jedoch mit der Beſchränkung, daß dieſe Ferialtage ohne zureichenden Grund
gewährt werden und weder in eine ununterbrochene Folge fallen, noch dazu b
werden, die oben bezeichneten Feriengrenzen (a—d) zu erweitern. § 2. Die
oder Herbſtferien dauern zwei Monate. An jenen Gymnaſien Galiziens un
Bukowina jedoch, an welchen wegen der Geltung des doppelten kirchlichen Kal
mit Rückſicht auf die namhafte Frequenz von Schülern verſchiedenen Ritus ſi
größere Zahl von Feiertagen ergibt, verbleibt es bei der früheren ſechswöchen
Feriendauer. Dieſe Beſtimmung findet auch auf ſolche Gymnaſien in Ungarn,
bürgen und der Woiwodſchaft Serbien mit dem Temeſcher Banate Anwendun
welchem der gleiche Grund dieſer Zeitbeſtimmung vorwaltet. § 3. In Betreff d
in welche die Hauptferien in den einzelnen Kronländern und an den Gymnaſien
bleiben die früheren geſetzlichen Anordnungen aufrecht, jedoch mit der Aenderu
an den Gymnaſien Galiziens und der Bukowina die Hauptferien in die
Juli und Auguſt verlegt werden. Demnach fängt in der Regel das Schulj
dem 1. October an und ſchließt mit dem 31. Juli an den Gymnaſien von
öſterreich, Oberöſterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol (mit Ausnahme von Bo
Meran), Kärnthen, Krain, Croatien und Slavonien (mit Ausnahme von
Böhmen, Mähren, Schleſien, der Woiwodſchaft Serbien und dem Temeſcher
Ungarn und Siebenbürgen. Im Küſtenlande, in Dalmatien, dann in Fiume
und ſchließt das Schuljahr um einen Monat ſpäter und dauert daher vom 1. A
bis 31. Auguſt, — im Krakauer Verwaltungsgebiete, dann in Botzen und
um einen Monat früher und dauert daher vom 1. September bis 30. Juni.
Gymnaſien, an welchen die Dauer der Hauptferien ſechs Wochen beträgt,
Anfang des Schuljahrs und zwar im Lemberger Verwaltungsgebiete und in
wina auf den 1. September — an den im § 2 bezeichneten Kronländern
1. October — und der Schluß des Schuljahrs auf den 15. Juli, beziehung
den 15. Auguſt. § 4. Das erſte Semeſter iſt derart abzuſchließen, daß ſei
nicht mehr als fünf Monate betrage; ſie kann aber kürzer ſein. Demnach
erſte Semeſter an den Gymnaſien, an welchen das Schuljahr mit dem
beginnt, mit den Faſchingsferien, welche in dieſem Falle fünf Tage dauer
— an welchen aber das Schuljahr am 1. (2.) November den Anfang nim
Regel mit den Oſterferien geſchloſſen. Gymnaſien, deren Hauptferien in
Juli und Auguſt fallen, ſchließen das erſte Semeſter gegen Ende Janua
das erſte und zweite Semeſter ſind mit Einſchluß eines Sonntags fünf F
legen. § 5. Es iſt keinem Gymnaſium geſtattet, einen durch die vorherg
ſtimmungen nicht genehmigten Feiertag eintreten zu laſſen und darf die
Unterrichtszeit, mit Ausnahme der einzelnen dem Gottesdienſte vorſchri
widmenden halben oder ganzen Tage, weder im Beginne, noch im Laufe
des Schuljahres irgendwie abgekürzt werden. Daher iſt die Beſorgung
Schulgeſchäfte und namentlich die Abhaltung der Maturitäts-, Privatiſt
nahmeprüfungen, inſoweit ſie im Laufe des Schuljahrs nicht ohne
Beeinträchtigung der feſtgeſetzten Unterrichtszeit vorgenommen werden könn
in den Anfang und den Schluß der Ferienzeit zu verlegen. — Aus dem
Erlaſſe heben wir folgende Stelle hervor: Es iſt zu empfehlen, daß die

Schülern vor deren Abgange eine zweckdienliche Anleitung zu dem Behufe einer geiſtigen Beſchäftigung während der großen Ferien an die Hand geben, ohne jedoch daran die Forderung von Leiſtungen in Form exacter Hausaufgaben, über welche die Schule Rechenſchaft verlangt, zu knüpfen. Die Erfahrung aus dem Schulleben hat gelehrt, daß Ferienaufgaben, welche zu ſchriftlichen Pflichtarbeiten gemacht werden, und deren Reviſion und Correctur überdieß zu einer erheblichen und ihrer Wirkung nach kaum ausgiebigen Arbeit für die Lehrer erwachſen würde, die pädagogiſchen Zwecke eher benachtheiligen als fördern, während eine Schule, die es verſtanden hat, Intereſſe für den Lehrſtoff und Geneigtheit zur ſelbſtthätigen Fortbildung in den Schülern zu erwecken, mit leitenden Andeutungen auslangt, um die Schüler dahin zu bringen, daß ſie ſich in dem Gelernten auch noch nachträglich mit Befriedigung umſehen, daran Verſuche der Vorbereitung für die nächſte Claſſenaufgabe knüpfen und auf dieſe Weiſe ſich vor den Nachtheilen bewahren, welche ſonſt aus der gänzlichen Unterbrechung geiſtiger Beſchäftigung während der Ferienmonate entſtehen würden.

V. Eine Verordnung des Miniſteriums vom 1. Januar 1855 ſchärft die rechte Führung und Benutzung der im O. E. § 115 vorgeſchriebenen Normalienbücher (d. h. Sammlung der ergangenen Verordnungen) ein und macht die Ernennung, Beförderung, Verſetzung und Beſtätigung von Lehrern von der gewiſſenhaften Erfüllung der bezeichneten Anforderung abhängig.

— Zu wirklichen Schulräthen ſind für den Kaiſerſtaat ernannt worden: Für Niederöſterreich die proviſoriſchen Schulräthe Dr. Carl Enk von der Burg und Dr. Mor. Becker, für Oeſterreich ob der Enns der proviſ. Schulrath Adalbert Stifter, für Salzburg der prov. Schulrath Joh. Kurz mit Geſtattung ſeiner gleichzeitigen Verwendung in Oeſterreich ob der Enns, für Kärnthen der prov. Schulrath Sim. Rudmarſch, für Krain der prov. Schulrath Dr. Frz. Mocnik, für Steiermark der prov. Schulrath Frdr. Riegler mit Geſtattung ſeiner gleichzeitigen Verwendung in Kärnthen und Krain, für Trieſt, das Küſtenland und die Grafſchaft Görz der prov. Schulrath Vinc. Koren mit Geſtattung ſeiner gleichzeitigen Verwendung in Dalmatien, für Tirol der prov. Schulrath Dr. Joh. Köhler, für Böhmen die prov. Schulräthe Dr. Greg. Zeithammer, Joh. Maroſch, Frz. Effenberger und der Bezirkshauptmann Dr. jur. Joh. Czermak, für Mähren der prov. Schulrath Dr. Joſ. Denkſtein, für Galizien die prov. Schulräthe Dr. Euſ. Czerkawski und Ed. Linzbauer mit Geſtattung ihrer gleichzeitigen Verwendung in der Bukowina; für das Krakauer Verwaltungsgebiet der prov. Schulrath in Schleſien, Andr. Wilhelm, mit Geſtattung ſeiner gleichzeitigen Verwendung in Schleſien, und der Kreiscommiſſär Dr. jur. Andreas Macher, für Croatien und Slavonien der prov. Schulrath Dr. Ant. Jarz, für Ungarn die prov. Schulräthe Dr. theol. Abt. Joſ. Kozacek, J. Paul Tomaſchek, Dr. theol. Ign. Ryirak, Joh. Mikulas und Dr. phil. Michal Haas, dann die Gymnaſialdirectoren Piariſtenordenspriester Dr. theol. und phil. Joh. Greſchner, und Benedictinerordenspriester Sev. Schmidt.

— Peſth, 4. April. [Die evangeliſchen Gymnaſien.] Ein nicht unbedeutender Theil der Bevölkerung Ungarns und ſeiner ehemaligen Nebenländer bekennt ſich zur proteſtantiſchen Religion, große Gemeinden, ja ausgedehnte Bezirke ſind vorwiegend von Proteſtanten bewohnt, die dort compacte Gruppen bilden, während ſie in andern Kronländern nur ſporadiſch zerſtreut oder in großer Minderheit ſind. Die geiſtigen Bedürfniſſe Ungarns treten alſo in dieſer Beziehung in den Vordergrund der Erwägung. Der Proteſtantismus hat mit der Durchführung der Reichseinheit, alſo mit der Beſeitigung der Sonderſtellung Ungarns, für Oeſterreich erhöhte Bedeutung gewonnen. Die Maßregeln der Regierung haben, namentlich in den letzten Jahren,

unzweideutige Beweiſe gegeben, daß der Werth und die Wichtigkeit der Schulbil
in leitenden Kreiſen hoch angeſchlagen werde, und daß es dort weder an gutem W
noch an dem richtigen Verſtändniß fehle. Für die Intereſſen der katholiſchen B
kerung Ungarns iſt in dieſer Beziehung Vieles, wenn auch nicht Ausreichendes geſch
um ſo mehr laſſen die Zuſtände der evangeliſchen Gymnaſien bei uns zu wü
übrig. Dieſe exiſtiren nur auf Koſten der Gemeinden, und bis vor Kurzem
nur vier von ihnen, die von Oberſchützen, Debreczin, Nagy-Körös und Hold
Vaſarhely, das Recht der Oeffentlichkeit. Um ſo freudiger wird jeder Beweis b
werden dürfen, daß die Regierung keineswegs geſonnen iſt, die höhere Bildu
Millionen ihrer proteſtantiſchen Unterthanen dem Zufall preiszugeben. Ein
erfreulicher Beweis liegt ſo eben in dem Erlaß des Miniſteriums für Cultu
Unterricht vom 23. März d. J. vor, durch welchen das evangeliſche Gym
Augsburger Confeſſion zu Oedenburg als ein öffentliches erklärt wird, un
Zeugniſſe für ſtaatsgültig erkannt werden. Den Bedürfniſſen der zum Thei
habenden und aufſtrebenden Bevölkerung der dortigen Umgegend iſt damit
kennungswerther Weiſe Rechnung getragen. (A

Schweiz. Bern. [Aus dem Programm der Realſchule
(Director Hugendubel), erwähnen wir eine Stiftung des Herrn F.
geweſenen Lehrers der Geographie und Naturgeſchichte an der Anſtalt. In ſeine
mente ſetzt er die »burgerliche Realſchule in Bern« zum Erben ſeines Vermö
50,000 Frk. ein, mit der Bedingung, daß der jährliche Ertrag dieſer Erbſch
verwendet werde:

1. Bei den öffentlichen Preisvertheilungen der Realſchule Preiſe an
Realſchüler auszutheilen, welche ſich in der Naturgeſchichte, Naturl
Geographie auszeichnen;
2. Jedes Jahr, oder wenn es die Direction zweckmäßiger finden ſollte,
Jahre die ältern Zöglinge der Realſchule unter der Anführung ihr
der Naturgeſchichte oder ſonſtiger paſſender Aufſicht und Leitung ein
handenen Geldmitteln angemeſſene Reiſe machen zu laſſen.

— — Ueber die Verwendung des Legats beſtimmt das folgende Reglement
lung der Hauptpreiſe der Meyer'ſchen Stiftung (Prämien- und Reiſefundus der

§ 1. Der Ueberſchuß der Zinſe des zu 50,000 Frk. capitaliſirten Ve
des Herrn Friedrich Meyer ſel. nach Abzug nämlich:

1. der Verwaltungskoſten,
2. der Koſten der jährlichen Schülerreiſe,
3. der jährlichen Prämien für Naturlehre, Naturgeſchichte und Geogra
4. der zur Deckung von allfälligen Capitalverluſten nothwendigen Su

wird verwendet zu Preiſen für ausgetretene Realſchüler, von welchen die
begründete Erwartung hegt, daß ſie ſich beſtreben werden, zur Förderu
breitung der Naturwiſſenſchaft nach Kräften mitzuwirken.

§ 2. Um auf einen Preis Anſpruch zu haben, ſoll der Vorgeſchlag

1. wenigſtens zwei Jahre Schüler in den drei oberſten Claſſen der Real
ſein und ſich die Zufriedenheit ſeiner Lehrer erworben haben,
2. das neunzehnte Altersjahr zurückgelegt haben,
3. nach dem Zeugniß öffentlicher Lehrer naturwiſſenſchaftlicher Fächer, d
er in den letzten Jahren genoſſen, oder durch befriedigende Löſung e
oder andere naturwiſſenſchaftliche Arbeiten, Fleiß und mehr als g
lagen bewieſen haben.

§ 3. Der Schuldirector gibt jedes Jahr, wenigſtens eine Woche vor der Preisvertheilung, der Direction ein Verzeichniß derjenigen Schüler ein, welche

1. den zwei erſten der in § 2 angegebenen Bedingungen entſprechen,
2. ſpäter aus der Anſtalt getreten ſind, als der letzte, der einen der in dieſem Regulativ bezeichneten Preiſe erhalten hat;
3. auf dieſem Verzeichniß werden diejenigen bezeichnet, die nach ihrem Austritt, ſo weit es dem Director oder den Lehrern naturwiſſenſchaftlicher Fächer an der Schule bekannt geworden, ihren Fleiß auf ein ernſteres Studium dieſer Fächer verwendet haben.

§ 4. Die Direction entſcheidet nach eingezogenen Erkundigungen und vorliegenden Zeugniſſen:

1. ob einer oder mehrere Preiſe zu ertheilen ſeien,
2. wem ſie zufallen ſollen,
3. wie hoch ihr Betrag ſteigen ſolle,
4. ob die Ertheilung an die Erfüllung von Bedingungen gebunden und zu beſtimmten Zwecken erfolgen, oder ob die Verwendung den Betreffenden überlaſſen ſein ſolle.

§ 5. Der Betrag eines Preiſes ſoll nicht über die Summe von 1200 Frk. ſteigen, und im nämlichen Jahr ſind nicht mehr als höchſtens zwei Preiſe zu geben.

§ 6. Die Gelder, die wegen Mangels an geeigneten Aſpiranten in der Caſſe zurückbleiben, können in folgenden Jahren verwendet werden. Sollte jedoch der zu dieſem Zweck beſtimmte Theil des Saldo einer Jahresrechnung die Summe von 2500 Frk. überſteigen, ſo ſind 1500 Frk. zu capitaliſiren.

Holland. [Statiſtiſches.] Aus dem jüngſten Berichte über das niederländiſche Unterrichtsweſen geht hervor, daß die Zahl der Studirenden Ende 1853 1396 betrug, gegen 1438 zu Ende 1852; Leyden zählte 643, Utrecht 489, Groningen 264, außerdem das Athenäum zu Amſterdam 143 und das zu Deventer 12 Studenten. Leyden nimmt durch die Zahl ſeiner Juriſten, Utrecht durch die der Theologen und der Naturkundigen den erſten Platz ein; noch immer werden viele Collegien in lateiniſcher Sprache gehalten, allgemein noch die über römiſches Recht, Staats- und Völkerrecht, und die Kliniken; in Groningen lieſt ein Profeſſor auch die Metaphyſik noch lateiniſch, muß aber ſehr oft die niederländiſche Sprache zur Verdeutlichung des Docirten zu Hülfe nehmen; allgemein iſt die Klage der Profeſſoren über die Abnahme der Kenntniß der lateiniſchen Sprache bei den Studirenden; trotz der auch ſonſt ſehr oft mangelhaften Schulkenntniſſe will die Regierung doch das abgeſchaffte Abiturienten-Examen nicht wieder einführen, ſondern die Ausbildung völlig frei laſſen. — Die Zahl der gelehrten Schulen betrug Ende 1853: 40 ſog. lateiniſche Schulen, darunter mehrere mit 1 Lehrer, 9 vorläufige und 18 definitive Gymnaſien mit 1826 Schülern und 247 Docenten. Die Akademie zu Delft, auf welcher die oſtindiſchen Beamten gebildet werden, zählte 154, die Land- und Seecadettenſchule zu Breda 308, und das Inſtructionsbataillon zu Campen, auf welchem Unterofficiere für die oſtindiſche Armee gebildet werden, 28 Officiere als Lehrer und 729 Unterofficiere und Gemeine als Lernende. Die Volksſchulen beſtanden aus 2469 öffentlichen, 234 privaten des erſten und 671 des zweiten Ranges; in Folge der religiöſen Wirren nehmen die letzteren fortwährend zu; die öffentlichen Schulen wurden am 1. Januar 1853 von 392,161 und am 1. Juli 1853 von 321,850 Schülern beſucht.

England. [Die Parlamentsdebatten über Schulreform.] In der Unterhausſitzung vom 16. März beantragt Sir J. Pakington eine Bill zur Hebung

des Volksunterrichts in England und Wales. Die Frage ſei wichtig genug, um ſelbſt mitten im Drang und Sturm des Krieges die vollſte Aufmerkſamkeit des Parlaments in Anſpruch zu nehmen, und der höhere ſittliche Ton, den die Caſernenſchulen in den Reihen der Armee hervorgebracht, zeuge am beſten für den Vortheil eines allgemeineren Volksunterrichts. Gegenwärtig iſt die Volkserziehung einem Ausſchuß des Geheimraths überlaſſen, deſſen Thätigkeit wenig Frucht trage, der mit den vom Parlament bewilligten Geldern ſchlecht wirthſchafte, indem er wohlhabende Bezirke reichlicher bedenke als die armen. Die Folgen ſchildert er als höchſt beklagenswerth. Man ahne kaum, welche tiefe Unwiſſenheit in den untern Geſellſchaftsſchichten herrſche, und daß mit Ausnahme Rußlands, Neapels und Spaniens kein europäiſcher Staat in dieſer Beziehung ein ſo trauriges Schauſpiel biete wie England. Eine Maſſe ſtatiſtiſcher Angaben rechtfertigt die düſtere Färbung dieſes Bildes. Das Heilmittel des Antragſtellers beſteht vorerſt darin, daß er den Erziehungsausſchuß zu einem beſondern, im Parlament vertretenen und demſelben verantwortlichen Departement erheben will, welches dem Unterrichtsminiſterium anderer Staaten analog wäre. Die Bill ſoll ferner einen permiſſiven Charakter haben. Jede Municipalität (Stadt) und jede Armenhausunion (auf dem Lande) hat das Recht, ein Erziehungscollegium einzuſetzen, in welchem die Friedensrichter des Bezirks ex officio Sitz und Stimme haben; gewählt werden dieſe Behörden von den Steuerpflichtigen. Wenn die Majorität der letztern die Selbſtbeſteuerung der Gemeinde behufs der Errichtung von Freiſchulen beſchließt, ſo bewilligt das Parlament einen verhältnißmäßigen Beitrag aus den conſolidirten Fonds. Beſtehenden Schulen ſteht die Verſchmelzung mit den neuen Anſtalten frei. Jede Freiſchule iſt verpflichtet, die Kinder von Diſſenters aufzunehmen, ohne ihnen einen beſondern Cultus aufzudrängen; und überall iſt der Religionsunterricht im Einklang mit dem Glaubensbekenntniß der Majorität des Bezirks. Herr Hadfield proteſtirt gegen dieſen Geſetzentwurf, der die Minorität einer Zwangsbeiſteuer unterwerfe. Lord Stanley unterſtützt das Princip, von welchem der Antragſteller ausgeht, auf das wärmſte. Das Princip des Gehenlaſſens habe ſich überlebt, und in Sachen der Volkserziehung müſſe der Staat endlich den erſten Anſtoß geben. Rein weltliche Schulen hält er für unmöglich; den Religionsunterricht der Majorität anzupaſſen ſei daher der beſte Ausweg. Sir George Grey gibt dem Antrag, im Namen der Regierung, ſeinen herzlichſten Beifall, obgleich er in Bezug auf die Reſultate nicht ſanguiniſch ſein kann. Man dürfe nicht vergeſſen, wenn man England mit andern Staaten vergleiche, daß von einem Schulzwang hier nie und nimmer die Rede ſein könne. Das Freiwilligkeitsſyſtem habe viel geleiſtet, aber doch mit den Bedürfniſſen des Volks nicht Schritt gehalten, und da es auch dem vorgeſchlagenen Schulweſen zu Grunde liegen müſſe, ſo dürfe man von dem letztern nicht allzu viel erwarten. Lord R. Cecil meint, der permiſſive Charakter der Bill ziehe ihr den Boden unter den Füßen weg, und in Bezug auf die religiöſe Clauſel ſei das Syſtem ein verkapptes weltliches Schulweſen. Herr W. S. Fox drückt dem Antragſteller ſeine aufrichtigſte Anerkennung aus für die freimüthige und tiefgehende Behandlung dieſer Lebensfrage Englands; doch kann er nicht umhin zu bemerken, daß Leſen, Schreiben und Rechnen mit der Religion gar nichts zu ſchaffen hätten. Auch Herr Gibſon billigt an dem Plan des Antragſtellers Alles bis auf die Einführung der Majoritätsreligion als unumgänglichen Beſtandtheil des Elementarunterrichts. An dieſer Klippe werde die Maßregel ſcheitern. Es ſei beſſer, ſich auf den reinen Elementarunterricht zu beſchränken, als alle erdenklichen Religionsſorten auf Staatskoſten lehren zu laſſen. Herr Adderley vergleicht die Bill mit der, welche Lord John Ruſſell früher vorgelegt und findet, daß ſie ein wahres Meiſterſtück gegen

die miniſterielle Arbeit ſei. Was gegen den Religionsunterricht vorgebracht worden, bedürfe keiner Widerlegung, denn die bare weltliche Schule werde in England nimmer Wurzel ſchlagen. Lord Palmerſton findet die Vergleichung unbillig, da die Details der Bill noch nicht vorliegen. Ohne Zweifel bilde die Religion eine Hauptſchwierigkeit, aber hoffentlich werde man nicht vergeſſen, daß die verſchiedenſten Confeſſionen eine gemeinſame chriſtliche Grundlage haben. Es gereicht ihm daher zur größten Freude, den Geſetzentwurf unterſtützen zu können. Die erſte Leſung wird demnach genehmigt.

— London, 18. März. Der Geſetzvorſchlag Pakingtons über Verbeſſerung des Volksunterrichts mag aus den beſten Abſichten hervorgehen, aber er wird auf zwei große Schwierigkeiten ſtoßen: Freiwilligkeit, und religiöſe Conflicte. Die Beſoldungen der Lehrer ſollen aus Gemeindeauflagen und in gewiſſen Fällen aus der Staatscaſſe beſtritten werden; dabei bleibe es den Eltern frei, ob ſie ihre Kinder in dieſe Schulen ſchicken wollen oder nicht. Der Unterricht ſelbſt ſoll weder ganz religiös noch ganz laiſch ſein — der Leitung nach wurde er Lehrern desjenigen Glaubens anvertraut, dem die Mehrzahl der Bevölkerung angehört —, er ſoll erſt Lehrgegenſtände der allgemeinen Nothwendigkeit begreifen, ohne Anſehen des Cultus, und für den religiöſen Unterricht das Bekenntniß der Mehrheit als Grundlage annehmen, dabei aber den Andersdenkenden überlaſſen, dieſem Unterricht nicht beizuwohnen, ſondern ſich um Lehrer ihrer eigenen Doctrin zu ſammeln. Das Bild der Unwiſſenheit und Entſittlichung, das der Redner von der Maſſe der Bevölkerung entwirft, iſt ſchaudererregend, und entlockte dem Premier einige verſchämte Verwahrungen, um der Ehre Albions und des Haufens out of doors willen, aber er fühlte wohl, wie wahr es iſt, und er könnte auch ſagen warum. Weder er noch der Miniſter des Innern haben ſich der Einbringung der Bill widerſetzt, das war nicht wohl thunlich; Grey indeſſen äußerte im voraus ſeine Zweifel hinſichtlich eines möglichen Erfolgs, und Lord Palmerſton hielt ſich für verpflichtet, ſeinem edlen Freunde Lord John Ruſſell die nähere Prüfung und die Vergleichung dieſer Bill mit ſeinem eigenen Plan vorzubehalten, Alles für nach Oſtern — ou à la Trinité, wo dann der rückkehrende Vertreter der City und der auswärtigen Würde Englands zugleich auf ſeinen Wiener Lorbeeren auszuruhen, die fünfzig Colonieen zu verwalten und nebenbei die moraliſche Mündigmachung ſeines Vaterlandes zu bedenken haben wird. Der Grund gerade, der dieß neue Unterrichtsgeſetz motivirt, die tiefe barbariſche Verwahrloſung der Menge wird ſeiner Anwendung am hartnäckigſten widerſtehen. Daß der Unterricht unentgeltlich * geboten wird, reicht nicht hin, ſo lange er nicht obligatoriſch iſt. Die Geſellſchaft, die von dem Bürger Geld und Gut, Eigenthum und Leben, das letztere in zwei verſchiedenen Richtungen, als Vertheidigung des Landes und ſeiner Ehre, oder als Sühne für Verletzung ſeiner Geſetze, zu erheiſchen befugt iſt, hat nicht bloß ein Recht, ſie hat die heilige Pflicht, den Bürgern die Mittel zu ihrer Unterweiſung in den unentbehrlichſten Kenntniſſen des Lebens, ihrem Geiſt die Wege zu ſeiner Entwicklung, und ihrem Herzen ſolche Lehren zu bieten, die ihm den Werth, die Nothwendigkeit, den Vorzug der Tugend über das Laſter augenſcheinlich darlegen. Aus gleichen Gründen aber, und als correlater Begriff, haben die Eltern, wie das Recht ihn zu verlangen, ſo die Pflicht, ihren

---

* So ſeltſam es ſcheint, ſo hat doch langjährige Erfahrung in Preußen überzeugt, daß der Schulzwang nicht genügt, um lebendige Theilnahme am Unterricht hervorzurufen. Es wird allgemein angenommen, daß nur in den allerdringendſten Fällen der Unterricht unentgeltlich ſein darf. Wofür der Vater zahlt, nur dazu hält er eine Kinder an.

Kindern einen ſolchen Unterricht (ſei es in den öffentlichen Schulen oder privatim) aufzuerlegen, und es müſſen der Geſellſchaft die Ueberwachung und die Mittel zur Erzwingung dieſer Pflicht zu Gebote ſtehen. Pakington hat es nicht gewagt, die ganze Schlußfolge ſeiner Idee zu erfaſſen, er befürchtete offenbar das Widerſtreben eines nationalen Gefühls. Das iſt der erſte Stein des Anſtoßes. Der zweite, nicht minder bedeutende in einem Lande religiöſer Secten, Parteien, Reibungen und Leidenſchaften, iſt die Begegnung der verſchiedenen Bekenntniſſe, ihre Vereinigung unter derſelben Fahne. Wer davon eine lebhafte Vorſtellung erlangen will, braucht nur nach Irland, auf den Zuſtand der National Schools und der königl. Gymnaſien (Queen's Colleges) zu blicken. Wo die Katholiken in Minderheit ſind, hat der Clerus die Schulen mit dem Interdict belegt, und die Eltern mit der ewigen Verdammniß bedroht, wenn ſie ihre Kinder ketzeriſchen Lehrern anvertrauten. Wo ſie in Mehrheit ſind, im Gegentheil, haben die Prieſter ſich der Leitung des Unterrichts bemächtigt, und denſelben, ſeiner Beſtimmung zuwider, in einen einſeitig religiöſen, im katholiſchen Intereſſe, umgewandelt. Auch in England gibt es Proteſtanten und Katholiken, und die Minderheit der letzteren wird reichlich durch die Secten der Diſſenters ausgefüllt. Wie ſich, dieſem gegenüber, die anglicaniſche Kirche ſtellt, iſt aus der Geſchichte der Eliſabeth zu leſen.

— — In der Unterhausſitzung vom 23. März ſtellt Herr J. Moncreiff, der Lord-Advocat von Schottland (entſprechend dem Attorney-General in England und Irland), den Antrag, eine Bill zur Hebung des Volksunterrichts in Schottland einbringen zu dürfen. Abgeſehen von einigen Aenderungen im Detail, ſei es dieſelbe Bill, die voriges Jahr verworfen wurde, aber die günſtige Aufnahme, welche unlängſt Sir J. Pakingtons engliſche Unterrichtsbill gefunden, ermuthige ihn, ſeinen Verſuch zu erneuern. In England gehöre die Hälfte, in Schottland nur ein Drittheil der Bevölkerung der reſpectiven Staatskirche an. Wie Sir J. Pakington in England, wolle er in Schottland das Volksſchulweſen der ausſchließlichen Controle der Staatskirche entziehen, es dafür unter die Aufſicht von Committees der Grundbeſitzer in jedem Kirchſpiel ſtellen, den Glaubenseid der Schullehrer abſchaffen, aber keinesfalls den Schulen einen rein weltlichen Charakter geben, ſondern überall eine beſondere Stunde für den Religionsunterricht beſtimmen. Herr Stirling erkennt keine Analogie zwiſchen den Zuſtänden Englands und Schottlands an, und erſucht den Lord-Advocat, ſeine Bill auf die Städte zu beſchränken, ihm aber (der ſelbſt eine Erziehungsbill in petto hat) das Landſchulweſen zu überlaſſen. Herr Baxter (jüngſt als Nachfolger J. Hume's in Montroſe gewählt) hält ſeine Jungfernrede zu Gunſten der Bill. Nach einer längern Debatte, in der kein neues Argument für oder wider zum Vorſchein kommt, wird zur Einbringung der Bill die Ermächtigung gegeben, und dieſelbe zum erſten Mal geleſen.

— London, 24. März. Was die Volkserziehung in England iſt, das haben die Debatten von geſtern Abend über die Schulen in Schottland, und namentlich die von der vorigen Woche über die Elementarſchulen in England und Wales, am klarſten ans Tageslicht gebracht. Wenn die Engländer ſich rühmen, unter allen Nationen des Continents die beſten Anſtalten getroffen zu haben, um den Tag des Herrn am würdigſten zu feiern, ſo haben ſie doch von der andern Seite öffentlich zugeſtehen müſſen, daß ihre Anſtalten zur Volkserziehung die ſchlechteſten ſind, daß nirgends die Elementarſchulen ſo vernachläſſigt und die untern Volksclaſſen in ſolcher Unwiſſenheit auferzogen werden, als gerade in England. Nicht allein können die wenigſten leſen, ſchreiben und rechnen, ſondern Tauſende und abermals Tauſende ſind gänzlich unbekannt mit allen moraliſchen Begriffen von Tugend und Laſter, und kennen weder den Namen von Gott, von Chriſtus, noch was die Engländer am wenigſten verzeihen können.

von der Königin Victoria (?). Sir J. Pakington hat dieſes öffentlich ausgeſprochen, und hat mit der größten Naivetät ſein Erſtaunen darüber zu erkennen gegeben. Und er hat ferner zugeben müſſen, daß daran einzig und allein die Kirche Schuld iſt, oder vielmehr die Hunderte von religiöſen Secten, jede mit einer beſondern »Denomination« und einem beſondern Katechismus, die ſich gegenſeitig mit dem Religionsunterricht den Schulunterricht ſtreitig machen. Jede »Denomination« nämlich will ihre eigene Schule haben, um die ihr angehörigen Kinder mit allen theologiſchen Subtilitäten bekannt zu machen, wodurch ſie ſich von den Kindern einer andern Denomination unterſcheiden. Und man geht in dieſem Secteneifer ſo weit, daß die bloße Befürchtung, die Kinder der einen Secte möchten den Katechismus einer andern Secte leſen, hinreichend war, um dem Leſenlernen ſelbſt die größten Hinderniſſe in den Weg zu legen. Zwar iſt von vielen Seiten die Frage in Anregung gebracht worden: ob es nicht beſſer ſei, den religiöſen Unterricht gänzlich von dem weltlichen zu trennen. »Was hat«, ſagte man, »die Orthographie mit der Orthodoxie, was das Rechnen mit dem Glauben, und der Glaube mit dem Rechnen zu ſchaffen? Man lehre die Kinder vor allen Dingen Leſen und Schreiben, und überlaſſe es den Angehörigen der jedesmaligen Secte, ſich der betreffenden Kinder zu bemächtigen, die ihnen durch Geburt oder Ueberzeugung anheimfallen, um ihnen in den Nebenſtunden, außerhalb der Schulſtunden, den religiöſen Unterricht zu ertheilen.« Dieſes Syſtem iſt namentlich von Cobden und Bright ſchon früher in Vorſchlag gebracht und auf verſchiedenen Meetings weitläufig entwickelt worden. Das Syſtem der »Utilitarians« lief darauf hinaus, den Religionsunterricht auf diejenigen Grundwahrheiten des Chriſtenthums zu beſchränken, worin die Secten aller Denominations ſich einigen könnten. Aber das hieße ja die ganze Religion auf einige moraliſche Gemeinplätze reduciren, und ehe man ſich dieſer Gefahr ausſetzen wollte, zog man es vor, Volk und Schulen ſich ſelbſt zu überlaſſen. Im Jahr 1851 belief ſich die Bevölkerung von England auf ungefähr 18 Millionen Seelen. Die Anzahl der Kinder im Alter von 3 zu 15 Jahren betrug ungefähr 5 Millionen, von denen bloß 2 Millionen die Schule beſuchten *. In England und Wales zählt man 44,900 Schulen, von denen ungefähr 30,000 Privatſchulen ſind. Die übrigen, Kirch-, Pfarr- oder Nationalſchulen, ſind weit entfernt, eine feſte, von der Regierung oder der Municipalverwaltung geſicherte Exiſtenz zu haben. Die Hälfte derſelben hat als Schulraum irgend einen Winkel im Pfarrhaus und der Unterricht wird in der Küche oder im Stall gehalten. Um ſich einen Begriff von den Privat-Elementarſchulen zu machen, genügt es zu wiſſen, daß von 13,879 Lehrern oder Lehrerinnen, welche dieſelben im Jahr 1851 hielten, 708 ſich genöthigt ſahen, ihren Namen mit einem Kreuz zu unterzeichnen, und ſo deutlich zu erkennen gaben, daß ſie nicht ſchreiben konnten. Iſt es nach allem dem zu verwundern, daß unter den neulich in Suffolk angeworbenen militia-men kaum ein Drittheil im Stande war, ihren Namen zu ſchreiben, und daß im Hoſpital von Scutari immer einer genöthigt iſt, für den andere die gefühlvollen Briefe zu ſchreiben, die man in England ſo ſehr bewundert! Pakington beſtrebt ſich beſonders, in ſeinem Bericht den engen Zuſammenhang zwiſchen

---

* Doch iſt zu bemerken, daß nicht alle engliſchen Kinder, welche die Schule nicht beſuchen, darum ohne Unterricht aufwachſen. Viele ſehr anſtändige Familien der Mittelclaſſen ſchicken ihre Kinder nicht zur Schule, weil dieſe zu koſtſpielig iſt; aber in der Familie beſteht die Methode des gegenſeitigen Unterrichts: die Eltern haben die älteſten Kinder unterrichtet, und dieſe unterrichten die jüngern. Das geſchieht in der weniger bemittelten anſtändigen Bürgerclaſſe. Der engliſche Pöbel freilich iſt ein Pöbel par excellence.

Unwiſſenheit und Verbrechen nachzuweiſen, und die Ziffern, die er uns in dieſer Hinſicht gibt, beweiſen nur allzuſehr dieſe Wahrheit. Aber dieſe Unwiſſenheit beſchränkt ſich nicht allein auf religiöſe und moraliſche Wahrheiten, auf eine Unkenntniß im Leſen und Schreiben. Wir finden in Einem Jahr, in einem einzigen Gefängniß 1300 Perſonen, die auch nicht die geringſte Kenntniß von den Monaten im Jahre hatten, und denen ſo zu ſagen alle Zeiteintheilung fremd war. Das war für die Engländer, für welche Zeit Geld iſt, faſt ebenſo ſchlimm, als den Namen der Königin zu ignoriren, und es möchte ſie vielleicht geneigt gemacht haben, auf Pakingtons Antrag einzugehen und auf ein beſſeres Syſtem von Volkserziehung zu ſinnen. Aber Lord Palmerſton ſtand auf und bemerkte, daß ſein Freund Ruſſell nicht anweſend ſei, und daß ſein Freund Ruſſell ebenfalls einen Plan für Volkserziehung in petto habe, und daß er nichts ohne ſeinen Freund Ruſſell unternehmen könne.

— — In der Sitzung vom 2. Mai beantragt Sir J. Pakington die zweite Leſung ſeiner Volkserziehungsbill, wogegen Herr Henley (conſervatives Mitglied für Oxfordſhire) ein Amendement auf Verwerfung ſtellt. Erſtens leiſte das jetzige Schulſyſtem mehr als das vorgeſchlagene neue Syſtem könnte, welches außerdem eine zwangsweiſe Beſteuerung vorausſetzt; zweitens ſchließe das neue Syſtem praktiſch, wenn auch nicht nominell, den Religionsunterricht aus. Herr R. Phillimore unterſtützt das Amendement und bedauert, daß der conſervative Baronet einem Syſtem das Wort rede, welches die Staatskirche als Religionslehrerin abzuſetzen drohe, dem Volk aber keinen vorzugsweiſe religiöſen Unterricht, ſondern ein gewiß zum Skepticismus führendes Miſchmaſch biete. Nachdem noch einige Mitglieder für und wider geſprochen, wird die Debatte auf Herrn Adderley's Motion vertagt.

— London, 12. Juni. Geſtern eine abermalige erfolgloſe Debatte über das Unterrichtsgeſetz, das in dreifacher Form vorliegt. Wir haben es vor länger als einem Monat ſchon geſagt, und die Times wiederholt es heute: die größte, die vielleicht unüberſteigliche Schwierigkeit liegt in dem feindlichen Gegenſatz der religiöſen Secten. Unter welcher Firma ſoll der öffentliche Unterricht ertheilt werden, damit ihr Name nicht alsbald ihre rückſtoßende Kraft auf alle andern übe? Unter den Nichtkatholiken allein ſind die Hälfte Diſſenters: ſollen ſie, wollen ſie ihre Kinder in Schulen ſenden, die unter dem Dogma der anglicaniſchen Kirche ſtehen? Wenn hier ein, wiewohl den Gewohnheiten und Gefühlen widerſtrebender, geſetzlicher Zwang nicht eintritt, wie ſoll irgend eine Verbeſſerung die erwünſchten Früchte tragen? Sir J. Pakington meinte, ehe man zu Zwangsvorſchriften ſchreite, müſſe man die Zahl der Schulen vermehren und ihre Einrichtung verbeſſern, natürlich nach ſeinem Vorſchlage; das werde einer wirkſamen Aufmunterung zu einer eifrigeren Benutzung der Lehranſtalten gleichkommen. Später dann könne man den Unterricht obligatoriſch machen. Das indeſſen iſt augenſcheinlich nur ein Cirkelſchluß, wenn nicht gar ein Widerſpruch. Eine merkwürdige Thatſache, die auf die von uns mehrmals berührten eigenthümlichen Mängel des engliſchen Gerichtsverfahrens hinweiſt, hat der Redner beurkundet: die Zahl der unentdeckten Geſetzübertreter iſt in England ſo groß, daß aus den gerichtlichen Verurtheilungen durchaus kein ſtatiſtiſcher Maßſtab für die Würdigung der Volksſittlichkeit zu folgern iſt. Wobei er hinzufügte, daß ohne allen Zweifel, mit Ausnahme einiger kleinen Staaten, England in Beziehung auf Volksunterricht hinter allen Nationen der civiliſirten Welt zurückſteht.

— Die vertagte Debatte über Sir J. Pakingtons Volkserziehungsbill nahm Herr Adderley wieder auf, indem er vor Allem den Geſetzentwurf gegen den Vorwurf ſchützt, daß er die Religion als Nebenſache behandle, oder continentalen Muſtern

nachgeahmt ſei. Das continentale Schulweſen habe auf die Sittlichkeit des Volkes keinen heilſamen Einfluß geübt, weil die Schulen durchgängig Staatsanſtalten ſeien; nach dem Pakington'ſchen Plan aber würde die engliſche Volksſchule durch eine Localſteuer vom Volke ſelbſt erhalten. Unter den drei vorliegenden Bills erklärt er die Gibſon'ſche (rein weltlicher Unterricht) für verwerflich. Lord J. Ruſſells und Sir J. Pakingtons Entwürfe ſcheinen ihm beinahe identiſch, obgleich er letzterm den Vorzug gibt; gewiß aber könnte ein Sonderausſchuß durch Benützung und Verſchmelzung beider Entwürfe eine ſehr praktiſche Bill abfaſſen. Herr Evelyn Deniſon iſt dem Syſtem des Schulzwangs geneigt. Lord J. Manners bedauert, die Bill bekämpfen zu müſſen. Sie ſcheint ihm unausführbar. Die große Maſſe werde ſich gegen die Beſteuerung ſträuben, und von 100 Kindern in England blieben in der Regel 57 aus der Schule weg, aus keinem andern Grund, als wegen der Gleichgültigkeit der Eltern. Ferner würde die Maſchinerie zur Gründung der Pakington'ſchen Schulen überall Religionsſtreit und Verwirrung ſtiften, und von dieſem Geſichtspunct möchte er beinahe die Mancheſter (Gibſon'ſche) Bill als die geradeſte und einfachſte vorziehen; hoffentlich aber werde das Haus mit einem kräftigen Schlage allen drei Bills den Garaus machen. Herr W. J. Fox will alle drei Geſetzentwürfe einem Sonderausſchuß überwieſen ſehen, da ſie Vieles miteinander gemein hätten. Für die Gleichgültigkeit der Eltern wäre die Schulſteuer eine gute Cur; wenn die ärmern Claſſen einige Pence für den Unterricht ihrer Kinder bezahlten, würden ſie ſich dafür intereſſiren, daß das Geld nicht weggeworfen ſei, und auf den Gedanken kommen, daß der Unterricht am Ende einigen praktiſchen Werth habe. Sir J. Pakington ſucht darauf die (vor ſechs Wochen gehaltene) Rede ſeines conſervativen Freundes, des ſehr ehrenwerthen Mitglieds für Oxfordſhire (Herrn Henley), zu widerlegen. Derſelbe war von dem Candide'ſchen Grundſatz ausgegangen, daß alles wohl beſtellt ſei, und daß man am beſten thäte, die Dinge beim Alten zu laſſen; in dieſem Sinn habe er vor den handgreiflichſten Thatſachen die Augen geſchloſſen und alle von dem Antragſteller beigebrachten ſtatiſtiſchen Zeugniſſe einfach ignorirt. Es bleibe indeſſen unbeſtreitbar, daß England in Bezug auf den Volksunterricht tief unter faſt allen Staaten der civiliſirten Welt ſtehe, und wenn das Parlament dieſen Zuſtand fortdauern laſſe, ſo verſäume es die erſte und heiligſte ſeiner Pflichten. Er vertheidigt das Syſtem der localen Selbſtbeſteuerung, und begreift nicht, wie man dem engliſchen Volk die Beleidigung ins Geſicht werfen könne, anzunehmen, daß dieſelben Menſchen, die Millionen Geldes auf den Krieg verwenden, vor der Ausgabe von einigen tauſend Pfund Sterling für die Erziehung ihrer Kinder zurückſchrecken werden. Für die Einführung des Schulzwangs ſei die Zeit noch nicht gekommen, und wenn er der Kirche von England nicht ihr volles Supremat in der Schule vindicirt habe, ſo ſei das geſchehen, weil er nicht dazu beitragen wollte, ein Syſtem organiſirter Heuchelei zu befeſtigen. Schließlich verwahrt er ſich gegen die Vorausſetzung, daß er als Nebenbuhler Lord J. Ruſſells, deſſen Beſtrebungen für den Volksunterricht er das höchſte Lob zollt, die Bill eingebracht habe. Er habe keinen andern Beweggrund, als den Wunſch, ſein Vaterland von dem beklagenswerthen Schandfleck volklicher Unwiſſenheit reinigen zu helfen. Auf Herrn Ewart's Motion wird die Debatte bis kommenden Montag vertagt.

— Ueber das Erziehungsweſen in Indien, ſo wie über die den dortigen Eingebornen zugeſicherte Rechtsgleichheit mit den Engländern hinſichtlich der Anſtellung im indiſchen Staatsdienſt fand neulich im Oberhauſe eine Verhandlung ſtatt. Lord Monteagle (der vormalige whiggiſche Schatzkanzler Spring Rice) lenkte die Aufmerkſamkeit des Hauſes auf zwei demſelben vorgelegte, Indien betreffende wichtige

Actenſtücke. »Das Parlament«, ſprach er, »hat vor nicht langer Zeit eine das Regierungsſyſtem in Indien neugeſtaltende Acte angenommen; aber die Erfahrung lehrt, daß die Vollziehung der Geſetze ſeitens der mit ihrer Verwaltung Betrauten oft von den Abſichten ihrer Urheber abweicht. So enthielt z. B. die Acte von 1813 zur Erneuerung des Freibriefs der oſtindiſchen Compagnie viele hochwichtige Beſtimmungen, welche aber gleich darauf in der Praxis bei Seite geſetzt wurden. Jener Maßregel zufolge ſollte jährlich eine beſtimmte Summe auf Zwecke der Volkserziehung verwendet werden, aber die oſtindiſche Compagnie verabſäumte das ganz und gar, und die Verſäumniß ward erſt viele Jahre hernach entdeckt. Hinwieder enthielt die Charter-Acte von 1833 eine Clauſel, welche alle Unterſcheidungen zwiſchen Caſte, Farbe und Geburt abſchaffte, und allen in Indien gebornen brittiſchen Unterthanen ein gleiches Recht auf alle Aemter einräumte. Dieſe Beſtimmung iſt ebenfalls nicht getreulich erfüllt worden. Dieſelbe Acte ſchrieb einen beſondern Modus vor, wie vermittelſt der Schulerziehung in Haileybury in den indiſchen Civildienſt junge Leute aufgenommen werden ſollten, welche zwar von Directoren der Compagnie empfohlen waren, jedoch nur nachdem ſie durch eine Concursprüfung ihre Befähigung bewieſen. Auch das wurde von der oſtindiſchen Compagnie nicht beobachtet. Solche Beiſpiele zeigen wohl, wie wichtig es iſt, daß das Parlament von Zeit zu Zeit unterſuchen läßt, ob denn auch die Geſetze, welche es gegeben, von ihren Adminiſtratoren gewiſſenhaft gehandhabt werden, namentlich in einem fernen Lande, wo keine tägliche Controle der Regierung möglich iſt. Nun, das erſte der von mir angezogenen Papiere iſt der auf die Acte von 1853 zur Umgeſtaltung der Regierung Indiens gegründete Erlaß vom 15. Juli 1854, der für ein allgemeines Volkserziehungsſyſtem in Indien vorſorgen ſoll. Ein wichtigeres Document, oder das ſeinem Verfaſſer mehr Ehre macht, iſt niemals zur Kenntniß des Parlaments gelangt, denn es läßt keine Seite der Erziehungsfrage in Indien unberührt und behandelt jeden Zweig derſelben einſichtsvoll und befriedigend. Damit iſt definitiv eine Frage erledigt, über welche man lange, da und dort, Zweifel gehegt, nämlich die Frage: ob die Erziehung des indiſchen Volks eine Aufgabe ſei, mit der ſich England befaſſen könne und ſolle, oder nicht. Ich theile darüber ganz die Meinung meines edeln Freundes Lord Glenelg, daß, wenn Englands Herrſchaft über Indien durch die Erhaltung ſeines Volks in Unwiſſenheit und Herabwürdigung behauptet werden müßte, dann es am beſten für beide Theile wäre, ſie je eher je lieber aufzugeben. Die Frage iſt aber nun ganz entſchieden durch dieſen Plan des frühern Präſidenten des Controlamtes, Sir Charles Wood, welcher die ſyſtematiſche Errichtung von Dorfſchulen, Stadtſchulen und Univerſitäten bezweckt. Viele Männer waren in die bezügliche Committee, welche zwei Jahre lang ſaß, mit der Anſicht eingetreten, die Regierungs- und Schulbehörden Indiens ſollten als Werkzeuge zur Verbreitung des Chriſtenthums unter den Eingebornen benützt werden; aber wohl alle ſind aus der Committee mit der feſten Ueberzeugung getreten, daß man die Verbreitung des Chriſtenthums in unſerem aſiatiſchen Reiche der Thätigkeit der Miſſionarien, ganz unabhängig von der Regierung, überlaſſen muß. (Hört!) In Bezug auf dieſes Document beantrage ich Vorlegung aller darauf bezüglichen Correſpondenzen, damit wir ſehen, wie der Plan des Sir Charles Wood in Indien aufgenommen worden iſt. In dem andern fraglichen Actenſtücke finde ich zwar ebenfalls viel zu loben, es enthält aber auch manches, womit ich nicht übereinſtimmen kann. Bekanntlich, Mylords! wurde durch die indiſche Bill der vorletzten Seſſion das Syſtem der Ernennung zum Civildienſt durch die Directoren der oſtindiſchen Compagnie abgeſchafft und ein öffentliches Examen, zunächſt über Zulaſſung in das Haileybury-Collegium, an deren Stelle geſetzt. Nun hat man aber

die Abſicht, dieſe Schule, welche bisher ſpeciell für den indiſchen Civildienſt vorbereitete, aufzuheben und die Candidaten, welche die Prüfung beſtehen, direct, ohne Durchgang durch eine ſolche Bildungsanſtalt, dem Civildienſt einzureihen. Dieſe Aenderung und der Modus der Prüfung bei dieſer offenen Concurrenz ſcheinen mir doch etwas bedenklich. Das Examen iſt nämlich ſo eingerichtet -- ich will nicht ſagen abſichtlich — daß es den indiſchen Candidaten, welchem durch die Acte von 1853 volle Rechtsgleichheit mit dem engliſchen eingeräumt iſt, thatſächlich ausſchließt. Der Befähigungsgrad des Prüflings ſoll nämlich beſtimmt werden durch Merkzeichen (marks), deren Geſammtzahl 6875 iſt; aber 2625 dieſer Merken treffen auf Griechiſch, Latein, Franzöſiſch, Deutſch und Italieniſch. Nun iſt es aber offenbar nicht ehrlich Spiel, ja es iſt widerſinnig, hinſichtlich der Erlernung dieſer europäiſchen Sprachen den jungen Inder und den jungen Engländer auf gleichem Fuß zu behandeln. Da muß der indiſche Zögling nothwendig zu kurz kommen. Man wird einwenden, in zwei andern Prüfungsgegenſtänden ſei der Eingeborene Indiens gegen den Europäer im Vortheil, nämlich im Sanskrit und im Arabiſchen. Allein einige der gelehrteſten Männer haben mehr als bloß Zweifel darüber geäußert, ob das Studium dieſer Sprachen zu etwas nütze. Die Kenntniß der jetzigen Landesſprachen iſt wichtig, ja nothwendig, aber jene beiden Sprachen, wenn ſchon wichtig für den Gelehrten, ſind doch ganz nutzlos für die Zwecke der Landesverwaltung. Aber angenommen ſie ſeien wichtig, ſo iſt es ſicherlich eine Unbilligkeit in jenem Plane, daß auf Sanskrit und Arabiſch nur 750 Ehrennummern treffen ſollen. Ferner kommen 1500 Merken auf das Engliſche, aber ſonderbar iſt es, daß ſich das ganze Geſchichtsexamen um die engliſche Geſchichte drehen ſoll, und daß nicht auch aus der indiſchen Geſchichte geprüft wird, bis zum zweiten Examen, zu welchem aber unter den gegebenen Umſtänden nur wenige Eingeborene Indiens gelangen können. Was dann neue und alte Litteratur betrifft, ſo wird kein Hindu oder Parſi zugelaſſen, außer wenn er 2625 Ehrennummern erlangt hat, was, glaub' ich, einer factiſchen Ausſchließung gleichkommt. Die dieſen Plan enthaltende Schrift iſt vortrefflich abgefaßt, nimmt aber nicht die geringſte Rückſicht auf eine einheimiſche indiſche Bildungsanſtalt. Indeſſen würd' ich mit größtem Vergnügen aus miniſteriellem Munde die Verſicherung hören, daß der Plan nicht die Abſicht hat, die indiſchen Unterthanen Ihrer Majeſtät vom Genuß ſeiner Wohlthaten auszuſchließen. Nicht bloß die Acte von 1853, ſondern ſchon die 87ſte Clauſel der Acte Lord William Bentincks ſichert den geborenen Indiern die Zulaſſung zum Civildienſt, und nur eine gezwungene Auslegung derſelben ſchloß ſie davon aus. Ich kann nicht umhin, hier einen merkwürdigen Fall anzuführen, der einem Eingeborenen Indiens zu großer Ehre gereicht. Er betrifft einen Hindu der Brahmanencaſte, aber von armen Eltern in einem kleinen Orte Bengalens geboren, der ſich mit Erfolg dem Studium der Arzneikunſt gewidmet hat, dem aber die oſtindiſche Compagnie die Aufnahme in ihren Civildienſt lange vorenthielt, bis er endlich durch hochherzige Ausdauer trotz aller Hinderniſſe zu ſeinem Ziel gelangte. Dieſer Gentleman iſt Herr Chuckerbutty. Schon in dem zarten Alter von 6 oder 7 Jahren hatte er in einer Privatſchule ſeines Vaterlandes beträchtliche Fortſchritte im Perſiſchen, Sanskrit und Arabiſchen gemacht; aber begierig die engliſche Sprache zu erlernen, trat er, wenige Kleidungsſtücke und etwas geröſteten Reis in einem Bündelchen tragend, zu Fuß die Wanderung nach einer entfernten engliſchen Schule an. Hier machte er raſche Fortſchritte, rückte von einer Schule zur andern vor und kam endlich nach England, um ſeine mediciniſchen Studien zu vervollſtändigen, auf die Gefahr hin die Gunſt ſeiner indiſchen Freunde und ſeine Ausſichten auf Beförderung im Vaterland zu verlieren. An der Londoner Univerſität gewann er drei

Goldmedaillen und Ehrenzeugniſſe, bewarb ſich dann um eine Anſtellung und ward abgewieſen. Das entmuthigte ihn nicht. Nachdem er einige Zeit auf dem Feſtlande Europa's zugebracht, kehrte er nach Indien zurück und wurde dort als Profeſſor an einem der einheimiſchen Collegien angeſtellt. Als er erfuhr, daß die Bill der vorletzten Seſſion die Schwierigkeit, welche ihm früher entgegenſtand, beſeitigt, reiste er, mit Zurücklaſſung von allem, was ihm daheim werth und theuer war, wieder nach England, nicht bloß um etwas für ſich zu erlangen, ſondern auch um das Recht jedes ſeiner Landsleute auf Zutritt zu Civilſtellen im indiſchen Staatsdienſt geltend zu machen. Er verließ zu dieſem Ende ſeine Familie, verwendete 5000 bis 6000 Rupien auf die Reiſe und lief Gefahr, ſeine Privatpraxis und ſeine Profeſſur zu verlieren. Endlich iſt es ihm, durch die mächtige Verwendung des edeln Lord, der bisher an der Spitze des Controlamts ſtand, gelungen, den Poſten eines Wundarztes im Dienſte der Compagnie zu erlangen, und er iſt in Indien auch wieder in den Genuß ſeiner frühern Emolumente getreten, welche er jedoch aufzuopfern bereit war, um dieſen Kampf für ſeine Landsleute durchzukämpfen. Man ſagt, in Indien ſelbſt herrſche große Eiferſucht gegen die Anſtellung von Eingebornen auf halbwegs angeſehenen Poſten; allein mehrere hochgeſtellte Beamte in Calcutta, Engländer von Geburt, darunter der Präſident des legislativen Conſeils, hatten 100 Guineen ſubſcribirt, um Herrn Chuckerbutty die Reiſe nach Europa zur Concurrenz mit engliſchen Studenten zu erleichtern. Ich hoffe, das edle Haus wird dafür Sorge tragen, daß ein von ihm ſelbſt gegebenes Geſetz treulich gehalten und ſeine edelmüthigen Abſichten gegen das von Natur hochbegabte und ſo lange unterdrückte und vernachläſſigte indiſche Volk erfüllt werden. Lord Aſhburton und der Graf v. Albemarle unterſtützten den Vorredner. Doch bemerkte erſterer, mit Berufung auf das Zeugniß des Sir E. Ryan, im engliſchen Aufſatz und in der Kenntniß engliſcher Geſchichte und Litteratur habe ſo mancher indiſche Student engliſche Studenten übertroffen; in der Mathematik* aber, der reinen wie der angewandten, thue es ohnehin der indiſche Genius dem engliſchen zuvor. Lord Albemarle ſpendete der frühern Amtsführung des Sir Charles Wood als Präſident der indiſchen Angelegenheiten ein Lob, in welches ſowohl die engliſche als die indobrittiſche Preſſe nicht immer eingeſtimmt hat. Er hoffte, daß der jetzige Präſident des Controlamtes (Herr Vernon Smith), wenn er guten Raths bedürfe, nicht weiter gehen werde, als von Cannon-Row in die Admiralität. (Wood iſt jetzt bekanntlich erſter Admiralitätslord.) Lord Wynford äußerte: es ſei abſurd anzunehmen, daß viele Eingeborene Indiens 10,000 engliſche Meilen weit reiſen werden, um in England einen Vortheil aus der Acte von 1853 zu ziehen; die Chuckerbutty's ſeien gewiß ſehr ſelten. Das Vernünftige, ja das allein Billige wäre geweſen, den Ort der Prüfung für den indiſchen Staatsdienſt nach Indien zu verlegen (Hört!) Schlüßlich gab der Geheimerathspräſident Graf Granville im Namen der Regierung eine ziemlich

---

* A. Weber in ſeinem dieſer Tage erwähnten Aufſatz: »die neuern Forſchungen über das alte Indien« in Raumers hiſtoriſchem Taſchenbuch bemerkt: »In der Algebra, welche ein reines Product des indiſchen Scharfſinns — dem wir ja auch unſere Zahlzeichen zu verdanken haben — zu ſein ſcheint, ſind die Inder zu einer Höhe gelangt, welche erſt Ende des vorigen Jahrhunderts bei uns in Europa erreicht worden iſt.« Doch ſtand die Entwicklung der mathematiſchen Wiſſenſchaften in Indien, beſonders der Sternkunde, unter griechiſchem Einfluß. Sowie Weber auch zu der Anſicht neigt, daß die Entſtehung des indiſchen Drama's — welches man bisher als eine wunderbare autochthone Blüthe betrachtet hatte — durch die Aufführung griechiſcher Dramen an den Höfen der griechiſch-indiſchen Könige influirt war.

nichtsſagende Erklärung — die oft dageweſene vage Verſicherung nämlich, daß die Regierung den Eingebornen Indiens auf alle Weiſe gerecht zu werden wünſche. Mit den »Merken« beim Examen werde es nicht ſo buchſtäblich ſtreng genommen, als wäre das ein Geſetz der alten Meder oder Perſer, und überhaupt werde ſchwerlich ein Candidat auch nur die Hälfte der Geſammtzahl 6875 erlangen. Daß der Name Macaulay's an der Spitze der Prüfungscommiſſion ſtehe, dürfe wohl als eine Bürgſchaft der Gerechtigkeit für den indiſchen Bewerber angeſehen werden. Was die Aufhebung des Inſtituts zu Haileybury betrifft, ſolle das Nöthige bei Einbringung des bezüglichen Geſetzes erörtert werden. Die von Lord Monteagle verlangte Correſpondenz wurde zugeſagt. (A. Z.)

— [Agitation gegen die Subvention von Maynooth.] London, 8. Mai. Seit der vorjährigen Seſſion ward in den »proteſtantiſchen Vereinen« von England und Irland eine lebhafte Agitation gegen die Unterſtützung des römiſch-katholiſchen Prieſterſeminars, des »St.Patrick-Collegiums«, zu Maynooth (in der iriſchen Grafſchaft Kildare) betrieben. Die confeſſionellen Controverspuncte waren die alten; nur ein neues Argument iſt hinzugekommen: das ſeitdem in Rom feſtgeſtellte Dogma von der unbefleckten Empfängniß. In dieſem Sinne hat nun, wie bereits kurz erwähnt, Herr Richard Spooner (ein Greis von 73 Jahren, Bankier in Birmingham, und toryiſtiſches Mitglied für Nord-Warwickſhire) vor einigen Tagen im Unterhaus ſeinen oft dageweſenen Antrag geſtellt, und zwar in Form der Reſolution: »Dieſes Haus möge ſich in Committee auflöſen, um die Acte zur Dotirung von Maynooth zu erwägen und, unter gebührender Rückſicht auf wohlerworbene Rechte oder Intereſſen, die Unterſtützung jenes Inſtituts aus dem Consolidated Fund zurückzuziehen.« Es handle ſich, führte er aus, um die Frage, ob das Parlament die proteſtantiſche Verfaſſung und Staatskirche aufrecht halten wolle gegen die Uebergriffe (arrogant encroachments) der römiſchen Katholiken, welche, ſo heiße es jetzt immer, verſöhnt werden müßten, die ſich aber niemals würden verſöhnen laſſen, bis ſie den Supremat in Irland und in England an ſich geriſſen hätten. Man wende ihm ein, es ſei jetzt ein ungeeigneter Zeitpunct zur Beregung dieſes Gegenſtandes; aber die Frage ſei keine politiſche, ſondern eine religiöſe, die fortdauernde Dotation von Maynooth eine Nationalſünde, und zur Beſeitigung einer Sünde ſei es immer die rechte Zeit. Man ſage ferner: England dürfe nichts thun, was ihm ſeine tapfern Alliirten, die Franzoſen, entfremden könne, welche ſich ſo gut wie die Mehrzahl der Irländer zur römiſchen Kirche bekennen. Allein er hege zu dem Patriotismus dieſer braven Alliirten ein zu großes Vertrauen, als daß er glauben könnte, die Behandlung dieſer rein innern Frage vom engliſchen Standpunct würde eine Entfremdung zwiſchen England und Frankreich hervorbringen. Errege doch die Art, wie der Papſt ſein Supremat ausübe, in Frankreich ſelbſt großes Mißtrauen, und die Wiedereinführung der ultramontanen Doctrinen ſtoße daſelbſt auf ſtarken Widerwillen. Eben jetzt hadre der Erzbiſchof von Paris mit der römiſchen Curie über die ... Lehre der unbefleckten Empfängniß. Kurz, in Frankreich ſei man gegen die Papſtherrſchaft nicht weniger eiferſüchtig als in England ſelbſt. Endlich ſage man ihm: es ſei unklug, das Religionsgefühl der römiſch-katholiſchen Soldaten zu beleidigen, welche in dieſem Augenblick in den Reihen der brittiſchen Armee gegen den Feind kämpfen; allein er glaube nicht, daß ſeine Motion die Folge haben werde, dieſe braven Soldaten von ihrer Pflicht abwendig zu machen. Er wolle ihnen zurufen: »Wir bewundern euern Muth und achten eure Treue; aber als gute Proteſtanten können wir nicht länger unterſtützen die abergläubiſche Lehre. ...« Hier erhob ſich Herr Fagan (Mitglied für die

Stadt Cork und vordem Repealer und perſönlicher Freund Daniel O'Connells, deſſen Biographie er geſchrieben hat) und rief zur Ordnung, indem er den Sprecher fragte: ob »abergläubiſch (idolatrous)« nicht ein beleidigender Ausdruck ſei. Der Sprecher erklärte: bei Debatten wie die gegenwärtige ſei es allerdings wünſchenswerth, daß ehrenwerthe Gentlemen keine das Gefühl anderer verletzenden Worte brauchen. Herr Spooner verſprach hierauf, ſich des anſtößigen Worts zu enthalten, und argumentirte weiter: durch ſeine Motion werde keineswegs, wie man ſage, ein mit den Römiſchen eingegangener Vertrag verletzt, ſondern die Dotation ſei eine freiwillige Gabe des Staats, wie dieß aus den Reden Sir Robert Peels und Lord John Ruſſells bei Einbringung der bezüglichen Bill im Jahr 1845 ſelbſt erhelle. Und letzterer (Lord John) habe ſpäter einmal in Bezug auf Maynooth geäußert: wenn ſich's herausſtellen ſollte, daß die dortigen Religionslehrer der Rebellion das Wort redeten, dann müſſe ihre Geldunterſtützung aufhören. Dieß (behauptet Spooner) ſei wirklich der Fall; denn die Prieſter in Maynooth trügen in Hinſicht auf den Staat jeſuitiſche Lehren vor, und die Mehrzahl der katholiſchen Prieſter in Irland, die Zöglinge jenes Seminars, ſeien gewohnt, ſich in die Wahlen einzumiſchen. Nun gab der Eiferer eine lange ex parte-Darſtellung der in Maynooth befolgten Lehrmethode, der dortigen Lehrbücher u. ſ. w., und behauptete: der Bericht der Regierungscommiſſion, welche vor einiger Zeit Maynooth beſuchte und über dieſe Anſtalt — namentlich über die Loyalität ihrer Lehrer und Lehren — ſehr günſtig urtheilte, beruhe auf eitel Lug und Trug — ſei »a shame and a deceit!« Die vor der Commiſſion erhobenen Zeugſchaften ſeien von Dr. Cullen nach Rom geſchickt und dort »gar gekocht« worden, um den Dingen einen gefälligen Schein zu geben (to make things pleasant — der berühmte Ausdruck des Eiſenbahnkönigs Hudſon; allein die Commiſſion beſtand zur Hälfte aus Proteſtanten). Dieſe Fälſchung des Berichts müſſe genau unterſucht werden. Schließlich fragte der Redner: »Weiß denn der edle Viscount (Palmerſton), daß ſelbſt in dieſem amtlichen Bericht, dem ausdrücklichen Wortlaut der Titel-Bill entgegen, den römiſch-katholiſchen Prälaten — ſie ſind faſt alle Zöglinge Maynooths — ihre vollen Territorialtitel beigelegt ſind? Da heißt es: Provinz Leinſter, der hochwürdigſte Paul Cullen, apoſtoliſcher Legat« — »Se. Gnaden der hochwürdigſte Joſeph Dixon, Erzbiſchof von Armagh und Primas von ganz Irland« ꝛc. ꝛc.« Uebrigens will Spooner die Dotation nicht auf einmal entzogen wiſſen, ſondern ſie ſoll noch ſo lange fortbeſtehen, bis die Candidaten, die ſich jetzt in der Anſtalt befinden, alle erzogen ſind. Herr Dunlop unterſtützte den Antrag. Zwar liege ihm, ſagte er, jede Abſicht fern, die Katholiken in ihren Rechten zu verkürzen, aber er und ſeine Freunde ſeien aller und jeder Kirchendotation entgegen, und ſowie ſie die Abſchaffung der proteſtantiſchen Staatskirche in Irland wünſchen, ſo müßten ſie auch der Dotation von Maynooth grundſätzlich entgegen ſein. Herr Pollard Urquhart (Mitglied für Weſtmeath, nicht zu verwechſeln mit dem bekannten David, welcher zur Zeit nicht im Parlament ſitzt) hatte ein Amendement angekündigt, wollte es aber nicht ſtellen, damit das Haus ſeine Meinung über die Hauptfrage ausdrücken könne. Indeſſen bemerkte er: wenn die Dotation des Maynooth-Collegiums eine Anomalie ſei, ſo ſei das ganze Kirchenſyſtem in Irland jedenfalls eine ungleich größere. Was die Betheiligung der Prieſter bei den Wahlen betreffe, ſo müſſe man die eigenthümlichen Verhältniſſe zwiſchen Volk und Geiſtlichkeit in Irland bedenken. Der Prieſter ſei der unentbehrliche Rathgeber des Irländers in allen ſeinen Anliegen, weltlichen und geiſtlichen. Uebrigens miſche ſich auch die anglicaniſche Geiſtlichkeit in die Wahlen: wolle Herr Spooner das als ein Argument gegen die Staatskirche gelten laſſen? Herr Scholefield (liberales Mitglied für Birmingham) ver-

theidigte die Maynooth-Commiſſion gegen die Beſchuldigungen Spooners, welche unerwieſen ſeien. Der Bericht derſelben zeuge für die Loyalität und Sittlichkeit der Lehrer und Studenten in Maynooth. Herrn Spooner ſei es eben mehr um das zu thun, was ihm perſönlich als religiöſe Wahrheit erſcheine, als um Anerkennung der religiöſen Gewiſſensfreiheit und um Achtung der religiöſen Ueberzeugung anderer Menſchen. Werde die fragliche Dotation entzogen — und das würde ihm (Scholefield) nicht eben leid thun — ſo müſſe dieſe Maßregel gerechter Weiſe von der Aufhebung jeder analogen Geldſpende im Reich begleitet ſein. Das Mitglied ſtellt das Amendement: »Das Haus gehe in Committee, um alle Geldbewilligungen oder Dotationen für kirchliche Zwecke in Erwägung zu ziehen und ſie ſofort abzuſchaffen, unter gebührender Rückſicht für wohlerworbene Rechte oder Intereſſen.« Mehrere Mitglieder erklärten ſich für oder wider. Mit beſonderm Nachdruck gegen die Motion redete Herr Horsman (Proteſtant, aber ein beſonders ſcharfer Kritiker der Staatskirche und ihrer Biſchöfe). Er behauptete: die Frage ſei keine religiöſe, ſondern eine politiſche, und eine verderbliche Thorheit würde es ſein, eine weiſe und verſöhnliche Politik, welche Pitt ſchon vor ſechszig Jahren empfohlen und die endlich ſeit fünfundzwanzig Jahren zur Geltung gekommen — eine Politik, welche für England und Irland die wohlthätigſten Früchte getragen, den Forderungen einer engherzigen Bigotterie aufzuopfern. Die Dotation für Maynooth habe zuerſt im Jahr 1795 ein Toryminiſter, William Pitt, dem damaligen proteſtantiſchen Parlament von Irland vorgeſchlagen und dieſes ſie einſtimmig bewilligt. Das ſei kein bloßes Geſchenk für das iriſche Volk geweſen, ſondern eine Maßregel der Staatsklugheit, um die Bildung der iriſchen Prieſter den Schulen des Continents zu entziehen, wo ſie fremde und antiengliſche Grundſätze einſogen. Als dann die iriſche und die engliſche Legislatur vereinigt wurden, habe die Union dieſe Politik ratificirt, und in den Jahren 1808 und 1812 Herr Perceval, ebenfalls ein toryiſtiſcher Miniſter, ſie unterſtützt; endlich der unvergeßliche Staatsmann Sir Robert Peel im Jahr 1845 ſie feſtgeſtellt. An dieſem wohlerwogenen und weiſen Werk ſoll man ja nicht rütteln. Und welcher Widerſpruch: Herr Spooner behaupte, die Katholiken würden, wenn die Maynooth-Dotation bleibe, die Staatskirche zerſtören; Herr Dunlop hingegen betrachte Maynooth als einen Stütz- und Strebepfeiler der anglicaniſchen Staatskirche und wünſche dieſen Pfeiler beſeitigt, um dann der Staatskirche zu Leibe gehen zu können! Herr Napier (toryiſtiſches Mitglied für die Univerſität Dublin) ging mit Spooner, weil die Maynooth-Dotation ihres Zweckes, wohlunterrichtete und loyale Prieſter zu liefern, verfehlt habe. Kein Miniſter ſprach in dieſer Sitzung, und auf den Vorſchlag des iriſchen Licentiaten (Sergeant) O'Brien wurde die Debatte bis zum 6. Juni vertagt. (A. Z.)

— [Die Londoner Stadt-Miſſion.] **The Dens of London: notes and narrative of a six years' Mission among them. By *R. W. Vanderkiste* (late London City Missionary). New ed. Lond. 1854.**

Es iſt ein gegen das Miſſionsweſen häufig vorgebrachter Einwand: es ſei unvernünftig zu den Hindus und Aſchantis zu gehen, während bei uns ſelbſt Heidenthum und Barbarei genug ſei; und es läßt ſich dieſem Tadel geſunder Menſchenverſtand nicht abſprechen (obgleich allerdings diejenigen, welche ihn vorzubringen pflegen, weder zu den Aſchantis noch in die Hinterhäuſer unſerer engen Straßen zu gehen pflegen). Dieß hat man denn in England eingeſehen, und in der That eine eigene Miſſionsanſtalt für die Stadt London ſelbſt begründet. Im Jahr 1835 faßte ein Mann aus niederem Stand, David Naſſmith, den Gedanken. Mit 4 Miſſionären begann er. Jetzt ſind ihrer 270, und die letzte Jahreseinnahme war 23,216 Pfd. St. Gerade noch

einmal ſo groß ſollte aber nach den Berechnungen der Geſellſchaft die Zahl der Miſſionäre und ſomit auch der Einnahmen ſein, um auch nur das dringendſte Bedürfniß zu befriedigen.

Die meiſten dieſer Stadt-Miſſionäre ſind Männer von ganz gewöhnlicher Bildung; doch ſind immer auch einzelne gelehrt Gebildete darunter. »Die Geſellſchaft verlangt nur, daß der Miſſionär mit der Bibel gut vertraut ſei, die Beweiſe für die Wahrheit des Chriſtenthums kenne und im Stande ſei, die gewöhnlichen Einwendungen der Zweifler und Ungläubigen zu widerlegen; auch ſieht man es für wünſchenswerth an, daß er eine genaue Bekanntſchaft mit den katholiſchen Streitpuncten habe.« Sehr weislich verbietet die Geſellſchaft ihren Miſſionären die Abfaſſung von Büchern. Als Grund gibt ſie an, daß der nächſte Zweck die ganze Thätigkeit in Anſpruch nehme; es iſt aber wohl erlaubt zu glauben, daß ſie einſieht, wie wenig förderlich eine religiöſe und gar eine polemiſche Schriftſtellerei ſolcher Männer wäre. Sie ſelbſt gibt übrigens eine Zeitſchrift in Monatsheften heraus, das **London City Mission's Magazine**. Die ganze Anſtalt hängt mit der engliſchen Staatskirche nicht weſentlich zuſammen, und zwar nicht bloß nicht äußerlich, ſondern auch inſofern nicht, als jede Gattung von »trinitariſchem« Proteſtantismus unter den Mitgliedern vertreten iſt. In den Vorſchriften für die Miſſionäre iſt ausdrücklich geſagt: »Miſchen Sie ſich nicht in die Anſichten der Menſchen über das Kirchenregiment.« Doch geht dieſe Toleranz nicht ſo weit, daß einerſeits Unitarier, andererſeits Katholiken aufgenommen würden; im Gegentheil ſucht die Stadt-Miſſion gegen beide Auffaſſungen des Chriſtenthums zu wirken; und auch der in der Ueberſchrift genannte Verfaſſer, welcher ausnahmsweiſe die Erlaubniß zur Veröffentlichung einer Schrift erhielt, gibt manche Belege beſchränkter Unduldſamkeit dieſer Art.

Der Zweck der Stadt-Miſſion iſt die Bekehrung des Heidenthums in London zum Evangelium, und zwar zunächſt in den ärmſten und vernachläſſigtſten Theilen der Stadt. Erreicht ſoll aber dieſer Zweck werden durch ein Syſtem von Beſuchen der Armen in ihren Wohnungen, durch Geſpräche über die evangeliſche Heilslehre, und überhaupt durch jegliche Art von geiſtiger Vorſorge für die ohne Hülfe Gelaſſenen.

Die Nothwendigkeit einer Verbeſſerung der kirchlichen Zuſtände iſt freilich klar bis zum Entſetzen. Schon die Thatſache, daß die ſämmtlichen Kirchen aller Arten und Secten in London bei einer Bevölkerung von 2½ Millionen höchſtens für 700,000 Raum haben, daß von dieſem Raume im Durchſchnitt nicht einmal ein Drittheil wirklich gefüllt iſt, und daß die ganze Stadt London weniger Communicanten zählt als die von nur 380,000 Menſchen, bekanntlich hauptſächlich Schwarzen, bewohnte Inſel Jamaica, beweiſt einen ſehr ungenügenden Stand der religiöſen Bedürfniſſe und Gewohnheiten. Allein die Sache iſt noch weit ſchlimmer, als ſie bloß nach dieſen Zahlen ausſieht. Der bei weitem größte Theil der Kirchenbeſucher in London gehört den höhern und mittlern Ständen an, ſo daß für die ärmern und unwiſſenden, alſo der Belehrung beſonders bedürfenden Claſſen kaum ein nennenswerther Antheil übrig bleibt. Herr Vanderkiſte berichtet z. B., daß in ſeinem Miſſionsdiſtrict, Clarkenwell, unter einer Bevölkerung von 53,584 Seelen nach dem Cenſus von 1851 nicht hundert ärmere Perſonen in ſämmtlichen Kirchen und Bethäuſern zuſammen den Gottesdienſt beſuchen. Und er bemerkt daher wohl nicht mit Unrecht, daß zwar eine beliebte Redensart laute: die Staatskirche ſei die Kirche der Armen, oder: der Methodismus ſei die Religion des armen Mannes; in der That aber ſei das Heidenthum die Religion des armen Mannes in der Hauptſtadt Großbritanniens. An einer andern Stelle aber ſagt er: »Durch jahrelange Erfahrung iſt mir gegen meinen Willen die Ueber-

zeugung aufgedrungen worden, daß die Mehrzahl der Bewohner meines Bezirks vollkommene Heiden ſind.«

Inwiefern nun die Stadt-Miſſion, d. h. ein geiſtiger Zuſpruch zwar wohlwollender, aber großentheils wenig gebildeter und ziemlich fanatiſcher und jeder Autorität barer Freiwilligen, das richtige Verbeſſerungsmittel iſt, und ob nicht etwa eine völlige Umgeſtaltung des ganzen Schulweſens in England die Grundbedingung jeder Einwirkungsmöglichkeit wäre, mag hier unerörtert bleiben. Unläugbar iſt, daß vorderhand und in Ermangelung alles Andern und Beſſern die Stadt-Miſſionäre ſich ganz allein der ungeheuren Aufgabe unterziehen, und jedenfalls iſt die Aufopferung, die Beharrlichkeit und der Muth dieſer in dem betäubenden Treiben der Hauptſtadt ganz unbeachteten, durch ihr kleines Einkommen kaum ſelbſt vor dem Hunger geſchützten und täglich jeder Art von Gefahren und Beleidigungen ausgeſetzten Männer höchſt achtungswerth.

Das Geſchäft eines ſolchen Stadt-Miſſionärs iſt in der That keine Kleinigkeit. Schreiber dieſer Zeilen hat vor einigen Jahren einen ſolchen Miſſionär eine Zeitlang auf ſeinen Gängen begleitet, um die Londoner Zuſtände nicht bloß in Geſellſchaften, in welchen der Herzog v. Wellington erſchien, ſondern auch in dem entgegengeſetzten Extrem kennen zu lernen, und er hat alſo aus eigener Anſchauung wenigſtens einen oberflächlichen Begriff, wovon es ſich hier handelt. Nur wenige von den Tauſenden und aber Tauſenden Wohlhabender und Gebildeter, welche durch Oxford-Street gehen und fahren, in den glänzenden Läden kaufen u. ſ. w., haben wohl eine deutliche Einſicht, daß Rücken gegen Rücken mit dieſen Niederlagen des Reichthums und des Luxus die grauenvollſten Spelunken ſtehen, in welchen Diebe, Dirnen der ſcheußlichſten Gattung, alte Weiber, wie Macbeths Hexen, Jungen, deren ganze Kleidung aus einer Jacke und Beinkleidern beſteht, und Menſchen, welche in ihrem Leben nie das Innere einer Schule, einer Kirche, oder auch nur eines anſtändigen Hauſes geſehen haben, überhaupt Geſindel aller Art und der ärgſten Art hauſen. Die Enge, den Schmutz, den Geſtank der Löcher, in welchen dieſe Bevölkerung beiſammen iſt, muß man geſehen haben, um ſich eine Vorſtellung davon machen zu können. Es iſt eine oft gehörte Redeweiſe, daß man keinen Hund ſo unterbringen möchte; hier iſt dem buchſtäblich ſo.

Nun ſolche und wohl noch ſchlechtere Häuſer und Menſchen hat der Stadt-Miſſionär Jahr aus Jahr ein zu beſuchen; ſolchen Wilden ſoll er ein religiöſes Gerächt anbieten, geiſtliche Tractate vorleſen (falls ſie ihm nicht die Treppe hinauf oder hinunter wieder nachgeworfen werden), mit den Kranken beten, die roheſten und dümmſten Einwendungen bekämpfen. Dieß alles aber in einer nur zu oft mit Fieberdünſten geſchwängerten Luft, oder unter Cholerakranken; in der Gefahr, von beſoffenen Halbmenſchen beleidigt, ja beſchädigt zu werden (ſchon mehr als Ein Stadt-Miſſionär hat ſein Leben verloren); in der Unmöglichkeit, ſich des Ungeziefers und der Krätze zu wehren; vom Anblick des unnennbarſten Elends jeder Art gefoltert. Wie unendlich oft klopft er vergebens mit ſeinen Bemühungen an; ein mürriſches Gebrumme oder ein verſtocktes Stillſchweigen iſt die ganze Antwort auf ſeine Fragen und Bitten. Wie häufig wird ihm kurzweg die Thüre gewieſen, oder ruft ſeine Erſcheinung nur einen Strom der roheſten Gotteslästerung oder der unfläthigſten Zoten hervor. Wie gewöhnlich fallen ſelbſt ſolche, auf die er einen Eindruck gemacht zu haben hoffte, in ihr altes Leben zurück, ſobald ſie wieder geſund ſind oder ſich eine neue Veranlaſſung zu einem Verbrechen und Laſter darbietet. Es dürfte in der That ſchwer ſein, eine undankbarere, um nicht zu ſagen hoffnungsloſere, Aufgabe auszuſinnen; und wenigſtens

Schreiber dieſes nahm von ſeiner perſönlichen Einſicht der Sachlage das Gefühl mit ſich, daß er um keinen Preis der Welt im Stande wäre, dieſes Werk zu übernehmen.

Das in der Ueberſchrift genannte Buch iſt dazu beſtimmt, einen anſchaulichen Begriff von der Nothwendigkeit und von der Schwierigkeit der Hülfe, ſo wie von der Unzulänglichkeit der bis jetzt der Geſellſchaft zu Gebote ſtehenden Geldmittel zu geben, dadurch aber die öffentliche Aufmerkſamkeit mehr auf das ganze Unternehmen zu lenken. Dieß wird nun auch ohne Zweifel theilweiſe erreicht werden, obgleich ſich nicht läugnen läßt, daß die Schrift mit geringem Geſchick angelegt iſt. Es waren durch eine Veröffentlichung dieſer Art offenbar dreierlei Dinge unwiderſprechlich, alſo mit Thatſachen nachzuweiſen: erſtens die Größe des Uebels nach Umfang und Tiefe; zweitens die ſelbſtgeſtellte Aufgabe der Miſſionsgeſellſchaft, ihre Einrichtung und der Umfang ihrer Leiſtungen; drittens die Unzulänglichkeit ihrer Mittel. Dieß mochte nun entweder in einer allgemeinen geſchichtlichen und ſtatiſtiſchen Darſtellung, oder aber, und ohne Zweifel wirkſamer, in der Form einer Mittheilung der perſönlichen Erfahrungen eines tüchtigen und langjährigen Miſſionärs geſchehen; es war im letztern Fall die Sache ſo einzurichten, daß das Allgemeine aus dem Perſönlichen abzunehmen war und ein Schluß von dem Einzelnen auf den Geſammtzuſtand nothwendig gemacht wurde. Die vorliegende Schrift wählt nun dieſe zweite Art, allein ſie löst ihre Aufgabe nur ſehr unvollkommen. Von der intenſiven Größe des Uebels erhält man kein genügendes Bild. In der ganz verkehrten Abſicht, ſein Buch in den Familien zu verbreiten, ſpricht er von den Zuſtänden der verwahrloſten Bevölkerung nur in ganz allgemeinen Ausdrücken, und übergeht ſogar ganze große Verhältniſſe, namentlich alle geſchlechtlichen, ſo gut als völlig. Nun aber handelt es ſich offenbar davon die volle gräuliche Wahrheit denen bloßzulegen, welche, abſichtlich oder unabſichtlich, ihre Augen dagegen verſchloſſen. Da iſt denn aber mit Weghuſchen und Vertuſchen der Dinge, damit Frauen und Kinder davon leſen können, nicht gedient. Auch nicht einmal durch Folgerungen aus dem Beſondern kann man ſich gut helfen. Die Erzählung von einzelnen Erfahrungen, welche der Verfaſſer ſelbſt machte, iſt theils zu breit, wodurch der Raum für weitere Beiſpiele verbraucht wird, theils ſind die Beiſpiele tactlos gewählt, indem faſt mehr von Controverſen mit Unitariern, Deiſten und Katholiken mitgetheilt iſt, als von dem Heidenthum der Londoner Wilden. Endlich würde man ſehr gern über die äußern Verhältniſſe der Miſſionäre mehr hören, z. B. über ihre Beziehungen zur Polizei, zur Geiſtlichkeit, zur Leitung ihrer eignen Geſellſchaft. Nur durch eine Kenntniß dieſer Beziehungen erhält man aber einen richtigen Begriff von der ganzen Sachlage, und dadurch die Vorderſätze zur Beantwortung der Frage: ob und wie weit die ganze Anſtalt das richtige Mittel ſei, ſomit alſo auch, ob man ſich bei ihr betheiligen wolle? Der Verfaſſer entſchuldigt ſich wiederholt, daß er von ſich perſönlich rede. Nichts kann verkehrter ſein. Der Fehler iſt gerade, daß er dieß nicht viel ausführlicher, umfaſſender und objectiver thut. Hätte er ſein ganzes, wie es ſcheint vortrefflich angewendetes Leben als Miſſionär in allen Einzelheiten vorgelegt, dann erſt hätte er recht viel Gutes gewirkt.

Es wäre möglich, aber thöricht, mit dem Verfaſſer zu ſtreiten über die immer wieder hervortretende Anſicht — man wird nicht recht klar, ob der Geſellſchaft oder ob nur des Verfaſſers perſönlich — daß erſt dann eine Beſſerung vollſtändig gelungen ſei, wenn der bisherige Sünder und Wilde zur Anerkenntniß der Verſöhnungslehre gebracht worden, und daß alle ſonſtige Aenderung des Lebenswandels und ſelbſt die Gewinnung zu einem ganz regelmäßigen kirchlichen Verhalten ohne dieſen Hauptpunct

als unſicher und ungenügend betrachtet werden müſſe. Viele werden ſich freilich Aufgabe und Mittel anders denken. Allein man muß in ſolchen Puncten ſehr vorſichtig und nachgiebig ſein. Ohne einen großen religiöſen Enthuſiasmus kommen Liebeswerke, wie die Londoner Stadtmiſſion, nicht zu Stande; ein ſolcher hat aber gar leicht einen ſtarren Dogmatismus zur Unterlage und iſt überhaupt mit kühlem und ſcharfem Verſtand unverträglich. Will man alſo die guten Folgen, ſo muß man auch die denn doch weit kleinern Mängel und Wunderlichkeiten einer ſolchen Weltauffaſſung in den Kauf nehmen. Auch iſt es wohl praktiſch ganz gut, wenn für ein Bekehrungswerk ein beſtimmtes Ziel und Kriterium geſetzt wird, damit nicht die Richtungen der Einzelnen allzu ſubjectiv aus einander flattern. Der nüchterne Praktiker wird dann ſchon mit manchem Erfolg vollkommen zufrieden ſein können, welcher dem theologiſchen Eiferer ungenügend erſcheint.

Jedenfalls eine allgemeinere Uebereinſtimmung wird aber zwiſchen dem Verfaſſer und ſeinen ſämmtlichen Leſern da ſtattfinden, wo er ſich in warmem Lob ergießt über die treffliche Londoner Polizei, und dieſer einen guten Theil der größern Sicherheit zuſchreibt, deren man ſich denn doch in der Hauptſtadt jetzt zu erfreuen habe; ferner wo er auf die Nothwendigkeit einer beſſern Volkserziehung hinweiſt. Namentlich in letzterer Beziehung enthält das Buch merkwürdige Mittheilungen, theils negativer Art, inſofern bei den Erzählungen beſonderer Rohheit und Verſunkenheit immer die völlig barbariſche Unwiſſenheit dieſer Gattung von Menſchen hervortritt; dann aber auch, und es ſind dieſe noch belehrender, poſitive Nachweiſungen des Einfluſſes ſelbſt eines unvollkommenen Schulunterrichts. Nachſtehende Aeußerung iſt in der That merkwürdig: »Ich habe ein ſehr umfaſſendes Syſtem von Unterſuchung befolgt, und das Ergebniß war, daß beinahe ohne Ausnahme alle diejenigen, welche ich mit den entſetzlichen Schwierigkeiten äußerſter Armuth tapfer ringen und einen nur durch unausgeſetzte große Anſtrengungen erhaltbaren Grad von Ordnung, Reinlichkeit und von geiſtigem Leben erſtreben ſah, in ihrer Jugend irgend eine Armenſchule beſucht hatten. Ich habe durch jahrelang fortgeſetzte Unterſuchungen einen ſolchen Blick in dieſer Beziehung bekommen, daß ich bei dem erſten Beſuch in einem Zimmer und nach den erſten Beobachtungen über das Verhalten und die Gewohnheiten der Bewohner alsbald meinen Schluß in obiger Beziehung machen konnte und beinahe unwandelbar in meinen Vorausſetzungen die Wahrheit traf.« An einer andern Stelle ſagt er: »Perſonen, welche ohne allen Schulunterricht aufgewachſen ſind, im Alter religiöſen Unterricht zu geben, iſt eine höchſt peinliche Aufgabe, welche auch in der Regel zu ſehr ungenügenden Ergebniſſen führt, richtiger geſprochen zu gar keinen.«

Wenn dem nun aber ſo iſt, welche ungemeſſene Vorwürfe hat ſich in England Staat und Kirche zu machen über die ſo lange fortgeſetzte Vernachläſſigung des Volksſchulweſens! Und welche furchtbare ſociale Folgen hat die ſtupide Anſicht des engliſchen Rechtsmanns, daß kein Zwang bei dem Volksunterricht eintreten dürfe! Schöne Freiheit, welche Hunderttauſende in der Hauptſtadt ſelbſt in eine ſolche Barbarei ſtürzt, daß ſie derſelben gar nicht mehr entriſſen werden können! (A. Z.)

Frankreich. [Guizot über die Schließung proteſtantiſcher Schulen.] Paris, 30. April. Ich komme — denn die Sache hat Aufſehen gemacht — nochmals auf die Rede zurück, welche Guizot in der Generalverſammlung des Vereins zur Hebung des Elementarunterrichts unter den Proteſtanten gehalten. Es herrſcht in dieſer Rede eine ſo entſchiedene und doch zugleich ſo tact- und maßvolle Sprache, daß auch die Regierung ihr die Beachtung, welche ohnehin der Gegenſtand in ſo hohem Grade in Anſpruch nimmt, nicht wird verſagen können. Die Facta, welche er vorgebracht,

die Schließung mehrerer protestantischer Schulen, lassen sich nicht in Abrede stellen: es steht jetzt zu erwarten, ob nur der blinde Eifer unterer Beamten sie verschuldet, oder ob die Regierung selbst sich dafür verantwortlich macht — eine Regierung, die gleichwohl dem verfassungsmäßigen Grundsatz der Glaubensfreiheit sicher eine sehr in die Augen springende thatsächliche Folge dadurch gegeben, daß ein Jude als Staatsminister im Rathe des Kaisers sitzt. »Wenn ein gesetzliches Recht«, erklärte Herr Guizot in seiner Eigenschaft als Präsident des oben genannten Vereins, »nicht ausgeübt werden kann, so ist das eine Störung der Ordnung, und die Regierung hat die Pflicht, eine solche Störung zu beseitigen. Wir wünschen, daß die Regierung die doppelte Ueberzeugung gewinne: einmal, daß wir niemals von unserm Recht uns etwas vergeben werden, dann aber auch, daß wir die Schwierigkeiten und Rücksichten, welche sie hie und da zu nehmen genöthigt ist, vollständig zu würdigen wissen.«

— [Wie man sich vor der Staatsschule hilft.] Aus Burgund, 9. Mai. Es ist als Regel anzunehmen, daß, je strenger irgend ein Zweig der Regierung centralisirt wird, um so mehr die Gedrückten jedes Gesetz und jede Verordnung zu ihrem Vortheil auszubeuten oder zu umgehen wissen. Namentlich findet das beim öffentlichen Unterricht statt. In den letzten Jahren der Restauration, als der Clerus die Beaufsichtigung der öffentlichen Schulen sehr strenge nahm, suchten sich viele Eltern diesem Einfluß dadurch zu entziehen, daß Gesellschaften Volksschulen des gegenseitigen Unterrichts durch Beiträge, Pensionate höherer Bildung auf Actien gründeten und erhielten. Umgekehrt wurden unter der Juliusregierung, als die Universität zu Klagen Anlaß gab, die Eltern immer und in allen Streitschriften gegen jene Staatsanstalt mit ihrem Recht auf die Kindererziehung vorgeschoben. Unter dem Kaiserreich geht es eben wieder so, und würde Jacotots »Emancipation intellectuelle«, nach welcher die Eltern selber unterrichten können, wieder aufs Tapet kommen, wenn nicht die kaiserliche Regierung in letzterer Zeit, im Gegensatz zu clericalen Einflüssen, den Präfecten eine größere Macht über den öffentlichen Unterricht eingeräumt hätte. Dennoch suchen viele Eltern nach Mitteln, ihre Kinder durch Privatunterricht zu bilden, und in derselben Art etwa, wie die Maîtres de Conférences in der Pariser Ecole normale, die eigene Thätigkeit der Kinder durch Lehrer leiten und überwachen zu lassen. Gleichfalls in Conferenzen, d. h. in Repetitorien und Examinatorien, bei denen ein gebildeter und tüchtiger Mann die von den Kindern erlernten Gegenstände prüft, erörtert, in Zusammenhang und Einheit bringt, wird die im elterlichen Haus erworbene Kenntniß constatirt und geregelt. Namentlich greift dieses an sich rationelle, nur in der Ausführung ziemlich schwierige Verfahren bei der Bildung junger Mädchen um sich. Begreiflich, weil das Leben im elterlichen Haus ein viel natürlicheres und zweckmäßigeres als das in den Pensionaten von Mädchen geführte ist. Hält die Regierung auf eine sehr uniforme Bildung, bestimmt sie nicht nur die Gegenstände des Unterrichts, sondern sogar Methode und Zeitdauer des Verweilens auf den einzelnen Stufen, macht sie mit einem Wort aus dem Lehrer einen Abrichter, so werden sich Männer genug finden, welche dergleichen bereits bestehende Conferenzen, wie sie oben geschildert wurden, übernehmen werden. Handbücher werden entstehen, und — eine Opposition durch Passivität auch die Centralisation des Unterrichts mildern. Ich werde nicht weit fehlgehen, wenn ich Aehnliches nach dem bereits Bestehenden voraussage. Denn eine Janitscharenbildung ist in keinem civilisirten Staat mehr möglich, und ein Soldatendespotismus, welchen Männer wie Proudhon und andere voraussagten, ist gerade darum, weil er vorausgesagt und gefürchtet wurde, gleichfalls unmöglich. (A. Z.)

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Berlin, 26. Mai. [Dirichlet nach Göttingen. — Weierſtraß und die Abel'ſchen Functionen.] Durch den am 23. Februar erfolgten Tod des großen Mathematikers und Aſtronomen Gauß iſt eine merkbare Bewegung in die kleine Gemeinde der Mathematiker gekommen, welche gegenwärtig dieſe Wiſſenſchaft in Preußen und in Deutſchland vertreten. Bei der Wiederbeſetzung der Stelle des Geh. Hofraths Gauß konnte man kaum in der Berufung ſeines Nachfolgers zweifelhaft ſein; ſie iſt an den hieſigen Profeſſor der Mathematik Dirichlet ergangen, der den Ruf nach Göttingen angenommen hat. Der Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts ſah die Wiegen dreier mathematiſcher Talente, welche es in ihrer Ausbildung zu einer bedeutenden Höhe gebracht haben; zwei derſelben ſind frühzeitig mit Tod* abgegangen. Abel, welcher 1802 geboren war, ſtarb 1829, Jacobi, welcher zwei Jahre jünger war, ſtarb 1851, und nur Dirichlet iſt noch von ihnen am Leben, in ungeſchwächter Wirkſamkeit, und möchte von den Genannten Gauß wohl am nächſten geiſtig verwandt ſein; er zeichnet ſich durch Scharfſinn vor allen lebenden Mathematikern aus und verbindet damit eine Eleganz und Correctheit der Darſtellung, welcher leider bei den jüngern Mathematikern in Deutſchland vielfach vermißt wird. Borckhardt macht davon eine rühmliche Ausnahme, und H. Heine, der in ſeinen frühern Arbeiten ſich desſelben Fehlers ſchuldig machte, iſt zeitig genug von demſelben zurückgekehrt, um ſich davon noch ganz frei zu machen. Wer an Dirichlet's Stelle hieher berufen werden wird, iſt bis zu dieſer Stunde noch Gegenſtand der Berathung. Erſetzt werden kann Dirichlet eigentlich nicht; die jüngern Mathematiker, welche bei dieſer für die hieſige Univerſität ſo wichtigen Angelegenheit in die Wahl kamen, ſind Schüler von Jacobi und Dirichlet, und die Namen, die hier in Betracht kamen, ſind Kummer, H. Heine, Heſſe, Roſenhain, Borchard und Joachimsthal. Nicht unwahrſcheinlich, daß man unter dieſen zunächſt auf die beiden erſtgenannten das Augenmerk richten wird, wodurch dann auch bei den übrigen ein Nachrücken und Einſetzen in neue Stellen erfolgen würde. In die Reihen der erſten Mathematiker nicht bloß der Deutſchen iſt aber ein bis dahin faſt gänzlich unbekannter Mann mit einem Male eingerückt, deſſen Leiſtungen unter den erſten Mathematikern unſerer Zeit plötzlich eine ſolche Anerkennung gefunden haben, die dem Ehrenden wie dem Geehrten zu gleich großer Ehre gereicht und den Gefeierten den erſten Größen unſers Jahrhunderts auf dem Gebiete dieſer Wiſſenſchaft anreiht. Der plötzliche Ruf dieſes jungen Mannes knüpft ſich an die ſogenannten Abel'ſchen Functionen. Jacobi und Abel begründeten gleichzeitig die Theorie jener Gattung von Integralen, welche elliptiſche Integrale genannt werden, und Abel legte den Grund zu der Betrachtung der allgemeineren Integrale, die man von ihm die Abel'ſchen Functionen nennt. Die Ausbildung der Lehre von den elliptiſchen Integralen regte zu der weitern Unterſuchung der Abel'ſchen an. Jacobi ſelbſt und Richelot förderten die Theorie der Abelſchen Functionen, und die Pariſer Akademie wählte dieſelben zum Gegenſtand ihrer Preisfrage — eine Frage, deren Löſung mehrſeitig von den hervorragendſten Köpfen verſucht, aber nicht vollſtändig gelöst wurde.

---

* Vor nicht langer Zeit ſtarb, oder ſagen wir richtiger, verhungerte, in Berlin vielleicht eines der vielverſprechendſten mathematiſchen Genies unſerer Zeit, noch im Jünglingsalter. Es war Eiſenſtein, wie Jacobi ein Jude von Geburt. Die geſammte Wiſſenſchaft folgte ihm trauernd zu Grabe, obgleich ſeinem Sarge nur ein Mann folgte — aber der hieß Alexander v. Humboldt.

Man weiß jetzt, was früher wohl vermuthet wurde, daß ſich in dem Raume zwiſchen Mars und Jupiter eine Anzahl von kleineren Planeten, auch Aſteroiden genannt, vorfindet, von welcher unſere Aſtronomen bei der vorgeſchrittenen Vervollkommnung der Beobachtungsinſtrumente fort und fort einzelne neue Entdeckungen und dem nichtaſtronomiſchen Publicum es ſchwer machen, mit der Zahl der neuen Planeten fortzuſchreiten. Der erſte dieſer Planeten wurde an der Schwelle des Jahrhunderts 1801 den 1. Januar, von Piazzi zu Palermo entdeckt und von ihm Ceres genannt. Piazzi, durch äußerliche Umſtände verhindert, machte ſeine Entdeckung erſt dann bekannt, als der neue Planet ſich durch ſeine Annäherung an die Sonne der Beobachtung entzogen hatte. Piazzi's Entdeckung erregte das größte Aufſehen unter den Aſtronomen, und die namhafteſten unter ihnen machten ſich an die Arbeit, den Zeitpunct zu berechnen, wo der neue Planet in das Gebiet der Beobachtung wieder eintreten würde. Die Berechnungen der hervorragendſten Aſtronomen wichen von einander ab, auch ein ganz unbekannter junger Mann hatte die ſeinige eingeſendet; man nahm faſt Anſtand, ihr einen Platz neben den übrigen einzuräumen, aber der ganz unbekannte Mann ſetzte die Aſtronomen in Erſtaunen, denn ſeine Berechnung war die allein richtige — und Gauß trat ein in die Reihe der großen Aſtronomen! Ein unbekannter Gymnaſiallehrer an einem Gymnaſium Oſtpreußens — unbekannt wie damals Gauß es war — hatte keine Kenntniß von der Preisaufgabe der Pariſer Akademie über die Abel'ſchen Functionen erlangt, aber der Gegenſtand hatte ihn in ſeiner ſtillen Abgeſchiedenheit beſchäftigt; er hatte den Schlüſſel zur Löſung des ſchwierigen Problems gefunden, und der junge Mann wurde nicht minder über die Löſung überraſcht, die ihm gelungen war, als die Koryphäen der Mathematik des In- und Auslandes. Auf das vielſeitige Aufdringen der letztern von nah und fern iſt nun dem Gymnaſiallehrer Weierſtraß von dem Cultusminiſter Herrn v. Raumer vorläufig ein Jahr Urlaub erlaubt worden, um ſich ungetheilt jenen Studien widmen und auf einem ſchwierigen Felde des Wiſſens ſich neue Verdienſte und Lorbeeren verdienen zu können. Weierſtraß ſtammt aus Weſtphalen und, wenn wir nicht irren, aus der Hauptſtadt Weſtphalens, aus Münſter. A. Z.

— [Immatriculation ohne Maturitätszeugniß.] Das Prüfungsreglement vom 4. Juni 1834 behält im § 36 dem Miniſterium der Unterrichtsangelegenheiten die Befugniß vor, ſolchen jungen Leuten, welche gar keine Maturitätsprüfung beſtanden und beim Beſuche einer inländiſchen Univerſität nur die Abſicht haben, ſich eine allgemeine Bildung für die höheren Lebenskreiſe oder eine beſondere für ein gewiſſes Berufsfach zu geben, ohne daß ſie ſich für den eigentlichen gelehrten Staats- oder Kirchendienſt beſtimmen, die Erlaubniß zur Immatriculation zu ertheilen. Der Herr Miniſter der Unterrichtsangelegenheiten hat durch Erlaß vom 25. d. Mts. dieſe Befugniß den Univerſitätscuratorien von jetzt ab delegirt. Indem wir dieſe Anordnung zur Kenntniß der Betheiligten hierdurch bringen, wird dieſen hierdurch bekannt gemacht, daß ſie ihre Geſuche um Immatriculation bei hieſiger Univerſität von jetzt ab an das unterzeichnete Curatorium zu richten, ihren Eingaben auch ein Zeugniß über ihre ſittliche Führung und ein ſolches über die erworbene wiſſenſchaftliche Ausbildung beizulegen haben.

Berlin, den 30. April 1855. Königl. Univerſitätscuratorium.

Breslau, 22. April. [Berufungen.] Die erſten Monate des laufenden Jahres haben bei der hieſigen Univerſität eine beträchtliche Anzahl von Perſonalveränderungen erfahren, bei denen glücklicherweiſe der Tod nicht betheiligt war, wie dieſes im vorigen Jahr der Fall geweſen iſt. Seit einem Jahr war bei der hieſigen Univer-

ität eine Geſchichtsprofeſſur errichtet, welche vorſchriftsmäßig durch einen katholiſchen Hiſtoriker beſetzt werden ſoll. Der Inhaber dieſer Profeſſur, Dr. Cornelius, hat nun einen Ruf als ordentlicher Profeſſor der Geſchichte an der Univerſität Bonn erhalten und angenommen, und iſt bereits auf ſeinen neuen Poſten abgegangen. Seine Stelle iſt ſehr ſchnell wieder beſetzt worden durch die Berufung des Dr. Wilhelm Tunckmann, welcher die Profeſſur der Geſchichte am Lyceum zu Braunsberg bekleidete und der ſeine Vorleſungen demnächſt hier eröffnen wird.

Göttingen, 27. Februar. [Zur Erinnerung an Gauß.]

„Denn Er war unſer! Mag dieß ſtolze Wort
Den lauten Schmerz gewaltig übertönen."
Goethe, bei Schiller's Todtenfeier.

Geſtern früh haben wir die irdiſchen Ueberreſte unſeres großen Mathematikers beſtattet. Dieſe Erweiſung der letzten Ehre hatte dießmal einen feierlichern Charakter, als es ſonſt in ähnlichen Fällen dahier zu geſchehen pflegt, wo ſich viele Profeſſoren dieſem letzten Ehrendienſt entziehen und die Leichen ohne Sang und Glockenklang, der auch dießmal fehlte, hinausgetragen werden. Der ehrwürdige Todte, auf deſſen markigen Geſichtszügen eine große Ruhe ausgebreitet war, lag in ſeinem offenen Sarg, bedeckt mit Lorbeerkränzen, in der Mittelhalle der Sternwarte, umgeben von Candelabern mit brennenden Kerzen. Sobald das Mitglied des hannoveriſchen Curatoriums in der Perſon des Regierungsraths v. Warnſtedt, die Profeſſoren in ihrer Amtskleidung, die Deputirten der Stadt und in langen Zügen die Studirenden aller Verbindungen mit ihren Fahnen erſchienen waren, trugen die Führer des Trauerzugs den offenen Sarg auf die große Terraſſe vor der Sternwarte, wo ein Choral geſungen wurde. Hierauf hielten Profeſſor Ewald, Schwiegerſohn des Verſtorbenen, und Profeſſor Sartorius von Waltershauſen, einer ſeiner ihm nahgeſtandenen Schüler, in ernſter und tiefer Erhebung faſſende Reden zum Andenken des Verſtorbenen und ſeiner großartigen wiſſenſchaftlichen Leiſtungen.

Sodann ſetzte ſich der Leichenzug in Bewegung und ging von der Sternwarte durch das Geismarthor in die nahe Stadt nach dem Albanikirchhof, einem der vier Friedhöfe Göttingens, auf welchem wir jüngſt erſt Gieſeler und Lücke beerdigt haben und auf dem noch andere berühmte Todte, wie Blumenbach und Herbart, ruhen. Hier erfolgte die Einſegnung am Grabe durch Paſtor Sarnighauſen nach der Liturgie der lutheriſchen Kirche. Heute deckte ein friſches Schneegewand die Gräber, und der Blick von dem nahen Wall auf denjenigen unſerer Kirchhöfe, der allein eine ruhige und poetiſche Lage hat, gewährt mit ſeiner Baumfülle einen lieblich-ernſten Anblick, der durch die Pracht der weißcandirten Aeſte und Zweige mächtig erhöht wird. Nachdem ich noch dieſen Scheideblick auf die Ruheſtätte geworfen, eile ich, mein zugeſagtes Verſprechen zu erfüllen und Ihnen Einiges zur Erinnerung an den großen Todten niederzuſchreiben. Gewiß wird mehr als eine Akademie in Europa dem Gedächtniß dieſes Mannes ein Ehrendenkmal ſetzen. Bis die ſpeciellen Fachgenoſſen desſelben hier ihren Beruf erfüllen werden, mag es geſtattet ſein, dem gebildeten Theil der Nation eine kurze Lebensſkizze des Verſtorbenen vorzuführen.

Karl Friedrich Gauß iſt am 30. April * 1777 zu Braunſchweig geboren. Seine Eltern waren unbemittelt und gehörten, ſo viel ich weiß, dem niedern Bürgerſtand an. Schon in den erſten Jünglingsjahren auf dem Carolinum daſelbſt begegnete es ihm,

---

* Nicht, wie ich ſoeben in der Hannoveriſchen Zeitung in ſeinem Nekrolog finde, den 23. April.

daß ſein Lehrer Helwig, dem er eine mathematiſche Arbeit vorgelegt hatte, ihn nach der Lehrſtunde bei Seite nahm und bat, den Unterricht nicht mehr zu beſuchen, da er nichts darin lernen könne. In den Jahren 1795 bis 1798 ſtudirte Gauß in Göttingen, ohne jedoch, wie er zu ſagen pflegte, bei Käſtner viel zu profitiren. Er promovirte 1799 auf der Univerſität Helmſtedt als Doctor der Philoſophie. Seine bei dieſer Gelegenheit erſchienene Diſſertation erregte das größte Aufſehen, indem er darin mit großem Scharfſinn den erſten ſtrengen Beweis des Fundamentalſatzes der Gleichungen lieferte. Die Gunſt des Herzogs von Braunſchweig, Carl Wilhem Ferdinand, welcher frühzeitig auf ſeine Begabung aufmerkſam wurde, ſetzte ihn in den Stand, ſeine wiſſenſchaftlichen Forſchungen fortzuſetzen, ſo daß er bis 1807 in Braunſchweig privatiſirte. Im vierundzwanzigſten Jahre publicirte er ſeine berühmten **disquisitiones arithmeticæ**, Leipzig 1801, die einen ſtarken Octavband bilden und worin die ſchönſten Entdeckungen in der höhern Arithmetik niedergelegt und mit der größten Strenge und Eleganz auf eine Weiſe behandelt ſind, daß ſie ſogleich das Aufſehen der erſten Mathematiker Europa's erregten; nur wenigen war das Werk bei der großen Schwierigkeit des Gegenſtandes vollkommen zugänglich. Im Jahre 1806 gab Roulet Delisle davon eine Ueberſetzung heraus, welche mehr verbreitet iſt, als das ſchon länger vergriffene Original. Gauß konnte ſich niemals zu einer neuen Ausgabe entſchließen, obwohl in ſeinem Nachlaß Material hiezu vorhanden iſt.

In ſeinen Geſprächen pflegte er dieſe und einige andere kleine Arbeiten, welche ſich auf Speculationen in der Theorie der Zahlen, auf die Philoſophie der Mathematik bezogen, bei weitem höher zu ſtellen, als alle ſeine erfolgreichen Bemühungen in der angewandten Mathematik, z. B. in der Aſtronomie ſeine **Theoria motus corporum coelestium**, in der Geodäſie, Dioptrik und andern Theilen der Phyſik, unter welchen beſonders die mit ſeinem jüngern Freunde, unſerm berühmten Phyſiker, Wilhelm Weber, ausgeführten Arbeiten über den Erdmagnetismus einen welthiſtoriſchen Ruf erlangten. Noch kurz vor ſeinem Tode ſprach er gegen den Schreiber dieſer Zeilen von jenem innigen, großen und reinſten Vergnügen, welches ihm ſtets die Beſchäftigung mit der reinen Zahl, als dem höchſten Gebiete der Mathematik, gewährte — eine Empfindung, die bekanntlich andere große Mathematiker mit Gauß getheilt haben.

In jener Zeit nach ſeinen erſten Publicationen empfing derſelbe Anträge zum Mitglied der Akademie in St.Petersburg. Dieß ſtimmte in vieler Hinſicht zu ſeiner Neigung, welche überhaupt viel mehr der Forſchung als dem Lehrberuf zugewendet war; namentlich hatte er eine Scheu vor dem Lehrfach der Mathematik. Dem berühmten Olbers in Bremen haben wir es vorzüglich zu verdanken, daß Gauß der unſerige wurde. Ich las noch kürzlich einen nicht in die Oeffentlichkeit gelangten Brief von Olbers an Heyne aus dem Anfang dieſes Jahrhunderts, worin Gauß als eines der größten jungen Talente bezeichnet und der Aufmerkſamkeit Heyne's zur Berufung an die Georgia Auguſta empfohlen ward. Der 9. Juli 1807 war der glückliche Tag, an welchem Gauß zum ordentlichen Profeſſor und Director der Sternwarte ernannt worden iſt. Kein auswärtiger Ruf konnte ihn von nun an mehr verlocken, und ſo gehörte er ſeit faſt achtundvierzig Jahren der Univerſität und zugleich der königl. Societät der Wiſſenſchaften als reſidirendes, wie ſchon früher als correſpondirendes Mitglied, an. Alle ſeine berühmten Arbeiten hat er ſeitdem den Abhandlungen unſerer Geſellſchaft einverleibt und faſt alle die Bände der letzten Jahre ſind noch mit Aufſätzen von ihm geziert. Jeder ſolchen Arbeit gab er materiell und formell die größte Vollendung. Alle Mathematiker der Welt verehren wohl in Gauß den mittelbaren, viele unter den Aſtronomen und Mathematikern Europa's und Amerika's auch den unmittelbaren Lehrer. Er übte dieſen Lehrberuf

wie wenig bequem ihm auch derſelbe ſein mochte, bis die letzten zwei Jahre vor ſeinem Tode ſtets mit großer Treue, und es war ein falſches, ſchon länger in Deutſchland curſirendes Gerücht, als habe er ſeine Vorleſungen aufgegeben.

Gauß' Bedeutung in der Geſchichte der Wiſſenſchaft näher ſchildern zu wollen, wäre eine Vermeſſenheit für mich, der ich einem Zweige der Naturwiſſenſchaft angehöre, welcher von den Beſchäftigungen unſeres großen Denkers am fernſten abliegt. Welche Stellung er aber bei den Sachverſtändigen einnahm und wie frühzeitig ſein Weltruhm begründet war, mag ſich aus einigen wenigen Mittheilungen ergeben. Seit lange allen großen Akademieen der Welt adjungirt, zählt er ſchon über fünfzig Jahre unter den fünfzig auswärtigen Mitgliedern der **Royal Society** in London, und über ein Menſchenalter gehört er der Akademie der Wiſſenſchaft in Paris als einer der acht **Associés Etrangers** an, welches als die größte Auszeichnung in der wiſſenſchaftlichen Welt betrachtet wird, die er in der jüngſten Zeit mit Alexander v. Humboldt, Mitſcherlich und Tiedemann in Deutſchland theilte, nachdem vor nicht langer Zeit Leopold v. Buch, Beſſel und Jacobi, welche gleicher Ehre theilhaftig waren, von uns geſchieden ſind. In dem kürzlich erſchienenen Briefwechſel von Pfaff wird Folgendes erzählt: „Als La Place, der lang verſtorbene große franzöſiſche Aſtronom und Mathematiker, einſt von einem Deutſchen gefragt wurde, wer der größte ſeines Faches in Deutſchland ſei, gab er zur Antwort: Johann Friedrich Pfaff.* Als der fragende Deutſche erwiederte, ob nicht Gauß als ſolcher zu betrachten ſei, ſagte La Place: Pfaff iſt der größte Mathematiker in Deutſchland, Gauß der größte Mathematiker in Europa.“ Ein vollkommen competenter Fachgelehrter, welcher bei Gauß' Jubiläum anweſend war, äußerte: „daß, wenn man die ganze Geſchichte der Mathematik und höheren Phyſik von den älteſten Zeiten an durchgehe, nur drei ebenbürtige Geiſter vom allererſten Range genannt werden könnten — Archimedes, Newton, Gauß.“ Vielleicht dürfte es erlaubt ſein, Galilei als den vierten hinzuzufügen. Gauß war eine völlig akademiſche, in ernſter Stille mit beharrlicher Strenge der wiſſenſchaftlichen Forſchung zugewendete Natur. Ich erinnere mich öfter, daß er an Leibnitz die allzugroße Vielſeitigkeit tadelte, welche ihm geſchadet und verhindert habe, mehr in der Mathematik zu leiſten. Jedoch war Gauß ſelbſt nach ſeiner receptiven Seite ſehr vielſeitig, denn er war ein höchſt beleſener Mann, der auch beſonders gern Sprachen trieb und noch in höheren Jahren das Ruſſiſche erlernte. Nur nach der productiven Seite beſchränkte er ſich rein auf ſein Fach. Aller Oſtentation bar und ledig lebte er Jahr aus Jahr ein gleichmäßig in ſeiner abgelegenen Wohnung auf der Sternwarte in der einfachſten Einrichtung, ein gelehrtes Stillleben. Seit 1828, wo er Humboldt's Einladung nach Berlin zur Naturforſcherverſammlung folgte, hat er keine Nacht mehr entfernt von Göttingen zugebracht, obwohl er körperlich ſehr rüſtig war. Die erſte Eiſenbahn und den erſten Dampfwagen ſah er im vorigen Jahre bei der Eröffnung unſerer Bahn nach Hannover. Die Auszeichnungen, die zum Theil hohen Ordensdecorationen aus Hannover, Braunſchweig, Preußen, Bayern, Dänemark, Schweden, Frankreich — Zeichen der Anerkennung, welche freilich jetzt zum Theil ſo leicht bei Gelegenheit von Induſtrieausſtellungen und andern „Miſſionen“ erworben werden — mußten ihm wenigſtens ins Haus getragen werden. Selten, nur bei Gelegenheit der Anweſenheit des Königs oder der Miniſter, erſchien er mit dem Commandeurkreuz des Guelphenordens, deſſen erſte Claſſe ihm verliehen war. Andere Orden hat man ihn nie tragen ſehen. Merkwürdig, daß bei ſeinem Jubiläum ihm unter allen Anerkennungen, welche er empfing, die des Ehren-

* Pfaff war Gauß' Lehrer in Helmſtedt.

bürgerrechts der Stadt Göttingen die liebſte war. Wenn er über ſolche Auszeichnungen ſprach, was ſelten geſchah, ſo ward man in der Stille an die Anſicht gemahnt, welche Goethe ausſprach, als er in den Adelsſtand erhoben worden war: „Ich kam mir", hat Goethe geſagt, „immer ſo vornehm vor, daß es mich eben nicht verwundert haben würde, wenn man mich zum Fürſten gemacht hätte."

Dieſes Gefühl eines Fürſten der Wiſſenſchaft ſah man Gauß wohl an; aber nie trat eine Erhebung hervor. Im Gegentheil, im Verkehr, wenn man ihn beſuchte, war er ſo kindlich einfach, ſo gefällig, ſo gern in die elementarſte Behandlung von Fragen eingehend, daß man nie unbefriedigt von ihm wegging. Ich erinnere mich noch des großen Eindrucks, den es auf mich machte, als er mir vor vierzehn Jahren in dem erſten Jahre meines Hierſeins durch ein kleines dialytiſches Fernrohr von Plößl von ſeinem Zimmer aus die Topographie der Mondsoberfläche demonſtrirte. Er that dieß mit einem Lehrintereſſe, mit einer ſo naiven Freude am Gegenſtande, daß ich mit innigem Dank und großer Bewunderung von ihm ſchied. So war er noch in den letzten Monaten ſeines Lebens geneigt, mir ein Promemoria über einige Fragen zu entwerfen, die ich an ihn richtete, über die Anwendbarkeit der Mathematik auf pſychologiſche Probleme, nachdem ich ihm einen Aufſatz von Fechner mitgetheilt hatte. Körperlich ſchon ſehr leidend, wollte er doch noch ſeine Anſichten dictiren. Ich würde mich gefreut haben, auf dieſe Weiſe in den Beſitz ſeiner letzten wiſſenſchaftlichen Arbeit gekommen zu ſein. Aber er vermochte auch dieß nicht mehr, hatte jedoch noch die Kraft, mir mündlich die Hauptpuncte auseinanderzuſetzen. Mit allen bisher gemachten Verſuchen der Art war er ſehr unzufrieden und ſprach es offen aus: „Die pſychiſchen Erſcheinungen haben ſicher eine mathematiſche Grundlage; aber die Einſicht in dieſelbe hat nur Gott." Die hieran ſich knüpfenden Geſpräche über überſinnliche Dinge waren für mich vom höchſten Intereſſe und gingen ſelbſt, was er ſonſt zu vermeiden ſchien, auf die Lehren der Offenbarung ein, wozu das neue Buch von Whewell, dem Profeſſor der Mathematik in Cambridge: of the plurality of worlds, und der fünfte Band von Radowitz' Schriften, den er gerade las, Veranlaſſung gab. Vielleicht iſt es mir geſtattet, darüber einmal ſpäter weitere Mittheilungen zu machen. Ich kann nur ſagen, daß Gauß ein ſehr entſchiedener Deiſt war. Der craſſe Atheismus, der ſich jetzt ſo breit macht und der damit häufig verknüpfte politiſche Radicalismus waren ihm äußerſt verhaßt. Ueber das Chriſtenthum ſprach er gegen mich mit jener Ehrfurcht und Achtung, welche einzelnen großen Männern ſeines Faches eigenthümlich war; wie er mir denn auch die Würde hervorhob, mit der ſich Newton über dieſe Fragen in ſeinen principia ausgeſprochen habe. Mit Rührung erzählte er mir von dem Eindruck, den die Lieder von Paul Gerhard auf ihn gemacht haben. Er liebte es, gerade in der letzten Zeit ſeiner Krankheit ſich über Tod und Unſterblichkeit mit mir mehrmals zu unterhalten. Ja er erwog ſelbſt, bei Gelegenheit einiger von mir auch jüngſt öffentlich ausgeſprochenen Anſichten, die Möglichkeit und Form der Fortexiſtenz der menſchlichen Seele vom Standpunct ſeiner exacten Wiſſenſchaft aus.

Merkwürdig war es mir immer, daß dieſer große Meßkünſtler und in ſeiner ganzen Erſcheinung ſo maßhaltige Mann unter allen deutſchen Schriftſtellern den maß- und formloſeſten — bei welcher Aeußerung ich gern ſeinen ſonſtigen großen Werth anerkennen will — Jean Paul, beſonders liebte. Eine Anzahl Handbillete J. P. Richters, in deren Beſitz ich bin, hatte er lange im Hauſe. Mit großer Rührung gedachte er in ſeinen letzten Geſprächen mit mir gerade der ſentimentalen Darſtellungen Jean Paul's von der Unſterblichkeit.

Gauß nahm in den letzten zwanzig Jahren ſeines Lebens nur wenige Einladungen

an und erſchien ſehr ſelten in Geſellſchaft, ja in dem letzten Decennium kaum mehr, trotz ſeiner Rüſtigkeit. Aber täglich, mochte das Wetter ſein wie es wollte, konnte man ihn in den Leſezimmern unſeres litterariſchen Muſeums ſehen, wo er ein paar Stunden zubrachte, alle politiſchen Blätter und andere Journale anſah, und es ſehr liebte, ſich mit einigen ihm näher Bekannten darüber zu unterhalten. In wahre Aufregung verſetzte ihn z. B. die jüngſte Epidemie der wandelnden Tiſche, und er pflegte dabei die Anſicht aufzuſtellen, daß es abſurd ſei, populäre Schriften über Gegenſtände der Naturforſchung zu ſchreiben. Gerade dieſe Tiſchgeſchichte ſei ein Beweis, wie wenig die Menſchen durch ſolche Belehrungen wirklich belehrt worden ſeien. Sehr gern hatte er es, wenn man ihn in den Nachmittags- oder Abendſtunden beſuchte. Es waren beſonders die ihm näher befreundeten Profeſſoren Weber, Sartorius von Waltershauſen und Liſting, welche viele Jahre lang mit gern gepflegter Pietät dieſe Beſuche in ſeinem Hauſe regelmäßig wiederholten.

Merkwürdig war ſeine nicht von Vielen getheilte Neigung, Gutachten über Aufſätze ſchriftlich zu den Acten zu geben, welche bei der Societät der Wiſſenſchaften eingereicht wurden oder bei Univerſitätsſachen vorkamen, inſofern ſie in ſein Fach ſchlugen. So lieferte er noch in den letzten Jahren eine meiſterhafte Abhandlung über unſere Univerſitätswittwencaſſe, nachdem bei der Verwaltungsbehörde Zweifel über die Zweckmäßigkeit einiger Einrichtungen entſtanden und eine Reviſion beantragt war. Die von ihm aus der Wahrſcheinlichkeitsrechnung abgeleiteten Grundſätze und die ſpecielle Anwendung derſelben auf die vorliegende Frage verdienten eine öffentliche Bekanntmachung dieſes Gutachtens.

Noch bis gegen das Ende vorigen Jahres machte Gauß ſeinen täglichen Gang nach dem Muſeum; doch litt er in den letzten Monaten ſchon ſehr ſtark an aſthmatiſchen Beſchwerden. Früher hatte der immer geſunde, an ſich harte und nicht an Bequemlichkeit gewohnte Mann ſich ärztlicher Behandlung wenig unterzogen. Nunmehr nöthigte ihn ſein Leiden, Hülfe zu ſuchen, und er fand in Profeſſor Baum einen liebevollen Arzt, der ſein ganzes Vertrauen gewann und an dem er mit inniger Zuneigung hing. Seine von einer Erweiterung des Herzens ausgehenden Beſchwerden ſteigerten ſich in den letzten Wochen und bereiteten ihm qualvolle Stunden. Eine allgemeine Waſſerſucht trat hinzu; das Sprechen ward ihm immer ſchwerer, und ſo mußte er ſelbſt die Beſuche ſeiner näheren Freunde ablehnen. Sein Arzt und ſeine mit treueſter Liebe ihn pflegende Tochter* waren faſt die einzigen Menſchen, die er noch ſah; jedoch las er viel und ſchrieb noch Einzelnes an ſeinem Schreibtiſche. Ich traf ihn vor einigen Wochen, als er eben eine Antwort an Brewſter in Edinburg geſchrieben hatte. Das Engliſche ſchrieb er gerne und correct. Er zeigte mir den Brief; ſeine vor kurzem noch ſo ſchöne und feſte Handſchrift war zitternd geworden. Die letzten Tage und Nächte brachte er in ſeinem Lehnſtuhle zu; in den letzten dreißig Stunden ſchwand abwechſelnd das Bewußtſein, und er phantaſirte. Sonſt hatten ſich ſeine Geiſtesfähigkeiten, ſein Gedächtniß, ſein Urtheil bis in die letzten Zeiten mit wunderbarer Fülle und Kraft erhalten. Sanft und ruhig verſchied er in der Nacht vom 22. auf den 23. Februar. Um 1 Uhr Morgens nahm man ſeinen letzten Seufzer wahr.

Auf die Todesnachricht eilten ſeine Freunde und näheren Bekannten nach der Sternwarte. Er ſaß in ſeinem Lehnſtuhle, die beiden Hände auf den Knieen ruhend,

---

* Gauß hinterläßt, ſo viel ich weiß, außer ſeiner Tochter drei Söhne, von denen der älteſte als Oberbaurath an der Spitze unſerer Eiſenbahnbauten in Hannover ſteht, während die beiden andern in Nordamerika angeſiedelt ſind.

die Füße vorgeſtreckt, das mächtige Haupt mit dem ſilbergrauen Haare nieder auf die Bruſt geſunken — ein ernſter, ergreifender Anblick. Allgemein war der Schmerz, allgemein das Gefühl, daß die größte Zierde, welche die Univerſität je beſeſſen, daß der Mann, um den uns Europa beneidete, von dem alle Welt wußte, daß er einzig und unerſetzlich ſei, uns nunmehr genommen worden. Wie hoch auch ſein Alter geweſen, immer iſt ſein Scheiden für uns zu früh eingetreten, und man konnte von ihm ſagen, daß er ſich nicht überlebt, daß er im Vollbeſitze ſeiner geiſtigen Vermögen von uns geſchieden iſt. (A. Z.)

Kiel, 1. Juni. (N. Z.) [Univerſitätscurator.] Das neueſte holſteiniſche »Geſetz- und Miniſterialblatt« bringt die ſehr ausführliche Inſtruction für den neuen Kieler Univerſitätscurator Oberſtlieutenant v. Kauffmann, der, beiläufig bemerkt, nicht in Kiel, ſondern in Bordesholm (dem Hauptorte des gleichnamigen Amtes) bei Kiel reſidiren wird. Dieſe Inſtructionen weiſen dem neuen Univerſitätscurator (und Stadtdirector) in Kiel eine ſo abnorme Stellung an und legen ihm ſo ausgedehnte Vollmachten bei, daß ſelbſt ähnliche Einrichtungen in Rußland die Profeſſoren und Studirenden auf der einen, den Magiſtrat und die deputirten Bürger auf der andern Seite nicht ärger beſchränken können. Die däniſchen Blätter finden natürlich auch dieſe neuen Willkürmaßregeln ganz in der Ordnung, weil ſie gegen die »deutſche« Univerſität, die deutſchen »Profeſſoren«, die »aufrühreriſchen« Kieler, die holſteiniſchen »Separatiſten« und wie die ſchönen Bezeichnungen für die Bevölkerung der Herzogthümer weiter heißen, gerichtet ſind. Was würden ſie für einen Heidenlärm erheben, wenn die Kopenhagener Univerſität mit einem ſolchen Curatorium beglückt würde!

— [Pädagogiſches Seminar.] In der »Chronik der Univerſität Kiel« (Kiel, bei Mohr), einer amtlichen Schrift, der eine Sammlung aller von der Univerſität ausgegangener Druckſchriften des Jahres 1854, Diſſertationen ꝛc. beigegeben iſt, finden wir unter den Nachrichten über die Univerſitäts-Inſtitute den folgenden Bericht des Herrn Prof. Thaulow über das von ihm geleitete pädagogiſche Seminar:

Das pädagogiſche Seminar, welches im Herbſt 1843 als ein Privatinſtitut gegründet wurde nnd jetzt 22 Semeſter beſteht, erhielt im März 1846 dadurch eine königliche Sanction, daß dem Unterzeichneten bei ſeiner Anſtellung ausdrücklich die Leitung eines pädagogiſchen Seminars zur Pflicht gemacht wurde. Da aber dabei von der Regierung kein Statut für ſelbiges entworfen wurde, ſo hat es eigentlich bis auf dieſen Augenblick noch immer den Charakter eines Privatinſtituts. Beneficien hat es auch in keiner Art.

Um ſo mehr wird es vielleicht grade wegen dieſer ſeiner privaten Verfaſſung dazu geeignet ſein, jeden Unbefangenen davon zu überzeugen, daß das, was es will und betreibt, etwas Nothwendiges und Zeitgemäßes iſt. Denn einerſeits ſind die Mitglieder desſelben faſt immer 2, oft 3, einige Male ſogar 4 Semeſter geblieben, und andererſeits ſind die Anſprüche, welche an die Mitglieder in Bezug auf Fleiß, Zeit und ſonſtige Opfer gemacht worden, recht bedeutend. Die Zahl der Mitglieder, theils aus Theologie-, theils aus Philologie-Studirenden, hat ſeit der Entſtehung des Seminars geſchwankt zwiſchen der Zahl 4 und 11; im gegenwärtigen Semeſter beträgt die Zahl wieder 11. Nicht ſelten ſind noch examinirte Candidaten und ältere Lehrer darin geweſen. Vielleicht hat der Unterzeichnete, als er im Herbſt 1843 das Seminar gründete und unter den 11 Mitgliedern, die damals daran Theil nahmen, auch einige ältere Lehrer ſich befanden, es grade dieſem Umſtande zu verdanken, daß ſein Unternehmen gleich feſtere Wurzel ſchlug.

Nach einer königlichen Verordnung vom 8. Juli 1820 ſollen die Schulamts-

candidaten in der Pädagogik examinirt werden. Um die Ausführung dieſer Verordnung zu erleichtern, hatte ich 1843 Statuten entworfen, nach denen die Bedingungen für die Aufnahme in das Seminar die folgenden ſind: Kenntniß der Pſychologie, der Ethik, der allgemeinen Pädagogik, eventuell der Geſchichte der Erziehung, und für die Philologen ſpeciell auch die Kenntniß der Gymnaſialpädagogik, ſei es, daß dieſe Kenntniſſe durch Vorleſungen oder durch Bücherſtudium erlangt worden ſind. Da indeſſen bisher kein Fall vorgekommen iſt, daß ein neu eingetretenes Mitglied vorher irgend welche Studien auf dem Gebiete der Pädagogik gemacht hatte, ſo mußte ſelbſtverſtändlich und zum Nachtheile des Seminars von dieſen Statuten ganz abgewichen werden, und ſtellte ſich ſtatt deſſen immer die Forderung als die erſte und dringendſte ein, nunmehr im Seminar ſelbſt die theoretiſchen Studien der Pädagogik unter den Mitgliedern in einem möglichſt weiten Umfange zu fördern. Deßhalb wurde als erſte Bedingung feſtgeſetzt, »daß alle ſchriftlichen Arbeiten und alle mündlichen Vorträge ein gründliches Studium der von dem Director für dieſe Arbeiten und Vorträge dargebotenen Quellen aufweiſen ſollen«. So wurde z. B. in einem Semeſter Schleiermacher zur ausſchließlichen Quelle für die ſchriftlichen Arbeiten und Vorträge gemacht, als deſſen Erziehungslehre 1849 von Platz herausgegeben worden war.

Das Verfahren im Seminar, welches ein Mal in der Woche, in der Regel von 8 bis 10 Uhr Abends, ſtattfindet, iſt folgendes. Bei der Eröffnung desſelben in einem neuen Semeſter ſucht der Unterzeichnete zunächſt den Nutzen desſelben für angehende Lehrer auseinanderzuſetzen und vertheilt darauf unter die Mitglieder auf einige Monate hinaus die Themata, welche ſchriftlich auszuarbeiten und mündlich frei vorzutragen ſind. Solcher Themata ſind bis jetzt ſeit der Entſtehung des Seminars circa 200 entworfen. In welcher Art dieſe ſind, mögen als Beiſpiel diejenigen beurkunden, welche in dieſem gegenwärtigen Semeſter zunächſt für die Zeit bis Neujahr unter die Mitglieder vertheilt worden ſind: »Darſtellung der Erziehungslehre des Ariſtoteles.« — »Einfluß Melanchthons auf die Geſtaltung der deutſchen Gymnaſien.« — »Charakteriſtik Valentin Trotzendorfs, Michael Neanders und Johannes Sturms.« — »Kann an ein Gymnaſium die Anforderung geſtellt werden, daß die altdeutſche Grammatik und altdeutſche Litteratur auf ſelbigem ein den claſſiſchen Sprachen und der claſſiſchen Litteratur ebenbürtiger und gleichberechtigter Unterrichtszweig ſei, und was kann im deutſchen Unterricht auf Gymnaſien geleiſtet werden? Die Beantwortung der letzteren Frage ſoll in concreto durch alle Claſſen eines Gymnaſiums hindurchgeführt werden.« — »Ariſtoteles werde als Lehrer des Alexander geſchildert und aus dieſem Verhältniß nachgewieſen, wie weit darin ein Vorbild für die Aufgabe eines jeden Lehrers liegt.« — »Abwägung der Claſſicität der griechiſchen und römiſchen Litteratur gegen einander, Angabe des daraus ſich ergebenden Zweckes bei Einführung griechiſcher und römiſcher Schriftſteller auf Gymnaſien und der daraus ſich mit Nothwendigkeit ergebenden verſchiedenen Methoden der Behandlung der griechiſchen und römiſchen Claſſiker auf Gymnaſien« — »Es ſoll geſchichtlich nachgewieſen werden, wie zu Anfang des 17ten Jahrhunderts in Deutſchland auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtsweſens jener Kampf entſteht, der in dem Gegenſatz des Humanismus und Realismus ſeinen Ausdruck findet und heutigen Tages noch ſtatt hat.« — »Sie verſetzen ſich in die Lage, daß Sie den Unterricht im Livius übernehmen ſollten, und zeigen uns nun, welche Einleitung in den Livius Sie Ihrer Claſſe geben würden. Darauf, mit der Bemerkung, daß Sie den Livius curſoriſch leſen laſſen würden, geben Sie uns ein wiſſenſchaftliches Gutachten über das Verhältniß der curſoriſchen Lectüre zur ſtatariſchen, und warum das curſoriſche Leſen griechiſcher und römiſcher Claſſiker immer mehr

auf Gymnaſien betrieben werden müſſe, wenn die Erſcheinung, daß nach beendeter Gymnaſialzeit die Schüler meiſtens ihre Claſſiker nie wieder anſehen, nicht beibleiben ſoll.« — »Charakteriſtik der Rede Hegels auf ſeinen Amtsvorgänger Schenk.« — »Hiſtoriſch-kritiſche Darſtellung der Sokratiſchen Methode, und Widerlegung der herrſchenden falſchen Anſicht über dieſelbe. Beſonders Zurückführung dieſer Methode auf die Natur des Geiſtes und was in ihr das Bleibende für allen wahren Unterricht und richtige Behandlung des Zöglings iſt.« — »Ueber den Ausſpruch Deinhardts: wer richtige Erfahrungen über die Früchte unſerer Gymnaſien ſammeln und nach dieſen ihre Organiſation beurtheilen will, der muß vorher ſchon beſtimmt erkannt haben, was die Gymnaſien ſollen und wollen.« — »Läßt ſich der Schulzwang wiſſenſchaftlich begründen? Zugleich wird eine Angabe der Methode verlangt, wie er durchgeführt werden kann und muß.« — »Angabe einiger wichtiger praktiſchen Regeln für die Methode des Unterrichts und der Disciplin, welche aus der Begründung der Theorie der Gewohnheit und der Aufmerkſamkeit entſpringen, wie ſie die neuere Philoſophie (Hegel, Daub) entworfen hat.« — »Ueber die Beſtimmung der Gymnaſien.« — »Dürfen auf Gymnaſien andere Themata für die deutſchen Aufſätze gegeben werden, als ſolche, die im Weſentlichen eine Reproduction des im Unterrichte Vorgekommenen beabſichtigen?« — »Schleiermachers Anſicht von den Strafen und der Zucht.« *

Durch Behandlung ſolcher Themata gewinnen die Mitglieder in kurzer Zeit eine Bekanntſchaft mit dem Beſten der pädagogiſchen Litteratur und ein Intereſſe für die Pädagogik. Mit großem Eifer gehen ſie auf dieſe Studien ein.

Dann beginnt mit dem mündlichen und freien Vortrage erſt der eigentliche praktiſche Zweck des Seminars. Wenn auch für einen Gymnaſiallehrer die erſte Bedingung die Solidität ſeiner Kenntniſſe iſt, ſo liegt es doch in der Natur der Sache, daß für eine gedeihliche Wirkſamkeit an einer Schule die beſten Kenntniſſe noch nicht ausreichen, ſondern daß es eben ſo ſehr auf die Perſönlichkeit ankommt. In der Gewöhnung aber an einen freien Vortrag liegt gerade eins der reichſten Mittel zur Befreiung von ängſtlichem Weſen, pedantiſcher Haltung, von verkehrten und, beſonders Schülern gegenüber, ſchädlichen Manieren.

Da nun ſolche Vorträge im Seminar nur Uebungen ſind, ſo läßt ſich jedes Mitglied bereitwillig jede freie und offene Kritik ſeiner Tugenden und Mängel gefallen, und für den Director ſind ſie das beſte Mittel, die pädagogiſche Befähigung der Mitglieder kennen zu lernen. Es bewährte ſich ohne Ausnahme, daß dieſe Uebungen mit großem Eifer und mit Erfolg betrieben wurden. An ſolche Vorträge ſollten nun eigentlich nach den Statuten jedesmal Debatten über den Inhalt des Vorgetragenen ſich anreihen, wozu aber, da dieſe Vorträge oft über eine Stunde dauern, nur ſelten die Zeit vorhanden iſt. Falls indeſſen Debatten ſtattfinden, ſo führt eins der Mitglieder das Protokoll. Auch dieſe Uebung iſt nicht ohne Nutzen.

Darauf beginnt eine zweite nicht minder wichtige Thätigkeit im Seminar. Es iſt die, daß ein Mitglied freiſtehend irgend eine didaktiſche Situation einnimmt, indem es vor Schülern entweder eine Stelle aus einem Dichter oder ſonſt einem Schriftſteller interpretirt, oder irgend welchen beliebigen Lehrgegenſtand für die Darſtellung vor Schülern wählt.

Daran reiht ſich als dritte Thätigkeit eine ſcheinbar unbedeutende, die aber doch vielleicht wie keine andere in die Praxis eines Lehrers einführt, wenigſtens wie keine

* Dieſe Themata zeigen wohl, daß die größte Anzahl der Mitglieder des Seminars in dieſem Semeſter Philologen ſind.

andere das Intereſſe für das Lehramt erweckt. — Das iſt die Beſprechung und Behandlung ſchwieriger pädagogiſcher Probleme. Es kommen in dem Leben eines Lehrers ſo vielfache unerwartete Lagen den Schülern und Eltern gegenüber vor, bei denen es allein auf tactvolles Benehmen ankommt, daß es für angehende Lehrer von Intereſſe und Nutzen ſein muß, vorher ſich in ſolche Lagen lebhaft hinein zu verſetzen. Es iſt das ſchwierige Gebiet der Disciplin, welches hiebei zur Sprache kommt, auf dem bekanntlich ein Lehrer am leichteſten ſtrauchelt und hiedurch am meiſten ſich und der Schule ſchadet.

Ueberhaupt ſind es der praktiſch-pädagogiſche Blick und die Conduite, auf die in einem pädagogiſchen Seminar hingearbeitet wird, und daher wird eine Beſchreibung eines ſolchen immer etwas Unzureichendes enthalten. Dieſe im Vorſtehenden gegebene ſollte auch nur dazu dienen, in den allgemeinſten Umriſſen ein Bild vom Kieler pädagogiſchen Seminar vorzulegen; vielleicht wird es dem Unterzeichneten erlaubt, ein anderes Mal ausführlicher zu berichten und das Kieler Seminar mit den an anderen Univerſitäten beſtehenden zu vergleichen.

Wien. Die hieſige Univerſität, ſeit 1848 auf der Wanderung begriffen, wird endlich ein ihrer würdiges Gebäude erhalten. 1848 wurde bekanntlich die alte Aula in eine Caſerne verwandelt (was ſie noch iſt), und ſeitdem haben die Facultäten in den verſchiedenartigſten, entlegenſten Gebäuden ein nothdürftiges Unterkommen geſucht. Dieſe für die Studirenden höchſt läſtige und zeitraubende Einrichtung iſt jetzt für das neue Semeſter wenigſtens theilweiſe ſchon gehoben, indem die Vorleſungen dem größten Theile nach nur an zwei verſchiedenen Orten, im Gebäude der Gewehrfabrik und im akademiſchen Convict, gehalten werden ſollen. Ein neues, entſprechendes Gebäude für alle Facultäten, alſo ein wirkliches Univerſitätsgebäude, wird zwiſchen dem Schottenthore und der Alſervorſtadt und Roßau auf der Glacis gebaut werden.

b. **Preußen.** Inſtruction für die Lehrerinnen-Prüfungen an den Seminaren.

§ 1. In jedem Jahre wird, wenn ſich Candidatinnen dazu melden, in den königlichen Schullehrer-Seminaren unter dem Vorſitze eines Commiſſarius des königlichen Provinzial-Schulcollegiums eine Lehrerinnen-Prüfung gehalten, zu welcher die Candidatinnen die Erlaubniß der Zulaſſung bei dem königlichen Provinzial-Schulcollegium nachzuſuchen haben.

§ 2. Dieſe Prüfung wird für die Candidatinnen katholiſcher Confeſſion in Breslau ſtets in der zweiten vollen Woche des Monats Februar, für die Candidatinnen evangeliſcher Confeſſion in Bunzlau in der Woche vor dem Sonntage Judica, in Münſterberg in der Woche nach dem dritten Sonntage p. Trinit., in Steinau nach Michaelis, welche Termine alljährlich durch die Amtsblätter der königlichen Regierungen öffentlich bekannt gemacht werden, ſtattfinden.

§ 3. Die Candidatinnen haben an dem durch das Amtsblatt oder auf ſonſt entſprechendem Wege bekannt zu machenden Tage zu beſtimmter Stunde an dem jedesmal zu beſtimmenden Orte ſich zu melden, nachdem ſie vier Wochen früher die erforderlichen Zeugniſſe an das königliche Provinzial-Schulcollegium eingeſendet haben. Dieſe Zeugniſſe ſind: 1. das Taufzeugniß; 2. der Confirmationsſchein; 3. die Erklärung des Vaters oder Vormundes, daß die Candidatin dem Lehrberufe ſich widmen dürfe; 4. ein amtliches Zeugniß über ihr kirchliches Verhalten von dem betreffenden Pfarrer, und über ihre Unbeſcholtenheit von der Polizeibehörde des Ortes; 5. ein Lebenslauf, in welchem die Art der Vorbildung für den Lehrberuf genau anzugeben iſt.

§ 4. Die Prüfung zerfällt in eine ſchriftliche und in eine mündliche, welche letztere wieder in Abhaltung einer Lehrprobe und in Ableiſtung der wiſſenſchaftlichen Prüfung beſteht.

§ 5. Die ſchriftliche Prüfung wird unter Aufſicht und Clauſur gehalten. Die Candidatinnen bearbeiten ein deutſches Thema pädagogiſchen Inhalts, ſie liefern einen franzöſiſchen Aufſatz (entweder eine Ueberſetzung aus dem Deutſchen oder eine freie Arbeit) von einem Inhalt, deſſen Auswahl dem betreffenden Examinator überlaſſen bleibt; ſie löſen zwei oder drei Aufgaben aus der Größenlehre (aus der Arithmetik oder aus der Berechnung der Körper und Flächen) und fertigen eine Probeſchrift auf einem halben Bogen Querfolio mit deutſchen und lateiniſchen Lettern an. — Die beiden Aufſätze ſind am Morgen, — die Berechnungen und die Probeſchrift am Nachmittage des erſten Prüfungstages zu fertigen.

§ 6. Der zweite Prüfungstag iſt zur Abhaltung der Lehrproben, zu welchen die Aufgaben am Schluſſe der ſchriftlichen Prüfung ertheilt werden, und zur mündlichen theoretiſchen Prüfung beſtimmt. Jede Candidatin hat eine Lehrprobe über ein religiöſes Thema, über ein Leſeſtück oder über einen geſchichtlichen, erd- oder naturkundlichen Gegenſtand, oder auch über eine Rechnungsaufgabe zu halten.

§ 7. Die wiſſenſchaftliche Prüfung, welche auf Abhaltung der Lehrproben folgt, verbreitet ſich 1. über die Religionslehre (Katechismus und bibliſche Geſchichte), 2. über die deutſche Sprache und Litteratur, 3. über franzöſiſche Sprache, 4. über Größenlehre, 5. Weltkunde (Erd- und Naturkunde und Geſchichte) und 6. über Schulkunde.

§ 8. In der Religionslehre haben die Candidatinnen nachzuweiſen: Genaue Bekanntſchaft mit der bibliſchen Geſchichte und Bibelkunde — Verſtändniß und ſichere Einprägung des Katechismus — die evangeliſchen Candidatinnen noch einen Vorrath kirchlicher Kernlieder, deren Melodieen ihnen auch bekannt ſein müſſen, und derjenigen Bibelſtellen, welche zur Erklärung des lutheriſchen Katechismus dienen.

§ 9. In der deutſchen Sprache: Richtige Auffaſſung des Thema's für den deutſchen Aufſatz, logiſche Dispoſition, geläufige und correcte Darſtellung der Gedanken. Bekanntſchaft mit der Sprachlehre, wie weit ſolche für den Elementarunterricht Erforderniß iſt, richtiges Verſtändniß, ausdrucksvolles Leſen und angemeſſene Behandlung eines vorgelegten Leſeſtückes, Kunde von den vorzüglichſten deutſchen Dichtern und ihren Hauptwerken, beſonders von den für die weibliche Jugend empfehlenswerthen Schriften und deren Inhalt.

§ 10. In der franzöſiſchen Sprache: In der ſchriftlichen Arbeit beſondere grammatiſche Richtigkeit, geläufiges Ueberſetzen und grammatiſches Erklären irgend eines Leſeſtückes, das nach Umſtänden auch bei geſchloſſenem Buche ins Franzöſiſche mündlich zurücküberſetzt werden kann.

§ 11. In der Größenlehre iſt zu fordern: Richtige Löſung der ſchriftlichen Aufgaben mit Darlegung und Begründung des Verfahrens, für die mündliche Prüfung Uebung in den Operationen des Elementarrechnens und Angabe der Gründe für das eingeſchlagene Verfahren; auf Fertigkeit im mündlichen Rechnen iſt ein beſonderes Gewicht zu legen. Das Wichtigſte aus der Lehre von den Linien, Winkeln, Figuren und Körpern, in wie weit es zur Raumberechnung erforderlich iſt und Anwendung beim Zeichnen findet, iſt gleichfalls zum Gegenſtande der Prüfung zu machen.

§ 12. In der Weltkunde wird erwartet: Genügende Bekanntſchaft mit der Vaterlandskunde in geographiſcher, naturkundlicher und geſchichtlicher Beziehung, Kenntniß des Wichtigſten aus der allgemeinen Erdkunde und Geſchichte, Uebung in der zuſammenhängenden Darſtellung einzelner merkwürdiger Begebenheiten, einzelner

geographiſcher Verhältniſſe, einzelner hervortretender Repräſentanten aus dem Pflanzen- und Thierreiche.

§ 13. Da bei der Prüfung über die einzelnen Unterrichtszweige die dahin einſchlagenden methodiſchen Kenntniſſe der Candidatinnen mit zu erforſchen ſind, ſo hat die Prüfung aus der Schulkunde nur noch die Bekanntſchaft mit den allgemeinen didaktiſchen und Erziehungsgrundſätzen, beſonders aber die Einſicht in das zu erforſchen, was ein gedeihliches Unterrichtsverfahren bedingt.

§ 14. Nach abgehaltener wiſſenſchaftlicher Prüfung tritt die Examinationscommiſſion ſofort zur Feſtſetzung der Prüfungsreſultate und zur Ausfüllung eines Schema zuſammen, welches folgende Rubriken enthält:

1. Laufende Nummer, 2. Name der Examinandin, 3. Perſonalien derſelben, 4. Ausfall der Prüfung in der Religionslehre, 5. und 6. in der deutſchen Sprache (ſchriftlich, mündlich), 7. in der franzöſiſchen Sprache, 8. in der Größenlehre, 9. in der Weltkunde, 10. in der Schulkunde, 11. Ausfall der Lehrprobe, — 12. Geſammtreſultat.

§ 15. Das Geſammtreſultat iſt nicht durch Zeugnißnummern, ſondern nur durch die Prädicate: recht gut, gut, genügend beſtanden, auszudrücken. Welche Candidatin letzteres Prädicat nicht erworben hat, der kann auch die Befugniß: „die Stelle einer Lehrerin zu bekleiden", noch nicht zugeſprochen und ein Prüfungszeugniß nicht ertheilt werden.

§ 16. Die Prüfungszeugniſſe für die Candidatinnen ſind auf einem Stempelbogen von 15 Sgr. auszuſtellen. Außerdem hat jede Candidatin für die Prüfung zwei Thaler zu entrichten. An dem Geſammtbetrage dieſer Prüfungsgebühren participiren die Examinatoren zu gleichen Theilen, nachdem zunächſt die etwa nöthigen Gratificationen für Schreibereien und baare Auslagen in Abzug gekommen ſind.

§ 17. Die Prüfungsverhandlung ſammt dem Cenſurenverzeichniſſe iſt in duplo an den vorſitzenden Commiſſarius zur weiteren Veranlaſſung einzureichen.

Breslau, den 3. Februar 1855.

Königl. Provinzialſchulcollegium für Schleſien.

E. Perſonalchronik.

Preußen. Dr. Rumpel als Director des Gymnaſiums in Gütersloh beſtätigt.

Dr. W. A. Paſſow, Prorector am Gymnaſium in Ratibor, zum Director.

Dr. Riſch als Director der höhern Bürgerſchule in Stralſund beſtätigt.

Bremen. Dr. H. Gräfe (früher Director der höhern Bürgerſchule in Caſſel) zum Director dern Bürgerſchule.

Druckfehler im Auguſtheft.

1. Abth. S. 116 Z. 8 v. u. nunmehr, Z. 1 v. u. Robolsky.
S. 118 Z. 20 v. o. Blumenleſe.
S. 120 Z. 6 v. o. Henriade.
S. 131 Z. 10 u. 21 v. u. Subſtructionen.
S. 148 Z. 20 v. u. Wrede.
S. 149 Z. 6 v. u. vornehmlich.
S. 153 Z. 12 v. u. Hand- und Schulbücher für den Elementar- und Volksſchulunterricht.
S. 155 Z. 17 u. 18 unwägbar.
2. Abth. S. 245 Z. 19 v. u. Schellbach.
S. 255 Z. 1 v. o. wörtliche.
S. 282 Beeskow — Gaupp ꝛc. — Katz — Selten.

Erklärung der Redaction.

Herrn Schulrath Scheibert macht ſeine neue amtliche Thätigkeit und die Entfernung eine thätige Theilnahme an der Redaction der Pädagogiſchen Revue unmöglich. Das Blatt wird daher fortan unter unſer beider alleiniger Verantwortlichkeit erſcheinen.

W. Langbein. **A. Kuhr.**

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 10 u. 11. October u. November 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. [Gehaltsverbeſſerungen.] Die preußiſche Regierung hat es ſich ſtets angelegen ſein laſſen, dem Lehrerſtande, ſo weit es die Umſtände geſtatten, ein genügendes Auskommen zu ſichern. Unterm 6. März und 19. Mai 1852 erließ der Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten Anordnungen an die Provinzialbehörden, um dieſem wichtigen Zwecke nach beſtimmt und detaillirt vorgezeichneten Grundſätzen eine kräftige Förderung zu Theil werden zu laſſen. Die Erfolge dieſer Anordnung ſind ſchon jetzt als ſehr erfreulich zu bezeichnen. Auf Grundlage jener Verfügungen ſind ſeit Mitte des Jahres 1852 im Umfange des Staates an dauernden jährlichen Gehaltszulagen regulirt worden:

für Lehrer an	Gymnaſien	57,776 Rthlr.
" " "	Schullehrerſeminarien	7,657 "
" " "	Elementarſchulen	121,155 "

Aus einigen Regierungsbezirken fehlt noch die Angabe der regulirten Summen, ihr Betrag wird obigen Zahlen hinzutreten. Die Geldmittel für dieſe Zulagen werden theils aus den Fonds der betreffenden Anſtalten entnommen, theils werden ſie von den Gemeinen, theils aushülfsweiſe aus der Staatscaſſe gewährt. Vollſtändig iſt dem Bedürfniß hiermit noch nicht abgeholfen, es wird aber auf Grundlage jener Anordnungen, welche ſich als zweckentſprechend bewährt haben, mit Regulirung der Lehrergehälter, ſo weit ſie wirklich ungenügend ſind, fortgefahren. (Staats-Anz.)

— [Der Unterricht im Hebräiſchen] hat bisher meiſt nur Ungenügendes geleiſtet. In Nr. 6 d. Bl. iſt bereits deſſen Erwähnung geſchehen, daß die Behörde größeren Nachdruck darauf gelegt wiſſen will. Genaueres hierüber bringt folgender Artikel der Pr. C.:

Berlin, 17. Juli. Auf Grund der Bemerkung, daß der Erfolg des hebräiſchen Unterrichts im Allgemeinen hinter den Anforderungen weit zurückbleibe, iſt den Directoren der Gymnaſien eine erhöhte Aufmerkſamkeit auf dieſen Lehrgegenſtand anempfohlen und beſonders darauf hingewieſen worden: 1. Die Geläufigkeit im Leſen, durch deren Mangel nicht ſelten ein raſcheres Fortſchreiten und ein tieferes Eindringen in die Kenntniß der hebräiſchen Sprache auf Schulen und Univerſitäten ſehr behindert wird, ſoll zu einem Hauptziele des Unterrichts in der unteren Claſſe (Secunda) gemacht werden; 2. dem Mangel an Kenntniß der gangbarſten Vocabeln, welcher öfters in auffallender Weiſe hervortrete, ſoll durch planmäßig geordnetes Auswendiglernen der am häufigſten vorkommenden und für die Grammatik und Lectüre wichtigſten Vocabeln Abhülfe geſchafft

werden; 3. von Zeit zu Zeit ſollen zur Einübung der Grammatik und zur Anwendung des Wörterſchatzes ſchriftliche Uebungen veranſtaltet werden; 4. da die hebräiſchen Lectionen mehrentheils außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit fallen, ſo ſoll mit Strenge darauf gehalten werden, daß kein Schüler ohne die entſprechende Vorbildung aus der unteren Claſſe (Secunda) in die obere (Prima) aufrücke. 5. Endlich ſollen auch diejenigen Schüler, welche ſich dem Studium der Philologie zu widmen beabſichtigen, bei Zeiten darauf aufmerkſam gemacht werden, daß die Kenntniß der hebräiſchen Sprache, ſowohl in linguiſtiſcher Hinſicht, als in Rückſicht auf ihre dereinſtige praktiſche Brauchbarkeit als Lehrer, für ſie von der größten Wichtigkeit iſt.

— Ueber die Beſchränkungen in der Zulaſſung zum Studium des Baufachs] haben wir ebenfalls in Nr. 4 d. J. nur ungenaue Nachrichten geben können und bringen deßhalb hier den vervollſtändigenden Artikel der Pr. C.:

In den Prüfungsreglements der von den Gymnaſien zur Univerſität abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 ſind (unter litt. B und C zu § 28) die Ausnahmsfälle bezeichnet, in denen das Zeugniß der Reife dem Abiturienten zu ertheilen geſtattet iſt, wenn derſelbe auch nicht in allen Fächern des Gymnaſialunterrichts bei der Prüfung den vorſchriftsmäßigen Forderungen genügt habe. Darnach ſoll nämlich, wenn der Abiturient den für das Lateiniſche und Deutſche geforderten Leiſtungen entſprochen hat, das Zeugniß der Reife nicht nur dann ertheilt werden können, wenn etwaige Lücken in einigen Prüfungsgegenſtänden durch erhebliche Mehrleiſtungen in den beiden alten Sprachen oder in der Mathematik ausgeglichen werden, ſondern es ſoll auch namentlich bei vorgerückterem Alter des Abiturienten das von dieſem erwählte Fach Berückſichtigung finden dürfen. In dieſem letztern Falle iſt es der Prüfungscommiſſion überlaſſen, trotz der hervorgetretenen Mängel in einigen Fächern das Zeugniß der Reife zu ertheilen, wenn der Examinand in Hinſicht auf die Mutterſprache, das Lateiniſche und noch zwei der übrigen Prüfungsgegenſtände, die zu ſeinem künftigen Berufe in näherer Beziehung ſtehen, die reglementsmäßigen Forderungen erfüllt. Dieſe Beſtimmungen ſind nun im Allgemeinen zwar nicht aufgehoben worden, haben aber inſofern eine Beſchränkung erfahren, als nach einer Verfügung des Herrn Handelsminiſters denjenigen Schülern der Gymnaſien, welche ſich zu Staatsbaubeamten ausbilden wollen, keinerlei Nachlaß in den Anforderungen allgemeiner Bildung gewährt, von denſelben vielmehr, mit Ausſchluß der oben angeführten Ausnahmen, das unbedingte Zeugniß der Reife, alſo die volle Erfüllung der reglementsmäßigen Forderungen verlangt und ein bedingtes, auf die Reife zum Studium des Baufachs ausgeſtelltes Zeugniß als genügend künftig nicht angenommen werden ſoll.

— Daſſelbe halboffizielle Blatt veröffentlicht jetzt auch die Weiſungen, welche in Betreff der Mathematik den höheren Schulen vom Unterrichtsminiſterium zugegangen ſind:

Auf Veranlaſſung einer Anzeige von Seiten der Direction der kön. Bauakademie, wonach vorzugsweiſe bei den Schülern aus Gymnaſien, ſodann aber auch bei den aus Realſchulen ein Mangel an genügender Vorbildung hinſichtlich der von den Lehrkreiſen der Gymnaſien und Realſchulen umfaßten mathematiſchen Wiſſenſchaften, namentlich der Algebra, der Lehre von den Potenzen, Proportionen, Gleichungen, Progreſſionen und Logarithmen, ſo wie der ebenen Trigonometrie und Stereometrie ſich gezeigt hat, ſind die Provinzialſchulcollegien von dem Herrn Miniſter der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten angewieſen worden, dem mathematiſchen Unterricht eine beſondere Aufmerkſamkeit zuzuwenden. Es ſoll vor Allem darauf gehalten werden, daß derſelbe nicht, wie es an einzelnen Anſtalten geſchehen iſt, über die durch die Beſtimmungen des

Prüfungsreglements gesteckten Grenzen ausgedehnt, sondern daß vielmehr innerhalb des den Gymnasien und Realschulen zugewiesenen Umfanges der mathematischen Disciplinen nicht nur Klarheit der Anschauung und Gründlichkeit des Wissens, sondern auch Sicherheit und Fertigkeit in der Anwendung erreicht werde.

— Für die höheren Bürgerschulen ist bekanntlich kurz nach Erlaß obiger Vorschriften der Zutritt zur Bauakademie ganz verschlossen. Da die Berechtigung der Mehrzahl von höheren Bürgerschulen, zum Studium des Baufachs vorzubilden, welche ihnen von den Ministerien des Handels ꝛc. und des Cultus ꝛc. in Gemeinschaft zugestanden war, bekanntlich einseitig von ersterem zurückgezogen ist, so sind dem Staatsministerium mehrfach Beschwerden und Petitionen um Rückgabe des Rechts von einzelnen Schulen wie von städtischen Behörden überreicht. Der eigentliche Kern der Frage ist in der Revue schon im Jahre 1849 behandelt.

Berlin, 28. Juni. [Besoldung der städtischen Lehrer.] In der Sitzung der Stadtverordneten vom 28. d. gelangte der Entwurf des Normalbesoldungsetats für die städtischen Lehrer durch Herrn Esse als Referent, wie er von der Deputation, welcher diese Angelegenheit vorgelegen hat, bearbeitet worden ist, zum Vortrag. Er geht, seinem Principe nach, darauf hinaus, der Verwaltung des Magistrats einen freieren Spielraum zu gewähren, die Stellung der niederen Lehrer möglichst zu verbessern und durch die allgemeinen Bestimmungen einen späteren Anschluß dieses Etats an den Normalbesoldungsetat für die städtischen Beamten zu ermöglichen. Er bestimmt überall die Zahl der Stellen und die Gehälter derselben nach gleichen Grundsätzen. Was die Einzelheiten betrifft, so waren, wie der Bericht besagt, die Gehälter bei dem berlinischen Gymnasium so bemessen gewesen, daß eine Erhöhung derselben nicht nothwendig erschien, weil diese Lehranstalt ihre besonderen Legate und die Lehrer derselben ihre besonderen Gehaltszulagen haben. Beim Friedrich-Werderschen Gymnasium sind folgende Gehaltsverhältnisse nothwendig erachtet worden: das Gehalt des Directors ist mit allen Emolumenten auf 2150 Thaler, die Gehälter der folgenden Lehrer auf 1200, 1100, 1000, 900, 800, 750, 700, 650, des neunten und zehnten auf 600, des eilften auf 550 und des zwölften und dreizehnten auf 500 Thlr. bemessen worden. Am kölnischen Gymnasium hat man dieselben Verhältnisse wie am Werderschen angenommen. An der Gewerbeschule wie folgt: Director 1750, die übrigen Lehrer 1100, 900, 800, 700, 600, 550 Thlr. An der Friedrich-Wilhelmsstädtischen höheren Lehranstalt der Director 2000, die übrigen Lehrer 1000, 900, 800, 760, 650, 600, 500 Thlr. Die Gehälter der Dirigenten der Realschulen sind auf 1600, 1500, 1400 und 1300 Thlr. festgesetzt; das des Rectors der Stralauer Stadtschule auf 950 Thlr. Die Zahl der Oberlehrer an den Realschulen ist 16 und ihre Gehälter 1000, 950, 900, 850, 800, 750, 700, 650 Thlr. Die Gehälter der Mittelclassenlehrer von 700 bis 400 Thlr. Die Zahl der Hauptlehrer, die früher 21 betrug, ist jetzt 15; ihre Gehälter sind aus dem Grunde höher bemessen worden, weil ein Ascendiren bei ihnen nicht in Aussicht ist. Die sechs ältesten beziehen 750, drei 700, fünf 650 und einer 600 Thlr. Der Elementarclassenlehrer sind 150; davon 11 Stellen mit 550, 11 mit 500, 13 mit 450, 25 mit 400, 30 mit 350, 37 mit 300 und 23 mit 250 Thlrn. Gehalt. Im Ganzen überschreitet dieser Normaletat, der sich auf etwas über 144,000 Thlr. beläuft, die bisherige Ausgabe um 6000 Thlr.; doch soll der Magistrat diese nicht sogleich aufwenden, sondern in jedem der drei Jahre, für welche der Etat vom 1. Januar d. J. ab, von wo er Gültigkeit hat, aufgestellt ist, nur ein Drittel zur Verwendung bringen dürfen. Zahlreiche Bestimmungen präcisiren ferner die Modalitäten der Ausführung des Etats und dienen dazu, der Versammlung ihre Rechte vorzubehalten. Der Etat mit diesen Bedingungen,

wie ſie von der Deputation genehmigt worden ſind, wurde ohne Discuſſion einſtimmig angenommen.

Auch in Breslau hat die Stadtverordneten-Verſammlung eine durchgehende Erhöhung der Gehalte der Gymnaſiallehrer beſchloſſen. Die Zulagen betragen am Gymnaſium St. Eliſabeth 1135 Thlr., bei Maria Magdalena 1150, bei der Realſchule am Zwinger 1045, bei der zum heil. Geiſt 1350 Thlr. Zugleich iſt das Schulgeld erhöht worden.

Liegnitz. [Stadt-Stipendienfonds.] Liegnitz hat außer den verſchiedenen Privatſtipendien für Studirende auch einen ſogenannten Stadtſtipendienfond, aus welchem jährlich etwas über 400 Thlr. bis jetzt an ſolche junge Leute vertheilt worden ſind, welche von einer hieſigen Anſtalt aus die Univerſität beſuchten. Da nun von vielen der beſtehenden Legate die Stiftungsurkunden entweder verloren gegangen ſind, oder deren Wortlaut von der Art iſt, daß nicht abſolut ſolche junge Leute erhebungsfähig für Stipendien ſind, die ſich ausſchließlich dem Gelehrtenfache widmen, ſo hat der Magiſtrat hieſiger Stadt in einer ſeiner jüngſten Sitzungen die Sache einer weitern Prüfung unterzogen und in Folge derſelben die Anſicht gewonnen, daß es zeitgemäß ſei, derartige Stipendien in Zukunft auch an ſolche zu vertheilen, die zur Erlangung ihrer vollſtändigen Berufstüchtigkeit ebenfalls gründliche wiſſenſchaftliche Studien machen müſſen, ohne daß ſie dabei die eigentliche Gelehrtenlaufbahn verfolgen. Ganz beſonders ſollen ſolche Jünglinge damit bedacht werden, welche Liegnitzer Kinder ſind, die hieſige Provinzialgewerbeſchule beſuchen und zur Fortſetzung ihrer Studien das kön. Gewerbeinſtitut in Berlin frequentiren wollen. Der Magiſtrat hat dieſe ſeine Anſicht in gründlicher Auseinanderſetzung dem Stadtverordneten-Collegium zur weitern Erwägung mit dem Geſuche vorgelegt, eventuell dem magiſtratualiſchen Beſchluſſe beizutreten und dadurch den Magiſtrat zu ermächtigen, die betreffende Sache der kön. Regierung zur Genehmigung vorzulegen. In der heutigen öffentlichen Stadtverordnetenſitzung brachte der Vorſteher des Collegiums den betreffenden Gegenſtand zur Debatte. Obgleich die Idee des Magiſtrates einſtimmig mit Theilnahme begrüßt wurde, ſo war man doch nicht durchgängig der Anſicht, daß nur abſolut Liegnitzer derartige Stipendien beziehen, ſondern auch auswärtige Schüler der hieſigen Provinzialgewerbeſchule, inſofern ſie deren bedürftig und würdig ſeien, damit bedacht werden ſollten. Nach dem Wortlaute einzelner Stiftungsurkunden mußte jedoch von dieſer freiern Anſicht abgeſtanden werden, da ſolche ausſchließlich nur Liegnitzer Kinder bedacht wiſſen wollen. Da jährlich circa 200 Thlr. auf dieſe Weiſe zu vertheilen ſein dürften, ſo wurde von der einen Seite in Vorſchlag gebracht, die Empfangsſumme für einen Stipendiaten wenigſtens auf 120 Thlr. jährlich zu fixiren. Nach einer allſeitigen gewiſſenhaften und gründlichen Beleuchtung dieſer wichtigen Angelegenheit trat das Stadtverordneten-Collegium einſtimmig dem Beſchluſſe des Magiſtrates bei und dürfte demnach dieſe wichtige Angelegenheit durch die Genehmigung der kön. Regierung bald die gewünſchte Erledigung finden. Schl. Ztg.

Thorn, 27. Juni. Dem hieſigen Magiſtrate iſt es bis jetzt noch nicht gelungen, den Mangel an den erforderlichen Lehrkräften für das Gymnaſium zu beſeitigen, obſchon er zu dieſem Zwecke manche Schritte gethan hat. Er wandte ſich zuerſt an das Oberprovinzial-Schulcollegium in Königsberg um Ueberweiſung von höheren Schulamtscandidaten. Da in der Provinz keine unbeſchäftigten Candidaten des höheren Schulamts zur Dispoſition ſtehen, ſo konnte das betreffende Geſuch nicht berückſichtigt werden, und erhielt der Magiſtrat den Rath, ſich zur Erreichung desſelben Zweckes in anderen Provinzen zu bemühen. Es geſchah dieß durch öffentliche Aufforderungen, welche indeſſen bis heute nur den Erfolg hatten, daß ſich ein Can-

didat gemeldet hat. Andererſeits ſind die Diäten, welche der Magiſtrat bietet, nicht unerheblich. Hart. Ztg.

In andern Provinzen ſind Schulamtscandidaten eben ſo rar, z. B. in Pommern iſt unſers Wiſſens jetzt kein Candidat disponibel.

Angerburg, 24. Mai. [Lehrerconferenz.] Am 21. d. M. wurde hierſelbſt die alljährliche Lehrerconferenz, ihrer Zahl nach die vierte, im kön. Seminargebäude abgehalten. Daß der Werth und Segen derſelben weithin erkannt und tief eingedrungen ſei in das Bewußtſein der Theilnehmenden, zeigte namentlich dieſesmal die trotz der ungünſtigen Witterung und des beſchwerlichen Weges zahlreich erſchienene Verſammlung. Nachdem die Conferenz mit Geſang und Gebet eröffnet war, hielt Herr Director Hagelweide abermals einen längeren Vortrag über „das Leſenlehren", der nicht nur zwei Stunden hindurch die Zuhörer in erquicklicher Spannung erhielt, ſondern auch die Meiſterſchaft des Redners dadurch kennzeichnete, daß wohl Niemand der Anweſenden ſich's verhehlen konnte, wie er in ſeinen Anſchauungen über einen theoretiſch und praktiſch ſehr bekannten und bearbeiteten Gegenſtand weſentlich und nachhaltig gefördert ſei. Der Redner hatte ſich's nicht etwa zur Aufgabe gemacht, eine neue Methode des Leſenlehrens aufzuſtellen und anzupreiſen, ſondern es war ihm darum zu thun, überzeugend darzuſtellen, wie man die rechte und wirkſame Anwendung der gangbaren Methode allein aus dem erkennen und erlernen könne, was man als das Ziel des Leſenlehrens betrachte. Demgemäß gruppirte ſich ſein Vortrag um die beiden beherzigungswerthen Grundſätze: 1. In jeder einzelnen mit den Schülern vorzunehmenden Leſeübung muß dem Lehrenden ein deutliches Bewußtſein des Zieles beiwohnen, auf das ſie hinauslaufen ſoll. 2. Da der Leſeunterricht von ſeinen erſten Anfängen ab nichts anderes als eine verſtändig angelegte und geordnete Reihe von geiſtigen Thätigkeiten und Uebungen für die Jugend ſein darf, ſo muß in jeder einzigen Uebung ſolcher Art ſich das Ziel und Ende aller mit geringerer oder größerer Deutlichkeit erkennen laſſen. Wer wollte verkennen, daß dieſe beiden Grundſätze den Kern der ganzen Leſelehre ausmachen, daß das Ziel derſelben die Hauptſache ſei, von jedem Lehrer gekannt, ihm auf jeder Stufe gegenwärtig ſein müſſe, und daß diejenige Methode die beſte ſei, welche ihn in den Stand ſetzt, das Ziel deſto ſchneller und ſicherer zu erreichen? Welches iſt nun das Ziel? Der Redner hob es, getragen von der innerſten Ueberzeugung ſeiner Seele, „daß in keinem Andern Heil ſei, auch kein anderer Name den Menſchen gegeben ſei, darinnen ſie könnten ſelig werden, denn in Jeſu Chriſto unſerm Herrn", mit ganz beſonderer Betonung und Entſchiedenheit hervor. Es ſei in realer Beziehung die Forderung, daß das heilige Gotteswort, das evangeliſche Bekenntniß und der köſtliche Liederſchatz, den wir in unſerem evangeliſchen Geſangbuche beſitzen, mit Verſtändniß geleſen werde; in formaler Beziehung die Forderung, daß das Leſen ein geläufiges, lautrichtiges, wohltönendes und ſinngemäß betontes ſei. Dieß Letztere führte den Redner auf die Technik des Leſenlehrens, wobei ſich der ganze Reichthum ſeiner Erfahrungen, die Schärfe und Sicherheit des Urtheils und eine ſo überzeugungsvolle Kritik des Beſtehenden, verbunden mit ſchätzenswerther Hinweiſung auf das bereits zu Tage getretene oder noch zu wünſchende Beſſere entfaltete, daß wohl jeder der Zuhörer dem theuern Manne im Geiſte dankbar die Hand zu drücken ſich bewogen fand. Leider geſtattet es der Raum nicht, ausführlicher darüber zu ſprechen, und können wir nur den Wunſch ausdrücken, daß auch dieſer Vortrag gleich den drei andern bereits im Druck erſchienenen veröffentlicht werden möge. — Nachdem noch mit Unterſtützung der verſammelten Lehrer der Chor: „Wie lieblich iſt Deine Wohnung, o Herr!" geſungen war, wurde die Conferenz für den Vormittag geſchloſſen. Nach einer angemeſſenen

Pauſe ward die nachmittägliche Fortſetzung durch den Geſang des Chors: „Der Herr iſt mein Hirt", eingeleitet, worauf Herr Seminarlehrer Tobias eine geſchichtliche Probelection hielt. Es folgte nun eine freie Beſprechung über das Thema: „Welche Einrichtungen ſind hinſichtlich des Bibelleſens in der Schule zu treffen, daß ohne Vermehrung der bezüglichen Lehrſtunden die Kinder während der Schulzeit in der Schule ſelbſt ſo weit als möglich und zuläſſig mit der heiligen Schrift bekannt werden?" Auch dieſe Beſprechung war nicht ohne Segen, indem es ſich namentlich herausſtellte, wie durch das erbauliche Leſen eines zuſammenhängenden Abſchnittes der heiligen Schrift beim Beginn des täglichen Schulunterrichts und wohl auch beim Schluß desſelben, woran ſich ein darauf bezügliches Gebet zu knüpfen habe, der obige Zweck mit Erfolg zu erreichen ſei, und wie vor Allem — was Herr Schulrath Bock aus ſeinem Jugendleben beſonders hervorhob — daraus die Bibelſitte hervorgehe, d. h. die heilſame Gewohnheit, auch im ſpäteren Leben täglich in der Bibel für ſich zu leſen, ſo wie in Gemeinſchaft mit den Hausgenoſſen, alſo der — Hausgottesdienſt. — Nachdem noch Herr Landrath Schmidt beherzigenswerthe Worte über Beförderung der Baumpflanzung und der Kreisſparcaſſe durch die Lehrer geſprochen, erhob ſich Herr Schulrath Bock und gab nach warmen Dankesworten für die zahlreiche Betheiligung den verſammelten Lehrern noch eine von Herzen kommende und zu Herzen gehende väterliche Ermahnung als geiſtige Wegekoſt mit auf die Reiſe. Anknüpfend an die Bibelworte: 2. Cor. 9, 6 hob er in begeiſterten Worten das Köſtliche des Lehrerberufs und die lohnende Frucht desſelben hervor. Dieſe könne aber nur dem zu Theil werden, der in der innigſten Gemeinſchaft mit dem Herrn ſtehend den rechten Samen mit rechtem und freudigem Geiſte ausſtreue. Wer dieß nicht thue, der bringe nicht nur ſich ſelbſt, ſondern auch die armen Kinder um die friedenvolle Frucht des heiligen Geiſtes, und habe es einſt zu verantworten, wenn denjenigen, die ihm der Herr auf die Seele gebunden, die Frucht des ewigen Lebens verloren gehe, während ſich an ihm ſelbſt die Verheißung nimmer erfüllen könne, welche ausgeſprochen iſt Dan. 12, 3. Schlußgebet und Geſang endete die erhebende Feier eines Tages, der allen Anweſenden zum nachhaltigen Segen gereichen möge. Königsb. Ztg.

Danzig, 21. April. (D. V. H.) [Anſtellungen an confeſſionellen Schulen.] Nachſtehendes Miniſterialreſcript iſt von der kön. Regierung zu Danzig ſämmtlichen kön. Schulinſpectoren des Departements mitgetheilt worden: „Unter Bezugnahme auf meine Verfügung vom 9. Februar 1853 und nach Einſicht der auf dieſelben erſtatteten Berichte der kön. Regierungen in Danzig, Marienwerder, Bromberg und Poſen beſtimme ich unter Aufhebung des Reſcripts vom 22. Mai 1839 (R. 12,552), durch welches das Alterniren von Lehrern verſchiedener Confeſſion an dem Glaubensbekenntniß nach gemiſchten Schulen geſtattet worden iſt, Folgendes: Bei jeder neu einzurichtenden und an ſchon beſtehenden Elementarſchulen gemiſchter Confeſſion bei eintretendem Lehrerwechſel iſt der confeſſionelle Charakter der betreffenden Schule feſtzuſtellen und hat nach Maßgabe desſelben ſtets die Anſtellung des Lehrers zu erfolgen. Zunächſt maßgebend für Feſtſetzung dieſes Charakters iſt die urſprüngliche Stiftung der Schule. Sollte eine als dauernd anzuſehende Verminderung der Confeſſionsangehörigen, für welche die Schule urſprünglich geſtiftet worden, die Beſetzung mit einem Lehrer dieſer Confeſſion, als mit dem Zweck der Schule in Widerſpruch ſtehend, erſcheinen laſſen, ſo kann zwar zeitweiſe die Anſtellung eines Lehrers der andern Confeſſion ſtattfinden, jedoch iſt in jedem ſolchen Falle vorher meine Genehmigung einzuholen. Müſſen bei Feſtſetzung des confeſſionellen Charakters der Schule die Zahl der ſchulpflichtigen Kinder und die Beitragsverhältniſſe der Einwohner der verſchiedenen Confeſſionen in Betracht

gezogen werden, ſo ſind zunächſt weder die Kinder der Gutsherrſchaft, noch die Beiträge, welche ſie als ſolche zur Unterhaltung der Schule leiſtet, in Anrechnung zu bringen. Ebenſo ſind nur die Kinder und Beiträge der anſäſſigen Einwohner, nicht aber diejenigen der Einlieger und Tagelöhner in Betracht zu ziehen. Wo bei confeſſionell gemiſchten Schulen die Anſtellung eines zweiten Lehrers nöthig wird, iſt wo möglich auf die Einrichtung zweier geſonderter Confeſſionsſchulen Bedacht zu nehmen. Ueberhaupt hat die kön. Regierung die Errichtung beſonderer Confeſſionsſchulen, nöthigenfalls durch Trennung beſtehender Schulſocietäten, ſo weit es die Zwecke der Schule geſtatten, ſich angelegen ſein zu laſſen. — Kann nicht in anderer Weiſe für den Religionsunterricht derjenigen Kinder, welche nicht der Confeſſion des Lehrers angehören, namentlich durch den Pfarrer, geſorgt werden, ſo iſt der Religionsunterricht wo möglich in einigen Stunden der Woche einem benachbarten Lehrer zu übertragen. Die dafür erforderliche, von der kön. Regierung zu normirende Remuneration iſt nicht von den in der Minderzahl befindlichen Confeſſionsverwandten, ſondern von der ganzen Schulſocietät aufzubringen.

Berlin, 13. Februar 1855.

Der Miniſter der geiſtlichen, Unterichts- u. Medicinalangelegenheiten:
gez. v. Raumer.

An die kön. Regierung zu Danzig.

Breslau, 23. Juni. (Schl. Ztg.) [Circulare in Betreff der Anwendung der Regulative.] Seitens des hieſigen Magiſtrats ſind die Regulative den Mitgliedern der techniſchen Deputation zu weiterer Veranlaſſung zugefertigt worden, und das Collegium hat, wie uns mitgetheilt wird, zwar ſich dahin entſchieden, daß der erſt zu Oſtern v. J. eingeführte neue Lehrplan durch die Aſſimilirung mit dem Weſen der Regulative im Allgemeinen nicht verändert, aber in ſeinen einzelnen Beſtimmungen den quäſt. Regulativen entſprechend gemacht werden ſolle. Indem nun demnächſt ein Nachtrag zu der Inſtruction für die hieſigen Elementarſchulen dieſen Einklang zwiſchen Regulativen und beſtehendem Lehrplan herſtellen wird, hat die königl. Regierung zu Breslau bereits in einem Circular an ſämmtliche Superintendenten ihres Verwaltungsbereiches ſich über die Anwendung der Miniſterialverordnung vom 3. October 1854 betreffend die Einrichtung und den Unterricht der evangeliſchen einclaſſigen Elementarſchulen ausgeſprochen. Die Grundgedanken dieſes Circulars ſind in dem folgenden Excerpt enthalten:

„Der allgemeine Zweck der Regulative beruht in dem Verlangen, die Schule im Gegenſatze zu der bisher häufig zu ſehr in den Vordergrund getretenen bloß formellen Verſtandesentwickelung auf den Weg zu ſtellen, auf welchem ſie die innere und äußere Geſtaltung des Volkslebens in Kirche, Familie, Staat und Beruf zu fördern in den Stand geſetzt wird. Zur Erreichung dieſer Abſicht ordnen die Regulative nicht neue Lehrgänge an, ſondern ſetzen vielmehr das Nöthige behufs richtiger Auswahl und feſter Begrenzung der Unterrichtsgegenſtände, wie der Methode ihrer Behandlung und einer zweckmäßigen Einrichtung der Schule nach Maßgabe ihrer Beſtimmung als Anſtalt zur Erziehung der heranwachſenden Jugend feſt.“

Nach weiterer Vereinbarung der Regulative mit den gegebenen Verhältniſſen der theils getrennten, theils ungetrennten Unterrichtsſtunden für die Schüler verſchiedener Bildungsgrade ſagt das Circular in Beziehung auf die einzelnen Lehrgegenſtände mit Beziehung auf die Regulative Folgendes:

(1. Religion.) „Die Grundlage des Religionsunterrichtes bildet die bibliſche Geſchichte, welche in den erſten Jahren des Schulunterrichtes den Hauptgegenſtand der

Beſchäftigung zwiſchen Lehrern und Schülern bei dieſem Lehrgegenſtande ausmacht. Nebenher geht die Einübung der Wochenſprüche und Liederverſe ſammt der Einübung des Katechismus."

„Den neu eingetretenen Schülern muß vor Allem der Mund geöffnet und die oft noch völlig ſchlummernde geiſtige Kraft ſo weit geweckt werden, daß ſie den einfachen und herzlichen Vortrag des Lehrers zu faſſen, das Erzählte allmälig ſich anzueignen und wieder zu geben vermögen. Darum ſoll auch bei dem Religionsunterrichte das Betenlernen das erſte Moment ausmachen, da das Kind viel leichter zu bewegen iſt, laut und vernehmlich mit ſeinem himmliſchen Vater als mit einem Menſchen zu reden. Auf dieſe Weiſe wird zugleich die erſte Grundlage für die weitere Entwickelung des Kindes am leichteſten gewonnen." — „Die Wochenſprüche und Liederverſe, vereinbart mit dem Reviſor, müſſen dem Verlaufe des kirchlichen Jahres und bibliſchen Geſchichtsunterrichtes, wie dem Standpuncte der Schüler entſprechen." — „Sehr erweckend iſt es für die Kleinen, wenn ſie des Sonntags, wo die Katechismuslehre ſie in der Kirche vereinigt, dort ihren in der vergangenen Woche eingelernten Spruch und Vers ſagen und einige auf ſeinen Inhalt bezügliche Antworten geben dürfen. Dasſelbe gilt von den größeren Schülern, wenn ihnen vergönnt wird, beim Beginn der ſonntäglichen Katechismuslehre nach vorgängigem, von ihnen zu ſprechenden Gebete ein Hauptſtück des Katechismus zu ſagen. Die heilſamen Folgen, welche an ein ſolches Aufſagen der Hauptſtücke Seitens der Jugend auch für die Erwachſenen ſich knüpfen, liegen zu Tage." — „Wir bringen durch Vorſtehendes eine altkirchliche Einrichtung, die nur durch das gedankenloſe und undeutliche Herplappern des Katechismus widerlich und ſtörend wurde, von Neuem in Anregung. Zur würdigen Ausführung des von uns auf dieſe Weiſe Empfohlenen müſſen die Kinder von früh auf an ein klares, deutliches Reden überhaupt und damit zugleich an ein ſinngemäßes Sprechen des Katechismus gewöhnt werden." — — — „Mit vollendetem zehnten Jahre muß in der Regel der ganze Katechismus gut gelernt ſein und deutlich und vollſtändig hergeſagt werden können, damit von da ab der Lehrer bei ſeinem Unterrichte ſich auf dem ganzen den Kindern zugänglich zu machenden Gebiete ergehen kann." — „Das bekannte Büchlein von Kolde, der Katechismus von Hauſer und Sander, Reimann's Katechismus, der in Breslau und Oels erſchienene Katechismus Dr. Martin Luther's mit Bibelſprüchen, und die Bibelgeſchichtsbücher von Preuß und Zahn, die bereits in vielen Schulen gebraucht werden, ſind gute, zuverläſſige Bücher, die wir den Lehrern gern empfehlen."

(II. Leſen, deutſche Sprache, Schreiben.) „Wir wollen nicht unbemerkt laſſen, daß die Kinder niemals gut und ausdrucksvoll leſen, niemals richtig und ſinngemäß ſchreiben werden, wenn ſie nicht, worauf bei allen Lectionen genau zu achten iſt, klar, deutlich und in ganzen Sätzen zu reden angehalten werden." — „Zur Anſtellung der für dieſe Zwecke erforderlichen Uebungen, welche in die Leſeſtunden gehören, können wir bei den jüngeren Schülern den Gebrauch von Bildertafeln nicht genug empfehlen, da ſie dem Lehrer das reichſte Material zur Veranſchaulichung des Geleſenen an die Hand geben. Die von Wilke ſind allgemein als ſehr zweckmäßig bekannt." — — — „Wo der Lehrer es verſteht, in verſtändiger, herzlicher und gewinnender Weiſe bei den einzelnen Lehrgegenſtänden mit den Kindern ſich zu beſprechen, wo er durch dieſe Weiſe ihr Denken anregt und dabei zugleich auf ihr Sprechen achtet oder im Erzählen ſie übt, wo er endlich ſorgfältig darauf hält, daß ſie die ihnen geſtellten Aufgaben feſt lernen und das Gelernte fleißig wiederholen, da wird das Bedürfniß beſonderer Denk-, Sprach- und Gedächtnißübungen überall von ſelbſt verſchwinden. Entgegengeſetzten Falles aber werden dieſe Uebungen ohne Frucht bleiben. Der vielfach im Gebrauch

ſtehende Kinderfreund von Preuß und Vetter wird hier nützliche Dienſte leiſten und bietet zugleich zur Betreibung der Realien wenigſtens den unentbehrlichſten Stoff. Beſonders aber machen wir aufmerkſam auf die Fibel und das Schulleſebuch, welche das Seminar zu Münſterberg mit Nächſtem wird erſcheinen laſſen, da dieſe beiden Schriften, ſo viel uns davon bekannt geworden, ein beſonders zweckmäßiges Hülfsmittel für die Lehrer bilden werden. Auf dieſe Schriften hinzuweiſen finden wir uns aber um ſo mehr veranlaßt, als wir wünſchen müſſen, daß die Lehrer ihren Unterricht nach den im Seminar erlernten Methoden und im Anſchluſſe an die dort gebrauchten Lehrbücher ertheilen."

(III. Rechnen.) „Beim Rechnen iſt beſonders darauf zu ſehen, daß die Kinder ihres Verfahrens ſich bewußt werden und Auskunft darüber geben können." — — „Beſonders iſt darauf zu halten, daß die Schüler eine gewandte Fertigkeit im Kopfrechnen erlangen, da dieſe der Zukunft der Kinder vorzugsweiſe vortheilhaft werden kann." — „Die Schüler müſſen ihre Exempel ohne alle Nachhülfe des Lehrers ſelbſtſtändig zu löſen und die Löſung im zuſammenhängenden Vortrage darzulegen verſtehen."

(IV. Geſang.) „Bezüglich des Geſanges müſſen wir verlangen, daß die Schüler den Text der zu ſingenden Kirchen- und Volkslieder auswendig und mit Ausdruck herſagen können." — „Unumgänglich nöthig iſt es übrigens für das künftige Leben der Kinder und den Gebrauch, den ſie von ihrer Singfertigkeit im häuslichen Kreiſe machen ſollen, daß ſie nicht bloß im gemeinſamen, ſondern auch im Einzelgeſange geübt werden und die Melodieen anzufangen vermögen."

(V. Realien.) „Wir haben keinen Grund anzunehmen, daß es nicht in allen Schulen unſers Departements möglich ſein ſollte, auf den Unterricht in den Realien wöchentlich einige Zeit zu wenden. Es bedarf dazu nur, daß die Lehrer vier Tage in der Woche ſtatt eines fünfſtündigen einen ſechsſtündigen Unterricht ertheilen. Dadurch wird es den Lehrern auch möglich werden, die zur Ertheilung des Unterrichts im Zeichnen, ſo weit die Fertigkeit darin ihren Schülern erforderlich iſt, nöthige Zeit zu gewinnen." — „Für die einclaſſige Schule mit getrennten Abtheilungen ſetzen wir nachſtehende Vertheilung der Lehrgegenſtände auf die wöchentliche Unterrichtszeit vorläufig als Regel feſt: Erſte Abtheilung: Religion 6 Stunden; Leſen und Schreiben 6 St.; Rechnen 4 St., mit der Bemerkung, daß eine Stunde auf das Zeichnen und die Beſchäftigung mit den Raumgrößen verwendet werden kann; Geſang 2 St.; Realien 2 St. Zweite Abtheilung: Religion 3 St.; Schreiben und Leſen 6 St.; Rechnen 2 St.; Geſang 1 St. — Der letzte Schultag in jedem Monate iſt lediglich zum Wiederholen des Gelernten beſtimmt."

Das Schlußwort des Circulars ſagt u. A.: „Nicht unbemerkt wollen wir laſſen, daß, wo an Schulen, die durch kräftige Förderung ihrer Schüler ſich auszeichnen, die Lehrer glauben, über das durch die Regulative, insbeſondere bezüglich der Realien, geſetzte Ziel hinaus gehen zu können, die Regulative ſelbſt ihnen in dieſer Beziehung eine unüberſteigliche Schranke nicht ziehen. Nur mögen ſie nicht aus den Augen verlieren, daß wir das in den Regulativen Feſtgeſetzte überall vor allem Andern fordern. Schließlich gedenken wir noch der geſetzlichen Schulprüfungen. Auch ſie werden eine der neuen Schuleinrichtung entſprechende Geſtalt erhalten müſſen. Das Nähere hierüber behalten wir einem beſonderen Generalerlaſſe vor.

Königliche Regierung.

Abtheilung für die Kirchenverwaltung und das Schulweſen."

— Gleichzeitig mit dem Erlaß der kön. Regierung in Betreff der Anwendung der

Regulative für die Volksſchule iſt an ſämmtliche Superintendenten des Breslauer Regierungsbezirks ein Circular, betreffend die Ausführung des Regulativs für die Vorbildung evangeliſcher Seminarpräparanden, erſchienen, in welchem es unter Anderm heißt:

„Es werden durch dieſes Regulativ die früher bereits über das Alter, die Geſundheit und die zur Abſolvirung des Seminarcurſus erforderlichen äußeren Mittel ergangenen Beſtimmungen nicht aufgehoben (conf. Erlaß d. d. 22. Sept. 1852, Amtsblatt pro 1852, Nr. 39). Dagegen fällt die durch den gedachten Erlaß angeordnete Vorprüfung der Schulamtsaſpiranten durch die Superintendenten als allgemeine Regel weg. Da jedoch die Herren Superintendenten nicht alljährlich ſämmtliche Schulen ihres Aufſichtskreiſes beſuchen, ſo müſſen wir es den Herren Geiſtlichen um ſo mehr zur Pflicht machen, über die perſönlichen Verhältniſſe der Präparanden und die Thätigkeit ihrer Bildner gegen Ende November jeden Jahres ihren Ephoren eingehenden Bericht zu erſtatten. Die Herren Superintendenten dagegen haben nach Maßgabe unſerer Verordnung vom 24. Februar 1853 und des dazu gehörigen Schemas auch künftig jeden 1. December bezüglich der Schulamtspräparanden an uns zu berichten.

„Von den Herren Geiſtlichen hoffen wir, daß ſie in noch höherem Maße, als es bisher geſchehen, an der Präparandenbildung ſich betheiligen werden und daß ſie namentlich dem Religionsunterricht derſelben und der Bethätigung, die ihnen nach Maßgabe des Regulativs in der Schule geſtattet wird, ihre volle Aufmerkſamkeit zuwenden werden.

„Da wir an den Präparandenbildnern vorausſetzen dürfen, daß ihr eigenes Familienleben dahin zielender Anordnungen nicht entbehren, ſondern ſo geordnet ſein werde, daß es der Zukunft ihrer Zöglinge vorbildlich werden könne, ſo wird es nur darauf ankommen, daß ſie die letzteren als dem Kreiſe ihrer Familie angehörige lieber betrachten und als ſolche ſie leiten und überwachen. Wir finden darin einen ſo wichtigen Theil der Wirkſamkeit der Präparandenbildner, daß wir nicht nachdrücklich genug darauf hinweiſen können. Von dem größten Segen wird es dabei für die Seminarpräparanden ſein, wenn auch die Herren Geiſtlichen mit väterlichem Wohlwollen ſich derſelben annehmen.

„Die Bethätigung der Präparanden in der Schule wird ſich beſonders darauf zu richten haben, daß ſie nach Anweiſung des Lehrers Ordnung und Ruhe vor und während des Unterrichts aufrecht erhalten, das vom Lehrer Gelehrte mit den Schülern üben oder wiederholen, namentlich die jüngeren Schüler anleiten, das ihrer Vorbildung geſteckte Ziel zu erreichen, die Correcturen des Lehrers, ſo weit letzterer es nicht ſelbſt kann, mit den betreffenden Schülern durchgehen und ihnen die gelernten Aufgaben überhören.

„Es kommt bei dem Unterrichte der Seminarpräparanden, was wir beſonders hervorzuheben nicht unterlaſſen wollen, nicht hauptſächlich darauf an, daß die Präparanden eine mehr oder minder große Summe nützlicher Kenntniſſe aus verſchiedenen Wiſſensgebieten ſich einprägen, ſondern daß ſie das Einzelne im Zuſammenhange mit dem Ganzen ſich zu eigen machen und die einzelnen Lehrgegenſtände, die ihnen vorgetragen werden, in ihrem Verhältniſſe zu einander auffaſſen. Auch iſt es bei dieſem Unterrichte zu vermeiden, daß dieſe oder jene einzelne Fähigkeit des Präparanden iſolirt ausgebildet werde. Vielmehr muß der Lehrſtoff den ganzen inneren Menſchen erfaſſen, dergeſtalt, daß er geiſtiges Eigenthum des Präparanden und ein Mittel zur Vervollkommnung aller ſeiner Geiſteskräfte werde.

„Da wir bereits im Sinne des Regulativs darauf hingewieſen haben, daß wir in den Präparandenbildnern väterlich geſinnte Freunde ihrer Zöglinge erblicken müſſen,

ſo iſt es damit ſchon ausgeſprochen worden, daß die Präparandenbildner darauf Bedacht zu nehmen haben, auch der körperlichen Entwickelung ihrer Pflegebefohlenen die nöthige Aufmerkſamkeit und Fürſorge zuzuwenden.

„Somit übergeben wir die Verordnung vom 2. October den Geiſtlichen und Präparandenbildern, durchdrungen von der Ueberzeugung, daß ſie dieſelben benützen werden auf eine dem Vertrauen des Herrn Miniſters und unſerer ſelbſt entſprechende Weiſe. Sie wird dann in ihrer Hand ein neues Mittel werden, den Seminarien Zöglinge zuzuführen, welche dieſe zu würdigen Werkzeugen für eine der Familie und Gemeinde, dem Staate und der evangeliſchen Kirche zum höchſten Segen gereichende Erziehung des Volkes in der Zucht und Vermahnung zum Herrn heranzubilden ſich werden angelegen ſein laſſen.“ Schl. Ztg.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Preußen. [Zunahme von Studirenden der evangeliſchen Theologie.] Wie bekannt, wächst ſeit einigen Jahren wieder die Zahl der Studirenden, welche ſich auf preußiſchen Univerſitäten der evangeliſchen Theologie widmen. Auch in dieſem Sommerſemeſter hat ihre Zahl zugenommen. Auf den ſechs preußiſchen Univerſitäten ſtudirten in den letzten zehn Jahren evangeliſche Theologie:

	Inl.	Ausl.		Inl.	Ausl.
Winter 1845—46	737	233	Winter 1850—51	578	127
Sommer 1846	697	228	Sommer 1851	586	131
Winter 1846—47	658	212	Winter 1851—52	583	132
Sommer 1847	624	166	Sommer 1852	596	124
Winter 1847—48	608	203	Winter 1852—53	572	109
Sommer 1848	623	149	Sommer 1853	585	103
Winter 1848—49	603	130	Winter 1853—54	599	108
Sommer 1849	589	106	Sommer 1854	657	98
Winter 1849—50	599	108	Winter 1854—55	675	128
Sommer 1850	591	113	Sommer 1855	711	107

Von den 818 Studirenden des jetzigen Sommerſemeſters befinden ſich in Königsberg 71, in Greifswald 33, in Berlin 205, in Halle 391, in Breslau 65, in Bonn 53.

Es iſt zu wünſchen, daß dieſe Vermehrung der evangeliſchen Theologen fortdauern möge, da die Errichtung neuer Kirchſpiele, die Anſtellung von Hülfsgeiſtlichen ꝛc., welche erfreulich fortſchreitet, immer neue Kräfte in Anſpruch nimmt.

Berlin. Statut für das Domcandidatenſtift in Berlin vom 22. November 1853.

§ 1. Bei der Domkirche in Berlin wird in Stelle des bisherigen Domcandidatenalumnats und mit Verwendung der Mittel desſelben ein Convict von Candidaten der Theologie unter dem Namen „Domcandidatenſtift“ errichtet.

§ 2. Der Zweck desſelben iſt: a. ſeelſorgeriſche Thätigkeit der Mitglieder als Paſtoralgehülfen durch häusliche Seelſorge, Beſuch der geiſtlich Nothleidenden, der Kranken und Sterbenden, durch Armenpflege, verbunden mit Beſuch, Ermahnung und Predigt; b. möglichſtes Eingreifen in die Wirkſamkeit der inneren Miſſion, mit geeignetem Anſchluß an die beſtehenden chriſtlichen Vereine; c. Bildung eines Paſtoralſeminars für wiſſenſchaftliche ſowohl als für praktiſche Theologie, beſonders in Anknüpfung an die Erfahrungen, welche die Convictualen bei der zu a und b bezeichneten Thätigkeit machen; d. Erlangung einer praktiſchen kirchlichen Anſchauung durch Reiſen.

§ 3. Zur Erreichung und zur Erleichterung in der Erfüllung dieſer Aufgaben und zur Heiligung des geſammten Lebens der Mitglieder werden die Vereinigung derſelben in Einer Wohnung, gemeinſchaftliche Mahlzeiten, gemeinſames Gebet und Leſen der heiligen Schrift dienen.

§ 4. Das Domcandidatenſtift beſteht vorläufig aus einer Genoſſenſchaft von eilf bis zwölf Candidaten der Theologie, von denen einer die Stelle des Inſpectors einnimmt, zwei ihm als Adjuncten beigeſellt und einer oder auch zwei auf Reiſen ausgeſandt werden.

Beim Zuwachs der Mittel und nach erfolgter innerer Ausbildung der Anſtalt kann derſelben eine größere Ausdehnung gegeben, namentlich erwogen werden, ob und in welcher Art dieſelbe mit dem Freitiſchinſtitute für Studirende auf hieſiger Univerſität in Verbindung zu ſetzen iſt, und ob Candidaten gegen Zahlung zuzulaſſen ſein werden. Es iſt demgemäß die durch dieſe Statuten feſtgeſetzte Geſtaltung des Convicts nur als Einleitung zu einer künftig auszubildenden größern Anſtalt zu betrachten.

§ 5. Der Anſtalt iſt zunächſt ein Ephorus, welcher mit allerhöchſter königlicher Genehmigung auf den Vorſchlag des Miniſters der geiſtlichen ꝛc. Angelegenheiten im Einvernehmen mit dem evangeliſchen Oberkirchenrathe aus den ordentlichen Predigern der Hof- und Domkirche ernannt wird, vorgeſetzt.

Ihm ſind ein Inſpector und zwei Adjuncten aus der Zahl der Convictualen (§ 4), welche in der Regel die akademiſche Würde eines Licentiaten der Theologie erworben haben müſſen, beigegeben.

Das Amt des Ephorus und das des Inſpectors und der beiden Adjuncten wird nach beſonderen Inſtructionen verwaltet.

§ 6. Die innere Einrichtung des Stifts und die Beſchäftigung der Convictualen iſt folgende:

a. Die Candidaten, welche in das Stift aufgenommen werden, müſſen ihr erſtes Examen nach der Univerſität gut beſtanden haben. Wegen ihrer Zulaſſung melden ſie ſich unter Beifügung des Univerſitätszeugniſſes, des Zeugniſſes pro licentia concionandi und eines Sittenzeugniſſes bei dem Ephorus.

b. Jeder Convictual verbleibt mindeſtens ein Jahr im Stifte. Wer ohne Erlaubniß früher ausſcheidet, der hat die Koſten, welche auf ſeine Ausbildung und ſeinen Unterhalt in der Anſtalt verwendet worden ſind, für die Dauer ſeines Aufenthaltes nach dem Jahresbetrage von 200 Thalern entweder ſogleich oder, falls er unbemittelt iſt, nach dem Antritte eines mit Beſoldung verſehenen Amtes zu erſtatten und hierüber bei ſeinem Eintritte einen Revers auszuſtellen. Der Verwaltungsrath kann den Aufenthalt des Einzelnen auf zwei Jahre verlängern. Wer noch länger bleiben will, kann dazu die Erlaubniß nur dann erhalten, wenn er die Koſten ſeines Unterhaltes nach einem näher zu beſtimmenden Satze ſelbſt trägt und ſich dennoch allen Regeln des Stiftes unterwirft. Auf den Inſpector und die Adjuncten finden dieſe Beſchränkungen keine Anwendung.

c. Neben den im Stifte gemeinſam zu treibenden theologiſchen Studien und Uebungen haben ſich die Convictualen dem Privatſtudium ernſtlich zu widmen und beſonders die zu ſchriftlichen Ausarbeitungen vom Ephorus gegebenen Themata fleißig zu bearbeiten. Collegien an der Univerſität darf der Convictuale nur mit Erlaubniß des Ephorus auf Gutachten des Inſpectors und der Adjuncten beſuchen.

d. Die Convictualen haben nach einer beſtimmten Hausordnung zu leben.

e. Der Ephorus leitet ſie zu praktiſcher Thätigkeit in der Gemeinde an. Zunächſt ſoll nur die Domgemeinde in Berlin der Gegenſtand derſelben ſein.

Die Armenpflege hat in der Thätigkeit der Convictualen eine wichtige Stelle anzusprechen. Die Art, wie sie sich dabei am besten zu betheiligen und ihre Thätigkeit mit der bereits vorhandenen geordneten Armenpflege in der Domgemeinde in Verbindung zu setzen haben, muß der weiteren Entwickelung der Anstalt anheimgegeben werden.

Eine weitere Aufgabe für sie ist der Hausbesuch, nicht bloß bei Kranken, sondern auch bei Gesunden. Es sollen dabei in zweckmäßiger Vertheilung alle Familien der Domgemeinde aus den unteren Classen an die Reihe kommen.

Zu diesen Besuchen werden die Convictualen im Anfange vom Ephorus oder Inspector oder einem Adjuncten begleitet und erst später allein entsendet.

Bei dieser Seelsorge ist darauf Bedacht zu nehmen, den Hausgottesdienst dadurch einzuführen, daß die Beauftragten ihn erst selbst in den Familien halten, dann die Hausväter dazu anleiten, oder auch solche Gottesdienste in dazu gemietheten kleinen Localen in verschiedenen Stadttheilen für diejenigen abhalten, welche in ihren Wohnungen es dazu nicht bringen können.

Ein großes Arbeitsfeld, wenn von der Domgemeinde noch Zeit und Kraft übrig bleibt, bietet das Armenhaus auf dem Alexanderplatze mit seinen Kranken und Detinirten dar.

Das Eingehen in die Thätigkeit freier Vereine für die innere Mission kann nicht gleich Anfangs in den Plan des Convicts aufgenommen werden. Es muß dieß der weiteren Entwickelung überlassen bleiben.

§ 7. Die Mitglieder des Stiftes empfangen von der Anstalt unentgeltlich Wohnung, Heizung, Erleuchtung und vollständige Verpflegung, außerdem an Geldbeihülfe jährlich:

der Inspector	150	Rthlr.
der erste Adjunct	130	"
der zweite Adjunct	100	"
die zwei Reisestipendiaten auf ein Jahr je	500	"
die sieben Convictualen je	70	"

§ 8. Die Anstalt ist der Aufsicht des königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten, so wie des evangelischen Oberkirchenrathes unterworfen.

Zunächst ist derselben ein Verwaltungsrath vorgesetzt, der aus den Mitgliedern des Domministeriums zu Berlin und einem durch den Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten zu ernennenden Mitgliede, so wie einem von dem evangelischen Oberkirchenrathe aus seiner Mitte gewählten Mitgliede dieses Collegiums besteht.

Dem vorgesetzten Minister und dem evangelischen Oberkirchenrathe ist ein vom Ephorus zu erstattender Jahresbericht, welcher alle wichtigen innern und äußern Angelegenheiten der Anstalt berührt, einzureichen. — Der Etat des Instituts wird vom Minister festgesetzt.

Der Verwaltungsrath repräsentirt die Anstalt in ihren äußern Angelegenheiten, controlirt die Vermögensverwaltung, bewilligt außerordentliche Ausgaben, insoweit sie aus den Mitteln des Instituts entnommen werden können, beschließt auf den Vorschlag des Ephorus über die Ernennung des Inspectors und dessen Gehülfen, ingleichen über die Annahme des Oekonomen und des Dieners, verleiht in gleicher Art die Convictualenstellen und die Reisestipendien, für deren Bewilligung jedoch die Genehmigung des evangelischen Oberkirchenrathes in Antrag zu bringen ist, entscheidet über die ausgedehntere Verleihung oder die etwa nothwendige Entziehung des Beneficiums für die

Convictualen und nimmt die Rechnung ab, welche dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten zur Revision und Decharge, insofern diese nicht von der Oberrechnungskammer in Anspruch genommen wird, einzureichen ist. — Auch die Entwerfung des dem Minister einzureichenden Etats geht von ihm aus.

§ 9. Für die von den Convictualen zu unternehmenden wissenschaftlichen Reisen wird unter Genehmigung des evangelischen Oberkirchenraths Plan und Route vorgeschrieben und werden den Reisenden die zu verfolgenden Fragen mitgegeben. Die von ihnen erstatteten Berichte werden dem evangelischen Oberkirchenrathe mitgetheilt.

§ 10. Die Revision und Abänderung des gegenwärtigen Statuts bleibt den Umständen nach vorbehalten.

Potsdam, den 22. November 1853.

Friedrich Wilhelm. v. Raumer.

Einige Erläuterungen zu dem Statut und der Hausordnung für das Domcandidatenstift.

Zu dem Statut § 6 b wird bemerkt: Die Aufnahme und Entlassung der Mitglieder geschieht um die Zeit des 1. April und des 1. October.

Ein Aufenthalt von einem Jahre oder länger in dem Stifte berechtigt nicht zu Ansprüchen auf eine Anstellung nach dem Austritte. Doch wird der Verwaltungsrath gern die Hand dazu bieten, daß solche Candidaten, welche sich als brauchbar und tüchtig erweisen und denen der Aufenthalt in dem Stifte eine sichtbare Förderung gewährt hat, möglichst bald nach ihrem Abgange in eine anderweitige kirchliche Thätigkeit übergehen. Uebrigens ist es der Wunsch des Ephorats, daß die Verbindung desselben mit den Mitgliedern des Stifts auch nach dieser Zeit durch geregelten schriftlichen und, so viel es angeht, mündlichen Verkehr stets lebendig unterhalten werde.

Zu demselben § e heißt es u. A.: Da die königliche Oberpfarr- und Domkirche keine räumlich abgegrenzte Parochie besitzt, sondern ihre Gemeindeglieder über die Stadt mit den Vorstädten zerstreut wohnen, so ist jedem Domcandidaten ein bestimmtes Gebiet zugewiesen, welches den Sprengel für seine Seelsorge bei den Armen und Kranken der Gemeinde bildet. Bis zu Ende des Jahres 1854 hatte ein jeder circa 70 bis 100 Familien zu besuchen.

Zu § 7 findet sich die Bestimmung, daß ein etwaiger Nebenerwerb durch Privatstunden unthunlich ist, dagegen wird bemerkt, daß sämmtliche Sätze der Geldhülfe (mit Ausnahme der Reisestipendien) um 30 Rthlr., jedoch auf widerrufliche Weise, erhöht worden sind.

Zu § 8: Der Ephorus des Stifts ist der Herr Hof- und Domprediger Dr. Hoffmann, Generalsuperintendent der Kurmark. Der Verwaltungsrath besteht aus den übrigen Mitgliedern des Ministeriums der königlichen Oberpfarr- und Domkirche: dem Herrn Oberhofprediger Dr. Strauß und den Herren Hof- und Domprediger Dr. Snethlage und v. Hengstenberg, dem Herrn Geh. Oberregierungsrath Stubenrauch, als Mitglied des Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten, welcher den Vorsitz führt, und dem Herrn Oberconsistorialrath Dr. v. Mühler, als Mitglied des evangelischen Oberkirchenraths.

Was die Aufgabe und Thätigkeit der Convictualen anlangt, so heißt es in den Erläuterungen zu §§ 2 und 3 der Hausordnung: Das Domcandidatenstift soll nicht eine Ergänzung für die Universitätsstudien sein, sondern eine Vorbereitung auf das geistliche Amt durch gleichmäßig vertheilte wissenschaftliche und praktische Arbeiten. Darum werden nicht Vorlesungen in dem Stifte gehalten, sondern neben der gesonder-

ten Thätigkeit der Einzelnen nur Beſprechungen und Disputationen angeſtellt. Die bedeutendſte Stelle unter ihnen nehmen die täglichen exegetiſchen Uebungen ein, in welchen unter Leitung des Inſpectors und der Adjuncten an drei Tagen der Woche Stücke aus dem Alten und an drei Tagen Stücke aus dem Neuen Teſtamente von den Candidaten dergeſtalt interpretirt werden, daß abwechſelnd je einer die grammatiſch-hiſtoriſche und praktiſche Erklärung gibt, alle andern aber thätigen Antheil dabei nehmen, und jeder Abſchnitt auch in homiletiſcher, katechetiſcher, liturgiſcher und paſtoraliſcher Beziehung beſprochen wird. Ferner werden in einer Stunde wöchentlich das Kirchenrecht und die Kirchengeſetze, Verordnungen ꝛc. der preußiſchen Monarchie zum Gegenſtande von Beſprechungen und Disputationen gemacht. An Stelle des ſonſt ſechswöchentlichen pädagogiſchen Hoſpitiums an einem Schullehrerſeminar iſt ein von dem Director des königlichen Seminars für Stadtſchulen zu Berlin geleiteter, drei Viertel Jahr dauernder Curſus eingerichtet, welcher in zweiſtündigen Beſprechungen und Referaten, ſo wie zweimaligem wöchentlichen Hoſpitiren, reſp. Unterrichten in den mit dem königlichen Seminar verbundenen Schulanſtalten beſteht. Zu anderweitiger katechetiſcher Uebung iſt vielfältige Gelegenheit in den Katecheſen bei der Domgemeinde geboten. Die paſtoralen Conferenzen behandeln ſowohl einzelne Fälle als die Grundſätze der Seelſorge und der Amtsführung überhaupt. Predigten werden von den Mitgliedern in geregelter Reihenfolge in den Wochengottesdienſten der Domgemeinde gehalten, deren vorläufig zwei beſtehen und die in der Folge nach Bedürfniß bedeutend vermehrt werden ſollen. Für Erweiterung der Kenntniſſe im aſcetiſchen und hymnologiſchen Gebiete geben die täglichen Hausgottesdienſte reiche Veranlaſſung. Gemeinſame homiletiſche, kirchengeſchichtliche, dogmatiſche ꝛc., auch kirchenmuſikaliſche Uebungen ſind bisher freier Vereinigung überlaſſen und werden weiterer Entwickelung anheimgegeben. Die Themata zu den ſchriftlichen Ausarbeitungen, deren in der Regel drei jährlich anzufertigen ſind, werden aus dem geſammten Gebiete der Theologie mit Rückſicht auf praktiſche Beziehungen gewählt und bezwecken, daß der Candidat wenigſtens in Einem Fache ſelbſtſtändige Quellenkenntniſſe und eigenes Urtheil erlange.

Obgleich mit allen dieſen Beſchäftigungen die Zeit der Stiftsgenoſſen ausgefüllt iſt, ſo wird es doch ſolchen Candidaten, welche nur das erſte Examen beſtanden haben, im Falle ſie nicht bedeutende Lücken ihrer Kenntniſſe ausfüllen müſſen, ermöglicht werden, ſich während ihres Aufenthaltes in dem Stifte auf das zweite Examen vorzubereiten, reſp. dasſelbe zu abſolviren.

Betreffend die confeſſionelle Stellung der Anſtalt heißt es § 5 der Hausordnung: Da gedeihliche ſeelſorgeriſche Arbeit nur auf lebendigem Glauben ruhen kann, der lebendige Glaube aber ſeinen Inhalt bekennt, ſo kann Niemand in das Stift aufgenommen werden, der ſich nicht offen und wahr zur evangeliſchen Wahrheit, wie ſie die heilige Schrift verkündet, bekennt. Um aber einen Maßſtab dieſes Bekenntniſſes zu geben, wird bei jedem Convictualen vorausgeſetzt, daß er dem Inhalte der größeren ökumeniſchen Glaubensbekenntniſſe und den poſitiven Artikeln (1 bis 22) der augsburgiſchen Confeſſion von Herzen beipflichte. Da die Domgemeinde eine unirte iſt, ſo wird gleichfalls erfordert, daß der Eintretende zur Union auf dem genannten Bekenntnißgrunde ſich halte.

Hierzu findet ſich in den Erläuterungen noch die Erklärung: Hier iſt nur das Minimum des Bekenntniſſes angegeben, das von jedem Eintretenden verlangt wird. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß ſich die Mitglieder an das lutheriſche oder reformirte Bekenntniß auf dem gemeinſamen Boden der augsburgiſchen Confeſſion halten können.

— Für den Profeſſor Lejeune Dirichlet, welcher einen Ruf an die Univerſität Göttingen für den verſtorbenen Aſtronomen Gauß angenommen hat, wird Dr. Kummer aus Breslau als Profeſſor der höheren Mathematik bei der hieſigen Friedrich-Wilhelms-Univerſität eintreten.

Hannover [Die Corpsverbindungen und Ergebniſſe der erſten juriſtiſchen Prüfung.] (Hannov. Zt.) Hannover, den 6. Februar 1855. Vor anderthalb Jahren hat dieſe Zeitung eine Mittheilung über die Ergebniſſe der erſten juriſtiſchen Prüfung gebracht, die wenig erfreulich war. Wenn jetzt für die ſeitdem verfloſſenen drei Halbjahre die Mittheilung fortgeſetzt wird, ſo kann ſie leider nicht tröſtlicher klingen. Beſonders das letzte Halbjahr hat wieder ſo ungünſtige Ergebniſſe geliefert, daß die Hoffnung auf Beſſerung, welche nach den Prüfungen des vorhergehenden Halbjahrs ſchien Wurzel faſſen zu dürfen, im erſten Keime erſtickt iſt.

Mögen zunächſt die einfachen Zahlen ſprechen.

Im Winterhalbjahr 1853 ſind zur Prüfung zugelaſſen 23. Von dieſen haben 4 die Prüfung „gut", 11 „genügend" beſtanden; 8 haben als „nicht beſtanden" zurückgewieſen werden müſſen.

Im Sommerhalbjahr 1854 ſind zur Prüfung zugelaſſen 26. Von dieſen hat 1 die Prüfung „ausgezeichnet", 6 haben ſie „gut", 14 „genügend" beſtanden; 3 ſind wieder zurückgetreten, ohne geprüft zu ſein, und 2 haben als „nicht beſtanden" zurückgewieſen werden müſſen.

Im Winterhalbjahr 1854 ſind 30 zur Prüfung zugelaſſen. Von dieſen haben 4 die Prüfung „gut", 11 „genügend" beſtanden; 3 ſind wieder zurückgetreten und 12 als „nicht beſtanden" zurückgewieſen.

Eine Steigerung in den Anforderungen erklärt dieſe ungünſtigeren Ergebniſſe, namentlich des letzten Halbjahrs, keineswegs. Denn die Prüfungscommiſſion, die allerdings für Ertheilung der beſſeren Grade daran feſthält, eine tüchtige Grundlage der Ausbildung zu verlangen, wie ſie ohne gute Anlagen und dauernderen Fleiß ſchwerlich zu erreichen ſteht, fürchtet weit mehr, an dem, was als nothwendige Bedingung einer „genügenden" Prüfung unnachſichtig feſtgehalten werden ſollte, mitunter nachgelaſſen, als umgekehrt ihre Anſprüche über das unerläßliche geringſte Maß erhöht zu haben. Die Hauptmitglieder der Commiſſion ſind geblieben, und faſt jeder, der länger in ähnlichem Berufe gewirkt hat, wird es ja an ſich und ſeinen Berufsgenoſſen erfahren haben, daß mit der längeren Uebung des Berufs mehr und mehr die Neigung herrſchend wird, Milde vor der Strenge walten zu laſſen.

Insbeſondere hat die Prüfungscommiſſion nicht aufgehört, ſich von dem Grundſatze leiten zu laſſen, daß ihre eigentliche Aufgabe die ſei, zu ermitteln, in wie weit ein der lebendigen Entwickelung fähiger Grund der juriſtiſchen Bildung gelegt ſei, und ſie iſt dabei beſtrebt geweſen, wo etwa bei einem Prüflinge ein eigenthümlicher Gang der Ausbildung ſich bekundet hat, der Eigenthümlichkeit in der Art der Prüfung und dem Urtheile über ihr Ergebniß ihr vollſtes Recht widerfahren zu laſſen, ohne Scheu, hier einmal an Anforderungen etwas aufzuopfern, die freilich bei gewöhnlichem Bildungsgange ſtrenger müſſen feſtgehalten werden.

Milde und vielleicht nur zu milde hat ſie oft den Mangel poſitiver, im Gedächniß bereiter Kenntniſſe überſehen.

Hat man wohl — und gerade von Seiten, die am wenigſten berechtigt wären, ihn zu erheben — den Vorwurf gehört, die Prüfung lege ungebührliches Gewicht auf rechtsgeſchichtliche Einzelheiten, ſo kann ein ſolcher Vorwurf ſeine Begründung ſchwerlich in andern Momenten, als in Erzählungen der Geprüften gefunden haben. Leichtgläubig

ſcheint man dabei als lautere Wahrheit Schilderungen aufgenommen zu haben, welche ihre Farben guten Theils hier dem Wunſche, das Verdienſt der beſtandenen Prüfung zu erhöhen, dort dem Streben, die Schuld der nichtbeſtandenen Prüfung von ſich abzuwälzen, verdanken. Welche Stellung die betreffenden Fragen im Ganzen der Prüfung eingenommen, wiefern ſie durch die Studienberichte der Prüflinge hervorgerufen ſind, noch weniger, welches Gewicht die Commiſſion ihrer Beantwortung bei dem Urtheile beigemeſſen, wird dabei gehörig haben gewürdigt ſein können. Allerdings legt die Prüfungscommiſſion großes Gewicht auf Kenntniß und Verſtändniß der Geſchichte des Rechts, freilich aber nicht in dem Sinne, daß ſie auf dieſe oder jene antiquariſche Notiz etwas gibt, ſondern ſo, daß ſie — in Uebereinſtimmung mit den hervorragendſten Rechtslehrern unſerer Zeit — eine wiſſenſchaftliche Auffaſſung und Anwendung des geltenden Rechts durch Kenntniß und Verſtändniß ſeiner geſchichtlichen Entwickelung großentheils bedingt erachtet und inſofern ein gewiſſes Maß rechtsgeſchichtlichen Wiſſens verlangt, hier wie ſonſt einzelne Gedächtnißmängel leicht überſehend.

Streng iſt die Prüfungscommiſſion nur in dem Einen, daß ſie ein todtes, unzuſammenhängendes und unverſtandenes, nur für die Prüfung angelerntes, dem Leben untaugliches Wiſſen nie für genügend erachtet, ein entwickelungsfähiges, lebendiges Wiſſen zu erſetzen; und beides von einander zu unterſcheiden, darauf richtet ſie ihr hauptſächlichſtes Augenmerk.

Die trübe Erfahrung aber, die ſie fort und fort zu machen hat, iſt eben die, daß ſtatt dieſes lebendigen Wiſſens ihr jenes todte geboten wird.

Man ſollte glauben, daß bei dem unverkennbaren Aufſchwunge, den die Wiſſenſchaftlichkeit in der Rechtsgelehrſamkeit ſeit den letzten Jahrzehnten genommen hat, dieß mehr und mehr ſich hätte verlieren müſſen. Auch beſtätigen die gerade in dieſer Hinſicht befriedigenderen Leiſtungen derjenigen Prüflinge, die mit treuem Fleiße während ihrer Univerſitätszeit gearbeitet zu haben ſcheinen, daß bei gutem Willen und redlicher Benutzung der vorzüglicheren Hülfsmittel des Rechtsſtudiums jetzt wiſſenſchaftliches Rechtsverſtändniß leichter und beſſer als früher erworben werden kann.

Aber hier wie auf anderen Gebieten des Lebens wandelt ſich, was dem Treuen eine Quelle des Segens iſt, für den Ungetreuen in eine Quelle des Fluchs.

Mit rechter Augenfälligkeit zeigt ſich dieß bei den Früchten, die das Studium des Puchta'ſchen Lehrbuchs der Pandekten hervorbringt. Wer treu dem Studium des Rechts obgelegen, dem bringt das vorzügliche Buch, wenn auch weniger in der früheren Zeit ſeines Univerſitätsſtudiums, doch ſchon reichlicher in den letzten Halbjahren gute Frucht. Wer aber — wie das leider ſo viele thun — ohne Vorkenntniſſe in der letzten Noth vor der Prüfung an das Werk geht und nur glaubt, daß er ſchon viel gewonnen, wenn er den Puchta möglichſt vollſtändig auswendig lernt, deſſen Kleid iſt gar jämmerlich anzuſehen; um ſo jämmerlicher, als die Blößen, die allenthalben durchſcheinen, noch gehoben werden durch den Prunk einer hier ſo übel angebrachten und in eiteln Flitter ſich verwandelnden Eleganz, die nicht ſelten den Inhaber ſelbſt — meiſt aber auch nur dieſen — über ſeinen Mangel täuſcht.

Was je länger deſto klarer bei alle dem ſich herausſtellt, iſt, daß von vielen der größere Theil des Univerſitätslebens in völlig unverantwortlicher Weiſe hingebracht wird, in einer Weiſe, die nicht allein gehindert hat, die nöthige juriſtiſche Ausbildung zu erwerben, ſondern mitunter ſelbſt dem Geiſte die Kraft und Elaſticität genommen zu haben ſcheint, die ſchriftliche Prüfungsarbeit nur in äußerlich anſtändiger Form auszuarbeiten.

Sollte wirklich, wie man von manchen Seiten behaupten hört, das nach einzelnen

Verlautbarungen anſcheinend auf unſerer Landesuniverſität in vollem Schwunge ſtehende Unweſen eines wüſten Corpslebens hier von beſonders nachtheiliger Einwirkung ſein?

Die Nachforſchungen, welche im Anſchluſſe an die Ergebniſſe der Prüfungen des letzten Halbjahrs über die Verbindungen, welchen die Prüflinge in Göttingen angehört haben, angeſtellt ſind, deuten allerdings ebenfalls darauf hin.

Sie haben nämlich, wenn diejenigen unberückſichtigt bleiben, welche vor der Prüfung zurückgetreten ſind, ſo wie diejenigen, welche nur den kleineren Theil ihrer Studienzeit in Göttingen zugebracht haben, Folgendes ergeben:

Zu keiner Art von Verbindungen haben 4 gehört. Davon iſt 1 „gut“ beſtanden, 2 ſind „genügend“ beſtanden, 1 iſt „nicht beſtanden“.

Zu den den Corps gegenüberſtehenden Progreßverbindungen haben 6 gehört. Davon ſind 2 „gut“, 3 „genügend“ beſtanden, 1 iſt „nicht beſtanden“.

Zu Corps (oder den mit dieſen jetzt vereinigten Landsmannſchaften) haben 13 gehört. Davon iſt keiner beſſer als „genügend“ beſtanden; aber auch „genügend“ beſtanden ſind von allen 13 in der erſten Prüfung nur 2, die übrigen 11 ſind in der erſten Prüfung nicht beſtanden, 2 von letzteren jedoch bei der jetzt wiederholten Prüfung, indeß nur ſehr nothdürftig, „genügend“ beſtanden. Zu bemerken iſt dabei noch, daß die beiden in der erſten Prüfung Beſtandenen zwei bezw. drei Halbjahre außerhalb des Königreichs ſtudirt haben. Alle den Corps Angehörenden, welche nur in Göttingen ſtudirt haben, ſind nicht beſtanden.

Das iſt freilich nur die Erfahrung eines Halbjahres, und es iſt wohl möglich, daß ſie trügt. Beachtung aber verdient ſie gewiß.

Und ſollte weitere Prüfung das, worauf ſie deutet, beſtätigen, ſo wird man ſich ſchwerlich, ſelbſt auf die Gefahr hin, die ängſtlich gehütete Zahl der Studirenden einmal abnehmen zu ſehen, ſcheuen dürfen, das müßige Zuſchauen aufzugeben und — nicht der löblichen akademiſchen Freiheit — wohl aber der wüſten Zügelloſigkeit mit kräftiger Hand Schranken zu ſetzen, damit den Vätern die Sorge genommen oder doch gemindert werde, mit der ſie ihre Söhne die Landesuniverſität jetzt müſſen beziehen ſehen, und das kommende Geſchlecht nicht mit Recht das jetzige verklage, daß es die Heranbildung derjenigen verwahrloſt habe, in deren Hände die Regierung des Landes vorzugsweiſe gelegt iſt.

Bayern. München, 10. Juli. [Die Zahl der Studirenden.] Seit Jahren wird in Bayern die gerechte Klage erhoben, daß die Zahl der Staatsdienſtaſpiranten ganz unverhältnißmäßig groß ſei gegenüber der Zahl der zur Erledigung kommenden Stellen. Einſichtsvolle Männer begrüßten darum die ſeit mehreren Jahren eingetretene Abnahme der inländiſchen Studenten als ein höchſt erfreuliches Zeichen. Die Regierung ſelber ſuchte dem maßloſen Andrange zu den gelehrten Studien durch verſchärfte Examina, ſowohl bei den Gymnaſien wie beim Abgange von der Hochſchule, zu ſteuern. Nun, wo dieſe Minderung der Studirenden, die man ſo lange gewünſcht und direct erſtrebt, in München ſichtbar eintritt, klagen die oppoſitionellen Parteien mit einem Male über die verringerte Studentenzahl, als ein Zeichen des Verfalls der Hochſchule! Hätte ſich jene Zahl um eben ſo viele Hunderte vermehrt, ſo würden dieſelben Leute wahrſcheinlich darüber klagen, daß ſich der Staat um des äußerlichen Glanzes der Hochſchule willen künſtlich ein Candidatenproletariat großziehe. Mit ſolchen Dialektikern iſt nun einmal nicht zu rechten. Die Männer von unbefangenem Urtheile dagegen möchten wir bei dieſer Gelegenheit auf folgende Thatſachen aufmerkſam machen. Unverhältnißmäßig viele Studirende ſind gegenwärtig die Kinder wenig bemittelter

Eltern. Ein Collegium, für welches die Hälfte der Zuhörer das volle Honorar zahlt, gehört in München zu den Seltenheiten; die meiſten Profeſſoren werden kaum von einem Drittel ihrer Hörer das volle Honorar erhalten, manche — und gerade in den wichtigſten Fachcollegien — noch weniger. Wohlhabende Eltern, die bei der Ausbildung ihrer Kinder weniger auf das Geld zu ſehen brauchen, beſtimmen dieſelben ungleich ſeltener zu den gelehrten Berufen, als früher. Der große Aufſchwung des Verkehrs, der Induſtrie, das geſteigerte Gewicht, welches man auf die eigene Bewirthſchaftung des großen Grundbeſitzes legt ꝛc., veranlaſſen, daß zahlreiche Bemittelte, die vordem ſtudirt haben würden, jetzt auf den polytechniſchen, Landwirthſchafts- und Handelsſchulen ihre Ausbildung ſuchen. In dieſen Kreiſen hat ſich alſo ein natürliches Verhältniß bereits von ſelber hergeſtellt, und nur eine kleinere Schaar ſolcher, die ſich ganz beſonders zum wiſſenſchaftlichen Studium getrieben fühlen, wendet ſich demſelben zu. Dagegen ſtudiren viele minder Bemittelte lediglich deßhalb, weil das Studiren durch die zahlreichen Stipendien, Stiftungen, Freicollegien ꝛc. erleichtert iſt; weil ferner nicht auf einmal ein beträchtliches Capital, ſondern nur nach und nach kleinere Summen zur akademiſchen Ausbildung erfordert werden. Wir ſind wahrlich der Anſicht, daß man dem mittelloſen Talent alle Unterſtützung gewähren ſolle. Allein unbeſtreitbar iſt auch die beklagenswerthe Thatſache, daß viele nur ſtudiren, weil ſie ein Handwerk nicht erlernen wollen und einen andern Beruf nicht ergreifen können, für die Wiſſenſchaften aber auch nichts weniger als auserwählt ſind. Dieſe Nothſtudenten ohne innern Beruf ſchaffen die Ueberzahl der Studirenden und ſind eine Calamität für den Staat und die Geſellſchaft wie für die Hochſchule. Die Minderung dieſer Ueberzahl kann daher nur als ein erfreuliches Zeichen erſcheinen. Nur bei den Ausländern, die eine Univerſität beſuchen, wird eine ungemeſſene Zunahme wünſchenswerth ſein. Daß Ausländer in den beiden letzten Semeſtern etwas ſparſamer unſere Hochſchule beſuchten, iſt aber ſehr erklärlich, wenn man die unglücklichen Geſundheitsverhältniſſe des letzten Jahres in Betracht zieht, und vollends die übertriebenen Berichte, welche hierüber eine Zeit lang in den meiſten Zeitungen curſirten. Trotz der Cholera iſt aber dennoch die Zahl der Ausländer im Herbſt 1854 nur von 163 auf 137 geſunken, im Sommer dieſes Jahres dagegen wieder auf 145 geſtiegen, und wenn der gegenwärtige ausgezeichnete Geſundheitszuſtand der Hauptſtadt, wie wir hoffen, Beſtand behält und uns der Himmel mit neuen Heimſuchungen verſchont, ſo ſind wir überzeugt, daß der auswärtige Beſuch der Univerſität andauernd zunehmen werde. Denn der rege Wetteifer, in welchem gegenwärtig die ältern wie die neuberufenen Profeſſoren zum Gedeihen der Anſtalt zuſammenwirken, wird München immer mehr zu einem der wiſſenſchaftlichen Centralpuncte nicht bloß Bayerns, ſondern von ganz Deutſchland machen. Der Univerſitätsbeſuch im Allgemeinen mindert ſich, wir wiederholen es, faſt überall; die Tüchtigkeit eines akademiſchen Lehrers kann man aber niemals abſolut nach der Zahl ſeiner Zuhörer meſſen. Er iſt kein Schauſpieler, den man dann am höchſten ſchätzt, wenn er die vollſten Häuſer macht. So ſoll man auch nicht den Glanz einer Hochſchule unbedingt nach der Zahl der Studenten meſſen. Nicht wie viele Schüler gebildet werden, ſondern wie dieſelben gebildet werden, iſt die Hauptſache. N. Münch. Ztg.

— [Die Berufungen von auswärts.] Die N. Münch. Ztg. ſagte dieſer Tage: Die Aufzählung der beſonders berühmten Profeſſoren, die ſeit alter Zeit die Zierden der Münchener Univerſität geweſen, bildet einen bemerkenswerthen Theil in der jüngſten akademiſchen Feſtrede des Herrn Rectors Arndts. Man kann daraus erſehen, daß auch im ſechszehnten und ſiebzehnten Jahrhundert, wo man doch im Allgemeinen viel excluſiver war, als heutzutage, fremde Gelehrte in beträchtlicher Zahl

an die bayerische Hochschule berufen wurden und ganz bedeutend mitwirkten, die Zahl der Celebritäten dieser Universität so ansehnlich zu machen. Es hat aber nicht bloß in Bayern, sondern wohl fast überall in Deutschland und allezeit das Gleiche stattgefunden. Denn die deutschen Universitäten zeichnen sich ja gerade dadurch vor den Hochschulen anderer Länder und vor den Gymnasien aus, daß sie nicht bloß tüchtige Lehrer, sondern auch schöpferische Meister der Wissenschaft besitzen sollen. Solcher schöpferischen Meister gibt es aber bekanntlich nicht allzuviele, und nicht in jedem Lande wird eben für ein bestimmtes Fach, welches frei wird, sogleich ein Mann dieser Art aus dem Boden wachsen. So ist es denn ein Herkommen, so alt wie das deutsche Universitätswesen selber, daß man akademische Gelehrte von daher beruft, wo man sie am besten findet, und von dem Banne der Landesgrenzen, der bei allen andern Staatsämtern maßgebend sein mag, bei dem akademischen Lehramte principiell absieht. Dieses Recht der freien Gelehrtenberufungen antasten, heißt das Wesen der deutschen Universitäten als der Asyle der frei und selbstständig forschenden Wissenschaft zerstören und sie zu bloßen Staats- und Kirchendienstschulen degradiren. Ueberall nimmt man zahlreiche Berufungen auswärtiger Berühmtheiten als einen Maßstab des Flors einer Universität, und nicht wenigen deutschen Fürsten rechnet es die Geschichte zum besondern Ruhme, daß sie durch solche Berufungen ihren Eifer für die Wissenschaft thatsächlich bekundeten. Um so seltsamer erscheint es dem gegenüber, wenn bayerische Localblätter zeitweilig ihrem Groll über die Berufung von „Fremden" an die Münchener Universität als über etwas so gar unerhörtes Luft machen. Dieses Unerhörte ist bei allen deutschen Hochschulen (etwa mit Ausnahme der österreichischen, die aber überhaupt ganz eigenthümlich organisirt sind) so sehr die Regel, daß es dadurch aufhört, für irgend ein einzelnes deutsches Land kränkend oder nachtheilig zu sein, denn alle Gaue ergänzen sich hier und helfen sich aus mit ihren Kräften, und so wenig wir wünschen, daß man die bayerischen Gelehrten, welche an auswärtigen Universitäten ihren Wirkungskreis gefunden, dort als Fremde „scheel" ansehen und verdächtigen möge, so wenig sollen wir ein Gleiches thun gegen die Männer der Wissenschaft, welche aus andern Gauen des deutschen Vaterlandes nach München gekommen sind, um hier zu Ehren und Nutzen Bayerns, zum Ruhme eines edlen Fürsten und zum höhern Flor der Universität ihre Kräfte wetteifernd zu entfalten.

Wien, 11. Juli. [Das Seminar für österreichische Geschichte], dessen Gründung Se. Maj. der Kaiser vor kurzem bewilligte, wird im Laufe des kommenden Schuljahrs ins Leben treten. Die Leitung ist dem Professor der Geschichte Dr. Adalbert Jäger übertragen. Ostd. P.

b. Schleswig-Holstein. Tondern, 18. Juni. [Das Seminar.] Das in frühern Jahren so blühende Schullehrerseminar hierselbst ist zu Grabe gegangen. Die wenigen Seminaristen, die noch ein oder zwei Jahre die Anstalt zu frequentiren hatten, haben seit Ostern d. J. die Stadt verlassen, um so lange zu „conditioniren", bis sie nach Eckernförde berufen werden. Ob und wann hier an der Stelle des deutschen ein dänisches Seminar errichtet werden soll, darüber weiß man noch nichts. Die seitherigen Lehrer an der Bürgerschule hierselbst, die Rechnenmeister Clausen und Cantor Nissen, haben in Folge der Einführung der dänischen Sprache ihre Wirksamkeit in der Schule seit Ostern einstellen müssen. (Hamb. Nach.)

c. Bayern. München, 15. April. [Kunstgewerbschule.] Der große Aufschwung, den die Industrie der Neuzeit unter dem Einflusse der Naturwissenschaften, namentlich der Mechanik und Chemie genommen, machte eine besondere Ausbildung für den höheren Gewerbebetrieb nothwendig, und so sind überall die Realschulen

und polytechniſchen Inſtitute den Gymnaſien und Univerſitäten zur Seite getreten. Wie gegenwärtig die Wiſſenſchaft, ſo ſtand früher die Kunſt in einem Bunde mit dem Handwerk, der dem Leben edlen Schmuck und Reiz verlieh; die Gegenwart hat das Verlangen, dieſes innige Verhältniß wieder herzuſtellen, und viele erfolgreiche Schritte hierzu ſind ſchon geſchehen. Als einen ſolchen wird man gewiß die Errichtung einer Kunſtgewerbſchule in Nürnberg betrachten, welche die bayeriſche Regierung beſchloſſen, für welche ſie bereits geeignete Männer gefunden hat. In Nürnberg beſtand eine Kunſtſchule, die ſich indeß hauptſächlich auf die Kupferſtecherei gewandt hatte; der vor einigen Jahren zu ihrer Leitung berufene Maler Kreling gab ihr neues Leben und eine Erweiterung des Geſichtskreiſes; jetzt ſoll ſie zu einer Kunſtgewerbſchule umgebildet werden mit dem klar ausgeſprochenen Zwecke, die Vermittlerin zwiſchen Kunſt und Gewerbe zu machen. Kreling wird Director ſein und im Malen und Bildhauen unterrichten, der Architektenmaler Mayer als Lehrer der Ornamentik, der Architekt Klingeberg als Lehrer der Baukunde angeſtellt werden. Die Anſtalt ſoll ſich nicht als eine kleine Akademie betrachten, vielmehr zu der Akademie der Künſte ſich wie die Realſchule zur Univerſität verhalten; der künftige Handwerker ſoll hier Geiſt, Auge und Hand am Schönen üben, er ſoll ſeinen Formenſinn ausbilden und etwas vom Styl der Kunſt auf die Arbeiten übertragen lernen, die er dereinſt in Holz und Erz oder durch Abdruck auf Papier und Baumwollenzeuge ausführen wird. Einzelne vorzugsweiſe und ſchöpferiſch Begabte werden dann von Zeit zu Zeit ſich wohl der Akademie und der freien Kunſt zuwenden, der Haupteinfluß der Nürnberger Anſtalt wird aber auf den Geſchmack und das Formenverſtändniß der angehenden Handwerker ſein, und da iſt gewiß in ganz Deutſchland kein beſſerer Boden für ſie als Nürnberg, wo in früherer Zeit Kunſt und Handwerk im innigſten Bunde ſtanden und eine große Reihe ausgezeichneter Leiſtungen als Muſter der Nacheiferung vorhanden ſind. Dorthin wird nun um ſo lieber der Vater den Sohn als Lehrling oder Geſellen ſenden, wenn er weiß, daß derſelbe ſich zugleich an einem Unterricht in denjenigen Kunſtzweigen betheiligen kann, die für ſeinen künftigen Beruf die wichtigſten ſind. Wir zweifeln nicht, daß die neue Anſtalt ſich ſehr bald als eine gedeihende und fruchtbringende erweiſen und Bayerns Vorgang bei andern Staaten Nachfolge finden wird. A. Z.

Oeſterreich Wien. [Sonntagsſchulen.] Im Auftrage des Handelsminiſteriums werden in allen größern Eiſenbahnſtationen zur Ausbildung von Arbeitern in den Eiſenbahnwerkſtätten Sonntagsſchulen eingeführt, in welchen Arithmetik, die Anfangsgründe der Algebra und des Maſchinenzeichnens vorgetragen werden. Vorläufig beſtehen derlei Schulen in Gratz, Prag und Peſth. (Oſtd. Poſt.)

IV. Archiv des Schulrechts.

Frankreich.

Instruction du ministre de l'instruction publique et des cultes aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux (15 novembre 1854).

(Fortſetzung.)

§ 3. *Enseignement particulier à la section des sciences.*

Mathématiques pures et appliquées.

L'enseignement des mathématiques peut être considéré sous deux points de vue: selon qu'on se propose de le faire concourir au développement de l'apti-

tude générale qui doit caractériser les hommes doués d'une instruction élevée, ou qu'on a pour but immédiat de donner aux élèves l'instruction particulière exigée d'eux pour l'admission dans une des écoles spéciales du gouvernement. La lourde tâche, naguère imposée aux lycées dont l'enseignement, après avoir satisfait aux nécessités générales, devait encore se plier aux exigences de toutes les écoles, a été fort allégée par l'heureux accord établi entre les programmes des écoles spéciales et les programmes de l'enseignement secondaire. La classe, dite de mathématiques spéciales, renfermera seule désormais un enseignement purement affecté aux besoins de deux écoles particulières : l'école normale et l'école polytechnique. Dans toutes les autres classes, l'enseignement sera dirigé uniquement en vue de besoins généraux; il a été reconnu que cet enseignement large, qui convient pour développer l'aptitude scientifique des esprits, est aussi le plus propre à assurer de bons élèves aux écoles de médecine, de Saint-Cyr, des eaux et forêts et de la marine.

Les programmes de mathématiques pures et appliquées ayant été profondément modifiés, il est devenu nécessaire d'en déterminer nettement le caractère et d'entrer dans quelques développements sur la direction nouvelle que doit recevoir l'enseignement.

Enseignement de l'arithmétique. — La connaissance de l'arithmétique est indispensable à tout homme mêlé aux affaires. Le commerçant, l'industriel, l'ingénieur, l'ouvrier, ont besoin de savoir calculer avec rapidité et exactitude. Ce caractère usuel de l'arithmétique indique assez que ses méthodes doivent avoir une grande simplicité, et que son enseignement doit être dégagé avec le plus grand soin de toute complication inutile. Lorsqu'on se pénètre de l'esprit des méthodes suivies en arithmétique, on reconnaît qu'elles découlent toutes des principes mêmes de la numération, de quelques définitions précises et de certaines idées de rapport entre les grandeurs, que tous les esprits perçoivent avec facilité, qu'ils possédaient même déjà avant que le professeur les leur fît reconnaître et leur apprît à les classer suivant un ordre méthodique et fructueux. C'est de cette simplicité de l'arithmétique que le professeur doit avant tout acquérir la conscience, afin que, tirant parti de toutes les notions naturelles et de leurs conséquences les plus simples, il imprime aux études de ses élèves un mouvement facile et rapide, propre à prévenir le découragement.

La véritable logique scientifique consiste dans l'étude rigoureuse de la géométrie. L'arithmétique est plutôt un instrument dont il importe assurément de bien connaître la théorie, mais dont il faut avant tout posséder à fond la pratique.

L'enseignement de l'arithmétique aura donc pour but principal de donner aux élèves la connaissance et la pratique du calcul, afin qu'ils puissent, dans la suite de leurs études, en faire couramment usage. La théorie des opérations leur sera exposée avec clarté et précision, non-seulement pour qu'ils comprennent le mécanisme de ces opérations, mais encore parce que, dans presque toutes les questions, la mise en œuvre des méthodes demande une grande attention et une certaine habitude de discussion, si l'on veut arriver avec certitude au résultat. On écartera, en outre, les théories inutiles, pour ne pas détourner l'attention de l'élève des objets essentiels.

Le professeur doit mettre entre les mains de ses élèves un traité d'arithmétique; le succès de tout enseignement mathématique exige absolument l'emploi

d'un livre. Que ce traité soit succinct, borné aux matières du programme, qu'en aucun cas il ne dépasse deux cents pages.

Le professeur doit s'interdire l'usage des exemples abstraits, et celui des problèmes, dans lesquels les données, prises au hasard, n'ont aucun rapport avec la réalité. Ces problèmes, qu'ont peut poser en nombre indéfini, et sans étude préalable, n'ont d'autre avantage que de permettre d'aborder la classe sans préparation. Que les exercices et les exemples proposés aux élèves portent toujours et dès les premières leçons, sur des objets qui se rencontrent dans les arts, dans l'industrie, dans la nature, dans le système du monde, dans la physique. On y trouvera de nombreux avantages. Le sens précis des solutions sera mieux saisi: en outre, les élèves acquerront sur le monde qui les entoure, des données précises dont l'utilité leur sera très-précieuse Leur attention, enfin, étant sans cesse excitée et soutenue, il leur deviendra moins pénible de se livrer à des calculs numériques dont le résultat sera propre à piquer la curiosité.

Mais à quoi servirait d'être parvenu à un résultat numérique, si l'on ne pouvait répondre de son exactitude? Une des conditions essentielles de l'enseignement du calcul consiste à montrer aux élèves comment tout résultat, déduit d'une suite d'opérations arithmétiques, peut être contrôlé, et à les mettre en état de s'apercevoir de leurs erreurs, de les rectifier, et de n'apporter, en définitive, que des résultats exacts.

La précision qu'acquerront ainsi les rédactions rendra plus facile au professeur la tâche de la correction. Celui-ci doit, en effet, choisir avec soin les théories, les exercices, les applications, dont il croit utile de faire faire une rédaction par ses élèves: il doit ensuite examiner le travail de chacun d'eux, lui signaler, par des annotations placées à la marge, les erreurs commises, et rendre les rédactions ainsi corrigées.

Le livre placé entre les mains de l'élève a pour but, non-seulement de l'aider à retrouver, hors de la classe, le sens précis des énoncés et des explications, mais encore de le dispenser de l'obligation de faire des rédactions complètes sur les leçons qu'il reçoit, des traités *ex professo* sur la matière de chaque cours. Ces rédactions sur l'ensemble des leçons sont un abus, qu'on n'a pas supprimé dans l'enseignement historique pour le voir reparaître sur une plus large échelle dans l'enseignement scientifique. En surchargeant ainsi les élèves d'un excès de travail, en leur enlevant tout loisir, et en s'exposant à altérer leur santé, on n'arriverait pas même à former leur style, puisqu'on ne ferait que leur donner l'habitude d'une rédaction facile, mais négligée. Mieux vaut leur demander, de temps à autre, sur quelques parties des cours, des rédactions soignées, dans lesquelles la précision du langage scientifique et les règles de la grammaire soient sévèrement observées.

Après ces observations générales, qui s'appliquent en partie à l'ensemble des cours de mathématiques, il est bon d'arrêter l'attention de MM. les professeurs sur quelques points particuliers du cours d'arithmétique.

En commençant le programme du cours par ces mots »numération *décimale*,« on a voulu éviter les questions sur la numération *duodécimale*, qu'on rencontre dans plusieurs ouvrages; il est plus utile d'exercer les élèves sur le système usuel, qui ne leur devient pas toujours aisément familier, que sur un système qu'ils n'auront jamais à appliquer.

La seule vérification pratique de l'addition et de la multiplication est de recommencer ces opérations dans un autre ordre.

Si la division des nombres entiers est, en arithmétique, la première question qui soit, bien à tort sans doute, réputée d'une sérieuse difficulté, cela tient à une inutile complication des méthodes. Sans imposer aux professeurs tel ou tel mode de démonstration, on leur recommande une plus grande simplicité; ils doivent faire en sorte que la démonstration procède suivant la même marche que la règle pratique; ils trouveront aisément plusieurs manières d'y parvenir, telle que la suivante:

Supposons qu'on ait à chercher combien de fois le nombre 64763 contient le nombre 18. On sait qu'on arriverait au résultat en retranchant 18 de 64763 successivement autant de fois qu'il serait possible de le faire. L'opération serait ainsi fort longue; on parviendra à l'abréger en commençant par retrancher de 64763, non plus 18, mais bien 18000. Autant de fois la soustraction pourra être effectuée, autant d'unités de mille on devra poser au quotient. Or, il est clair qu'on est ainsi conduit, pour trouver le chiffre des mille du quotient, à diviser le nombre 64 des milles du dividende par le diviseur 18. Ce point étant établi, tout le reste de l'opération se présente avec la même simplicité et s'explique par le même raisonnement.

La théorie du plus grand commun diviseur n'a nullement besoin d'être donnée avec tous les détails dont on l'entourait et qui ne sont d'aucun usage dans la pratique. Le programme du cours porte expressément qu'on se bornera à la considération du plus grand commun diviseur de *deux* nombres. C'est qu'effectivement cette recherche n'a été maintenue que dans le but de faciliter la démonstration de la proposition suivante: »tout nombre qui divise un produit de deux facteurs et qui est premier avec l'un des facteurs, divise l'autre.«

C'est surtout à la pratique du calcul des nombres décimaux qu'il est indispensable d'exercer les élèves, puisque, la plupart du temps, ils auront à opérer sur de tels nombres. Il est rare que les données d'une question soient des nombres entiers; ce sont habituellement des nombres décimaux qui ne sont même pas connus rigoureusement, mais seulement avec une approximation décimale donnée; et l'on a pour but d'en déduire d'autres nombres décimaux, exacts eux-mêmes, jusqu'à une certaine approximation fixée par les conditions du problème.

Considérons, comme exemple, la multiplication. On ne donne souvent d'autre précepte que de multiplier les deux facteurs l'un par l'autre, sans tenir compte de la virgule, sauf à séparer sur la droite du produit autant de chiffres décimaux qu'il y en a dans les deux facteurs. La règle ainsi énoncée est méthodique, simple et facile en apparence; mais, au fond, elle est, dans la pratique, d'une longeur rebutante; souvent elle est inapplicable.

Admettons qu'on ait à multiplier l'un par l'autre deux nombres ayant chacun six décimales, et qu'on veuille connaître également le produit jusqu'à la sixième décimale; la règle précédente en donnera douze, dont les six dernières, étant inutiles, auront fait perdre par leur calcul un temps précieux. De plus, lorsqu'un facteur d'un produit est connu avec six décimales, c'est qu'on s'est arrêté dans sa détermination à cette approximation, en négligeant les décimales suivantes: plusieurs des décimales situées à la droite du produit calculé ne seront donc pas celles qui appartiendraient au produit rigoureux. A quoi sert-il d'avoir pris la peine de les déterminer?

Remarquons enfin que si les facteurs du produit sont incommensurables,

et si l'on doit les convertir en décimales, avant d'effectuer la multiplication, on ne saurait point jusqu'où doit être poussée l'approximation des facteurs, avant d'appliquer la règle précédente. Il sera donc nécessaire d'enseigner aux élèves les méthodes abrégées par lesquelles on arrive simultanément à poser moins de chiffres et à fixer l'approximation réelle du résultat auquel on est parvenu.

Depuis qu'on a reconnu la nécessité de l'introduction des méthodes d'approximation dans l'enseignement, plusieurs ouvrages, traités, ou brochures, ont été publiés au sujet de ces méthodes. Malheureusement, la question a été trop souvent prise à un point de vue tel que, loin de simplifier la marche des calculs, on l'a compliquée. Plusieurs auteurs, envisageant le problème sous le rapport d'une ancienne rigueur, ont prétendu tenir compte non-seulement de la première puissance des erreurs, mais de leurs carrés et de leurs produits: ne prenant pas garde qu'à la condition proposée d'obtenir le résultat cherché à une certaine approximation donnée, ils ajoutaient implicitement cette autre condition d'estimer l'erreur elle-même avec autant de chiffres que le résultat principal.

Le premier principe des approximations numériques est de ne tenir compte que des premières puissances des erreurs. Ce qui permet d'énoncer cette proposition fondamentale que dans un produit de plusieurs facteurs l'erreur relative du produit est égale à la somme des erreurs relatives des facteurs; d'où l'on déduit immédiatement que l'erreur relative d'un quotient est égale à la différence des erreurs relatives des facteurs, que l'erreur relative du carré d'un nombre est double de l'erreur relative de ce nombre, que l'erreur relative de la racine carrée d'un nombre est la moitié de l'erreur relative du carré.

Ces propositions permettent toujours d'estimer avec facilité le degré d'exactitude avec lequel il faut calculer des nombres, engagés dans une suite d'opérations numériques, et qu'on ne peut obtenir que par approximation, si l'on veut que le résultat définitif ait une exactitude demandée. Lorsqu'un certain nombre d'erreurs doivent être ainsi commises avant d'arriver au résultat, il faut se garder d'enseigner aux élèves qu'on en doit discuter la valeur, le signe, afin d'être autorisé à commettre la plus grande erreur possible, dans chaque facteur, sans que cependant le résultat final soit entaché d'une erreur plus considérable que celle qu'on veut tolérer; on les jetterait ainsi dans une route pénible, la plupart du temps impraticable et propre à rebuter les plus intrépides. Il est beaucoup plus simple, si dix erreurs doivent être successivement commises avant d'arriver à un résultat, de pousser les approximations jusqu'à une unité décimale plus élevée d'un ou de deux rangs, et d'éviter toute discussion en rendant ainsi la somme des erreurs certainement négligeable.

Les fractions décimales périodiques n'ont guère d'applications. Si l'on a néanmoins conservé la recherche de la fraction ordinaire génératrice d'une fraction décimale périodique, simple ou mixte, il est entendu qu'en dehors de ces deux questions élémentaires, il n'en doit être traité aucune autre.

On se bornera à l'égard de la racine cubique à une indication sommaire de la marche à suivre. Le seul but qu'on puisse se proposer ici est de donner aux élèves une idée de la généralisation des méthodes d'extraction des racines. L'extraction directe de la racine cubique n'est pas une opération pratique: c'est par les logarithmes que cette extraction doit en réalité être effectuée.

Lorsqu'il n'entre dans une question que des quantités qui varient dans le

Si la division des nombres entiers est, en arithmétique, la première question qui soit, bien à tort sans doute, réputée d'une sérieuse difficulté, cela tient à une inutile complication des méthodes. Sans imposer aux professeurs tel ou tel mode de démonstration, on leur recommande une plus grande simplicité; ils doivent faire en sorte que la démonstration procède suivant la même marche que la règle pratique; ils trouveront aisément plusieurs manières d'y parvenir, telle que la suivante:

Supposons qu'on ait à chercher combien de fois le nombre 64763 contient le nombre 18. On sait qu'on arriverait au résultat en retranchant 18 de 64763 successivement autant de fois qu'il serait possible de le faire. L'opération serait ainsi fort longue; on parviendra à l'abréger en commençant par retrancher de 64763, non plus 18, mais bien 18000. Autant de fois la soustraction pourra être effectuée, autant d'unités de mille on devra poser au quotient. Or, il est clair qu'on est ainsi conduit, pour trouver le chiffre des mille du quotient, à diviser le nombre 64 des milles du dividende par le diviseur 18. Ce point étant établi, tout le reste de l'opération se présente avec la même simplicité et s'explique par le même raisonnement.

La théorie du plus grand commun diviseur n'a nullement besoin d'être donnée avec tous les détails dont on l'entourait et qui ne sont d'aucun usage dans la pratique. Le programme du cours porte expressément qu'on se bornera à la considération du plus grand commun diviseur de *deux* nombres. C'est qu'effectivement cette recherche n'a été maintenue que dans le but de faciliter la démonstration de la proposition suivante: »tout nombre qui divise un produit de deux facteurs et qui est premier avec l'un des facteurs, divise l'autre.«

C'est surtout à la pratique du calcul des nombres décimaux qu'il est indispensable d'exercer les élèves, puisque, la plupart du temps, ils auront à opérer sur de tels nombres. Il est rare que les données d'une question soient des nombres entiers; ce sont habituellement des nombres décimaux qui ne sont même pas connus rigoureusement, mais seulement avec une approximation décimale donnée; et l'on a pour but d'en déduire d'autres nombres décimaux, exacts eux-mêmes, jusqu'à une certaine approximation fixée par les conditions du problème.

Considérons, comme exemple, la multiplication. On ne donne souvent d'autre précepte que de multiplier les deux facteurs l'un par l'autre, sans tenir compte de la virgule, sauf à séparer sur la droite du produit autant de chiffres décimaux qu'il y en a dans les deux facteurs. La règle ainsi énoncée est méthodique, simple et facile en apparence; mais, au fond, elle est, dans la pratique, d'une longeur rebutante; souvent elle est inapplicable.

Admettons qu'on ait à multiplier l'un par l'autre deux nombres ayant chacun six décimales, et qu'on veuille connaître également le produit jusqu'à la sixième décimale; la règle précédente en donnera douze, dont les six dernières, étant inutiles, auront fait perdre par leur calcul un temps précieux. De plus, lorsqu'un facteur d'un produit est connu avec six décimales, c'est qu'on s'est arrêté dans sa détermination à cette approximation, en négligeant les décimales suivantes: plusieurs des décimales situées à la droite du produit calculé ne seront donc pas celles qui appartiendraient au produit rigoureux. A quoi sert-il d'avoir pris la peine de les déterminer?

Remarquons enfin que si les facteurs du produit sont incommensurables,

et si l'on doit les convertir en décimales, avant d'effectuer la multiplication, on ne saurait point jusqu'où doit être poussée l'approximation des facteurs, avant d'appliquer la règle précédente. Il sera donc nécessaire d'enseigner aux élèves les méthodes abrégées par lesquelles on arrive simultanément à poser moins de chiffres et à fixer l'approximation réelle du résultat auquel on est parvenu.

Depuis qu'on a reconnu la nécessité de l'introduction des méthodes d'approximation dans l'enseignement, plusieurs ouvrages, traités, ou brochures, ont été publiés au sujet de ces méthodes. Malheureusement, la question a été trop souvent prise à un point de vue tel que, loin de simplifier la marche des calculs, on l'a compliquée. Plusieurs auteurs, envisageant le problème sous le rapport d'une ancienne rigueur, ont prétendu tenir compte non-seulement de la première puissance des erreurs, mais de leurs carrés et de leurs produits: ne prenant pas garde qu'à la condition proposée d'obtenir le résultat cherché à une certaine approximation donnée, ils ajoutaient implicitement cette autre condition d'estimer l'erreur elle-même avec autant de chiffres que le résultat principal.

Le premier principe des approximations numériques est de ne tenir compte que des premières puissances des erreurs. Ce qui permet d'énoncer cette proposition fondamentale que dans un produit de plusieurs facteurs l'erreur relative du produit est égale à la somme des erreurs relatives des facteurs; d'où l'on déduit immédiatement que l'erreur relative d'un quotient est égale à la différence des erreurs relatives des facteurs, que l'erreur relative du carré d'un nombre est double de l'erreur relative de ce nombre, que l'erreur relative de la racine carrée d'un nombre est la moitié de l'erreur relative du carré.

Ces propositions permettent toujours d'estimer avec facilité le degré d'exactitude avec lequel il faut calculer des nombres, engagés dans une suite d'opérations numériques, et qu'on ne peut obtenir que par approximation, si l'on veut que le résultat définitif ait une exactitude demandée. Lorsqu'un certain nombre d'erreurs doivent être ainsi commises avant d'arriver au résultat, il faut se garder d'enseigner aux élèves qu'on en doit discuter la valeur, le signe, afin d'être autorisé à commettre la plus grande erreur possible, dans chaque facteur, sans que cependant le résultat final soit entaché d'une erreur plus considérable que celle qu'on veut tolérer; on les jetterait ainsi dans une route pénible, la plupart du temps impraticable et propre à rebuter les plus intrépides. Il est beaucoup plus simple, si dix erreurs doivent être successivement commises avant d'arriver à un résultat, de pousser les approximations jusqu'à une unité décimale plus élevée d'un ou de deux rangs, et d'éviter toute discussion en rendant ainsi la somme des erreurs certainement négligeable.

Les fractions décimales périodiques n'ont guère d'applications. Si l'on a néanmoins conservé la recherche de la fraction ordinaire génératrice d'une fraction décimale périodique, simple ou mixte, il est entendu qu'en dehors de ces deux questions élémentaires, il n'en doit être traité aucune autre.

On se bornera à l'égard de la racine cubique à une indication sommaire de la marche à suivre. Le seul but qu'on puisse se proposer ici est de donner aux élèves une idée de la généralisation des méthodes d'extraction des racines. L'extraction directe de la racine cubique n'est pas une opération pratique: c'est par les logarithmes que cette extraction doit en réalité être effectuée.

Lorsqu'il n'entre dans une question que des quantités qui varient dans le

même rapport ou dans un rapport inverse, on la résout par une méthode très-simple connue sous le nom de *réduction à l'unité*. L'ensemble des raisonnements par lesquels on arrive ainsi et pour la première fois à la solution d'un problème ne doit pas être repris sans cesse et en son entier, à l'occasion de toutes les questions du même genre; mais on posera une règle pratique et simple pour résoudre ces questions, en faisant remarquer que le résultat se compose toujours d'une quantité qui, parmi les données, est de la nature de celle qu'on cherche, et multipliée successivement par une suite de rapports abstraits entre d'autres quantités qui sont aussi, deux à deux, de même nature,

La solution de toutes les questions pouvant être présentée par la marche précédente d'une manière simple, rapide et claire, et l'emploi ultérieur des proportions n'ajoutant rien de nouveau aux notions ainsi acquises, l'enseignement des proportions est supprimé. Le professeur n'en fera désormais aucune mention. La terminologie que les proportions entraînaient avec elles doit également disparaître, et c'est pour ne laisser aucun doute a cet égard qu'une proposition d'arithmétique, nécessaire en géométrie, qu'on démontrait et qu'on énonçait habituellement en se conformant à l'algorithme et au langage des proportions, a été énoncée dans le programme comme elle doit l'être désormais, savoir que, »dans une suite de rapports égaux, la somme des numérateurs et celle des dénominateurs forment un rapport égal au premier.«

Il est peut-être nécessaire d'ajouter que cette proposition n'a point été placée dans le programme d'arithmétique afin qu'on en fît usage pour la solution de la question énoncée a la 32me leçon, savoir le partage d'une somme en parties proportionnelles à des nombres donnés. Si on veut partager 1000 en trois parties proportionnelles à 3, 2 et 5, on aperçoit immédiatement qu'il faut le diviser en $3+2+5=10$ parties égales, puis prendre successivement 3, 2 et 5 de ces parties. Cette explication n'a pas besoin d'autre commentaire, et on l'étend immédiatement au cas où les nombres donnés servaient fractionnaires.

L'emploi des tables de logarithmes, pour l'abréviation des calculs, est placé à la fin du cours d'arithmétique et vers le milieu de l'année de troisième, dans un double but. L'expérience a montré que la théorie de ces opérations n'est saisie qu'avec difficulté par de jeunes intelligences, et que l'embarras qu'elles éprouvent s'accroît lorsqu'il faut à la fois graver dans son esprit la marche des opérations, leur sens et leur portée. On remédie à cet inconvénient en commençant par faire acquérir aux élèves, sans démonstration, la pratique du calcul par logarithmes; en n'exposant la théorie elle-même, qui du reste a été renvoyée en seconde année, que lorsque les opérations sont devenues familières. Il est donc essentiel que le professeur, après avoir expliqué, dans le cours de troisième, l'usage pratique des logarithmes, ait soin d'en prescrire fréquemment l'emploi dans l'exécution des calculs réclamés pour la résolution complète des questions. C'est le seul moyen d'en faciliter l'usage aux élèves: en outre en simplifiant les calculs, on économisera le temps qu'on peut y consacrer.

Est-il besoin de dire qu'il ne doit point être fait mention des quantités négatives proprement dites? On peut toujours ramener les caractéristiques des logarithmes employés dans un calcul à des nombres positifs, sauf à diviser le résultat final par une puissance convenable de dix, et c'est ainsi que le calcul des fractions, au moyen des logarithmes, doit être présenté. Si l'on veut, de plus, que le logarithme écrit fasse connaître la place de la virgule, rien n'est plus fa-

cile ; on enseignera que de même que la caractéristique 2 indique que le nombre a deux chiffres significatifs avant la virgule, de même on est convenu que la caractéristique $\overline{2}$ indique que le premier chiffre significatif vient deux rangs après la virgule. Ce doit être pour les élèves une convention, rien de plus. On aura d'autant plus raison d'agir ainsi que, même dans la classe de seconde, lorsqu'on en viendra à l'enseignement de la théorie des logarithmes, on devra se garder de parler aux élèves de logarithmes entièrement négatifs, qui ne sont jamais d'aucun usage, mais introduire les caractéristiques négatives comme une conséquence de la convention qui sert à fixer le rang de la virgule.

On placera entre les mains des élèves les tables de Lalande à *cinq* décimales. Les tables à sept décimales, faussement attribuées à Lalande, doivent être rejetées d'une manière absolue. L'emploi des tables de logarithmes a pour but de simplifier les calculs, et c'est ce qui serait loin d'avoir lieu au moyen de tables auxquelles on conserverait la disposition adoptée par Lalande, et qu'on étendrait cependant à sept décimales, comme cet illustre astronome s'est gardé de le faire. Admettons qu'on veuille, par ces tables à sept décimales, exécuter le produit de deux nombres décimaux ayant chacun sept chiffres significatifs, et obtenir le résultat lui-même avec ces chiffres significatifs, exactitude que l'emploi de ces tables doit avoir pour but d'atteindre, sans quoi l'introduction de la septième décimale n'aurait point de sens. Si l'on pratique l'opération de deux manières, par la voie ordinaire et abrégée d'abord, par les tables logarithmiques ensuite, on reconnaît que la seconde marche est beaucoup plus longue que la première et exige deux ou trois fois plus de chiffres. La première condition d'une table de logarithmes est qu'on puisse y prendre *à vue* les parties proportionnelles, et c'est ce qui est possible dans les tables de Lalande à cinq décimales ; on n'obtient ainsi, il est vrai, des nombres exacts que jusqu'au *quarante millième* de leur valeur, mais c'est une exactitude suffisante dans la pratique habituelle. Les angles eux-mêmes peuvent être obtenus, au moyen des tables trigonométriques, à cinq décimales, avec une exactitude de $3''$ à $4''$ sexagésimales, ce qui suffit dans l'enseignement.

La règle à calcul donne un moyen rapide et portatif d'exécuter avec approximation une foule de calculs pour lesquels on n'a pas besoin d'une grande exactitude. On ne doit rendre l'usage familier aux élèves, en ce qui concerne la multiplication et la division, comme le prescrit le programme. On se contentera donc de mettre entre les mains des élèves des règles d'un prix modéré, sur lesquelles soient tracées les seules divisions nécessaires pour l'objet qu'on se propose.

Nous terminerons ces observations par une remarque générale : l'arithmétique doit être entièrement enseignée sur les nombres chiffrés. Il ne doit être fait aucun emploi des lettres dans les démonstrations ; l'usage des lettres sera réservé pour l'algèbre, dont il sera donné quelques notions à la fin du cours d'arithmétique en troisième, et qui sera spécialement enseignée en seconde.

Enseignement de l'algèbre. — L'algèbre n'est pas, comme l'arithmétique, d'une absolue nécessité. Ce n'est même qu'avec une grande réserve qu'on doit l'introduire dans l'enseignement de la jeunesse ; les professeurs se renfermeront donc strictement dans les termes du programme.

Le calcul algébrique n'offre aucune difficulté, lorsqu'on pénètre bien les élèves de cette idée que chaque lettre représente un nombre, et surtout lors-

qu'on n'entreprend pas d'introduire dès l'origine, et d'une manière absolue, la considération des quantités négatives. Il se peut que le professeur entende le sens des considérations abstraites auxquelles on est alors forcé d'avoir recours, mais ce n'est très-certainement que par la réunion mentale d'une foule de notions que ne possèdent pas alors les élèves; ceux-ci n'y peuvent rien comprendre et n'y comprennent effectivement rien. Dans certains ouvrages, ces notions sont même fausses. Les quantités négatives et leurs propriétés ne doivent être introduites qu'à mesure que la résolution des questions, au moyen des équations, en fait sentir la nécessité soit pour généraliser les règles du calcul, soit pour étendre le sens des formules auxquelles il conduit. »La multiplication, dit Clairaut, est de toutes ces opérations celle qui arrête ordinairement les commençants, et dont l'explication embarrasse le plus les maîtres: ce principe qu'elle renferme, que deux quantités négatives donnent pour leur produit une quantité positive, est presque toujours l'écueil des uns et des autres.

»Pour éviter d'y tomber, je n'établis ce principe qu'après avoir fait faire des opérations, dans lesquelles on a dû en remarquer la nécessité.... Je traite à fond de cette multiplication (des quantités négatives), après en avoir montré la nécessité au lecteur, en le conduisant à un problème où l'on est obligé de considérer des quantités négatives, indépendamment d'aucunes quantités positives dont elles soient retranchées.

»Lorsque je suis parvenu, dans ce problème, au point où il s'agit de multiplier ou de diviser des quantités négatives les unes par les autres, je prends le parti qu'ont sans doute pris les premiers analystes qui ont eu de ces opérations à faire, et qui ont voulu suivre une route entièrement sûre; je cherche une solution au problème, par laquelle je puisse éviter toute espèce de multiplication ou de division de quantités négatives; par ce moyen j'arrive au résultat, sans employer d'autres raisonnements que ceux sur lesquels on ne peut former aucun doute, et je vois ce que doivent être ces produits ou quotients des quantités négatives que m'avait donnés la première solution.

»Il n'est pas difficile d'en tirer ensuite ces principes si fameux, que *moins* par *moins* donne *plus, etc.*... Je délivre ainsi ces principes de tout ce qu'ils ont de choquant, et le lecteur parvient en même temps à connaître la nature des solutions négatives des problèmes.«

Bezout agit de même. Il ne parle des quantités négatives que quand il rencontre le premier exemple *de calcul*, $-x = -b$, qui l'y conduit. Ce n'est que plus tard qu'il aborde la signification des solutions négatives qu'on rencontre dans la résolution des problèmes. Les professeurs auront soin, à l'exemple de Clairaut et de Bezout, de ne parler des quantités négatives que lorsque les élèves seront déjà familiarisés avec les calculs algébriques, et surtout de ne point perdre un temps précieux dans des discussions et des démonstrations obscures que la meilleure théorie n'apprendra jamais aussi bien que des applications multipliées.

On reprend souvent en algèbre le calcul des fractions, attendu que les termes des fractions littérales pouvant être des quantités quelconques, on doit généraliser les explications données en arithmétique. Cette question ne figure pas au programme, et c'est à dessein; si l'on devait autoriser de telles extensions dans toutes les parties du cours de mathématiques, il faudrait doubler le nombre des années d'études.

Le programme spécifie que la résolution numérique des équations du pre-

mier degré sera donnée par la méthode dite *de substitution* et non autrement. Les autres méthodes, et notamment la méthode dite *de comparaison*, rentrent dans la méthode de substitution ; en sorte qu'il vaut mieux consacrer plus de temps à bien étudier cette dernière sous une forme unique, que de la savoir mal sous trois ou quatre formes. En outre, dans les traités d'algèbre, on ne considère que des questions dont les coefficients et les solutions sont en nombres très-simples. La méthode dont on fait usage et l'ordre dans lequel on élimine les inconnues importent alors fort peu. Mais il en est autrement dans la pratique, où les coefficients sont des nombres compliqués, donnés avec des décimales, et où les valeurs numériques de ces coefficients peuvent être fort différentes dans une même équation. La méthode dite *de substitution* peut seule alors être employée avec avantage, et encore faut-il la pratiquer dans un ordre convenable, en ayant soin de prendre la valeur de l'inconnue à éliminer dans celle des équations où elle a relativement le plus grand coefficient.

On se bornera, conformément au programme, à la résolution de deux équations littérales à deux inconnues.

Le programme entrant à l'égard de la théorie des logarithmes dans des détails suffisants pour en faire bien comprendre le sens et l'esprit, on n'insistera pas ici sur ce sujet ; on renvoie d'ailleurs à ce qui à été dit en arithmétique au sujet des caractéristiques.

Enseignement de la géométrie. — On peut appliquer à l'enseignement de la géométrie une partie des remarques générales qui ont été faites sur celui de l'arithmétique. Des notions de géométrie sont, après la connaissance de l'arithmétique, ce qu'il y a de plus indispensable à tous les hommes ; et néanmoins on en rencontre fort peu qui en possèdent même les premiers éléments. L'immense majorité des élèves qui sortaient de nos lycées ignorait jusqu'ici la géométrie aussi bien que l'arithmétique.

Les objets dont on s'occupe dans le cours de géométrie étant placés sous les yeux des élèves au moyen de figures, il en résulte des facilités particulières pour les explications et les démonstrations ; les élèves y retrouvent des éléments qu'ils ont fréquemment rencontrés sur le terrain, et que leur esprit s'est exercé involontairement à comparer, avant qu'on en fît pour eux l'objet d'une étude régulière. Or on ne tenait point assez de compte des notions naturelles acquises ainsi sur la ligne droite, les angles, les parallèles, le cercle. L'enseignement des premiers principes de la géométrie était beaucoup trop lent, et l'on perdait inutilement le temps à donner un forme dogmatique à des vérités qui sont immédiatement saisies par l'esprit. On peut appliquer à cet enseignement de la géométrie ce que disait l'illustre Clairaut dans la préface de son traité :

»Quoique la géométrie soit par elle-même abstraite, il faut avouer cependant que les difficultés qu'éprouvent ceux qui commencent à s'y appliquer viennent le plus souvent de la manière dont elle est enseignée dans les éléments ordinaires. On y débute toujours par un grand nombre de définitions, de demandes, d'axiomes et de principes préliminaires, qui semblent ne promettre rien que de sec au lecteur. Les propositions qui viennent ensuite ne fixant point l'esprit sur des objets plus intéressants, et étant d'ailleurs difficiles à concevoir, il arrive communément que les commençants se fatiguent et se rebutent avant que d'avoir une idée distincte de ce qu'on voulait leur enseigner....

»On me reprochera peut-être, en quelques endroits de ces éléments, de

m'en rapporter trop au témoignage des yeux, et de ne m'attacher pas assez à l'exactitude rigoureuse des démonstrations. Je prie ceux qui pourraient me faire un pareil reproche d'observer que je ne passe légèrement que sur des propositions dont la vérité se découvre pour peu qu'on y fasse attention. J'en use de la sorte surtout dans les commencements, où il se rencontre des propositions de ce genre, parce que j'ai remarqué que ceux qui avaient de la disposition à la géométrie se plaisaient à exercer un peu leur esprit, et qu'au contraire ils se rebutaient lorsqu'on les accablait de démonstrations pour ainsi dire inutiles.

»Qu'Euclide se donne la peine de démontrer que deux cercles qui se coupent n'ont pas le même centre; qu'un triangle renfermé dans un autre a la somme de ses côtés plus petite que celle des côtés du triangle dans lequel il est renfermé, on n'en sera pas surpris. Ce géomètre avait à convaincre des sophistes obstinés, qui se faisaient gloire de se refuser aux vérités les plus évidentes: il fallait donc qu'alors la géométrie eût, comme la logique, le secours des raisonnements en forme, pour fermer la bouche à la chicane; mais les choses ont changé de face. Tout raisonnement qui tombe sur ce que le bon sens seul décide d'avance est aujourd'hui en pure perte, et n'est propre qu'à obscurcir la vérité et à dégoûter les lecteurs.

»Un autre reproche qu'on pourrait me faire, ce serait d'avoir omis différentes propositions qui trouvent leur place dans les éléments ordinaires, et de me contenter, lorsque je traite des propositions, d'en donner seulement les principes fondamentaux. A cela, je réponds qu'on trouve dans ce traité tout ce qui peut servir à remplir mon projet; que les propositions que je néglige sont celles qui ne peuvent être d'aucune utilité par elles-mêmes, et qui d'ailleurs ne sauraient contribuer à faciliter l'intelligence de celles dont il importe d'être instruit.«

Bezout, à son tour, recommande de ne pas multiplier le nombre des théorèmes, des propositions, des corollaires. Il faut se défier de tout cet appareil qui éblouit les élèves et au milieu duquel ils se perdent. Tout ce qui résulte d'un principe doit être exprimé en langage naturel, autant que possible, et en évitant la forme dogmatique. Voici ce qu'en dit Bezout:

»Dois-je me justifier d'avoir négligé l'usage des mots *axiome*, *théorème*, *lemme*, *corollaire*, *scolie*, *etc...*? Deux raisons m'ont déterminé: la première est que l'usage de ces mots n'ajoute rien à la clarté des démonstrations; la seconde est que cet appareil peut souvent faire prendre le change à des commençants, en leur persuadant qu'une proposition revêtue du nom de *théorème*, doit être une proposition aussi éloignée de leurs connaissances que le nom l'est de ceux qui leur sont familiers. Cependant, afin que ceux de mes lecteurs qui ouvriront d'autres livres de géométrie ne s'imaginent pas qu'ils tombent dans un pays inconnu, je crois devoir les avertir que *axiome* signifie une proposition évidente par elle-même; *théorème*, une proposition, etc.

»S'il est un art auquel l'application des mathématiques soit utile plus qu'à un autre, c'est la navigation.... Il ne faut pas en conclure, cependant, qu'un livre de géométrie élémentaire, destiné à cet objet, doive rassembler un grand nombre de propositions. S'il suffisait, pour bien inculquer les principes d'une science, de donner ce qui est essentiellement nécessaire au but qu'on se propose, ceux qui connaissent un peu de géométrie savent qu'on y satisferait en peu de

mots. Mais l'expérience démontre qu'un pareil livre serait utile seulement à ceux qui ont acquis déjà des connaissances, et qu'il n'imprimerait que de faibles traces dans l'esprit des commençants. D'un autre côté, il n'y a pas moins d'inconvénients à trop multiplier les conséquences, surtout quand elles ne sont (comme il arrive souvent) que de nouvelles traductions des principes. Il n'est pas douteux que des éléments destinés à un grand nombre de lecteurs doivent suppléer aux conséquences que plusieurs n'auront pas le loisir et peut-être la faculté de tirer; mais il faut prendre garde aussi que ceux pour qui cette attention est nécessaire sont le moins en état de soutenir la multitude des propositions. Le seul parti qu'il y ait à prendre est, ce me semble, d'aller un peu plus loin que les principes, de s'arrêter aux conséquences utiles, et de fixer ces deux choses dans l'esprit par des applications; c'est ce que j'ai tâché de faire.«

Gardons-nous d'ailleurs de croire que, dans ces ouvrages des grands maîtres, il y ait moins de généralité de vues, moins d'exactitude et de netteté de conception que dans les traités actuels; tout au contraire. Ainsi, cette définition de la ligne droite, qu'elle tend toujours vers un seul et même point, donnée par Bezout, et celle de la ligne courbe, qu'elle est la trace d'un point qui, dans son mouvement, se détourne infiniment peu à chaque pas, sont des plus fécondes en conséquences. Quand on définit la ligne courbe, *une ligne qui n'est ni droite ni composée de lignes droites*, on énonce deux négations qui ne peuvent mener à rien, et qui n'ont aucun rapport avec la nature intime de la ligne courbe. La définition donnée par Bezout entre, au contraire, dans la nature de l'objet à définir; elle saisit sa manière d'être, son caractère, et met immédiatement en la possession du lecteur l'idée générale dont on tire plus tard les propriétés des lignes courbes et la construction de leurs tangentes.

Ainsi encore, lorsque Bezout dit que, pour se former une idée exacte d'un angle, il faut considérer le mouvement d'une ligne qui tourne autour d'un de ses points, il donne une idée à la fois plus juste et plus complète que lorsqu'on se borne à dire que l'espace indéfini compris entre deux droites qui se coupent en un point, et qu'on peut concevoir prolongées autant qu'on le voudra, se nomme *angle:* définition qu'on ne comprend pas très-bien, et dont, en tout cas, on ne peut absolument rien tirer pour les explications ultérieures; tandis que, au contraire, la définition de Bezout est celle dont on tire un usage précieux.

Les professeurs s'attacheront donc, dans les démonstrations, aux idées les plus simples, qui sont aussi les plus générales; ils considéreront comme terminée et complète toute démonstration qui aura évidemment fait passer la vérité dans l'esprit de l'élève, et ils n'ajouteront rien de ce qui n'aurait pour but que de réduire au silence les sophistes dont parle Clairaut.

La géométrie de Lacroix étant celle dont les programmes actuels se rapprochent le plus, sera mise entre les mains des élèves jusqu'à ce qu'un ouvrage complétement conforme au programme ait pu être prescrit.

L'étude de la géométrie constitue le véritable cours de logique scientifique; il est d'autant plus nécessaire d'imprimer à son enseignement la direction la plus propre à fortifier l'esprit, à le redresser au besoin, à y faire pénétrer la lumière de l'évidence. A cet égard, le choix des méthodes et des démonstrations est d'un haut intérêt. Si l'esprit de l'homme est borné, si le nombre des vérités qu'il perçoit directement est trop restreint, ce doit être une raison pour profiter dans l'enseignement de toutes les notions naturelles, loin de chercher à les

obscurcir par des subtilités métaphysiques au moins inutiles. Bien plus, on doit s'efforcer de donner aux démonstrations cette tournure simple et naturelle qui, résultant immédiatement de la nature intime de la proposition à démontrer, fait acquérir à l'esprit la pleine évidence d'un nouveau principe dont la vérité lui avait d'abord échappé. La meilleure démonstration est celle qui, une fois donnée, disparaît, pour ainsi dire, laissant en relief la proposition démontrée avec un tel caractère de clarté qu'elle prend rang parmi celles dont l'esprit perçoit immédiatement la vérité.

Sous ce rapport, on devra laisser de côté, d'une manière absolue, toute démonstration fondée sur ce qu'on appelait *la réduction à l'absurde*. Lorsque, pour établir une proposition, on emploie cette tournure indirecte qui consiste à montrer qu'en partant d'une hypothèse contraire on serait conduit à une conséquence absurde, on nous place assurément dans la nécessité de ne pouvoir nier que le contraire de la proposition à démontrer ne soit une absurdité. Mais a-t-on fait comprendre à l'élève pourquoi la proposition est vraie en elle-même? A-t-on développé son intelligence, donné plus d'étendue à son esprit, et l'a-t-on ainsi préparé à faire de nouveaux pas dans l'étude de la science? En aucune façon. Assurément, si la réduction à l'absurde était nécessaire pour établir l'exactitude d'une proposition, il faudrait bien se résigner à l'emploi de cette voie, quelque peu satisfaisante qu'elle soit. Loin de là, cette méthode indirecte, lors même qu'il s'agit de la démonstration d'une proposition réciproque, n'est qu'une forme vicieuse qui ne simplifie pas le langage. On fera mieux sentir cette vérité par un exemple.

Ayant établi qu'une parallèle à la base d'un triangle divise les deux côtés en parties qui sont dans le même rapport, on demande de prouver, réciproquement, que toute ligne qui divise aux points A et B les côtés en parties proportionnelles est parallèle à la base. Cette proposition inverse résulte immédiatement de ce que le second côté ne pouvant être divisé qu'en un seul point B, comme le premier côté l'est en A, et la ligne menée parallèlement à la base par le point A, jouissant de la propriété de diviser ainsi le second côté, elle doit passer nécessairement par le point B. Sous cette forme simple et directe, l'élève saisira nettement qu'il existe entre la proposition et sa réciproque une dépendance intime, qui fait que l'une entraîne nécessairement l'autre. C'est le résultat qu'on doit chercher à atteindre dans toutes les parties de l'enseignement.

Une autre simplification résultera de la suppression de l'emploi des proportions. Mais pour que cette simplification porte tous ses fruits, il est indispensable que, quelles que soient les habitudes antérieures à cet égard, les prescriptions, du programme soient franchement acceptées; qu'on ne commence pas par présenter aux élèves une démonstration sous la forme algorithmique des proportions, sauf à donner ensuite, pour obéir au règlement, une seconde démonstration d'où cette forme ait complétement disparu: car il est trop évident qu'au lieu d'apporter une simplification dans les études des élèves, on leur aurait créé de nouvelles difficultés. Le devoir de l'administration est de veiller à ce que cette surcharge ne leur soit pas imposée.

La considération de l'égalité des rapports suffit à toutes les démonstrations avec une grande simplicité, surtout si, lorsqu'indiquant sur une figure que le rapport de deux lignes est égal à celui de deux autres, le professeur se garde

bien d'écrire cette égalité sur le tableau. Cette habitude était passée dans l'enseignement à l'égard des proportions; on les écrivait toutes: les élèves prenaient naturellement modèle sur leurs maîtres, et lorsqu'ils arrivaient aux examens pour l'obtention des grades, ils ne pouvaient exposer la plus simple démonstration de géométrie dans laquelle la considération des lignes proportionnelles était nécessaire sans perdre un temps considérable à couvrir le tableau de proportions. La patience des examinateurs était mise à l'épreuve, c'était le moindre mal; ce qui était plus grave, c'est que, pour la plupart du temps, l'élève se perdait dans ces écritures, et qu'il échouait à cause d'elles dans une démonstration dont il comprenait le fond. En ayant soin de désigner dans deux figures semblables les lignes et les angles homologues par les mêmes lettres de l'alphabet accentuées dans l'une des figures, on retrouve toujours avec facilité les éléments qui sont dans le même rapport, et cela suffit.

A l'occasion de la mesure des angles au moyen des arcs, le programme recommande expressément que la proposition étant démontrée pour le cas où il y a une commune mesure entre les arcs et les angles, quelque petite qu'elle soit, cette proposition soit par cela même considérée comme générale. Lorsqu'on réfléchit, en effet, attentivement aux démonstrations relatives aux quantités incommensurables, on comprend bientôt qu'on ne se fait une idée d'un rapport incommensurable qu'en le considérant comme la limite du rapport de deux quantités commensurables, et dont la commune mesure peut être aussi petite qu'on le veut. Les quantités incommensurables étant définies de cette manière, il est sensible dès lors qu'elles jouissent nécessairement des mêmes propriétés que les quantités commensurables. Ce n'est même qu'ainsi que les propositions étendues aux incommensurables peuvent avoir un sens, et lorsqu'on examine encore la forme par réduction à l'absurde sous laquelle on a présenté quelquefois l'extension des propositions aux incommensurables, on est forcé de convenir que cette forme est plus spécieuse que solide, et que, s'il était vrai qu'il y eût une difficulté dans ces questions, elle serait masquée sous cette forme, et non résolue.

La proportionnalité des circonférences de cercles à leurs rayons sera conclue immédiatement de la proportionnalité de contours des polygones réguliers, d'un même nombre de côtés, à leurs apothèmes. Pareillement, de ce que l'aire d'un polygone régulier a pour mesure la moitié du produit de son contour par le rayon du cercle inscrit, on conclura immédiatement que l'aire d'un cercle a pour mesure la moitié du produit de la circonférence par le rayon. Pendant longtemps, on a démontré autrement ces propriétés du cercle, en prouvant, par exemple, avec Legendre, que la mesure du cercle ne peut être ni plus grande ni plus petite que celle qu'on vient d'énoncer, d'où il fallait bien conclure qu'elle lui était égale. Cette marche fut suivie jusqu'à l'époque où le conseil de l'école polytechnique décida qu'elle serait abandonnée, et prescrivit l'emploi de la méthode des limites. Cette décision fut un véritable progrès quant à l'esprit de l'enseignement; si ce progrès n'a pas été aussi réel quant à la simplicité, c'est sans aucun doute parce que la volonté des illustres géomètres qui se trouvaient alors dans le conseil de l'école polytechnique a été méconnue.

Au lieu de considérer purement et simplement le cercle comme la limite d'une suite de polygones réguliers, dont le nombre des côtés augmente jusqu'à l'infini, et de regarder comme acquise au cercle toute propriété démontrée pour les polygones, on a inscrit et circonscrit au cercle deux polygones réguliers d'un

même nombre de côtés ; et l'on a prouvé que, par la multiplication du nombre des côtés de ces polygones, la différences de leurs aires pouvait devenir plus petite que toute quantité donnée. C'est-à-dire qu'on a enlevé à la méthode des limites tous ses avantages de simplicité en ne l'appliquant pas *franchement*, comme n'ont cessé de le demander en ces termes mêmes Prony et Poisson, conformément aux idées de Leibnitz, qui nous a donné, pour la recherche des propriétés des courbes et des surfaces, le principe suivant :

»Sentio autem et hanc et alias (methodos) hactenus adhibitas omnes deduci posse ex generali quodam meo dimetiendorum curvilineorum principio, quod figura curvilinea censenda sit æquipollere polygono infinitorum laterum: unde sequitur, quidquid de tali polygono demonstrari potest, sive ita, ut nullus habeatur ad numerum laterum respectus, sive ita, ut tanto magis verificetur, quanto major sumitur laterum numerus, ita ut error tandem fiat quovis dato minor, id de curva posse pronuntiari.«

C'est ce principe dont on doit faire l'application la plus simple dans les démonstrations relatives à la mesure du cercle et des corps ronds. Et parce qu'un polygone a pour mesure la moitié du produit de son contour par le rayon du cercle inscrit et qu'on le démontre *ita ut nullus habeatur ad numerum laterum respectus*, on doit conclure immédiatement, avec Leibnitz, que cette propriété peut être étendue au cercle, *id de curva posse pronuntiari.*

Les exercices numériques commenceront à l'occasion des relations qui existent entre les côtés d'un triangle et les segments formés par les perpendiculaires abaissées des sommets. On exercera les élèves à faire des applications des formules de ce genre chaque fois qu'il s'en présentera ; c'est le seul moyen d'en faire bien comprendre le sens, de les fixer dans l'esprit des élèves tout en faisant acquérir l'habitude du calcul numérique. Lorsqu'on connaîtra les formules par lesquelles on détermine le rapport de la circonférence au diamètre, on fera exécuter le calcul de ce rapport de manière à en obtenir deux ou trois décimales exactes. Ce calcul, fait au moyen des logarithmes, sera l'objet d'une rédaction dans laquelle il sera disposé avec ordre.

Les énoncés relatifs à la mesure des aires et des volumes laissent trop souvent de l'incertitude dans l'esprit des élèves, sans doute à cause de leur forme. On les fera mieux saisir en insistant sur leurs applications par un grand nombre d'exemples: ce sera une occasion de revenir sur la partie du système métrique qui est relative à la mesure des surfaces et des capacités.

Le programme détermine nettement les limites dans lesquelles on devra se renfermer à l'égard des polyèdres semblables. Il spécifie la définition qu'on en donnera et dont on conclura la décomposition en pyramides triangulaires semblables, pour arriver immédiatement au rapport des volumes.

Les aires et les volumes du cylindre, du cône et de la sphère devront être déduits des aires et des volumes du prisme, de la pyramide et du secteur polygonal avec la même simplicité exigée pour la mesure de la surface du cercle : c'est d'ailleurs le seul moyen d'étendre les propriétés des cylindres droits à base circulaire aux cylindres droits à base quelconque.

Les *notions sur quelques courbes usuelles*, attribuées à la classe de rhétorique, seront données par des considérations purement géométriques ; et ces considérations elles-mêmes seront empreintes du même esprit de simplicité et de clarté recommandé pour toutes les parties de l'enseignement.

Les principes qui doivent guider les professeurs des sciences mathématiques ressortent assez clairement de la discussion qui vient d'être faite des programmes d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie, pour qu'il soit inutile d'insister particulièrement sur quelques autres points des cours.

L'enseignement des sciences diffère de celui des lettres en ce que, tandis que dans ce dernier, et par sa nature même, on revient sans cesse sur les sujets et les matières déjà expliqués, dans les sciences, au contraire, chaque leçon est appliquée à un nouvel objet. C'est un écueil pour les esprits lents, qui sont en très-grand nombre: écueil qu'on ne parviendra à éviter qu'au moyen de révisions fréquentes. Dans ce but on a ménagé, à la fin de chaque année, un certain nombre de leçons qui seront appliquées à une révision non-seulement des matières enseignées dans cette année, mais encore de celles qui ont été enseignées dans les années précédentes. Il est très-nécessaire qu'aucune de ces leçons ne soit détournée de cette destination spéciale.

Cosmographie.

Bien que l'enseignement de la cosmographie, destiné à donner à la jeunesse des idées sur la structure de l'univers dans ce qu'elle a de plus grandiose, semble être de nature à agir vivement sur l'imagination et à offrir un grand attrait, il s'en faut cependant de beaucoup qu'il ait jamais eu le succès qu'on devait en espérer; il est facile d'en trouver la cause. Au lieu de s'appliquer à décrire exclusivement les grands phénomènes de la physique céleste, les professeurs, transformant un cours d'exposition en un cours abstrait, ont souvent donné une très-notable partie de leur temps au développement de certains procédés géométriques, qui n'offrent d'intérêt que pour les astronomes de profession.

La description des instruments et l'exposé des méthodes d'observation et de calcul seront laissés de côté. On s'attachera à donner aux élèves des connaissances générales sur la constitution du système du monde; à les initier à l'existence des merveilles sans nombre que renferment les cieux.

On insistera donc sur l'astronomie sidérale, qui est toujours traitée trop superficiellement. Au lieu de s'étendre sur les cercles et les propriétés de la sphère, on s'arrêtera aux curieux phénomènes que présentent les étoiles périodiques, les étoiles temporaires, les étoiles colorées, les étoiles doubles, la voie lactée et les nébuleuses, et, lorsqu'on le pourra, on substituera aux descriptions idéales des dessins bien faits et représentant les phénomènes avec précision.

En exposant les apparences du mouvement diurne de la sphère céleste, on ne devra pas laisser à l'esprit des élèves le temps de s'habituer à considérer ces apparences comme étant l'expression de la vérité. Dès la première leçon on les prémunira contre les erreurs des sens, et on leur fera comprendre que les mouvements apparents observés ne sont que des mouvements relatifs, dus à la rotation réelle de la terre autour de son axe et en un jour sidéral.

La forme du globe que nous habitons sera décrite avec soin. L'allongement des degrés, à mesure qu'on s'approche des pôles, fera connaître l'aplatissement de la terre, qui concourt à l'augmentation de la gravité à mesure qu'on s'éloigne de l'équateur pour s'approcher des pôles, ainsi qu'on l'aura vu dans le cours de physique à l'occasion du pendule. Quelques explications seront données pour faire comprendre comment la détermination du quart du méridien supposé elliptique, et ses deux axes, ont pu être fixés au moyen de deux degrés mesurés, l'un près de l'équateur, au Pérou, l'autre dans le nord, en Laponie. Ainsi se trouvera

complétée la description du système métrique, dont on ne peut prendre qu'une idée imparfaite en arithmétique.

A l'occasion de la figure de la terre, on fera connaître les systèmes principaux de projection en usage dans la construction des cartes géographiques, et notamment des mappemondes et de la carte de France. Quelques constructions géométriques seront ici, par exception, parfaitement à leur place.

La marche des saisons, intimement liée à celle du soleil, donne le plus haut intérêt à l'étude du mouvement de cet astre. On exposera la constitution du calendrier, la réforme due à Jules César et la réforme grégorienne, dont le but a été de ramener invariablement l'équinoxe du printemps à l'époque de l'année où il a été fixé par le concile de Nicée. Ces données sont indispensables dans l'étude de l'histoire, pour la coordination des dates des événements.

Toutes nos horloges marchent aujourd'hui sur le temps moyen, qui peut s'écarter notablement du temps vrai. On fera comprendre aux élèves la raison de cet usage et comment on peut régler une horloge sur le temps moyen, à l'aide d'un cadran solaire donnant le temps vrai. Quelques mots sur la construction pratique des cadrans intéresseront les élèves.

Après avoir fait connaître la constitution physique de notre satellite, on exposera les causes des éclipses de lune et de soleil et les principaux phénomènes qu'elles présentent; on ne donnera aucun calcul à ce sujet.

Quelques mots sur les comètes et sur les phénomènes des marées termineront ce cours, dans lequel, ainsi qu'on l'a suffisamment indiqué, on ne fera point intervenir le calcul, et où l'on pourra tout au plus recourir, en une ou deux circonstances, aux procédés de la géométrie.

(Fortsetzung folgt.)

V. Pädagogiſche Bibliographie.

B. Dr. W. Curtmann, Dir. des Schullehrerſem. in Friedberg, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. 6. Aufl. des Schwarz-Curtmann'ſchen Werks. 1. Thl. Die Erziehungslehre. Leipzig u. Heidelberg, Winter. 416 S. 1 Rthlr. 6 Sgr. (Compl. in 6 Lief. à 12 Sgr.

J. Greverus, Prof. Dir. emer. des G. zu Oldenburg, Schulvorträge. Oldenburg, Schmidt. 235 S.

P. Preſſel, Vorſt. der h. Töchterſch., Die Familienſtube, eine illuſtr. Monatſchrift für Eltern und Kinder. In Monatsheften à 2 Bogen à $2^1/_2$ Sgr. Reutlingen, Rupp.

C. I. Dr. G. Mühlmann, o. L. der Thomasſch. in Leipzig, Lat.-deutſches u. deutſch-lat. Handwörterbuch zum Gebrauch für Gymn., lat. Schulen u. Lyceen, Real- u. h. Bürgerſchulen. Deutſch-lat. Theil. Leipzig, Reclam. 704 S. 20 Sgr.

E. Ritſert, Lic., Deutſche Sprachlehre mit zahlreichen Uebungsaufgaben für höhere u. niedere Volksſchulen. 6. Aufl. Darmſtadt, Diehl. 162 S. 8 Sgr.

C. II. Dr. J. Siebelis, Cornelius Nepos. Für Schüler mit erläuternden ꝛc. Anm. 2. verb. Aufl. Leipzig, Teubner. 200 S. 12 Sgr.

Derſelbe, Tirocinium Poeticum. Erſtes Leſebuch aus lat. Dichtern. Für die Quarta von Gymn. mit kurzen Anm. 3. erweiterte Aufl. Leipzig, Teubner. 94 S. $7^1/_2$ Sgr.

Dr. J. A. Lehmann, Dir. des G. in Marienwerder, Boruſſia. Sammlung deutſcher Gedichte aus dem Gebiete der Geſchichte Preußens. Für Schule und Haus. Mit Anm. 2. verb. Aufl. Marienwerder, Jacoby. 346 S.

C. III. L. Groke, Hoſpes im Kloſter Loccum, Wolfgang Musculus, ein biographiſcher Verſuch. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauſes. 197 S. 15 S.

C. V. Dr. E. Meiſſel, Doc. an der K. Bauakademie in Berlin, Lehrbuch der Differential-Rechnung. Berlin, Peters. 360 S.

Dr. G. Lauteſchläger, Beiſpiele zur Buchſtaben-Rechnung für Gymn., Realſch. und zum Selbſtunterricht. 2. verb. Aufl. 82 S. 8 Sgr. Auflöſungen dazu. 36 S. 4 Sgr. Darmſtadt, Diehl.

C. VII. Calvin Smith, Specialkarte der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika. 3. u. 4. Lief. 6 Bl. Caſſel, Fiſcher.

A. Schahl, Kleiner Schulatlas der neuſten Erdbeſchreibung in 20 Karten. Berlin, Nicolai. 18 Sgr.

J. Wartmann, Lehrbuch der Naturgeſchichte. 3. umgearb. Aufl. St.Gallen, Scheitlin. 448 S.

Derſelbe, Leitfaden zum Unterricht in der Naturgeſchichte. 4. verb. Aufl. St.Gallen, Scheitlin. 128 S.

H. Stahl, Naturſchilderungen. Mit gleichmäßiger Berückſichtigung von Geographie und Naturgeſchichte bearbeitet. Bevorwortet von Prof. Dr. K. Wagner in Darmſtadt. Mit 8 Bildern. Darmſtadt, Diehl. 180 S. 18 Sgr.

H. Jäde, Der kleine Urian. Humoriſtiſche Fahrten durch alle Theile der Erde und poetiſche Bilder aus der Länder- und Völkerkunde. Weimar, Kühn. 132 S.

C. VIII. G. W. Körner, Feierklänge. Auswahl von Original-Compoſitionen leicht ausführbarer Cantaten, Hymnen, Motetten ꝛc. für vierſtimmigen Männerchor zum Gebrauch für Kirche, Schule und Haus ꝛc. Partitur. 1. Lief. 16 S. 3 Sgr. Erfurt, Körner.

Derſelbe, Tempelklänge. Auserleſene Originalcompoſitionen. Pſalmen, Hymnen ꝛc. für gemiſchten Chor. Partitur. 1. Heft. 16 S. 3 Sgr. Erfurt, Körner.

C. IX. Dr. F. J. Günther, Auslegung der bibliſchen Geſchichten für Lehrer in Kirche, Schule u. Haus. 2. Band. Die Geſchichte des Neuen Teſtaments. Braunſchweig, Schwetſchke. 657 S.

E. Poſtel, Cantor in Parchwitz, Die Feſte des chriſtlichen Kirchenjahres in der evang. Volksſchule, nebſt andern Gedenktagen. Erfurt, Körner. 175 S. 12 Sgr.

K. Petri, ev. Pf. in Weßnig, Confirmanden-Stunden. Dictate nach Luthers kl. Katechismus. 2. verb. Aufl. Torgau, Wienbrack. 52 S. 4 Sgr.

J. Braſelmann, L. in Düſſeldorf, Der meſſianiſche Stammbaum in bildlicher Darſtellung und erläuterndem Text. 2. Aufl. Düſſeldorf, Schaub. 14 S. u. 1 lith. Tafel.

D. II. F. Harder, L. in Altona, Leſebuch für Stadt- u. Landſchulen. 1. Theil. Leſeſtücke in Poeſie u. Proſa, mit Rückſicht auf den Sprach- und Real-Unterricht, nebſt 250 grammat. und ſtiliſt. Aufgaben. Altona, Hammerich. 30 Bogen, 17½ Schilling.

J. Freund, L. in Torgau, Erſter Unterricht im Schreiben und Leſen verbunden mit Anſchauungs-, Denk-, Sprech- und Gedächtnißübungen. 2. Aufl. Torgau, Wienbrack. 48 S.

W. Herchenbach, Zweites Leſebuch für deutſche Elementarſchüler. Mit beſonderer Berückſichtigung der ſtillen Beſchäftigung in Sprache und Aufſatz. Düſſeldorf, Kaulen. 68 S.

D. III. E. Hentſchel, Sem.-L. in Weißenfels, Aufgaben zum Kopfrechnen. Für preuß. Volksſchulen entworfen, nach unterrichtl. Grundſätzen geordnet. 5. Stereotypaufl. 2 Hefte à 120 S. à 10 Sgr. Leipzig, Merſeburger.

J. Binder, Die Lehre von den Brüchen für Schulen und zum Selbſtunterricht. St. Gallen, Scheitlin. 60 S.

A. Lüben, Rector, und A. Brandt, L. in Merſeburg, Schulgeſänge. Nach unterrichtl. Grundſätzen zuſammengeſtellt. 1. Heft für Kinder von 6—9 Jahren, 36 S. 2. Heft für Kinder von 9—12 Jahren, 48 S. 3. Heft für Kinder von 12—15 Jahren, 48 S. à 1½ Sgr. Wolfenbüttel, Holle.

B. Widmann, Kleine Geſanglehre für die Hand der Schüler. Regeln, Uebungen, Lieder und Choräle für drei Singſtufen. Leipzig, Merſeburger. 80 S. 4 Sgr.

D. VI. (H. Rättig, Rector in Torgau), Dr. M. Luthers kleiner Katechismus nebſt Bibelſprüchen für unſere Kinder. Torgau, Wienbrack. 4 Sgr.

A. Schuknecht, Geſchichten und Lehren aus der heiligen Schrift alten und neuen Teſtaments zum Gebrauch für Schulen bearbeitet. 11. mit einer Zeittafel und einer Karte von Paläſtina verſehene Auflage. Darmſtadt, Diehl. 278 S. 8 Sgr.

Zweite Abtheilung der Pädagogiſchen Revue.

Nro. 12. December 1855.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Hannover, 27. bis 29. September. [Siebente Verſammlung deutſcher Realſchulmänner.] 1. Sitzung vom 27. September. Zur ſiebenten Verſammlung deutſcher Realſchulmänner hatten ſich bis zum Schluſſe der erſten Hauptverſammlung in der Aula des neuen Schulgebäudes 59 Theilnehmer eingeſtellt. Die Verſammlung war daher noch nicht zahlreich; namentlich mußte es auffallen, wie ſchwach unſer Königreich vertreten war. Der heutigen Sitzung war geſtern Abend im Hotel de Ruſſie eine Vorverſammlung vorangegangen; ſie hatte dazu gedient, ſich gegenſeitig ein wenig bekannt zu werden; die beabſichtigte Feſtſtellung der heutigen Vorträge hatte nicht ſtattfinden können. — Nachdem heute Profeſſor Tellkampf mit einigen herzlichen Worten die Verſammlung als ſolche, insbeſondere die auswärtigen Mitglieder derſelben im Namen der Stadt und deren Vertreter, im Namen der hieſigen Lehrer und in ſeinem eigenen Namen freudig bewillkommnet hatte, wurde zur Wahl des Präſidenten geſchritten. Die Wahl fiel mit großer Majorität auf Prof. Tellkampf. Zum Vicepräſidenten wurde per Acclamation Director Vogel aus Leipzig, zu Schriftführern wurden Oberlehrer Körner aus Halle und Dr. Mertens aus Hannover gewählt. Hierauf wählte eine Commiſſion aus zehn angekündigten Vorträgen drei für die heutige Tagesordnung, von denen indeſſen nur zwei zur Verhandlung gekommen.

Den erſten Vortrag hielt Profeſſor Tellkampf über das Thema: „Welchen Antheil ſollen die bildenden Künſte am Unterrichte unſerer Schulen haben?“ Nachdem der Redner den etwaigen Einwurf, als ſeien der Unterrichtsgegenſtände ſchon genug, ja allzu viel, kurz zurückgewieſen, nachdem er ſodann ſein Thema auf „Erörterungen über Architektur“ eingeſchränkt hatte, hob er in warmer Rede die pädagogiſchen wie andere allgemeinere Gründe hervor, die ſolche architektoniſche Beſprechungen auch für Realſchulen höchſt wünſchenswerth erſcheinen laſſen. Sie befruchten und erweitern die Anſchauung, ſie erfüllen den jugendlichen Geiſt mit einem Schatz klarer Begriffe, die ihm zugleich eine Einſicht in verwandte Künſte erſchließen und auf ſeine eigenen Darſtellungen, auf die Aufſätze nicht ohne wohlthuenden Einfluß bleiben können; ſolche Beſprechungen, die ſich an vorhandene Baudenkmäler und an Abbildungen ſchließen mögen, erregen namentlich Intereſſe für's Zeichnen; ſie verſetzen den Schüler in der verſchiedenſten Völker verſchiedenſte Zeiten und Verhältniſſe; ſie befähigen insbeſondere zu einem höheren Genuß der merkwürdigeren vaterländiſchen Baudenkmäler, und wie ſie ſo den

Geſchmack bilden, ſo bilden ſie aus Schülern Männer, die dereinſt geſchmackvolle Bauten ſchaffen oder ſchaffen laſſen werden. So wird von innen heraus durch die Schule ein lauterer Sinn erweckt und verbreitet. Daß Redner gerade dieſes Thema gewählt — das prachtvolle neue Schulgebäude, die herrliche Aula habe dringend genug dazu eingeladen.

Director Vogel aus Leipzig dankt für den gediegenen Vortrag; derſelbe berühre das innerſte Seelenleben der Schüler. Solche Erläuterungen ſind ein treffliches Mittel, den Sinn für's Schöne zu erwecken. Die Einſchränkung auf die Baukunſt iſt nur zu loben: ſie iſt die menſchlichſte, die intereſſanteſte aller Künſte, die alle Culturepochen berührt und verſinnlicht. Bauen muß jedes Volk und in ſeinen Tempeln charakteriſirt es ſein Verhältniß zu Gott, in ſeinen Häuſern ſeine rein menſchlichen Verhältniſſe. Gothiſche Dome und griechiſche Tempel — wie wirkſam iſt eine Beſchreibung derſelben für den Religionsunterricht; und wieder für die Geſchichte, wie anſchaulich eine Schilderung der lebendigen Zeugen derſelben, der Baudenkmäler! Sodann nimmt auch Director Vogel Veranlaſſung, rühmend des prächtigen neuen Schulgebäudes zu gedenken. Er nennt es das ſchönſte Ehrendenkmal der Stadt Hannover. Jeder in ſeiner Heimat möge den Ruhm einer Stadt verkünden, die den Schulen ſolche Räume erbaut!

Director Köpp aus Eiſenach, anknüpfend an eine Aeußerung Tellkampf's, man möge zu ſolchen Beſprechungen Abbildungen verſchiedener Bauſtyle, z. B. des griechiſchen, gothiſchen, byzantiniſchen, auswählen, findet ſolche Aufgabe ſehr ſchwer, ſowohl für Lehrer als für Schüler. Er weiſt dieſe Schwierigkeiten ſcharf nach und ergeht ſich dabei mit großer Klarheit in die kleinſten Einzelheiten. Reproductiv, führt er noch aus, werden die Schulen durch ſolche Erörterung ebenfalls nicht: die Baukunſt iſt eine edle Sprache; man ſpricht ſie ſonſt nicht.

Inſpector Clemen aus Caſſel lenkt in friſcher Rede auf den Hauptgedanken zurück: der Sinn für's Schöne ſolle erweckt werden! Auch erfaßt in den Baudenkmälern der Schüler das Leben in ſeiner Unmittelbarkeit; das aber iſt für ſein ganzes Leben hoher Gewinn.

Profeſſor Kaliſch aus Berlin findet eine große Schwierigkeit darin, daß Baudenkmäler und Abbildungen derſelben ſehr verſchiedenen Eindruck machen, weßhalb Director Köpp auf Stereoſkopenſammlungen aufmerkſam macht.

Nachdem hierauf an der Debatte unter Andern ſich noch Oberlehrer Kruſe aus Elberfeld, Director Breyer aus Lübeck, Director Callin und Dr. Rabert aus Hannover betheiligt haben, alle im Weſentlichen mit Profeſſor Tellkampf einverſtanden, obgleich zum Theil bezweifelnd, ob die Schüler der betreffenden Anſtalten wohl ſchon reif genug für ſolchen Unterricht ſeien, erhält noch Inſpector Clemen aus Caſſel das Wort und ſchließt: Weg mit allen Einwürfen! Auch Kinder faſſen das; iſt es nicht heute, ſo iſt es doch morgen, oder nach Jahren! Den Samen des Schönen geſtreut! Daß er aufgehe und gedeihe, dafür ſorgt ein Anderer.

Damit wurde die Debatte geſchloſſen.

Den zweiten Vortrag hielt Lehrer Winterſtein aus Halle über das Thema: „Wie iſt die Correctur der deutſchen Aufſätze zu beſchaffen?“ Er zerlegte dieſe Frage in die drei Unterfragen: 1. „Wie hat der Lehrer zu Hauſe die Correctur zu behandeln?“ 2. „Wie hat er in der Claſſe bei Zurückgabe der Aufſätze zu verfahren?“ 3. „Wie ſoll der Schüler die Fehler verbeſſern?“ Der Redner theilte eine große Anzahl ſorgſam geſammelter Erfahrungen als Beantwortung dieſer Fragen mit, die für Lehrer ſehr ſchätzbar ſind. An der Debatte betheiligten ſich unter Andern Inſpector Clemen, Oberlehrer Körner, Oberlehrer Hüſer, Director Breyer, Oberlehrer Kruſe, Dr. Bärens in ſehr warmer Rede, und

Professor Kalisch, der seinen humoristischen Vortrag also schloß: Was soll's sein: viel Aufsätze und wenig Correcturen, oder wenig Aufsätze und viel Correcturen? Ich denke: viel Aufsätze und wenig Correcturen! worin der größte Theil der Versammlung ihm freudig beistimmte.

Wegen sehr vorgerückter Zeit wurde damit die erste Sitzung geschlossen. Mittags vereinigte ein heiteres Mahl die meisten Mitglieder im Hotel de Russie, und am Nachmittag wurde ein Ausflug nach Herrenhausen gemacht.

11. Sitzung vom 28. September. Die heutige Sitzung eröffnete Director Köpp mit einem Vortrage „über die Verbindung der Realgymnasien mit der polytechnischen Schule". Nachdem er die verschiedenen Arten der Realschulen skizzirt, nachdem er ihnen den Platz neben den lateinischen Gymnasien angewiesen hatte, indem sie in zwar anderer, doch ebenso tüchtiger Weise die allgemeine Bildung förderten, fuhr er fort: Für die technische Hochschule würdig vorzubilden, das vermögen allein die Realgymnasien; die gelehrten Schulen können es nicht. Der Architekt z. B., der weniger mit der alten Welt als mit dem gegenwärtigen Leben zu schaffen hat, der weniger Rom und Attika als Deutschland, Frankreich und England studiren muß, so er angemessen und geschmackvoll bauen will; der Architekt, der z. B. die klimatischen Verhältnisse, die chemischen Verbindungsgesetze erforschen muß, der die Zeichnenkunst und die Mathematik zu exerciren hat, wie er seine Fachbildung nicht auf der Universität, sondern auf der technischen Hochschule zu suchen hat, so findet er seine Vorbildung nicht auf einem lateinischen, sondern auf einem Realgymnasium. Denn auf den gelehrten Schulen, wo sechszehn Stunden den Sprachen der alten Welt eingeräumt werden, wo man die neueren Sprachen, die Naturwissenschaften, die Mathematik, die Zeichnenkunst nur obenhin treibt, wird ihm gerade das nur spärlich gereicht, was ihm vor Allem noth thut. So stehen mit den polytechnischen Schulen die gelehrten Schulen in anorganischer, die Realgymnasien und sie allein in organischer Verbindung Diese Verbindung jedoch muß eine noch innigere werden, als bisher; ein tüchtiges äußeres Mittel dazu wäre es, ließen die polytechnischen Schulen ihren Vorbildungscursus fallen.

Professor Tellkampf ist vollkommen mit dem Vorredner einverstanden: höhere Bürgerschule und polytechnische Schule stehen in organischer Verbindung zu einander. So sehr nun aber jenes Ziel festgehalten werden muß, so ist doch nimmer zu vergessen, daß die meisten Schüler nicht auf die polytechnische Schule, sondern in andere Kreise übergehen. Auch deren Bedürfniß muß sorgsam berücksichtigt werden, und jene organische Verbindung darf nicht ausschließlich, ja nicht einmal vorzugsweise den Schulplan bestimmen.

Nachdem noch mancher andere Redner sich an der Debatte betheiligt und Inspector Clemen mit wenigen Worten erinnert hatte, man möge ja nicht zu sehr idealisiren, sondern stets eingedenk sein, daß durch die höhere Bürgerschule vor Allem die höhere Bürgerbildung gefördert werden solle, wurde die Debatte über diesen Gegenstand geschlossen.

Den zweiten Vortrag hielt Dr. Nabert aus Hannover: „über die französische Lectüre auf Schulen". Bisherige Mißgriffe haben die französische Sprache und Litteratur verächtlich gemacht; der Nationalhaß sucht das Französische zu verdrängen; die Widersacher sagen, jene Sprache und Litteratur habe weder pädagogischen noch litterarischen Werth. Redner muß sich solchem Gerede entschieden entgegenstellen. Die französische Sprache, die edelste Tochter der lateinischen, kann diese viel völliger ersetzen, als z. B. die englische es vermag; die französische Litteratur verdient wegen ihres innern Werthes, wegen ihrer Fülle und Mannigfaltigkeit einen Platz neben der lateinischen. Nachdem

ſodann Redner den Einfluß nachgewieſen, den die franzöſiſche Poeſie zu allen Zeiten auf die umliegenden Völker geübt hat — in früherer Zeit, wo Südfrankreich auf Spanien und Portugal, Nordfrankreich auf Deutſchland, namentlich auf Hartmann von der Aue, Wolfram von Eſchenbach, Gottfried von Straßburg und das Thierepos, mächtig eingewirkt habe, und ſo fort durch das Zeitalter Ludwigs XIV. bis auf unſere Tage —; nachdem er zwar eingeräumt, daß es größere Tragiker gebe als die franzöſiſchen, daß dagegen Molière unerreicht daſtehe, geht er zur Schilderung der franzöſiſchen Proſa über. Dieſe bilde ihrem Inhalte wie ihrem künſtleriſchen Werthe nach den bedeutendſten Theil der franzöſiſchen Litteratur; ſie habe gewaltig in die Geſchicke der Nationen eingegriffen; ſie ſtehe vielleicht einzig unerreicht in der Welt da. Und dieſe Sprache und dieſe Litteratur ſoll verbannt werden? verbannt werden aus Haß gegen jene Nation? Das franzöſiſche Volk iſt ein tüchtiges Volk; es hat eben ſo viel Licht als Schatten. — Hierauf theilt der Redner aus dem alten und neuen Schatz der franzöſiſchen Litteratur eine große Menge Poeten und Proſaiker mit, die ſich vorzugsweiſe für die drei oberen Claſſen der Realſchulen zur Lectüre eignen, und charakteriſirt jeden derſelben mit einigen ſchlagenden Worten.

An der Debatte betheiligen ſich unter Andern die Herren Prof. Kaliſch, Oberlehrer Kruſe, Director Breyer, Oberlehrer Körner, Director Callin; Letzterer ſpricht nach längerer, tief eindringender Rede den Wunſch aus, es möge ſich eine Geſellſchaft bilden, die für das Franzöſiſche leiſte, was durch Herrig für das Engliſche geſchehen ſei; ſie möge eben ſo billige Werke mit eben ſo tüchtigen Noten herausgeben.

Hierauf gab Schulrath Wenzig aus Prag „Mittheilungen über die öſterreichiſchen Realſchulen". Nachdem er an ſeine auf den drei letzten Verſammlungen gemachten Mittheilungen kurz verwieſen hatte, führte er aus, daß das öſterreichiſche Realſchulweſen auch im letzten Jahre erfreulich fortgeſchritten ſei. Es verdanke das beſonders vier Verordnungen, von denen die erſte verfüge, daß die Hauptſchulen um eine Elementarclaſſe vermehrt, die zweite, daß die Lehrer an den Unterrealſchulen tüchtiger vorgebildet, die dritte, daß in den Oberrealſchulen fortan auch Gewerbtreibende, Geſellen ꝛc. abgeſondert unterrichtet würden, woraus ſich ſpäter wohl Gewerbeſchulen entwickeln dürften, die vierte endlich, daß zwar wie bisher die deutſche Sprache, als das gemeinſame Verbindungs- und Bildungsmittel, vorzugsweiſe, daneben jedoch auch die Sprache der einzelnen Länder ſorgſam cultivirt würde.

Endlich erhielt Inſp. Clemen das Wort zu einigen „Fragen". Die erſte derſelben bezog ſich vorzugsweiſe auf die Bildung der weiblichen Jugend. Der Redner beantwortete die Frage, ob die Bildung, namentlich der weiblichen Jugend, wohl der Bildungsidee nachkomme, in bewegten, ergreifenden Worten. Die Knabenſchulen ſind, man wolle dieß nicht mißdeuten, mehr oder weniger Berufsſchulen; und unſere Mädchenſchulen? Sie ſind Ständeſchulen! Iſt das ihre Aufgabe? ſollen wir für beſtimmte Stände erziehen? wie, bleibt denn der Stand? Allerdings müſſen wir Schulen haben für Lebenskreiſe voll Bildung, andere für Kreiſe, die ſich mit Wenigerem begnügen; aber fort mit den Schulen für beſtimmte Stände! Sodann thut vor Allem Vereinfachung neben Vertiefung noth. Vertiefung ohne Vereinfachung wäre hier ein Rückſchritt; Vereinfachung ohne Vertiefung ein Bauen in die Luft; aber Vereinfachung mit Vertiefung Hand in Hand iſt ein gewaltiger Fortſchritt!

Obgleich die Zeit der Sitzung verfloſſen war, wurde dem Redner gern noch zu einer zweiten Frage Raum gegönnt. Sie wurde in gleich bewegten Worten vorgelegt, war jedoch von minderer Tragweite.

Alsdann wurde dieſe zweite Hauptſitzung geſchloſſen.

Nachgetragen werden muß noch, daß im Laufe der Sitzung auf Director Vogel's Antrag die Versammlung einstimmig dem österreichischen Cultusministerium dafür ihren Dank votirte, daß dasselbe nun bereits viermal die Versammlung deutscher Realschulmänner officiell beschickt hat; so wie ferner, daß als Versammlungsort für 1856 Altenburg bestimmt wurde.

Nun wurden noch die Stadtbibliothek, das neue Museum, die polytechnische Schule in ihren Räumlichkeiten und mit ihren Schätzen in Augenschein genommen und am Nachmittag ein gemeinsames fröhliches Mittagsessen am Lister Thurm eingenommen.

III. Sitzung vom 29. September. Nachdem zuvor der reiche physikalische Apparat der hiesigen höhern Bürgerschule von den betreffenden Lehrern des Fachs besichtigt worden war, eröffnete Prof. Tellkampf diese letzte Hauptversammlung mit einem Vortrag „über den physikalischen Unterricht auf höheren Bürgerschulen". Weil die Real- oder höheren Bürgerschulen in den verschiedenen deutschen Ländern verschieden organisirt sind, faßte Redner die hiesige sechsclassige Anstalt mit einjährigem, in der ersten Classe auch wohl zweijährigem Cursus ins Auge, die in der dritten Classe eine Stunde, in der zweiten zwei und in der ersten drei Stunden wöchentlich auf jenen Unterricht verwende, und die ihre Schüler etwa mit dem achtzehnten Jahre entlasse. Was zunächst den Stoff betrifft, fährt Redner fort, so bietet sich derselbe für die Vorstufe in Classe 3 von selber in großer Mannigfaltigkeit dar: Naturerscheinungen, wie Gewitter, Lichtspiegelungen im Wasser, Regenbogen, ein herabfallender Apfel ꝛc., Erfindungen, wie Dampfmaschinen, Telegraphen, Papiermühlen, Saiteninstrumente ꝛc., eigentlich physikalische Instrumente, wie Thermometer, Barometer, Pendel, Compaß ꝛc., bilden hier den Stoff; die Schüler wollen das alles so gern kennen lernen, und dieses Jahr hat fast nur Ordnung in die vorhandene Kenntniß zu bringen und diese nach den verschiedensten Seiten hin weiter zu spinnen. Das zweite Jahr ist nach Anleitung eines guten Lehrbuches mehr an den Stoff gebunden, und dieser ist hier klar und übersichtlich zu gruppiren. Der schönste Lohn für Lehrer und Schüler ist es, wenn im letzten Jahre namentlich die physische Astronomie in den Kreis der Unterrichtsgegenstände gezogen werden kann, die nöthige mathematische Kenntniß ist ja dazu vorhanden; und wo sphärische Trigonometrie gelehrt ist, darf auch sphärische Astronomie nicht unberücksichtigt bleiben. Solcher Unterricht, der Einblicke in die höhere Weltordnung gewährt, ist seiner Natur nach viel edler, als die früher wohl empfohlenen, dürftigen Anwendungen auf Technologie. — Was sodann die Methode beim Experimentiren anbetrifft, so gebe der Lehrer zuerst einen leitenden Gedanken, dann folge das Experiment, schließlich die Erklärung. Experimentirt der Lehrer, ohne zuvor den Schüler in etwas orientirt zu haben, so tritt diesem die Erscheinung leicht als ein Stück Taschenspielerkunst entgegen. Sorgfältig hüte sich der Lehrer, den Schüler bloß als Zuschauer zu betrachten; deßhalb ist es erforderlich, daß eine tüchtige Anzahl einfacher Werkzeuge für die Hand der Schüler vorhanden ist, damit diese durch eigene Versuche die empirischen Data zu ermitteln sich bemühen. Dabei gewinnt der Schüler nicht nur eine tiefere und nachhaltigere Einsicht in das Wesen der Erscheinung, er lernt auch zugleich die Instrumente kennen und handhaben. Nochmals betont Redner, daß der Lehrer sein Augenmerk auf einfache Werkzeuge zu richten habe, da könne er mit geringen Mitteln vielerlei und viel erreichen; auch vermöge er mit geringer Hülfe einiger Handwerker selber dergleichen anzufertigen. Ein großer, kostbarer Apparat ist nicht wünschenswerth; er ist Luxus und schadet mehr als er nützt, indem er nur allzu leicht auf Nebendinge ableitet. Das sind in der Kürze Ergebnisse einer langjährigen Erfahrung.

Dir. Köpp, der in seiner Anstalt sechs Jahre wöchentlich zwei Stunden auf den

phyſikaliſchen Unterricht verwenden kann, behandelt in Prima auch namentlich noch den Elekromagnetismus, die magnetiſchen Warten ſammt ihren Apparaten, die meteorologiſchen Warten, die ſich um den Erdball zieben, ſo wie Statik und Mechanik, und hält vor Allem darauf, daß die Schüler die Erſcheinung durch Zahlen bewältigen lernen.

Außerdem betheiligen ſich an der Debatte über dieſen höchſt intereſſanten Gegenſtand und insbeſondere über Tellkampf's mit allgemeinem Beifall aufgenommenen Vortrag unter Andern die Herren Lehrer Korſchel und Prof. Kaliſch.

Den zweiten Vortrag hielt Dr. Wiegand aus Halle, Director der Lebensverſicherungsanſtalt Iduna und früher Reallehrer, „über die Wahrſcheinlichkeitsrechnung als Lehrobject auf Realſchulen". Er hebt hervor, eben die Realſchulen ſeien es vorzugsweiſe, die, indem ſie die Naturwiſſenſchaften in Flor gebracht, die Rheumatismusketten und andere Unwiſſenheitsketten geſprengt und tauſend ähnlichen Schwindeleien einen ſtarken Damm entgegengeſetzt hätten; die Mathematik ſei noch nicht gleicherweiſe durch ſie zu Ehren gebracht, denn ſo Viele, die ſich ſchämen würden, ihre Unwiſſenheit in jenen zu bekennen, nähmen nicht den geringſten Anſtand, ganz offen und höchſt naiv zu erklären: „Von Mathematik verſteh ich gar nichts!" Daher komme es, daß mathematiſche Windbeuteleien, als Verſicherungsanſtalten ohne Sicherheit, Wittwencaſſen ohne Geld, Leibrenten ohne Renten ꝛc., noch immer wie Pilze über Nacht allerorts aufſchöſſen, freilich oft auch eben ſo raſch ein kümmerliches Daſein endeten. Die Wahrſcheinlichkeitsrechnung aber, ſo Wenige ſie zu handhaben verſtänden, ſei ſo leicht, daß ein Tertianer ohne Mühe dahin gebracht werden könne, jenen Anſtalten einmal an den Puls zu fühlen und ſich vor argen Schwindeleien und großem Schaden zu hüten. Er ſelber ſei zur Verbreitung ſolcher Kenntniß gern bereit, obgleich er damit eigentlich gegen ſein eigen Fleiſch wüthe; die Berechnung ſolcher Anſtalten nämlich trage ihm manchen ſchönen Thaler ein. Dieſer Vortrag, der mit Anekdoten ernſten und luſtigen Inhalts vielfach durchwürzt war, wurde von der Verſammlung mit lebhafter Theilnahme aufgenommen.

Zuletzt noch erhielt Oberlehrer Hüſer das Wort, um „über den Zuſammenhang der auf Realſchulen gelehrten Sprachen" zu reden. Redner bat im Voraus, man möge ja nicht erwarten, ſein Vortrag werde das Sprichwort bewähren: »Finis coronat opus«; hierauf redete derſelbe ausführlich über das, worüber er bei dieſer Gelegenheit reden könne, indeſſen nicht wolle; endlich gelangte er zu ſeinem Thema und führte den Gedanken durch, es wäre doch viel vernünftiger, wenn, um kurz zu referiren, auf den Realſchulen die Sprachen nach Anleitung der vergleichenden Sprachwiſſenſchaft getrieben würden, viel vernünftiger alſo, wenn der Schüler nur Ein Lexikon, nur Eine Grammatik anzuwenden und zu ſtudiren habe. Freilich exiſtiren dergleichen noch nicht, doch es fehle überhaupt noch Manches.

Darüber entſtand allgemeines Schütteln des Kopfes, und es wurde von vielen Seiten, namentlich von Clemen, Rabert, Schmeding, Callin, Kaliſch und Körner, darauf aufmerkſam gemacht, daß die Idee gewiß nicht neu ſei, daß nicht nur jede Ueberſetzung eine Sprachvergleichung ſei, ſondern daß auch ſicherlich jeder Sprachlehrer eine Wurzel, die ihre Triebe in verſchiedene Sprachen geſandt, gelegentlich durch dieſe verſchiedenen Sprachen verfolgt habe, und mit dem Satzbau ähnlich verfahren werde, ja oftmals müſſe; die vergleichende Sprachwiſſenſchaft als ſolche jedoch (beiläufig bemerkt, Bopp's und Jacob Grimm's unſterbliche Schöpfung, von jenem in ſeiner vergleichenden Grammatik, von dieſem in ſeiner Grammatik, ſeiner Geſchichte der deutſchen Sprache und dem Wörterbuch niedergelegt) gehöre nicht auf die Realſchule, die, wie Körner

bemerkte, ihre Lehrgegenſtände vereinfachen müſſe und, wie Kaliſch hinzufügte, ihre Schüler den Gebrauch der Sprachen lehren ſolle, weiter nichts.

Nachdem nun noch Präſident Tellkampf mitgetheilt hatte, daß die dazu erwählte Commiſſion die vorjährige Rechnung geprüft und »muſterhaft« befunden habe, ſprach er ſchließlich zunächſt ſeine Betrübniß darüber aus, daß damit das Ende der ſchönen Tage da ſei. Doch nehme gewiß Jeder das freudige Bewußtſein einer gemeinſamen Wirkſamkeit in dem gemeinſamen hohen Beruf mit in die Heimat; gewiß Jedem ſei es wieder einmal recht klar vor die Seele getreten, einmal, was vor Allem noth thue, ſodann aber auch, welch ein hoher Segen an die Wirkſamkeit des treuen Lehrers für ihn und für Andere geknüpft ſei. Unſere Frucht reift langſam; doch ſie reift. Darum vorwärts, nicht rückwärts! Wir arbeiten für das Wohl der Zukunft, für eine große Zukunft; das ermuthigt uns, die Gegenwart zu ertragen. Jenes freudige Bewußtſein wird durch ein ſolches gemeinſames Zuſammenſein wach erhalten; mögen wir uns deßhalb noch oft froh und rüſtig wiederſehen!

So endete die ſiebente Verſammlung deutſcher Realſchulmänner.

(Ztg. f. Nordd.)

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Beiträge zur Geſchichte des öſterreichiſchen Unterrichtsweſens.

Unter dieſer Ueberſchrift bringt die Deutſche Vierteljahrsſchrift in ihrem neueſten Heft eine anziehende Beleuchtung dieſes wichtigſten Gegenſtandes der innern Entwicklungsgeſchichte Oeſterreichs. Bekanntlich hatte Miniſter Stein während ſeines längeren unfreiwilligen Aufenthalts in Oeſterreich (er hatte dort vor Napoleons gewaltiger Hand ein Aſyl gefunden) ein denkwürdiges Memoire ausgearbeitet, worin er die Sorge für das höhere Erziehungsweſen der öſterreichiſchen Regierung als die Hauptbedingung, Staat und Volk zu heben, ans Herz legte. In der neueren Zeit iſt in dieſem Gebiete viel geſchehen. Wie es auf demſelben ausſah, erfährt der Leſer aus vorliegender Abhandlung, die wir leider nur in gedrängtem Auszuge wiedergeben können.

Unter den großen Reformen (ſagt der Verfaſſer) auf den verſchiedenſten Gebieten des Lebens, mit welchen für die öſterreichiſche Monarchie eine neue Epoche begonnen iſt, nimmt die Neugeſtaltung der Gymnaſien unſtreitig eine hervorragende Stellung ein. Es liegt in der Natur der Sache, daß das Ziel, welches in dem 1849 erſchienenen Organiſationsentwurf für die Mittelſchulen geſteckt iſt, ſich nur in allmäliger Entwicklung erreichen läßt. Es kommen außerdem eigenthümliche Schwierigkeiten hinzu, welche einer raſcheren Durchführung der Sache entgegenſtehen. Zwar herrſchte vor der Einführung der gegenwärtigen Gymnaſialeinrichtungen ziemlich allgemein die Anſicht, daß das alte Unterrichtsweſen ſchon längſt mit den Bedürfniſſen und Forderungen der Zeit im grellſten Widerſpruch ſtehe und durch und durch unhaltbar ſei; aber gleichwohl war der Boden für die Aufnahme des Neuen ein in mancher Beziehung ziemlich unvorbereiteter. So große Anerkennung der Eifer auch verdient, mit welchem ſich im Allgemeinen die Lehrerwelt den Geiſt der neuen Geſtaltung anzueignen beſtrebt iſt, ſo waren es zum größten Theil doch eben Kräfte, welche noch in dem alten Syſtem herangewachſen waren, und es hieße Unmögliches verlangen, wollte man an dieſe die Forderung ſtellen, vollſtändig der Aufgabe im Geiſte des neuen Entwurfes zu entſprechen.

Es wird ſich erſt allmälig der öſterreichiſche Gymnaſiallehrerſtand zu jener Höhe

der wiſſenſchaftlichen Ausbildung und der pädagogiſchen Befähigung erheben, welche ihre Collegen in Deutſchland bereits erreicht haben. Eine andere Schwierigkeit, welche einer ſchnelleren Durchführung entgegenſteht, liegt in den eigenthümlichen Verhältniſſen der öſterreichiſchen Monarchie ſelber. Es war die Aufgabe, für Provinzen, welche durch Sprache, geiſtige Bildung und geſchichtliche Ueberlieferung ſich ſo ſehr von einander unterſcheiden, im Gymnaſialweſen eine Ordnung der Dinge zu ſchaffen, und doch mit möglichſter Berückſichtigung der eigenthümlichen Verhältniſſe einer jeden. Daß auch in dieſer Beziehung erſt allmälig die neuen Reformen durchzuführen ſind, leuchtet ein. Bei ſo eigenthümlichen Schwierigkeiten — und es gibt deren noch mehrere — werden die Früchte, welche für die geiſtige Bildung von den neuen Einrichtungen in Oeſterreich zu erwarten ſind, erſt nach und nach reifen, aber um ſo ſicherer, je entſchiedener man auf dem einmal begonnenen Weg fortſchreitet. Aber auch ſchon jetzt macht ſich die Einſicht von Tag zu Tag mehr geltend, daß eine weſentliche Bedingung der gedeihlichen Entwicklung der großen Monarchie Intelligenz und geiſtige Bildung iſt. Der jungen Generation haben ſich die neuen Gymnaſialeinrichtungen ſchnell ins Bewußtſein gelebt, und es gibt ſich ein bemerkenswerther Eifer kund, den erhöhten Forderungen, welche dadurch an ſie geſtellt ſind, nach Kräften zu entſprechen. Die Abneigung, welche noch vielfach bei den im Alten befangenen Männern hervortritt, wird mehr und mehr ſchwinden. Man wird einſehen, daß es ſich nicht um eine Einrichtung handelt, die für die öſterreichiſchen Verhältniſſe nicht paſſend iſt, ſondern in der That um die Hebung und Vervollkommnung wahrhaft geiſtiger Bildung, die für die Monarchie die ſicherſte Grundlage der Macht und der Blüthe bilden wird.

Das Ausland hat bisher dem neuen öſterreichiſchen Gymnaſialweſen wenig Aufmerkſamkeit geſchenkt. Zwar fand beſonders in Deutſchland der Organiſationsentwurf bei ſeinem Erſcheinen faſt durchgehends von den hervorragendſten Schulmännern die Anerkennung, die er ſeiner inneren Vortrefflichkeit nach verdient. Manche Urtheile gingen indeß aus Unkunde der eigenthümlichen Verhältniſſe Oeſterreichs hervor. Das frühere Gymnaſialweſen, an welches die neue Ordnung ſich doch zum Theil anſchließen mußte, war faſt gar nicht außerhalb Oeſterreichs bekannt; ja ſelbſt hier ſcheint man von den früheren Bewegungen auf dieſem Gebiete, welche ſich ſchon unter Maria Thereſia mit großer Lebhaftigkeit geltend machten, im Allgemeinen wenig zu wiſſen. Es dürfte daher für Manche nicht unwillkommen ſein, in kurzer Ueberſicht die geſchichtliche Entwicklung der öſterreichiſchen Mittelſchulen, mit Ausnahme derer in Ungarn und Siebenbürgen, zu überblicken, woran ſich ſodann eine Darſtellung der vormärzlichen Gymnaſien von ſelbſt anſchließt. In geſchichts-pädagogiſcher Beziehung werden ſich jedenfalls einige nicht unintereſſante Erſcheinungen ergeben. Der geſchichtliche Anknüpfungspunct iſt als der geeignetſte für unſern Zweck die Aufhebung des Jeſuitenordens im Jahr 1773. Ueber zwei Jahrhunderte hindurch war das ganze öſterreichiſche Unterrichtsweſen in den Händen der Geſellſchaft Jeſu geweſen. Der Staat hatte ſich wenig darum bekümmert. Mit der Aufhebung derſelben hörte das Monopol des Unterrichts auf, das dieſem Orden vorher freilich ſchon der Piariſtenorden, der im Beginn des achtzehnten Jahrhunderts in Oeſterreich aufgenommen wurde, ſtreitig gemacht hatte. Die Schulen dieſer geiſtlichen Corporation waren indeß faſt ganz nach dem Plan der Jeſuitenſchulen eingerichtet. Maria Thereſia widmete dem Unterrichtsweſen ſofort nach der Aufhebung des Jeſuitenordens die größte Sorgfalt. Die Univerſitäten erfreuten ſich mancher verbeſſerten Einrichtung, aber am meiſten geſchah für die Volksſchulen; dieſe wurden nach einem neuen Entwurf im Jahr 1774 umgeſtaltet; in allen Provinzialhauptſtädten fand die Einrichtung der Normalſchulen ſtatt. Es blieb nur noch die

Neubildung der Mittelſchulen übrig. Dieſe beſtanden damals in Gymnaſien und den ſogenannten »Akademieen«. Lateiniſche Grammatik, die ſogenannte »Rhetorik« und »Poeſis«, ſowie »Philoſophie« bildeten die Hauptfächer, durch welche die Jugend zum Facultätsſtudium vorbereitet wurde. Die ganze Einrichtung der Mittelſchulen war veraltet und hatte ſich überlebt. Es iſt bekannt, daß in der berühmten Bulle, durch welche die Geſellſchaft Jeſu aufgelöst wurde, die Mängel und Gebrechen des Unterrichtsſyſtems derſelben ganz beſonders zum Vorwurf gemacht wurden. Unter ſolchen Umſtänden konnte es nicht fehlen, daß bei der geiſtigen Erregtheit, bei dem Intereſſe für Bildung und Aufklärung, das ſich auch in Oeſterreich damals kund gab, die fähigſten Köpfe in Bewegung geſetzt wurden. Verſchiedene Entwürfe für die Neugeſtaltung der Gymnaſien und Akademieen traten ans Tageslicht. Aber von allen Männern, welche der Sache ihre ganze Theilnahme zuwandten, ſchien keiner ſo ſehr berufen zu ſein, die Grundlagen zu einer neuen Einrichtung zu legen als Ignaz Mathes v. Heß, öffentlicher Lehrer der Univerſal- uud Litteraturgeſchichte an der Wiener Univerſität. Mit ſcharfem genialem Blick erkannte dieſer Mann, was noth that für den Gymnaſialunterricht. Keiner war für die Neugeſtaltung desſelben mit ſo reiner Begeiſterung und doch mit ſolcher Beſonnenheit und Umſicht wirkſam wie er. Man ſtaunt über die Beleſenheit des Mannes in der damaligen Litteratur. Das deutſche Schulweſen kannte er aus eigener Anſchauung. Mit umfaſſendem Geiſt, mit ſicherer Hand entwarf er den Grundriß der neuen Einrichtung. Sein Organiſationsentwurf für die Gymnaſien und Akademieen ward von dem Hofrath Martini der von der Kaiſerin angeordneten Schulcommiſſion übergeben, und ſollte als Grundlage für deren Berathungen dienen. Der Entwurf fand den einſtimmigen Beifall der Commiſſion. Zunächſt war dieſer Plan nur als das entfernte Ziel, als die Norm hingeſtellt, der ſich in allmäliger Entwicklung die Gymnaſien und Akademieen nähern ſollten. Um aber ſofort Hand an die Reorganiſation derſelben zu legen, erhielt Heß den Auftrag, zu dem Zweck einen Uebergangsentwurf auszuarbeiten. Derſelbe ſchloß ſich mehr an die gegebenen Verhältniſſe an, beruhte aber im Weſentlichen auf den Principien jenes zuerſt eingereichten Entwurfes. Der Uebergangsentwurf fand ſofort die allerhöchſte Genehmigung, ward zur Kenntnißnahme überall in den Provinzen veröffentlicht und überall mit Freude begrüßt. Man war mit wenigen Ausnahmen von der Ausführbarkeit desſelben überzeugt und verſprach ſich von der neuen Einrichtung für die Jugendbildung die ſchönſten Früchte. Gleichwohl ſtieß, trotz der Genehmigung der Kaiſerin, die Durchführung des Entwurfs auf Hinderniſſe, die aber nicht in dem Entwurfe ſelber lagen. Die Kaiſerin ließ ſich zur plötzlichen Zurücknahme desſelben bewegen, und ſo waren die edelſten Abſichten vereitelt.

Der Entwurf, ſo wie er uns vorliegt, gibt nicht nur Zeugniß von dem großen umfaſſenden Geiſte des Verfaſſers, ſondern gewährt auch ein anſchauliches Bild von den Beſtrebungen der hervorragendſten Männer für die Sache der Schule. Wir theilen im Folgenden die Hauptpuncte des erſten der erwähnten Commiſſion vorgelegten Entwurfes mit.

Das Hauptbeſtreben Heß's ging, wie das bei großen Unterrichtsreformen in der Natur der Sache liegt, hauptſächlich darauf aus, den Gymnaſien und Akademieen eine neue Richtung zu geben und eine verbeſſerte Methode einzuführen. Was Zweck und Ziel der Mittelſchulen betraf, ſo ſtanden die damals bei allen Gebildeten herrſchenden Anſichten im ſchroffen Gegenſatz mit der wirklichen Praxis, indem man von der Ziel- und Zweckloſigkeit der Jeſuitenſchulen allgemein überzeugt war.

»Unſer öffentlicher Unterricht«, ſagt Heß in ſeinem Entwurfe, »verfehlt ſeinen Endzweck nicht: er hatte gar keinen; wenigſtens iſt es unmöglich, ihn zu finden. Man

lernte für die Schule, für die öffentlichen Prüfungen einige unverdaute Brocken, die keine Nahrung geben konnten, weil man ſie wieder ganz von ſich geben mußte. Dieſer Ausdruck kann weniger Ekel erregen als unſere Methode. Man lehrte und lernte alſo gar nicht für das künftige Leben. Es war aber auch gar nicht Schade, daß man nichts lernte; denn es wäre doch zu nichts nütz geweſen. Aber das war Schade, daß man mehr dabei verlor. Ein guter Theil der Leibeskräfte, ein geſundes Nervenſyſtem, der geſunde Mutterwitz oder Menſchenverſtand, den vielleicht ein vernünftiger Vater, eine Mutter, oder der Umgang einiger Freunde des Hauſes, in der erſten Erziehung gegeben hatten, die Luſt zur Arbeit, die Liebe zu den Muſen, jene mächtige Schnellkraft der Seele, die nur durch wohlgewählte Nahrung zunimmt, ein Vorrath von den gemeinſten Kenntniſſen — dieß alles war der wichtige unwiederbringliche Verluſt, den wir alle oder doch viele litten. Aber dieß war nur Verluſt, und die Verſäumniß iſt ohne Namen und Grenzen. Man wird es in künftigen Jahrhunderten ſchwer begreifen, wie die Maſchine der menſchlichen Geſellſchaft ohne alles Zuthun des erſten Unterrichts hat gehen können, oder vielmehr, da ſie ſo ziemlich gegangen, wird der Beobachter, ſo wie wir jetzt in den Schriften und Monumenten des Mittelalters, ausforſchen, wie die Natur oder der Zufall einzelne auserwählte Geiſter begünſtigt, die nach langen Irrungen, en tâtonnant, endlich die Straße gefunden. Es iſt zu wünſchen, daß der Staatsmann, der Gelehrte, der Patriot die Geſchichte oder das Tagebuch ſeiner eigenen ſpäten Bildung niederſchreibe, um die Auflöſung dieſes Problems der Zukunft zu erleichtern.«

In der That häuften ſich die Klagen in der damaligen Zeit über die verlorene koſtbare Zeit auf den Gymnaſien und Akademieen mehr und mehr; der Widerwille gegen den »gelehrten«, »lateiniſchen« Unterricht ward immer größer. Dieß hatte ſeinen guten Grund in dem Geiſt des herrſchenden Unterrichtsſyſtems. In der Methode galt ein geiſtloſer Mechanismus; die Unterrichtsfächer waren beſchränkt auf Lateiniſch aus dürftigen Chreſtomathieen; auf Geſchichte, welche nach dürren, chronologiſchen Tabellen gelernt wurde, womit in der Geographie ein Regiſter von Namen ruhmloſer Dörfer und Städte verbunden war. Dazu kam das hohle, fleiſch- und blutloſe Regelwerk der ſogenannten »Rhetorik« und »Poeſis.« Auf den Akademieen ward die Jugend ſodann in die Zwangsjacke der »Logik« und »Metaphyſik« gethan. Es fehlte jede Anregung und Erweckung zur Selbſtbethätigung der Schüler. Mit der moroſen Diſciplin ging die Abneigung der Jugend gegen den lateiniſchen Unterricht Hand in Hand. Die Schulen waren nach den Anſichten der damaligen Zeit wahre Marterkammern, aus denen eine Jugend hervorging, die, indem ſie ins Leben trat, ſich fremd in der Welt fand, die eigene Sprache, den eigenen Himmel und die eigenen Fluren nicht kannte.

Dieſer verderblichen Richtung, welche die Schulen genommen hatten, gegenüber trat Heß mit dem Satze an der Spitze ſeines Organiſationsentwurfs auf: »non scholæ, sed vitæ discendum,« und baſirte darauf ſein ganzes Unterrichtsſyſtem. Er war ſich über Zweck und Ziel der Mittelſchulen als der Vorbereitungsanſtalten für die höheren wiſſenſchaftlichen Studien auf Grund einer allgemeinen Bildung vollkommen klar. Wenn auch von ihm der praktiſche Geſichtspunct der Bildung für die beſonderen Berufsarten in einigen Puncten zu ſehr betont wird, ſo iſt das doch dem alten einſeitig formaliſtiſchen, unpraktiſchen Unterrichtsweſen gegenüber vollkommen begreiflich. War ſomit für die Gymnaſien und Akademieen eine neue vernünftigere Richtung gewonnen, ſo ward ſchon dadurch, und vor allem im Gegenſatz zu dem frühern Verfahren der Jeſuiten, eine gänzlich veränderte Methode bedingt. Die dogmatiſch-mechaniſche Lehrweiſe, das trockene geiſtloſe Auswendiglernen im Uebermaße, das zu einer wahren Geiſtestortur für die Jugend geworden war, ſollte von jetzt an einer belebenden,

anregenden, überhaupt einer natur- und vernunftgemäßen Methode weichen. Von ſinnlicher Anſchauung ſoll begonnen und ſtufenweiſe zum Abſtracten fortgefahren, vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten übergegangen werden. Anſchaulichkeit des Unterrichts, entſprechend der Altersſtufe des Schülers, war damals der große Ruf der Zeit. Es iſt in der jetzigen Zeit eine längſt anerkannte Wahrheit, daß für den Gymnaſialunterricht kaum eine verderblichere Methode befolgt werden kann, als die ſogenannte akroamatiſche, inſofern dieſe für das Lebensalter, in welchem die Gymnaſiaſten ſtehen, die unausbleiblichen Folgen nach ſich zieht, welche eine rein paſſive Aufnahme des Lehrgegenſtandes in ſo früher Zeit von Seiten des Schülers nach ſich zieht. Gleichwohl war dieſe Methode auf den Jeſuitenſchulen, ja faſt noch in größerem Maß auf den vormärzlichen Gymnaſien Oeſterreichs vorwiegend. Es wurden unter andern die Erklärungen zu den Schriftſtellern dem Schüler ſchriftlich mitgetheilt und dieſer mußte die Dictate auswendig lernen. Alſo nicht einmal die viel geprieſene »Kunſt der Beredſamkeit«, die in ſo ausgedehntem Maße immer betrieben wurde, hatte dahin geführt, das lebendige Wort zur herrſchenden Mittheilungs- und Unterrichtsweiſe zu machen. Dieſer todten Methode gegenüber wollte Heß die »ſokratiſche« Methode eingeführt wiſſen. Er verſtand darunter nichts weiter als die dialogiſche Form der Mittheilung und Erörterung beim Unterricht. Dadurch ſollte die Selbſtbethätigung und geiſtige Anregung des Schülers erzielt und nach dem Vorbilde des freundlichen Weiſen jede Moroſität und Fremdartigkeit zwiſchen Lehrer und Schüler verbannt werden. Dasſelbe beſagt ſeine Forderung, den Unterricht »leichter« und »angenehmer« zu machen, wobei er jedoch weit entfernt war, wie ſeine Gegner ihm vorwarfen, zuzugeben, daß dieß auf Koſten der Gründlichkeit geſchehe. Ein anderes Geſetz, das er für die neue Methode aufſtellte, nennt er »die Individualiſirung des Unterrichts«. Es iſt einleuchtend, was er darunter verſteht. So viel wie möglich ſoll es des Lehrers Beſtreben ſein, die Natur und Individualität ſeiner Schüler kennen zu lernen und ſo weit dieß angeht, darnach mit Bezug auf den einzelnen ſeine Methode zu modificiren. Er nennt dieſes Geſetz auch das »der Vaterſorge« des Lehrers. Er war ſich freilich ſehr wohl bewußt, daß ſich in dieſer Beziehung keine Regeln geben laſſen, ſondern das Meiſte von der Perſönlichkeit, dem guten Willen des Lehrers abhängt. Daß er ferner auf das erziehende Moment, das in jedem Unterrichtsfache liegt, ſehr viel Gewicht legt, und mit Recht, das iſt in dem Hauptgrundſatz ſeines Unterrichtsſyſtems begründet. Ja ihm fällt Unterricht mit Erziehung gänzlich zuſammen, es ſind nur verſchiedene Namen für eine und dieſelbe Sache. Es würde zu weit führen, wollten wir auf die ſpeciellen vortrefflichen Erörterungen des Verfaſſers über Methode näher eingehen. Man wird aus dem Angeführten die Hauptgeſichtspuncte, welche ihn darin leiteten, erkennen Wenn auch die Art und Weiſe der Durchführung ſeiner methodiſchen Grundſätze, worüber er bei jedem Lehrgegenſtand ſich ausführlich verbreitet, für uns manches Seltſame darbietet, ſo darf man doch dabei nicht auf das Ganze zurückſchließen, ſondern muß dabei ſich die Beſtrebungen und den Geiſt der damaligen Zeit vergegenwärtigen. Welch veränderter Geiſt aber über das damalige Unterrichtsweſen Oeſterreichs gekommen wäre, wenn die vortrefflichen Rathſchläge des Verfaſſers des Entwurfes befolgt worden, iſt ſchon aus dem Ziel der Methode, die er den Mittelſchulen geben wollte, einleuchtend. Dem dumpfen Kerkerleben, bei welchem die Jugend geiſtig verkam, ſollte dieſelbe entriſſen und fortan in wahren »Gymnaſien« und »Akademieen« unterrichtet werden; und an die Stelle der »mürriſchen Orbile«, wie der Verfaſſer ſich ausdrückt, ſollten »freundliche Sokrateſſe« treten. »Wir hatten«, ſagt er, »Akademieen ohne Sokrateſſe und Platone, Gymnaſien ohne Leibesübungen; *σχολαί*, die ſonſt Erholungen von den Arbeiten der Paläſtren hießen, wurden

bei uns zu Kerkern und Folterbänken. So haben wir Wort und Benennung beibehalten, und die Sachen, den Geiſt der wichtigſten Inſtitute verloren.«

Es iſt (heißt es in dem angeführten Aufſatz der Deutſchen Vierteljahrsſchrift im Weſentlichen weiter) auch aus den Hauptpuncten, die wir aus den Entwürfen für die Einrichtung der Mittelſchulen in Kürze dargelegt haben, erſichtlich, daß man trotz mancher Verbeſſerungen im Ganzen doch in den alten Vorurtheilen befangen blieb, und doch wäre die Ausführung des damaligen Plans ein Glück für die öſterreichiſchen Gymnaſien geweſen; denn als nach langen Berathungen bis zum Jahr 1799 dieſe Commiſſion aus einander ging, wurden die Erwartungen für ein verbeſſertes Unterrichtsweſen immer geringer. Abgeſehen davon, daß das immer ſchroffer ſich ausbildende Syſtem polizeilicher Bevormundung auf allen Gebieten des Lebens alle Hoffnungen niederſchlug, geſtalteten ſich die auswärtigen Verhältniſſe in der damaligen Zeit für die öſterreichiſche Monarchie bekanntlich immer drohender. Die auswärtigen Verwicklungen und Kriege machen es freilich erklärlich, daß nach der Auflöſung der Commiſſion, deren Arbeiten endlich zum Abſchluß kamen, und deren Organiſationsplane für das geſammte Unterrichtsweſen nur noch der Genehmigung des Kaiſers bedurften, um ſofort zur Ausführung zu gelangen, noch mehrere Jahre vergingen, ehe eine definitive Ordnung der Dinge im Unterrichtsweſen zu Stande kam. Bevor wir jedoch dieß weiter verfolgen, müſſen wir noch einige Aufmerkſamkeit richten auf das erwähnte Gutachten des Grafen Rottenhan und auf den Präſidialvortrag in der Commiſſion, worin, wie wir erwähnten, die Regierung die leitenden Grundſätze für die Organiſation des Schul- und Studienweſens zur Beobachtung aufſtellt. Denn die hier ausgeſprochenen Grundſätze liegen dem ganzen vormärzlichen Unterrichtsweſen zu Grund, nur mit dem Unterſchied, daß ſie noch ſchroffer und entſchiedener ſpäterhin durchgeführt wurden, als man damals beabſichtigte. Man begreift aus ihnen am beſten den Geiſt des ſpäter herrſchenden Syſtems, denn nirgends iſt mit ſolcher Offenheit die Einführung desſelben im weiteſten Umfange befürwortet wie hier. Wir wollen dem Verfaſſer dabei nicht in das Labyrinth ſeiner ſpitzfindigen Gründe folgen, mit denen er ſeine Sache verficht, ſondern uns nur auf die Hauptpuncte beſchränken.

Es wird zunächſt in dem mehrfach gedachten Gutachten die unbedingte Lehrfreiheit in der Wiſſenſchaft, der Schule und der Kirche als eine den Staat aufs höchſte gefährdende Sache hingeſtellt, die deßhalb durchaus nicht zu geſtatten ſei. Denn wenn auch die geiſtige Bildung einer Nation ein Reichthum, die Intelligenz eine Macht iſt, ſo kann ſie doch auch unter gewiſſen Umſtänden durch Mißbrauch die unſäglichſten, verderblichſten Folgen über das Ganze bringen. Es iſt daher Recht und Pflicht der Staatsregierung, das Maß der Intelligenz, der geiſtigen Bildung zu beſtimmen, und zwar iſt das Sache der höhern Polizei im Staat. Dieſes Maß muß beſtimmt werden nach der beſtehenden geſellſchaftlichen Lebensordnung und nach der Empfänglichkeit der verſchiedenen Berufsclaſſen für geiſtige Bildung, damit die Anſprüche, welche der Einzelne vermöge ſeiner individuellen Bildung erhebe, niemals mit dem Staatszweck in Colliſion gerathen. Die ganze Nation zerfällt in folgende Claſſen:

1. Der Bauern- und der niedere Bürgerſtand. Dieſe bilden den großen Haufen, deſſen Beſtimmung es iſt, daß ſeine körperlichen und geiſtigen Kräfte durch mechaniſche Arbeiten aufgerieben werden; ihr Ideenkreis iſt äußerſt beſchränkt; ſie ſind eines zuſammenhängenden Denkens nicht fähig, ſie ſind »halbrohe« Menſchen. Es dürfen ihnen daher nur ſolche Begriffe beigebracht werden, durch die ſie nicht in ihren Arbeiten geſtört und mit ihrem Zuſtand unzufrieden gemacht werden könnten. Man hat nur das »crede „und“ pare« von ihnen zu verlangen; im übrigen ſollen ſie durch die ihnen

zu Theil werdende Bildung zu »herzlich guten«, »lenksamen« und »geschäftigen« Menschen werden. Der Verfasser betrachtet, wie man sieht, diese Classen von Menschen ungefähr wie eine Heerde Schafe. Die »Rochow'schen Bauern« machen ihm dabei keine Sorge; er meint, ihre Ausbildung könne nur als ein »Kunstwerk« angesehen werden, welches durch den zufälligen Umstand, daß ihr Gutsherr »ein Classiker in der Pädagogik« sei, sein Dasein erhalten habe; auch die »philosophischen Bauern«, die man wie ein Cincinnatus vom Pflug in den Senat rufen und an die Spitze einer Armee stellen konnte, seien nur bei der (damaligen) Simplicität der Staats- und Kriegsverfassung möglich. Daß sich indeß doch zufälligerweise einmal ein merkwürdiger Genius aus diesem großen Haufen erheben könne, wie die Geschichte beweist, das hat der Verfasser sehr wohl bedacht. Er läßt daher für diesen etwaigen Genius eine Hinterthür, indem er es der Regierung zur Pflicht macht, mit solchen Genien eine Ausnahme zu machen, und ihnen ein größeres Maß der Bildung in großmüthiger Weise angedeihen zu lassen. Für die ganze Masse dieser ländlichen und städtischen Bevölkerung gehören die Trivial- oder Landschulen und die Hauptschulen in der Stadt.

2. Der höhere Bürgerstand. Dieser hat in Bezug auf den Zweck seiner Ausbildung immer noch einige Aehnlichkeit mit dem vorhergehenden großen Haufen der Bauern und der kleinen Handwerker. Er besteht aus verschiedenen Elementen, aus Gewerbsleuten, aus Künstlern »von nicht ganz gemeiner Industrie«, und aus dem Handelsstande. Es gehören indeß für den Beruf dieses Standes schon einige höhere Kenntnisse, sowie ein größerer Grad »sittlicher (!) Ausbildung«. »Kenntnisse der gangbaren Sprachen, Geographie, Geschichte, praktische Philosophie (!), Technologie, Mathematik, Zeichenkunst« — aber alles in elementarer Weise — sind die Fächer, worin dieser Stand seine Ausbildung zu suchen hat und zwar auf den neu zu errichtenden Realschulen.

3. Der Wehrstand. In diesem sind es nur die Offiziere, die ein größeres Maß der Bildung bedürfen als das bisher der Fall war. Freilich soll das nicht in der Weise bestimmt werden, wie einige neuere deutsche Schriftsteller vorgeschlagen haben, die „unter dem Scheine der Menschenfreundlichkeit und des Bürgersinns den Militärgeist ganz unthätig und daher den revolutionären Reformen minder furchtbar machen wollten«. Aber ein zweckmäßiger Lehrcurs in der Geschichte, Geographie, Moral, Mathematik und in den eigentlichen militärischen Studien muß als höchst wünschenswerth bezeichnet werden. Die überlegenere Bildung vorzüglich der höhern Officiere hat durch des Verfassers Meinung besonders den Franzosen zu ihren großen Siegen verholfen, die sie in der damaligen Zeit erfochten.

4. Der gelehrte Stand. Bei diesem Stand macht der Verfasser Unterschiede, die sich in der Folgezeit mit großer Bestimmtheit ausgeprägt haben, und die ziemlich niedrige Stufe der wissenschaftlichen Bildung in Oesterreich zum Theil erklären. Dieser Stand zerfällt nämlich in den eigentlichen Gelehrtenstand und den niedern Gelehrtenstand. Die eigentlichen Gelehrten sind nämlich, nach des Verfassers Ansicht, nur diejenigen wenigen Leute von höherer Bildung, welche »als Lehrer oder Schriftsteller die Welt mit Kenntnissen bereichern«. Von diesen unterscheidet sich die ganze Masse derjenigen, welche zwar auch eine wissenschaftliche Ausbildung auf hohen Schulen erhalten haben, die aber ihrer Bestimmung nach Geschäftsmänner sind, welche »in weltlichen und geistlichen Angelegenheiten an der Beförderung des allgemeinen Wohls von Amtswegen theilnehmen«. Für diesen niedern wissenschaftlich gebildeten Stand sind die »gelehrten Sprachen« ebenso entbehrlich wie für die höhere Bürgerclasse; sie brauchen nicht bei »den eigenthümlichen Schönheiten der gelehrten Sprachen zu verweilen«, sondern können höchstens etwas von der Litteratur des Alterthums durch »classische Ueber-

ſetzungen« kennen lernen und durch einen vollſtändigen Codex von allgemeinen und Provinzialgeſetzen wird für die Juriſten das Studium des römiſchen Rechts ganz überflüſſig gmacht. Durch eine dahin zielende Einrichtung der Schulen würde dann viel Zeit gewonnen für die eigentlichen Realkenntniſſe, die ſich auf das ſpecielle Fach beziehen, wie für den reinen Ausdruck in der Mutterſprache. Indeß ſo wünſchenswerth der Verfaſſer dieſe Beſchränkung der Bildung für die Juriſten, Theologen, Mediciner und die »niedern Philoſophen« auch hält, ſo muß er ſich doch dazu bequemen, die Erlernung der lateiniſchen Sprache für nothwendig zu halten. Denn viele wiſſenſchaftliche Abhandlungen und die allgemeine Geſchäftsſprache, indem »die Provinzialverfaſſung der öſterreichiſchen Erbländer ſogar eine gewiſſe Geläufigkeit in der lateiniſchen Sprache nothwendig macht«, ſetzen ihre Kenntniß voraus. Auch müßte doch für die »eigentlichen Gelehrten« auf den Schulen die Möglichkeit gegeben ſein, dieſe Sprache kennen zu lernen. Daher iſt ihre Aufnahme unter die Fächer der wiſſenſchaftlichen Bildung nothwendig.

Es wird alſo, wie man ſieht, in Bezug auf wiſſenſchaftliche Bildung hier der Grundſatz der Beamtendreſſur ausſchließlich und mit Entſchiedenheit geltend gemacht, nach welchem dann ſpäter noch entſchiedener die Einrichtung der Schulen durchgeführt iſt. Mit Beſtimmtheit ſpricht der Verfaſſer es aus, es ſei durchaus wünſchenswerth: „1. daß die gemeine Gattung der Geſchäftsmänner und Seelſorger (der niedere wiſſenſchaftlich gebildete Stand) nur homines unius negotii würden und eine beinahe ausſchließliche Vorliebe für das Detail ihrer Amtsgeſchäfte erhielten und ſich daher auch ganz auf die Unterrichtsfächer verlegten, die einen unmittelbaren Nutzen für ihr Berufsgeſchäft gewähren; 2. daß, ohne ſich eine eigene Theorie über die zur Ausübung zu bringenden Grundſätze und Verhaltungsbefehle auszuklügeln, ſie ſich an ihre Vorſchriften, an ihr Exercitium, ihr Reglement hielten und nur darein ihr Hauptverdienſt ſetzten, in dieſer Kunſt einen hohen Grad von Uebung und Vollkommenheit zu erlangen.«

Im Vergleich mit der großen Maſſe des niedern wiſſenſchaftlich gebildeten Standes beſchränkt ſich die Zahl der »eigentlichen Gelehrten« nur auf wenige Glückliche. Von dieſen ſagt der Verfaſſer: »Den wenigen Menſchen, denen die Natur das ſeltene Loos beſchieden hat, daß das Verdienſt ihrer Geiſtesaufklärung nicht durch Eigendünkel oder Unſittlichkeit aufgewogen wird, dieſen wenigen Menſchen, die durch das glückliche Zuſammenſtimmen großer Geiſtesfähigkeiten mit einem reinen Herzen den hohen Beruf erhalten haben, die Welt mit der Entdeckung wichtiger Wahrheiten zu bereichern, denen mag es erlaubt ſein, einen höhern Flug zu nehmen, und ihren gelehrten Bemühungen ſollen alle Schätze des menſchlichen Wiſſens, die Wahrheiten und Irrthümer der vorhergehenden Generationen offen liegen.« Von einer ſolchen Aufklärung, die nach des Verfaſſers Ausdruck die Mitte hält zwiſchen »Verfinſterung und falſcher (!) Aufklärung«, hofft er, daß ſie die Welt erleuchten werde ohne Convulſionen. Eine ſolche Aufklärung durch die »planere Wiſſenſchaft« im Gegenſatz zur »ſublimeren« herrſchte freilich in Oeſterreich vor 1848; aber die Vorgänge in dieſem Jahr haben den Verfaſſer widerlegt; die »Convulſionen« ſind nicht ausgeblieben.

Nach der angegebenen Stellung und Beſtimmung eines jeglichen Standes im Staatsorganismus wird dann gleichſam nach Maß und Gewicht jeder Claſſe ihre Portion der Bildung auf den Schulen zugewogen. Wir haben bereits den Entwurf für die Gymnaſien, wie er aus der Commiſſion hervorging, in ſeinen Hauptzügen mitgetheilt; man konnte ſich, wie gleichfalls erwähnt, nicht über denſelben einigen; auch iſt die ſpätere Einrichtung der Gymnaſien von der nach jenem Entwurf beabſich-

tigten ſehr verſchieden und ſteht auf einer niederern Stufe. Die Uneinigkeit in der Commiſſion über die Grundlage der Gymnaſialbildung geht aber zum Theil aus den von dem Verfaſſer des Gutachtens aufgeſtellten Geſichtspuncten hervor, und dieſe waren die der Regierung. Demnach ſoll unter andern das Studium der griechiſchen Sprache zwar nicht ganz vernachläſſigt, aber keineswegs zu einem obligaten Gegenſtand werden. Ferner wird für die Gymnaſialbildung das größte Gewicht auf die Mathematik gelegt, in welcher Abſicht, erkennt man aus folgenden Worten: »Dem Zweck, mathematiſchen Geiſt in den Schülern zu bilden, würde ich alle andern Unterrichtsgegenſtände aufopfern. Gelehrte von mathematiſchem Geiſt werden auch in der höheren Atmoſphäre der Metaphyſik forſchen, aber ſie werden nicht bei Luftbildern ſtehen bleiben, und der Drang nach deutlich erkannten Wahrheiten wird ſie bald wieder von der Ideen- und Geiſterwelt auf die Gegenſtände zurückführen, die für die menſchliche Geſellſchaft einen nicht zweideutigen Nutzen haben.« Man ſieht, dieſer mathematiſche Geiſt ſoll das eigentliche Inſtrument der Dreſſur ſein. Mit dieſem glaubte man alle über das Ziel »der Geſchäftsmänner« oder des niederen wiſſenſchaftlichen Standes gehenden geiſtigen Beſtrebungen zu bannen. Merkwürdig iſt dabei das Lob, welches den proteſtantiſchen Gymnaſien gezollt wird. »In den Gymnaſialſtudien«, heißt es, »haben die proteſtantiſchen Länder Deutſchlands im Vergleich mit den katholiſchen eine Superiorität, die keinem Zweifel unterliegt, wenn man nur die große Anzahl von gelehrten Männern, die an Gymnaſien einen litterariſchen Ruhm erworben haben, und die Gründlichkeit der Kenntniſſe in Erwägung zieht, mit welchen die proteſtantiſche Jugend beim Antritt der Univerſitätsſtudien erſcheint. Auch die Schulzucht iſt viel beſſer, und die Sittenloſigkeit der ſtudirenden Jugend der Proteſtanten äußert ſich erſt auf den Univerſitäten und Akademieen. Es würde daher ſehr zuträglich ſein, den Zuſtand der Gymnaſien im nördlichen Deutſchland und in England genauer zu erforſchen.«

Was den an die Gymnaſien ſich anſchließenden philoſophiſchen Obligatcurs betrifft, ſo werden ungefähr dieſelben Fächer dafür feſtgeſetzt, welche wir in dem oben erwähnten Entwurf angeführt finden. Aber auch hier wünſcht der Verfaſſer ganz beſonders wieder »den mathematiſchen Geiſt«, hauptſächlich die »reine Mathematik, um den Geiſt gegen ſchwankende Raiſonnements zu verwahren«. In der Geſchichte ſoll aber große Vorſicht angewandt werden, »weil in der Geſchichte der griechiſchen Republiken, der Feudalzeiten und der neueren Revolutionen der europäiſchen Staaten viel Stoff zu philoſophiſchen Schwärmereien und in der neueſten Staatengeſchichte die reichhaltigſten Materialien zu diplomatiſchen Entſtellungen der Politik der Staaten gefunden werden können«.

Dieſe Mittheilungen aus dem Actenſtück, worin die Regierung ihre im Unterrichtsweſen zu befolgenden Grundſätze ausſprach, werden zur Genüge darthun, in welchem Geiſt man die Einrichtung desſelben wünſchte. Aehnlich wie für die Gymnaſien und die philoſophiſchen Obligatcurſe wird allen übrigen Lehr- und Bildungsanſtalten das Quantum des für jeden Stand Zuträglichen zugemeſſen. Die Cenſur gehört mit zu den höheren Bildungsanſtalten. Daß die Aufhebung der unter Leopold organiſirten corporativen Leitung der Schulen beantragt und auf die Wiedereinführung der Directorialgewalt gedrungen ward, dafür lagen freilich wichtige Gründe genug vor. In den Entwürfen, die aus den Berathungen der Commiſſion hervorgingen, erkennt man die Hauptgrundſätze der Regierung in ihrer Anwendung wieder. Der Unterſchied einer »planeren« und »ſublimeren« Wiſſenſchaft wird in allen Facultätswiſſenſchaften vorangeſtellt und darnach die Einrichtung der Studien geſtaltet. Dieſer Unterſchied bildet ſich von nun an immer mehr aus, und die »planere« Wiſſenſchaft wird von nun an hauptſächlich auf den Lyceen gelehrt, ſo daß der größte Theil der öſterreichiſchen Jugend

keine eigentliche Universitätsbildung, sondern eine Lycealbildung bekam. Denn diese letztere, d. h. die planere Wissenschaft, wird auch auf Universitäten gelehrt. Auf diesen ist nur zugleich den wenigen Begabten auch die Möglichkeit gegeben, sich zu »eigentlichen« Gelehrten heranzubilden. Wir werden auf diese für die Kenntniß der wissenschaftlichen Bildung, wie für die Einrichtung der Lehr- und Schulanstalten in Oesterreich vor 1840 wichtigen Unterschied noch zurückkommen. Vorerst haben wir die fernere Deterioration der österreichischen Gymnasien in ihrem geschichtlichen Verlauf bis zu Ende zu verfolgen.

Wir sahen, daß die letzten Bestrebungen zur Umgestaltung des Unterrichtswesens gleichfalls scheiterten. Theils die Verschiedenheit der in der Commission geltend gemachten Principien, theils die verwickelten äußeren Verhältnisse der österreichischen Monarchie mögen die Hauptgründe gegen die Durchführung derselben gewesen sein. So wie die Sachen nun einmal standen, ließ sich im Grunde nichts anderes erwarten, als daß die bestehenden Einrichtungen im Unterrichtswesen in eine ähnliche starre Ordnung gebracht wurden, wie sie unter den Jesuiten bestanden hatte. Denn der Geist der staatspolizeilichen Bevormundung, der immer mehr zum herrschenden in Oesterreich ward, ist nicht verschieden von dem kirchenpolizeilichen System der Jesuiten.

Es folgen jetzt nach und nach bis zum Jahr 1810 die verschiedenen Organisationsentwürfe für Gymnasien und Facultäten. Der Gymnasialplan, dessen die Disciplin und die äußere Leitung betreffender Theil schon im Jahr 1805 zur Ausführung kam, wird endlich im Schuljahr 1806 bis 1807 vollständig vollzogen. Um dieselbe Zeit wurde auch das philosophische Studium definitiv geordnet; der medicinische Lehrplan erschien erst 1810; nur dieser wurde in den dreißiger Jahren noch erweitert und verbessert. Abgesehen von einigen späteren Verschlimmerungen lag dem Gymnasialwesen wie dem philosophischen Studium, das bis zum Jahr 1848 in Oesterreich bestand, jener eben erwähnte Entwurf zu Grunde, und wir brauchen wohl nach dem ganzen Gang, welchen die Entwickelung des Unterrichtswesens genommen, kaum zu bemerken, daß die definitive Ordnung eigentlich nur das herrschende Unwesen sanctionirte und mit Hülfe polizeilicher Bevormundung von oben in eine todte starre Form bannte. Vergegenwärtigt man sich freilich jene oben von uns mitgetheilten Grundsätze der Regierung, so muß man gestehen, daß jetzt das ganze Unterrichtswesen mit Consequenz darnach durchgeführt war. Denn man braucht in alle jene nach und nach erschienenen Entwürfe nur einen Blick zu thun, und man begegnet sofort der Unterscheidung in den Facultätswissenschaften zwischen einer **scientia sublimis** und **plana**, und ebenso wird die Beamtendressur als ausschließliches Ziel alles und jeden Unterrichts hingestellt. So heißt es unter anderm in dem philosophischen Lehrplan vom Jahr 1805, daß der Staat aus den philosophischen Lehranstalten »einen wohlgebildeten Nachwuchs an Jünglingen, welche einst als Staats- und Religionsdiener des Vaterlands durch Gelehrsamkeit (d. h. die plane Gelehrsamkeit) und Tugend ersprießliche Dienste leisten und ihm dadurch den kostbaren Aufwand öffentlicher Lehranstalten wiedervergelten, erwarte«. Ebenso wird eine Wissenschaft der Theologie für Seelsorger und eine für die eigentlichen Professoren der Theologie unterschieden, und bei dem juristischen Studium geht die Absicht der Regierung dahin, »daß der öffentliche Unterricht auf alles, was in den deutschen Erblanden zur Besorgung der Justiz und der politischen Geschäfte zu wissen nothwendig ist, ausgedehnt, aber auch darauf beschränkt werden soll«.

Was die Leitung des Schulwesens betrifft, so wurden schon im Jahr 1802 die Leopoldinischen Einrichtungen aufgehoben und die früher bestandene Directorialgewalt überall wieder eingesetzt. Die letzte Verschlimmerung erlitt das Gymnasialwesen im

Jahr 1819. Seit Maria Thereſia hatten in den beiden Humanitätsclaſſen Fachlehrer den Unterricht ertheilt; dieſe werden jetzt beſeitigt, und jede Claſſe erhält wie in den Grammatikalclaſſen nur Einen Lehrer; zugleich wird auch der Unterricht in Naturgeſchichte und Naturlehre an den Gymnaſien aufgehoben und ganz in die philoſophiſchen Obligatcurſe verwieſen. Damit war die Mumie des Gymnaſialweſens vollſtändig fertig. Man war im Verlauf von ungefähr vierzig Jahren trotz aller Beſtrebungen und Plane jetzt wieder dahin in der Geſtaltung der Mittelſchulen gelangt, wo dieſelben nach der Aufhebung des Jeſuitenmonopols im Unterricht ſtanden; ja die innere conſequente Durchbildung des Zweckes, der bei beiden zu Grunde liegt, ſtellt die Jeſuitenſchulen noch über die vormärzlichen Schulen Oeſterreichs. Die ganze Einrichtung der Mittelſchulen in ihren weſentlichen Zügen wird man aus unſerer Darſtellung ebenſo wie die großen Gebrechen derſelben erkennen; denn was von den Jeſuitengymnaſien gilt, findet dieſelbe Anwendung mit geringem Unterſchied auch auf die Gymnaſien vor 1848. Gleichwohl wollen wir zur beſſern Einſicht der Sache in Kürze noch innere und äußere Einrichtung der letztern darſtellen.

Die ganze Bildung alſo, welche diejenigen in Oeſterreich erhielten, die für das Studium einer der Facultätswiſſenſchaften beſtimmt waren, wurde in zwei ganz disparaten Schulen ertheilt, in den Gymnaſien und den ſogenannten philoſophiſchen Obligatcurſen. Die Gymnaſien beſtanden aus zwei Abtheilungen: den vier erſten ſogenannten Grammatikal- und den zwei letzten Humanitätsclaſſen; die erſte Humanitätsclaſſe hieß auch ſonderbarerweiſe die »Rhetorik« und die zweite die »Poeſis«, weil beide Fächer in derſelben faſt ausſchließlich darin gelehrt wurden. Hieran ſchloſſen ſich dann vor dem Uebergang zum Facultätsſtudium die »philoſophiſchen Obligatcurſe« an, in welchen unter dem Namen der Philoſophie Logik, Mathematik und Phyſik die obligaten Hauptfächer bildeten. Im Weſentlichen lag dieſem ganzen Lehrcurſe die mittelalterliche Einrichtung des Trivium und Quadrivium zu Grunde; und in der That iſt in Oeſterreich, was das Unterrichtsweſen betrifft, erſt im Jahre 1848 der mittelalterliche Geiſt gebrochen worden. Die Gymnaſien waren im eigentlichſten Sinn des Worts »lateiniſche« Schulen, d. h. der Unterricht, welcher auf ihnen ertheilt wurde, war überwiegend in lateiniſcher Grammatik und Lectüre. Was an ſonſtigen Lehrfächern vorkam, wie Religion, Griechiſch, Geſchichte, Mathematik, Geographie, iſt nicht der Rede werth. Denn für alle dieſe Fächer waren wöchentlich ſieben bis acht Stunden beſtimmt, während der lateiniſche Unterricht allein eilf bis zwölf Stunden hinwegnahm. Die wöchentliche Stundenanzahl für alle Fächer war feſtgeſetzt auf achtzehn. Und worin beſtand denn nun der ganze lateiniſche Unterricht? Die eigentliche Lectüre begann in den beiden letzten Claſſen des Gymnaſiums, in der ſogenannten »Humanität«, und beſchränkte ſich auf einige abgeblaßte Excerpte aus lateiniſchen Schriftſtellern; daneben gab man auch einige Brocken aus neueren Latiniſten, aus Muret und Paulinus Cheluccius. Daß durch eine ſolche Lectüre nicht die Rede ſein konnte von einem Eindringen in den Geiſt des antiken Römerthums, verſteht ſich von ſelbſt. Das war aber auch gar nicht der Zweck. Hauptſache war, der Jugend das hohle Regelwerk der Rhetorik und Poetik einzutreiben, und zu deſſen Exemplificirung diente die Lectüre. Das Lehrbuch »selecta latinæ orationis exemplaria« war denn auch ganz nach dieſem Geſichtspuncte eingerichtet, und der Stoff der Lectüre in dem proſaiſchen wie poetiſchen Theil zerfiel in erſterem in Gleichniſſe, Erzählungen, Beſchreibungen, Fabeln u. ſ. w., in letzterem in Elegieen, lyriſche Gedichte, Reden, dramatiſche und epiſche Auszüge, ähnlich wie jetzt in einigen deutſchen Chreſtomathieen für Elementarclaſſen der Lehrſtoff eingetheilt iſt. Die Eintheilung in dem genannten Lehrbuche iſt durchaus eine ganz veraltete. Bei dieſer

abgeſchmackten Einrichtung war auf die Wahl der Excerpte aus claſſiſchen Schriftſtellern, worauf ſchon Heß ſo ſehr gedrungen hatte, gar nicht geſehen. Aurelius Victor, Eutropius und andere ganz ſpäte lateiniſche Schriftſteller kommen neben Livius und Cicero vor. Von dem griechiſchen Leſebuche wollen wir lieber ganz ſchweigen; man wendet gern die Augen ſofort wieder weg, wenn man nur einen Blick in dasſelbe hinein gethan hat. Die dürren Excerpte darin ſind ohne Accente, und unter andern kommt eine Strophe darin vor aus dem Chor der Eumeniden, die aus dem Zuſammenhang geriſſen gar nicht zu verſtehen iſt. Der Unterricht im Griechiſchen begann in der dritten Grammatikalclaſſe, und erfreute ſich der Berückſichtigung von wöchentlich zwei Stunden! Die Anſichten, welche man über das Studium der griechiſchen Sprache hatte, ſind über alle Maßen beſchränkt. Die griechiſche Sprache iſt eigentlich nur ein Lehrgegenſtand für Gymnaſien, »weil dieſe Anſtalten«, heißt es in dem Lehrplan von 1805, »auch in der Abſicht, künftige Theologen zu bereiten, die doch einen Geſchmack vom Griechiſchen haben ſollen, angelegt wurden«. In dem philoſophiſchen Vorbereitungscurſe mußte ſich die »Sprache der Muſen«, wie Heß ſie genannt hatte, ganz zurückziehen; ſie friſtete das elende Daſein von einer »einſtündigen« Behandlung in der Woche, und galt ſeltſamerweiſe auch nur als obligates Studium für die Mediciner wegen der Kunſtausdrücke in deren Wiſſenſchaft, die aus dem Griechiſchen entlehnt ſind. Auch ſoll an dieſen Lehranſtalten »dieſer Gegenſtand nur dazu dienen, die Vernachläſſigung und das Vergeſſen deſſen zu verhindern, was die Schüler in den Grammatikalclaſſen von dieſer alten Sprache erlernt haben«. Dieß war indeß ganz überflüſſig — das dort dürftig Erlernte war des Behaltens gar nicht werth. Wie wenig man auch auf den Unterricht darin gab, geht auch daraus hervor, daß auf Anſuchen unter Umſtänden von demſelben dispenſirt werden konnte. Nur die unglücklichen Schüler, welche im Genuß von Stipendien oder vom Unterrichtsgeld befreit waren, durften ſich dieſer Begünſtigung nicht erfreuen. Unter ſolchen Umſtänden darf man ſich auch nicht wundern, daß man in Oeſterreich noch heutiges Tages unter wiſſenſchaftlich gebildeten Leuten die größte Unkunde in griechiſcher Sprache und Litteratur trifft; und von dem äußerſt mangelhaften Unterricht darin läßt ſich auch auf die geringe Ausbildung der öſterreichiſchen Gymnaſiallehrer ſchließen — ein Umſtand, welcher der ſchnelleren Durchführung des gegenwärtigen Gymnaſialplans große Schwierigkeiten in den Weg legte und noch immer legt. Denn der Werth, der gegenwärtig auf den griechiſchen Unterricht in der Gymnaſialbildung gelegt iſt, erfordert Kräfte, die weder vorhanden waren, noch auch jetzt in genügender Weiſe vorhanden ſind. Die Lectüre der alten Schriftſteller nach einem ausſchließlich »rhetoriſchen« Geſichtspunct, wie es im Mittelalter an den Schulen ſtattfand, iſt in Deutſchland längſt beſeitigt; in Oeſterreich zeigen ſich auch noch im neuen Gymnaſialweſen Tendenzen wieder dahin zurückzukehren; man ſehnt ſich noch immer nach dieſen verroſteten Krücken und Stützen bei der Lectüre der alten Claſſiker.

Es iſt ſeltſam genug, daß früher in Oeſterreich, einem Staate, wo weder zur öffentlichen Discuſſion, noch zur gerichtlichen Debatte, noch zur eigentlichen Kanzelberedſamkeit Gelegenheit gegeben war, man ſo gewaltig viel Gewicht auf die »Kunſt der Beredſamkeit« legte. Es ging aber ebenſo mit der Philoſophie; während man der neuern deutſchen Philoſophie von Kant an Böſes nachzuſagen nicht Worte genug finden konnte und den Geiſt, den ſie erweckt hatte, über die Maßen fürchtete, wurde die Jugend, wenn ſie die »Grammatik und Humanität« glücklich beſtanden hatte, mit Philoſophie überfüttert. Freilich war das die »plane«, die »populäre« Philoſophie, die polizeilich angeordnete Philoſophie. Sie ſchadete aber ſicherlich mehr, als man es ahnte, indem das unverſtändliche Formelwerk nur dazu dienen konnte, Ungründlichkeit und

Oberflächlichkeit zu verbreiten und den Geiſt der freien, gründlichen Forſchung zu verſchmähen. Der Schüler war alſo von der »Humanität« in die »Philoſophie« übergegangen, wie man es nannte. Nirgends zeigt ſich die Unzweckmäßigkeit und Verkehrtheit des öſterreichiſchen Unterrichtsweſens vor 1848 ſo ſehr als in der Stellung und Einrichtung der »philoſophiſchen Obligatcurſe«. Denn nach einem dürftigen Unterricht auf den Gymnaſien und hauptſächlich in der lateiniſchen Sprache wurden nun mit einem Male der Jugend im Uebermaße »Philoſophie«, »Mathematik« und »Phyſik« geboten; dieß waren mit Einſchluß des Religions- und Geſchichtsunterrichts die obligaten Hauptfächer, neben denen es noch verſchiedene freie Fächer gab. Der Unterricht in Latein und Griechiſch hörte ſo gut wie ganz auf. So populär man auch jene Gegenſtände lehren mochte, zu welchen Reſultaten konnte man es in allen dieſen Gegenſtänden in dem beſchränkten Zeitraume von zwei Jahren, bei einer Unterrichtszeit von wöchentlich achtzehn Stunden bringen? Die Jugend erlag unter der Gedächtnißlaſt, welche ſie durch Memoriren der trockenen Compendien ſich aufladen mußte, um in den Prüfungen zu beſtehen. Das in den Gymnaſien dürftig und mühſam in den alten Sprachen Erlernte wurde nun vollends vergeſſen. Die Einheit des Vorbereitungsunterrichts für ein Facultätsſtudium ward durch die philoſophiſchen Obligatcurſe gänzlich aufgehoben und die Nachtheile, die daraus erwuchſen, lagen auf der Hand. Eben ſo groß waren die Nachtheile dieſer Zwitteranſtalten für die Disciplin der Schüler; denn dieſe befanden ſich, was ihre Behandlung an denſelben betrifft, ebenſo in dem Zwitterzuſtand zwiſchen Gymnaſiaſten und Studenten. Widerwärtige und komiſche Geſchichten über die Haltung der »philoſophiſchen« Jugend ſind noch jetzt im Munde vieler, die das frühere öſterreichiſche Gymnaſialweſen noch in naher Erinnerung haben.

Nachdem alſo zuerſt die Jugend einen dürftigen Unterricht in ſchlechtem Latein genoſſen und es dann durch das Einbläuen von Tropen, Figuren, Metaphern und wie dieſe Dinge alle heißen, ſo wie durch deren bewußte, abſichtliche Anwendung höchſtens zu einem manierirten und affectirten Styl gebracht, den man auch in den litterariſchen Producten der Oeſterreicher häufig wahrnimmt, ſodann durch Logik und Metaphyſik wohl dreſſirt war, und einiges von Mathematik und Phyſik gelernt, die alten Sprachen aber zum Theil vergeſſen hatte, ging die alſo dürftig und mangelhaft vorbereitete Jugend zu einem Facultätsſtudium entweder auf Lyceen oder Univerſitäten über. Auf den Lyceen wurde nur »plane Wiſſenſchaft« gelehrt, auf den Univerſitäten konnte auch, wer Luſt hatte, in die Hallen der ſublimen Wiſſenſchaft dringen. Die Lyceen vereinigten gewöhnlich nur zwei Facultäten und hatten in der Regel nicht das jus promovendi; durch beides unterſchieden ſie ſich von den Univerſitäten. Die Zahl der Facultätslehrer an den Lyceen war eine ſehr geringe; ſie waren ja auch nur die Anſtalten, wo die »planere Wiſſenſchaft« gelehrt wurde. Ein großer Theil der öſterreichiſchen Jugend begnügte ſich aber in ſeiner wiſſenſchaftlichen Bildung mit der Vollendung der philoſophiſchen Obigatcurſe; eine Menge niederer Beamtenſtellen ſtand für ſie offen. Man konnte nämlich von den philoſophiſchen Lehranſtalten als ein »philosophus absolutus« abgehen. So zerfiel früher die ganze Maſſe derer, die in Deutſchland ohne Unterſchied zu den wiſſenſchaftlich gebildeten Leuten gehörten, in die »philoſophiſch« Gebildeten, die niederſte Stufe der wiſſenſchaftlichen Bildung, in die auf Lyceen Gebildeten, die dieſelbe Bildung auch auf Univerſitäten erhalten konnten, und in die wenigen durch die ſublime Wiſſenſchaft auf Univerſitäten Gebildeten. Man möge aus dieſen bloßen Unterſchieden in der wiſſenſchaftlichen Bildung einen Schluß auf die Stufe derſelben in Oeſterreich nach dem alten Syſtem machen. Die geringe

Achtung, die man früher in Oeſterreich vor allen wiſſenſchaftlich Gebildeten und damit auch vor der Wiſſenſchaft überhaupt hatte, wollen wir nicht zu den größten Nachtheilen zählen, die das alte Syſtem für Oeſterreich gehabt hat.

Daß die vormärzliche Einrichtung der Mittelſchulen keine Stätte ließ für die Erfüllung der weſentlichen Aufgabe derſelben, durch den humanen Geiſt des Alterthums der Jugend die Grundlagen ihrer allgemeinen wie ſpeciellen Vorbildung zu geben, bedarf kaum einer Erwähnung. Heß in ſeinem Organiſationsentwurf hatte ſich mit Begeiſterung ſchon für die claſſiſche Bildung ausgeſprochen und geſagt: »Das claſſiſche Alterthum iſt die Schule aller großen Geiſter geweſen.« Von den vormärzlichen Schulen Oeſterreichs war das Leben und Wachſen der Jugend in und mit dem antiken Geiſt verbannt, und man legte derſelben das dürre Skelett der unſterblichen Werke des Alterthums in der »institutio ad eloquentiam« vor und bekleidete es mit einigen dürftigen Fetzen, die man hie und da ohne Wahl und Kritik aus den Alten herausgeriſſen hatte. Keine Wiſſenſchaft iſt auch ſo ſehr in Oeſterreich vernachläſſigt, als die claſſiſche Philologie, mit der erſt ſeit dem Jahr 1848 beſonders durch die Beſtrebungen von Bonitz, einem um das öſterreichiſche Gymnaſialweſen bekanntlich hochverdienten Manne, ernſtlich der Anfang gemacht iſt. Aus dieſem Umſtande kann man auch auf die geringe philologiſche Bildung der frühern öſterreichiſchen Gymnaſiallehrer — abgeſehen von einigen rühmlichen Ausnahmen — ſchließen; für den Zweck der alten Gymnaſien bedurften ſie derſelben freilich nicht. Ihre ganze Bildung für den Lehrerberuf war rein autodidaktiſch und ganz dem Zufall anheim gegeben; denn das Inſtitut der ſogenannten Adjuncten, junger Leute die als Auſcultanten an den Gymnaſien ſich zu Lehrern bildeten, war von geringem Werth. Von einer eigentlichen Lehramtsprüfung, etwa wie Heß eine ſolche im Sinn hatte oder wie dieſe gegenwärtig in Oeſterreich ausgeübt wird, konnte auch bei dem Geiſte des herrſchenden Syſtems keine Rede ſein. Alles, was in dieſer Beziehung geſchah, beſchränkte ſich auf die ſogenannten Concurſe, wobei es mehr abgeſehen war auf die Beibringung von Zeugniſſen über »eminente« Abſolvirung der Gymnaſien und der philoſophiſchen Obligatcurſe, ſo wie auf die »Unbedenklichkeit der Grundſätze«, als auf eine eingehende Prüfung über die wiſſenſchaftliche und didaktiſche Befähigung der Concurrenten für's Lehramt. Denn der eine Viertelſtunde dauernde mündliche Vortrag und die Beantwortung einiger ſchriftlichen Fragen waren im Grunde eine leere Spiegelfechterei. Die ganze Aufgabe des Grammatikallehrers unter andern in der griechiſchen Sprache beſtand bei der Prüfung darin, daß er »einen kurzen Satz zu analyſiren verſtand«, was doch von jeher jeder Tertianer zu löſen im Stande war. Und ſolchen Concursprüfungen von unendlicher Inhaltsloſigkeit mußte jeder ſich auf's neue unterziehen, der ſich um eine andere Stelle bewarb.

Was die Leitung und Einrichtung der Gymnaſien betrifft, ſo haben wir ſchon früher erwähnt, daß für jede Claſſe nur Ein Lehrer an den Gymnaſien war. Die vier Grammatikallehrer wie die zwei Humanitätslehrer ſtiegen mit ihren Schülern von unten an aufwärts, und jeder führte die ſeinigen durch die ganze Schule. Man hat dieſe Einrichtung häufig deßhalb getadelt, weil dem einen Lehrer alle Gegenſtände in einer Claſſe im Unterricht aufgebürdet waren. Das war indeß keine große Laſt; der Unterricht in allen Gegenſtänden war ja kaum des Nennens werth und erforderte keinen großen Kraftaufwand von Seite des Lehrers; das Hauptfach war ja das Latein, das genau nach den vorgeſchriebenen Lehrbüchern gelehrt werden mußte. Der Lehrer hatte nur darauf zu ſehen, ſo gut es anging, den ſchweren Ballaſt der Jugend durch unabläſſiges Memoriren in's Gedächtniß zu laden. Und wenn das in der Schule nicht fertig gebracht wurde, ſo waren die Lehrer als Correpetitoren bereitwillig, außerhalb

der Schule von neuem mit den Schülern anzufangen, wobei wir es dahin gestellt sein lassen wollen, ob sich Lehrer oder Schüler dadurch ein größeres Armuthszeugniß ausstellten. Dieses Classenlehrersystem ging aus dem Geist der polizeilichen Bevormundung von oben hervor, die sich selbst bis auf das Auskehren des Staubes in den Gymnasialbibliotheken erstreckte. Strenge Disciplin, Einförmigkeit, Mechanismus war dem herrschenden Geiste entsprechend. Die Lehrer standen zu einander in strenger Subordination; ihnen zur Seite hatte der sogenannte Präfect eine seltsame Stellung; er hatte die Befehle der Schulbehörden mitzutheilen und auf deren Vollziehung durch die Lehrer zu sehen; über diese selber war er controlirender Beamter. Der Schule stand er ziemlich fern, da er mit dem Unterricht nichts zu thun hatte; in den Augen der Lehrer war er eine gefürchtete Persönlichkeit wegen der geheimen Berichte, die er jährlich über sie an die Behörden einzusenden hatte. Dieser Geist des Mißtrauens von Seite der Regierung in die ganze Beamtenwelt leuchtet aus dem ganzen frühern Verwaltungssystem in Oesterreich hervor.

Es wird aus unserer kurzen Entwickelungsgeschichte der österreichischen Mittelschulen einleuchtend sein, daß trotz aller Anstrengungen und Versuche, welche gemacht wurden, dieselben der Stufe zu nähern, auf welcher immer die besten deutschen Gymnasien standen, man doch im Grunde zuletzt noch hinter der Einrichtung der Jesuitenschulen zurückblieb, und so wie Heß durch seinen Gymnasialplan gründlich mit dem alten System brechen wollte, was leider mißlang, so ist durch den Organisationsentwurf von 1849 dieß endlich geschehen und damit für Oesterreich in der geistigen Bildung eine neue Epoche begonnen, durch deren Eintritt man die erfreulichsten Resultate für das Wohl der Gesammtmonarchie zu erwarten berechtigt ist. A. Z.

V. Pädagogische Bibliographie.

B. J. H. Deinhardt, Dir. des G. in Bromberg, der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die Schulbildung der Gegenwart. Bromberg, Mittler. 31 S.

Dr. A. Henrichsen, L. am G. in Altona, des Gymnasiums Weg und Ziel. Antrittsrede. Altona, Lehmkuhl. 16 S.

Dr. H. Siedler, Oberl. an der Realsch. in Fraustadt, der Geist des classischen Alterthums. Lehr- und Lesebuch für die obern Classen höherer Bildungsanstalten, zunächst der Realschulen. Lissa, Günther. 1 Theil 340 S. 1 Thlr.

Ch. Schmidt, Directeur du Gymn. protestant etc. de Strasbourg, La vie et les travaux de Jean Sturm, premier recteur du Gymn. et de l'Acad. de Strasbourg. Avec le portrait de Sturm. Strasbourg, Schmidt. 336 S.

K. Kalcher, Lehrer in Torgau, die neue Volksschule. Eine Beurtheilung der preuß. Unterrichtsregulative im Gegensatz zu der Diesterweg'schen Würdigung derselben. Berlin, Hertz. 102 S.

Pädagogische Samenkörner. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulunterrichts. Gesammelt und herausgegeben von einem Volksschullehrer des Regierungsbezirks Erfurt. Langensalza, Klinghammer 87 S. 7½ Sgr.

G. Scherr, die Naturgesetze der Erziehung und des Unterrichts. Praktische Anwendung der Phrenologie auf die Erziehungslehre. Stettin, Müller. 96 S.

F. Schmidt, Jugendbibliothek. 5. Jahrg. Wilhelm Tell. Historisches Gemälde.

192 S. 10 Sgr. mit 3 Holzſchnitten. Herder als Knabe und Jüngling. 186 S. 10 Sgr. Berlin, Mohr.

C. l. Dr. F. Ellendt, lat. Grammatik für die untern Claſſen der Gymnaſien nach der Anlage der Billroth'ſchen Grammatik behandelt. 4. verb. Aufl. Nach dem Tode des Verfaſſers beſorgt von Dr. M. Seyffert, Prof. am K. J. Gymn. in Berlin. Berlin, Weidmann. 178 S.

R. Fiſcher, o. L. an der Realſch. in Burg, Compendium der lateiniſchen Sprache. Vereinigtes Lehr- u. Uebungsbuch für Mittel- und höhere Schulen. 2. Curſus. Die unregelm. Formen. Berlin, Klemann. 114 S. 6 Sgr.

Dr. Ch. Schmidt, Taſchenbuch der engl. u. deutſchen Umgangsſprache beſonders für Damen. Mit Berückſichtigung der eigenthümlichen Ausdrücke, Wendungen und Sprüchwörter der engl. Sprache. Weimar, Janſen. 166 S.

C. H. R. Enger, Aeſchylos Agamemnon, mit erklärenden Anmerkungen herausgegeben. Leipzig, Teubner. 147 S.

Sophokles, überſetzt von Thudichum. Neue Bearbeitung. 1. Lief. König Oedipus. Oed. in Kol., Antigone, die Trachin., Aias. Darmſtadt, Leske 304 S.

(Bibl. script. gr. et rom. Teubneriana) 1. Joannis Stobaei Florilegium recogn. *A. Meineke.* 318 S. 22½ Sgr.

2 Demosthenis orationes ex rec. *Guil. Dindorfii.* Vol. I. 386 S. Vol. II. 492 S. Vol. III. 446 S. Edit. tertia correctior. Vol. I—III. 1 Thlr. 7½ Sgr.

3. Lysiæ orationes ad cod Palat. nunc denuo collatum rec. *Car. Scheibe.* Acced. orat. deperd. Fragm. Ed. altera auct. et emend. 261 S. 11¼ Sgr.

4. Heliodori Aethiopicorum libri X ab *Imm. Bekkero* recogniti. 320 S. 22½ Sgr.

5. Herodiani ab excessu Divi Marci libri VIII ab *Imm. Bekkero* rec. 206 S. 12 Sgr.

6. S. Julii Frontini Strategematicon libri IV Ejusdem de aquæ ductibus urbis Romæ liber. Ad. opt libr. fidem rec. *Andr. Dederich.* 155 S. 15 Sgr.

7. Albii Tibulli libri IV rec. *Aug. Rossbach.* 58 S. 3 Sgr.

8. M. Tullii Ciceronis scripta quæ manserut omnia. Recogn. *R. Klotz.* Partis IV. Vol. II. continens: De nat. deorum, de divin., de fato, de re publica, de legibus. 404 S. 18 Sgr. Leipzig, Teubner

Q. Horatius Flaccus rec. cod. select. var. script. add. *Fr. Pauly*, Dr. Leipzig, Hahn. 418 S. 2 Thlr.

T. Livi a. u. c. libri. Erklärt von W. Weißenborn. 4. Bd. Buch XXI—XXIII. Berlin, Weidmann. 336 S. 22½ Sgr.

Dr. F. A. Rüßlin, der Platoniſche Phädon überſetzt u. erklärt. Mannheim, Löffler. 271 u. XVI S.

P. Virgilius Maro zehn Eklogen. Mit einer Einleitung über Virgils Leben und Fortleben als Dichter und Zauberer. Von F. W. Genthe 2. umgearb. Aufl. Leipzig, Baenſch, 225 S.

C. Plinius Secundus Naturgeſchichte. Von Dr. Ch. F. L. Strack, weil. Prof. in Bremen. Ueberarbeitet u. herausgegeben von Dr. M. Strack, Oberl. am K. F. W. G. in Berlin. Bremen, Strack. 3. Theil 580 S.

F. A. Graf von Chateaubriand, Atala-René. Zum Ueberſetzen aus dem Deutſchen ins Franzöſiſche und verſehen mit Noten für die obern Claſſen von Gymn. u. h. Bürgerſch. Leipzig, Baenſch. 136 S.

Dr. *R. Schwalb*, Iphigénie en Aulide, tragédie de J. Racine, avec des notes. A. u. d. T. Elite des classiques français. Tom. 8. Essen, Bædeker. 75 S. 7½ Sgr.

Leſebuch, Neues franzöſiſches, für den erſten Schul- u. Privatunterricht mit einer

kurzen Fibel, einer gedrängten Darſtellung der Declination und des Zeitwortes u. erkl. Wortregiſtern. Herausgegeben von praktiſchen Schulmännern. 9. verm. u. verb. Aufl. Frankfurt a. M., Jäger. 348 S.

Fr. Walther, Recueil de Poésies dédié à la jeunesse chrétienne. Paris (Strassbourg) Berger-Levrault. 295 S. 15 Sgr.

Leſebuch, franzöſiſches, für Schulen u. Erziehungsanſtalten in 4 Stufen. Stufe III. Mit einem Wörterverzeichniß. Hannover, Meyer. 81 S. 5 Sgr.

Dr. H. Lüdecking, Prof. am Realgymn. in Wiesbaden, Franzöſiſches Leſebuch 2. Theil. Für obere Claſſen. Mainz, Kunze. 328 S. 27 Sgr.

Dr. E. Kleinpaul, deutſche Claſſiker. Einleitungsband. Enth. die Lehre von den Formen und Gattungen der deutſchen Dichtkunſt. 3. verb. Aufl. Als Schlüſſel zum gründlichern Studium der Claſſiker. 1. u. 2. Lief. pag. 1—176. à 4 Sgr. Barmen, Langewieſche.

J. Hopf u. C. Paulſiek deutſches Leſebuch für Gymn. u. h. Bürgerſch. 1. Theil. 1. Abth. für Sexta. Hamm, Grote. 244 S.

Dr. O. Lange, Prof. in Berlin, deutſches Leſebuch für die mittl. u. obern Claſſen höherer Lehranſtalten. Lehr- u. Hülfsbuch f. d. Geſammtunterricht in der deutſchen Sprache. 1. Theil. Mittl. Stufe. 306 S. 20 Sgr. 2. Theil. Obere Stufe. 3. Aufl. 334 S. 20 Sgr. Berlin, Gärtner.

Derſ., Grundriß der Geſchichte der deutſchen Litteratur. 2. verb. Aufl. Berlin, Nitze. 96 S. 8 Sgr.

J. Schmeiſſer, G. Bad geiſtl. Rath, Dir. des Lyc zu Conſtanz, Lehrbuch der Rhetorik. 3. verb Aufl. Karlsruhe, Groos. 176 S. 21 Sgr

Dr. *K. Elze*, Standard American authors. Vol VII. The works of *H W. Longfellow*. Vol. IV. 311 S Vol. IX The Life of G. Washington by *Jared Sparks*. 371 S Dessau, Katz. à ½ Thlr.

C. III. L. Hahn, Friedrich der Große. Für das deutſche Volk dargeſtellt. Mit 10 Porträts und 10 Bildern aus Fr. d Gr. Leben, nach Originalzeichnungen von Camphauſen in 10 Lief. à 10 Sgr. Berlin, Hertz Lief. 1—6. pag 1—192.

Dr O. Lange, Prof. in Berlin, Leitfaden zur allg. Geſchichte für höhere Bildungsanſtalten. 1. Unterrichtsſtufe. Der biogr. Unterr. 4. verb. Aufl. 109 S. 7½ Sgr. 2. Stufe. Griechiſche, römiſche, deutſche und brandenb.-preuß. Geſchichte. 135 S. 9 Sgr. Berlin, Nitze.

Dr. O. Klopp, deutſche Geſchichtsbibliothek oder Darſtellungen aus der Weltgeſchichte für Leſer aller Stände. 4. Band. Hannover, Rümpler. 1 Thlr. Heft 1—2. pag. 1—192.

G. Schuſter, cand. Th., Tabellen zur allgemeinen Weltgeſchichte in chronol. Ordnung und mehrern durch den Druck geſchiedenen Curſen. Hamburg, Meißner. 67 S.

J. Wilhelmi, die vornehmſten Daten aus der Weltgeſchichte f. d. Schulgebrauch überſichtlich zuſammengeſtellt. Lübeck, Carſtens. 42 S. 4 Sgr.

J. Wenzig, Blicke über das böhmiſche Volk, ſeine Geſchichte und Litteratur mit einer reichen Auswahl von Litteraturproben. Leipzig, Brandſtetter. 176 S. 18 Sgr.

C. IV. Chr. F. Gockel, Großh. Bad. Hofrath, Prof. am Lyc. in Karlsruhe, Encyklopadiſche Einleitung in die Philoſophie für Gelehrtenſchulen und zum Selbſtunterr. Karlsruhe, Herder. 167 S.

C. V. H. B. Lübſen, Ausführliches Lehrbuch der höhern Geometrie zum Selbſtunterricht. Mit 122 Fig. 3. verb. Aufl. Leipzig, Brandſtetter. XVI und 214 S 1⅓ Thlr.

Dr. J. Oppel, L. am G. in Frankfurt a. M., Leitfaden für den Unterricht in der Elementarmathematik an höhern Lehranſtalten. Erſter, geometriſcher Theil. 224 S. Frankfurt a. M., Brönner

C. Spitz, L. an der polyt. Schule in Carlsruhe, Geometriſche Aufgaben zum Gebrauch an höhern Lehranſtalten u. beim Selbſtſtudium. 1. Theil. Berechnungsaufg. aus der ebnen Geom. 134 S. 2. Theil Berechnungsaufg. aus der körperl. Geom. 107 S. 3. Theil. Andeutungen zu den Auflöſungen der Aufgaben aus Theil 1 u. 2. 146 S. Leipzig, Winter.

A. Huiſken, Geometriſches Aufgabenbuch für Elementarſchulen ſo wie für Real-, Bürger-, Gewerbs- und Ackerbauſchulen. Hannover, Hahn. 168 S. 15 Sgr. Antwortenheft dazu. 20 S. 2½ Sgr.

Dr. Fr. Thieme, Oberl. am G in Plauen, Geometriſche Uebungen. 1. Heft. Gleichheit u Ungleichheit ger. Lin. u. Winkel in geradlin. Figuren. Plauen, Schröter. 44 S. 4 Sgr.

L. Kambly, Prof. am El.-G. in Breslau, Elementar-Mathematik 2. Theil. Planimetrie. 36 S 12½ Sgr. 3 Theil 1 Hälfte. Ebene Trigonometrie 45 S. 7½ Sgr. Breslau, Hirt.

Dr. Hering, L. an der Realsch. in Leipzig, Sammlung von Aufgaben aus der niederen Arithmetik. 2. Heft. Die gemeinen u. Decimalbrüche, Proportionen, Regeldetri. Leipzig, Baensch. 54 S. 4 Sgr

Tafel der Logarithmen u. Antilogarithmen. Marburg, Koch.

Dr. Krönig, L. an der K Realsch. in Berlin, Neue Methode zur Vermeidung u. Auffindung von Rechenfehlern vermittelst der Neuner-, Eilfer-, Siebenunddreißiger- und Hundertundeinerprobe. Ein Hülfsbuch für Zahlenrechner Zum Selbstunterricht, für Lehrer der Math. u. für Schulen. Berlin, Gärtner. 12 Sgr.

C. VI. L. Blum, Oberl. in Stuttgart, Volks-Naturlehre mit besonderer Rücksicht auf Gewerbe, Künste und die Bedürfnisse des bürgerl Lebens. 1. Buch. Die Materie, ihre Eigenschaften u. Kräfte. 136 S. 2. Buch. Mechanik der festen Körper. 128 S. 3. Buch. Mechanik flüssiger u. luftförmiger Körper. 170 S. Mit Holzschn. Stuttgart, Müller.

C. VII. A. Möbus, Geogr. Leitfaden für Bürgerschulen. 1. u. 2. Stufe. Für Mittelclassen. 2. verb. Aufl. Berlin, Gärtner. 67 S 7½ Sgr.

F. Schönberg, L an der Handelsch. in Nürnberg, Leitfaden der topischen Geographie Nürnberg, Recknagel. 64 S. 7½ Sgr

H. Rave, L. an der Bgsch. in Hannover, Leitf. zu einem method. Unterricht in der Geogr. für Bürger- und Volksschulen in stufenweiser Erweiterung. 3 Cursus. Hannover, Hahn. 7½ Sgr.

K Bormann, K. Prov. Schulrath in Berlin, Grundzüge der Erdbeschreibung mit besonderer Rücksicht auf Natur- und Völkerleben Leitf. f d geogr. Unterr an den mittl. Classen der Bgsch. 5. verb. Aufl. Leipzig, Schultze. 167 S. 10 Sgr

Dr. L. Borckenhagen, Pred. in Berlin, Geographie u. Statistik von Deutschland u. vom preuß. Staat mit histor Bemerkungen. Für Schule, Haus u bürgerl. Leben. Separatabdruck der 2 Aufl der gleichnamigen Tabellen. Nach amtl. Quellen. Berlin, Mittler. 180 S. 10 Sgr.

J. König, Dir. der h Töchtersch. in Ludwigsburg, Palästina Geschildert für Schule u. Haus. Mit einer Karte des heil. Landes. Leipzig, Brandstetter. 140 S.

Prof. Dr. J. Kutzen, das deutsche Land. Seine Natur in ihren charakteristischen Zügen und sein Einfluß auf Geschichte und Leben der Menschen. Skizzen und Bilder. Breslau, Hirt.

A. Beckhelt, Jäkel, Petermann in Dresden, Handatlas für Schüler beim Unterr. in der Geogr. u. Gesch. 9 Karten. 5. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 7½ Sgr.

Brandegger, Inductionsglobus oder Globus zur prakt. Einführung in den math geogr. Unterr. ꝛc. Mit einem Leitfaden von Locher. Ellwangen, Brandegger. 4½ Thlr.

Lauckhard, Schulrath, Geographische Bilder aus Africa. Mit Illustrationen im Farbendruck. Darmstadt, Bauerkeller.

S. Schillings Grundriß der Naturgeschichte des Thier-, Pflanzen- und Mineralreichs. 6. Bearbeitung in 4 Theilen 1. Theil. Das Thierreich von Dr. Gleim. 180 S. 2. Theil Das Pflanzenreich von Dir. Dr. Wimmer. 160 S. 3. Theil. Das Mineralreich, 148 S. Breslau, Hirt 1½ Thlr. Mit vielen Abbildungen.

J. Caunis Schul-Naturgeschichte. Analytische Darstellung der 3 Naturreiche zum Selbstbestimmen der Naturkörper. 2. Theil. Botanik. 3. verb. u. verm. Aufl. Mit 430 Abbild. Hannover, Hahn. 27½ Sgr. 332 S.

A. Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher. X. Aus dem Reiche der Naturwissenschaften. Für Jedermann aus dem Volke. 4. Bd. Von den geheimen Naturkräften. I. Berlin, Duncker. 215 S. 10 Sgr.

Inhalt des einundvierzigſten Bandes.

I. Pädagogiſche Zeitung.

B. Pädagogiſche Vereine und Verſammlungen zur Beſprechung des Schulweſens.

Die pädagogiſche Section der Altenburger Philologenverſammlung, 41—49.
Verſammlung deutſcher Realſchulmänner in Eiſenach am 27.—29. Sept. 1854, 49—51.
Die ſiebente Verſammlung deutſcher Realſchulmänner in Hannover am 27.—29. September 1855, 367—373.

C. Chronik der Schulen.

Preußen. a. Die Regulative vom 1.—3. October 1854 und die politiſchen Blätter. Von C. G. Scheibert, 51—63. Prüfung der Schulamtscandidaten im Franzöſiſchen und Engliſchen. Befreiung der Predigtamtscandidaten vom Militärdienſt. Zahl der evang. Candidaten. Warnung in Betreff der Forſtcarriere, 81—83. Berlin, Schulgottesdienſt, 84. Breslau, Bericht über das Schulweſen. Halle, A. H. Franke's Anweiſungen über Schuldiſciplin, 84. Prüm, ein kirchlicher Streit, 87, 130. Anſtellung der Religionslehrer. Geiſtliche Mitglieder der Curatorien, 127. Forderungen des Handelsminiſters für die Aufnahme in die Bauakademie, 127, 166, 331. Zur Abwehr des Pennalismus. Ueber die Prüfung im Hebräiſchen, 165, 329. Mitwirkung von Geiſtlichen bei Ernennung von Vormündern, 169. Zur Wahrung des Bekenntniſſes beim evang. Religionsunterricht. Mathematiſches Seminar, 245. Gehaltsverbeſſerungen, 329, 331. Liegnitz, Stadtſtipendienfonds, 332. Thorn, Mangel an Schulamtscandidaten, 332. Danzig, Verfügung über die Anſtellung an confeſſionellen Schulen, 334.
— c. Dankadreſſe wegen der Regulative, 127. Pädagogiſche Rundſchau von Dr. Bock, 127. Erlaß betreffend die Regulative. Schickſal einer Petition um Siſtirung derſelben und Erlaß eines Unterrichtsgeſetzes, 166. Vermächtniß, 169. Das Unterrichtsgeſetz und die Regulative. Die Actenſtücke zur Geſchichte und zum Verſtändniß der Regulative. Vermiſchtes in Betreff der Regulative. Preisaufgabe, 245. Breslau, Mittelſchulen, 257. Angerburg, Lehrerconferenz, 333.

— d. Die Prüfungszeugniſſe der Lehrerinnen, 130.
— d. e. Die Gymnaſien und die höhern Bürgerſchulen Preußens und ihre Directoren, 130.
— f. Berlin, Waiſenhaus nach neuem Syſtem, 84. Peſtalozzistiftung, 256.
— g. Prüfung von Taubſtummenlehrern, 169. Köln, Taubſtummenſchule, 256.
— h. Weſtphalen, Verein zur Bildung von Elementarlehrern ꝛc. unter den Juden, 84.
— i. Berlin, Fortbildungsſchulen, 84.
Sachſen. Beitrag zur Geſchichte des Realſchulweſens, 287.
Hannover. Zur hannöverſchen Orthographie, 63. Jubiläum der Hildesheimer Taubſtummenanſtalt, 66.
Mecklenburg. Schulgeſetz, 87.
Holſtein. Realgymnaſium in Rendsburg, 88.
Oldenburg. Das katholiſche Volksſchulweſen, 68. Das Schulgeſetz im Landtage, 141.
Braunſchweig. Verbot der ſiebenten allg. deutſchen Lehrerverſammlung, 176.
Freie Städte. Hamburg, Das akademiſche Gymn. Bremen, Das vorzeitige Verlaſſen der Handelsſchule, 88.
Württemberg. Geſchichte und Statiſtik des württembergiſchen Realſchulweſens. Von Oberſtudienrath von Klumpp, 69. Prüfungsaufgaben bei der Maturitätsprüfung 1854, 170.
Baden. Heidelberg, Geſetze für die Schüler des Lyceums, 289.
Bayern. Die armen Schulſchweſtern. Die Lehrerbildung, 90.
Oeſterreich. Erlaß wider den Rationalismus. Die Entwickelung des Volksſchulweſens, 92. Die definitive Organiſation der Gymnaſien, 93, 290. Die Schulen der Proteſtanten in Ungarn, 173, 296. Die Claſſiker in den Gymnaſien, 173.
Schweiz W. Das Volksſchulweſen der Schweizercantone, 74. Str. Zur Turnerei, 99. Bern, Vermächtniß, 296.
Holland. Statiſtiſches, 297.
England. Die Erziehungsausſtellung, 76. Parlamentsdebatten über die Schulreform, 297. Ueber das Erziehungsweſen in Indien. Ueber die Subvention von Maynooth, 303. Die Londoner Stadtmiſſion, 309.
Frankreich. Inſtructionen über den Primärunterricht, 31. October 1854, 102. Die Freiheit des Unterrichts, 175. Guizot über die Aufhebung proteſtantiſcher Schulen. Wie man ſich vor den Staatsſchulen rettet, 313.
Italien. Das archäologiſche Inſtitut in Rom, 177.
Oſtindien Das Erziehungsweſen, 183.

D. Chronik der Universitäten und Fachschulen.

a. Preußen. Statiſtiſches. Plan zu einer katholiſchen Univerſität. Königsberg. Münſter, 144. Zahl der Studenten evangeliſcher Theologie, 145. Berlin, Dirichlet. Weierſtraß. Immatriculation ohne Maturitätszeugniß, 315. Breslau, Berufungen, 316, 344. Zunahme der Studirenden evangeliſcher Theologie, 339. Statut für das Domcandidatenſtift, 339.
Sachſen. Leipzig, Jahn, Haupt, Mommſen, 145. Jena, 145.

Hannover. Göttingen, Mangel an wiſſenſchaftlichem Sinn. Todesfälle, 146. Zur Erinnerung an Gauß, 317. Die Corpsverbindungen und die Ergebniſſe der erſten juriſtiſchen Prüfung, 344.
Kiel. Notizen, 146. Univerſitätscurator. Pädagogiſches Seminar, 322.
Heidelberg. Moleſchotts Angelegenheit, 147.
Bayern. Erlangen, 151. Die Zahl der Studirenden. Die Berufungen von auswärts, 346.
Oeſterreich. Wien, Die rechts- und ſtaatswiſſenſchaftliche Facultät, 151. Seminar für öſterr. Geſchichte, 154. Statuten des philol.-hiſtor. Seminars, 154. Naturwiſſenſchaftliche Facultät. Die hiſtoriſche Rechtsſchule, 158. Die Berufungen von auswärts, 187. Bau der Univerſität, 325. Seminar für öſterr. Geſchichte, 348.
Zürich. Univerſität und Polytechnicum, 160.
London. Die Inns of Court, 162.
Stockholm. Nordiſche Univerſitätszeitung, 162.
Petersburg. Studium der orientaliſchen Sprachen, 163.
b. Preußen. Inſtruction für Prüfung von Lehrerinnen, 325.
Tondern. Das Seminar, 348.
c. Preußen. Halberſtadt, Bergbauſchule, 84.
Bayern. Kunſtgewerbſchule, 348.
Oeſterreich. Sonntagsſchulen, 349.
Zürich. Das ſchweizeriſche Polytechnicum, 78, 189, 191, 163.

E. Perſonalchronik.

Preußen. 163, 327.

II. Pädagogiſche Zuſtände und Rückblicke.

Das akademiſche Leben des ſiebzehnten Jahrhunderts (A. Z.), 104.
Unterrichtsreformen in Holland. Von Prof. Acenz in Leipzig, 109.
Das Schulweſen im Elſaß in ſprachlicher Hinſicht. Von Schulrath Kellner in Marienwerder, 114.
Das engliſche Volksſchulweſen (A. Z.), 117.
Zur Geſchichte des öſterreichiſchen Unterrichtsweſens, 373—387.

III. Ueberſichten.

A. Ueberſicht der Zeitſchriften.

Die Bibel in den evangeliſchen höhern Unterrichtsanſtalten. (Prot. Monatsbl.), 209.
Die franzöſiſche Lectüre in den obern Claſſen der Realſchule. Von Dr. Robolsky in Stettin, (höh. Bgſch.), 258.

IV. Archiv des Schulrechts.

Preußen. Die drei Regulative vom 1.—3. October 1854, 1—36.
— Circulare der K. Reg. zu Frankfurt a. O. betreffend die drei Regulative, 192.

Schweiz. Aargauiſches Reglement über Abhaltung der militäriſchen Uebungen an der Cantonsſchule, 36.

Frankreich. Instruction du min. de l'instr. publ. aux recteurs, relative à la mise à exécution du plan d'études des lycées impériaux. 15. nov. 1854. 195, 222, 274, 349.

V. Pädagogiſche Bibliographie.

38, 78, 124, 207, 282, 364, 387.

VI. Miscellen.

Entgegnung auf Herrn Prof. Dr. Herrigs „Wort über die Elze'ſchen Angriffe". Von Dr. Elze, 284.

Erklärung der Redaction, 328.